

Školská pripravenosť v lesných materských škôľách





Projekt **SCHOOL READINESS IN FOREST KINDERGARTENS** bol implementovaný počas obdobia od 31.12.2020 do 30.8.2023, číslo zmluvy: 2020-1-SK01-KA201-078364. Projekt bol financovaný zo zdrojov Európskej únie cez Erasmus+ program, v rámci programu KA201 Strategic Partnerships.

Koordinátor projektu: Asociácia detských lesných klubov na Slovensku (SK)

Partneri projektu:

AMADAHI EDUCACION SL (ES)

Vsi Lauko darzelis (LT)

Stejarul pitic SRL (RO)

Spoluautorky:

Dr. Rita Gruodytė-Račienė

Mgr. Lubica Šoltéssová

Bc. Veronika Mudroňová

Dr. Paula María Mendiri

Dr. Luisa Losada Puente

Paz Gonçalves López

Mgr. Anca Stan

Ing. Lenka Hruzová

Dr. Katia Hueso-Kortekaas



OBSAH

ÚVOD	5
PSYCHOMOTORICKÉ KOMPETENCIE (Rita Gruodytė-Račienė, PhD.)	7
KOGNITÍVNE KOMPETENCIE (Mgr. Lubica Šoltéssová)	21
UČEBNÉ KOMPETENCIE (Bc. Veronika Mudroňová)	29
INTRAPERSONÁLNE KOMPETENCIE (PhD. Paula María Mendiri, PhD. Luisa Losada Puente, Paz Gonçalves López)	41
INTERPERSONÁLNE KOMPETENCIE (Mgr. Anca Stan)	51



ÚVOD



Prírodné prostredie sa považuje za najzdravšie a najstimulujúcejšie prostredie, v ktorom deti môžu stráviť svoje detstvo. Veľké množstvo výskumov potvrdzuje túto prax: pobyt v prírodnom prostredí má pozitívny vplyv na fyzické zdravie, buduje psychologickú odolnosť, prináša vhodné výzvy, podporuje vývin mozgu a znižuje riziko obezity a alergií.

Taktiež, v kontexte globálnych zmien a iných hrozieb súvisiacich so životným prostredím, vnímame dôležitosť environmentálnej osvetly. Stále zreteľnejšie je, že potrebujeme viac ako len informácie. Potrebujeme budovať schopnosť (nielen) detí vnímať a citlivo pristupovať k prírode, k jej zdrojom a hodnotám. Vybudovať si vzťah k prírode spoza okna nie je možné. Je to proces, ktorý sa musí odohrávať priamo v prírode; teda v lesoch, na lúčkach, pri riekach a na plážach. Je to proces plný objavovania, voľnej hry a možností. Veríme, že lesné škôlky ponúkajú deťom práve takéto detstvo.

V roku 2017 sme sa ako zástupcovia lesných klubov z celej Európy stretli na medzinárodnej konferencii v Prahe. Vďaka tomuto stretnutiu vznikli v nasledujúcich rokoch užitočné a obohacujúce partnerstvá. Aj táto vzájomná spolupráca je postavená na rovnakých základoch. Zdieľanie našich skúseností a osvedčených postupov pri práci s deťmi je prospešné a cenné. Taktiež si uvedomujeme, že sa musíme vo svojej práci neustále učiť a zdokonaľovať.

Práve z tohto dôvodu je tento projekt syntézou dvoch myšlienok: vzdelanie poskytované odborníkmi a zdieľanie

praktických skúseností. Zamerali sme sa na posilnenie kompetencií detí v špecifickom predškolskom veku. Mnohí rodičia detí z lesných škôlok pred nástupom detí do školy bojujú s obavami: Je moje dieťa pripravené na túto zmenu? Bude mať potrebné zručnosti a kompetencie?

V rámci projektu sme dôkladne skúmali päť oblastí kompetencií: psychomotorické, kognitívne, učebné, intrapersonálne a sociálne. Tento súbor kompetencií sa považuje za základ v rozvoji detí a môže byť veľmi efektívne poskytovaný v kontexte skúsenostného a na hre založeného predškolského vzdelávania v lesných kluboch. V každej oblasti sme absolvovali jedno školenie, ktoré pozostávalo z odbornej prednášky, diskusií a vzájomného zdieľania skúseností. Týmto spôsobom sme vybraným učiteľom z lesných škôlok zastupujúcim partnerské organizácie umožnili zlepšiť si svoje vedomosti o práci s deťmi v predškolskom veku. S cieľom ďalej šíriť nadobudnuté poznatky sme pripravili túto príručku, ktorá zahŕňa všetko to, čo sme sa naučili o jednotlivých kompetenciách. Je to súbor odborných príspevkov jednotlivých lektorov, ktorí prednášali počas školení. Veríme, že spolu s konkrétnymi aktivitami bude slúžiť ako užitočný nástroj pre sprievodcov pracujúcich s deťmi predškolského veku v lesných kluboch.

Prvá kapitola poskytuje prehľad o psychomotorických kompetenciách, ktoré sú tu definované ako „predovšetkým pohybové úlohy (zahŕňajúce jemné a hrubé motorické schopnosti), ktoré si vyžadujú súčasne kognitívne a aj motorické procesy“. Je všeobecne známe, že tradičné ihriská nedostatočne podporujú aktívnu hru a rozvoj

motorických schopností u malých detí. Autorka hovorí o dôležitosti telesnej aktivity pre adekvátny kognitívny vývin. Argumentuje pritom súčasnými dôkazmi, ktoré vysvetľujú myšlienku pohybovej gramotnosti ako predchodcu iných foriem gramotnosti a zdravia. Taktiež uvádza príklady stimulácie raných psychomotorických zručností.

V druhej kapitole autori diskutujú o kognitívnych kompetenciách, ktoré sú definované ako „mentálne zručnosti potrebné pri získavaní vedomostí, manipulácii s informáciami a argumentácií“. Je tu uvedený stručný historický prehľad výskumu týchto zručností s dôrazom na pozornosť, pamäť, reč a riešenie problémov, ako aj relevantné schopnosti v rámci tejto kompetencie. Analyzujú sa rôzne pedagogické prístupy zamerané na učenie sa hrou a skúsenostné učenie. Uvádzajú sa tiež praktické príklady týchto prístupov, vrátane práce odborníkov, napr. M. Montessori a M. Hejný.

Tretia kapitola sa zameriava na učebné kompetencie a rozoberá úlohy mozgu, mozgových funkcií v procese učenia. Autorka sa zaoberá rôznymi učebnými štýlmi a alternatívnymi vzdelávacími systémami a poskytuje veľké množstvo praktických rád na zlepšenie učebných procesov.

V štvrtej kapitole sa diskutuje o intrapersonálnych kompetenciách, známych tiež ako sociálna a emocionálna inteligencia. Cieľom je dosiahnuť sebazpoznanie, rozvoj, sebavedomie, efektivitu a sebakontrolu, ktoré sú nevyhnutnými zručnosťami pre rozvoj sociálnych vzťahov a nakoniec vedú k emocionálnej pohode a spokojnosti. Autori hodnotia niekoľko koncepčných modelov a vzťahujú tieto zručnosti na spojenie s prírodou. Taktiež poskytujú praktické rady na rozvoj intrapersonálnych zručností v kontexte lesných klubov.

Na základe predchádzajúcej kapitoly je piata venovaná interpersonálnym kompetenciám. Sociálne zručnosti, tiež známe ako jemné zručnosti (soft skills), sú základom úspechu nielen pri príprave na prechod do školského prostredia. Sú nevyhnutné pre život a prosperovanie

v spoločnosti a pre duševnú pohodu. Medzi soft skills patria: porozumenie potrebám a pocitom iných, vyjadrovanie vlastných myšlienok a potrieb, prispôbenie správania rôznym sociálnym situáciám a vytváranie a udržiavanie dôležitých vzťahov s ostatnými. Text poskytuje dôkazy o tom, ako sa tieto zručnosti nadobúdajú v kontexte predškolskej prípravy lesných klubov a ponúka podrobné usmernenie, ako ich aplikovať v praxi.

Prosím, majte na pamäti, že autori príspevkov v tejto príručke môžu používať odlišnú terminológiu pre podobné koncepty (napríklad príroda, vonkajší priestor alebo les ako prostredie a materská škola, predškolské zariadenie alebo jasle ako vzdelávací priestor). Toto je spôsobené regionálnymi, administratívnymi a kultúrnymi rozdielmi, ktoré definujú výchovu a starostlivosť o deti v predškolskom veku vo vonkajšom prostredí v jednotlivých krajinách a kontextoch. Všetky texty sú doplnené obrázkami z participujúcich zariadení projektu, ktoré reprezentujú opísané situácie v analyzovaných piatich kompetenciách. Texty tiež obsahujú odkazy pre tých čitateľov, ktorí majú záujem o rozšírenie svojich znalostí v danej oblasti.

Dúfame, že táto príručka položí základy hlbšieho porozumenia o vzdelávaní založenom na prírodnom prostredí a jeho relevancie v kontexte súčasných sociálnych a environmentálnych výziev. Veríme, že sa stane inšpiráciou aj pre iné projekty (alebo ich koordinátorov), aby sa zapojili do podobných iniciatív a posilňovali profesijný rozvoj učiteľov.

Ing. Lenka Hruzová, spoluzakladateľka
a predsedníčka Asociácie detských lesných klubov na Slovensku, spoluzakladateľka jedného z prvých lesných klubov na Slovensku.

Katia Hueso-Kortekaas, PhD, spoluzakladateľka
prvého lesného klubu v Španielsku, asistentka profesora na the Comillas Pontifical University v Madride, konzultantka a autorka viacerých kníh o prírode, vzdelávaní, detstve a duševnom zdraví.



PSYCHOMOTORICKÉ KOMPETENCIE

Nástroje a metódy na podporu rozvoja psychomotorických kompetencií u detí predškolského veku v rámci vzdelávania v prírode

Odporúčania pre rozvoj psychomotorických kompetencií u detí predškolského veku ako doplnkový metodický materiál pre výučbu v prírode.

Rita Gruodytė-Račienė, PhD

Docentka, Katedra telesnej a sociálnej výchovy, Litovská športová univerzita

Vstup do školy predstavuje dôležitú a citlivú fázu v živote dieťaťa a jeho rodiny. Z toho dôvodu dochádza v rodinách k obavám z rôznych výziev v oblastiach súvisiacich s fyzickým, sociálnym a emocionálnym prospechom dieťaťa. Táto kapitola sa bude zameriavať na kontext súvisiaci s pohybom ako jednou z podstatných oblastí rozvoja kompetencií.

Psychomotorické schopnosti sú úlohy spojené hlavne s pohybom (zahŕňajúce jemnú a hrubú motoriku), ktoré vyžadujú súčasne kognitívne aj motorické procesy a umožňujú jednotlivcom spoznávať svoje prostredie a ovplyvňovať ho. Psychomotorické schopnosti sa môžu osvojovať nielen v ranom veku, ale aj počas celého života. Každý jednotlivec postupuje cez tri fázy v procese učenia sa: (1) kognitívna fáza, charakterizovaná „neohrabaným“ pohybom; (2) asociatívna fáza, v ktorej sú pohyby pre jednotlivcov automatickejšie, ale ešte nie sú trvalo osvojené; a (3) autonómna fáza, v ktorej dochádza k zdokonaľovaniu sa prostredníctvom precvičovania. Dosiahnutie autonómnej fázy môže trvať dni, týždne, mesiace alebo dokonca roky, v závislosti od zručnosti, či už ide o naučenie sa, ako napísať vlastné meno alebo o to, ako odpáliť baseballovú loptičku z podstavca.

Podpora rozvoja základných motorických zručností v ranom detstve bola v minulosti zanedbávaná a tradičné ihriská ani v súčasnosti nemusia byť dostatočnou výzvou na podporu fyzicky aktívnej hry a motorického rozvoja u malých detí (Storli a Hagen, 2010). Je potrebné zlepšovať základné pohybové zručnosti, napr. stavať stavebnice kvôli základnému pohybu ako je rovnováha, pohybovať sa (napr. beh, skok, skákanie na jednej nohe, skákanie cez švihadlo), aktivity na mieste (napr. otáčanie, krútenie, ohýbanie, zdvíhanie, húpanie) a ovládanie objektov (napr. hodenie, chytenie, kopanie); ako aj vnímanie motorického rozvoja, napr. koordinácia ruka-oko (napr. odpal baseballovou pálkou); priestorová orientácia (napr. pohyb hore, dole, dopredu, dozadu); prepojenie mozgu s telom (napr. pravá ruka sa dotýka ľavého kolena) a rýchlosť (rýchly vs pomalý) (Lindsay a Byington, 2020).

Fínsky program „Radost' z pohybu,“ (zverejnený v roku 2015) je celoštátny program fyzickej aktivity a zdravia zameraný na predškolské vzdelávanie a starostlivosť (Early childhood education and care, ECEC). Cieľom programu bolo umožniť každému dieťaťu byť fyzicky aktívnym a mať radosť z pohybu každý deň. Výsledky výskumu ukázali, že hravé fyzické aktivity orientované na dieťa podporujú jeho celostný rast a rozvoj. Výsledky indikujú,



Hľadanie pokladov



Hojdanie



Vyliezanie na poľená.

Les vždy ponúka možnosti pre motorický rozvoj, ak je umožnená voľná a spontánna hra.

aký druh fyzickej aktivity môžu dospelí vo svojich rôznych pozíciách využiť na podporu pohody detí. Základné motorické zručnosti sa rozvíjajú pomocou fyzicky aktívnych hier a každodenného pohybu (vrátane chôdze, behu, skákania a hádzania). Slabé základné zručnosti nás robia zraniteľnými a vedú k tomu, že sa vyhýbame samostatnému pohybu, čo znamená vo všeobecnosti fyzickú nečinnosť. Na druhej strane, skoré nadobudnutie dobrých základných motorických zručností predpovedá fyzicky aktívnejší životný štýl. Čím lepšie sú tieto základné zručnosti, tým ľahšie je naučiť sa byť aktívnym v akomkoľvek prostredí celoročne. Zručnosti vyvinuté v predškolskom veku tvoria základ pre fyzicky aktívny životný štýl. Je zaznamenané, že deti už vo veku troch rokov začínajú vytvárať svoje bežné vzorce správania a života. Po dovŕšení troch rokov života sa individuálne rozdiely postupne zväčšujú, čo znamená, že fyzicky aktívne (a teda v dobrej fyzickej kondícii, zdravšie) dieťa pravdepodobnejšie vyrastie do fyzicky aktívneho (a kondične zdatného) dospelého človeka a naopak – fyzicky pasívne (a teda nedostatočne kondične zdatné) dieťa sa stane fyzicky pasívnym (kondične nezdatným a nezdravým) dospelým.

Vedci skúmajú, či fyzická aktivita a fyzická kondícia detí predškolského veku predikujú konceptuálne, verbálne a perцепčné schopnosti v škole. V nedávnej štúdiu sa Reisberg a kol. (2021) zameriavali na skúmanie longitudinálnych vzťahov medzi objektívne meranou fyzickou aktivitou, sedavým spôsobom života a fyzickou kondíciou a ich vplyvom na kognitívny výkon detí v období prechodu zo škôlky do školy. Chlapci a dievčatá (n=147) z posledného ročníka škôlky boli vybraní z 13 náhodne zvolených materských škôl v meste Tartu a okolitých oblastí v Estónsku. Keď deti nastúpili do prvého ročníka v škole, boli znova oslovené a požiadané, aby sa opäť zúčastnili štúdie. Výsledky ukázali, že vyššia fyzická aktivita v škôlke (na všetkých úrovniach intenzity – t.j. ľahká, stredná, intenzívna, stredná až intenzívna a celkové množstvo) bola spojená s lepšími konceptuálnymi schopnosťami o rok neskôr v škole; po úpravách ako pohlavie dieťaťa, vek,

vzdelanie matky a účasť dieťaťa v športových kluboch. Ďalším dôležitým výsledkom štúdie bolo zistenie, že vyšší výskyt sedavého spôsobu života vo veku 6,6 rokov súvisí s dosahovaním nižšieho skóre v testoch konceptuálnych schopností vo veku 7,6 rokov po úpravách mäťúcich premenných. Štúdia tiež zdôrazňuje význam fyzickej aktivity v škôlke pri predikovaní neskorších konceptuálnych schopností v škole, zatiaľ čo sedavý spôsob života má opačný účinok u detí predškolského veku.

Životná skúsenosť jednotlivca s fyzickou aktivitou tvorí jeho fyzickú gramotnosť. Konsenzus o definícii fyzickej gramotnosti sa vytvoril len nedávno. Dieťa, ktoré je fyzicky gramotné, je také, ktoré má motiváciu, sebadôveru, znalosti, zručnosti a fyzickú kondíciu potrebnú na to, aby si užívalo fyzicky aktívny životný štýl a zaviazalo sa k zdravým pohybovým návykom, vrátane odporúčaného pravidelného cvičenia a obmedzeného sedavého správania (Longmuir & Tremblay, 2016).

Svetová zdravotnícka organizácia (2019) odporúča, koľko času v rámci 24-hodinového dňa by mali deti do 5 rokov stráviť fyzickými aktivitami alebo spánkom na podporu ich zdravia a duševnej pohody, a maximálny odporúčateľný čas, ktorý by deti mali tráviť sedavými činnosťami s použitím obrazovky alebo obmedzením pohybu. Tieto odporúčania boli vypracované na základe najlepších dostupných dôkazov, odborného konsenzu a zohľadnenia hodnôt a preferencií, prijateľnosti, realizovateľnosti, rovnosti a významnosti zdrojov. Smernice uvádzajú, že dočatá (mladšie ako 1 rok) by mali byť niekoľkokrát denne fyzicky aktívne rôznymi spôsobmi, najmä prostredníctvom interaktívnej hry na podlahe; čím viac, tým lepšie. Pre tie, ktoré sa ešte samostatne nehýbajú, to znamená aspoň 30 minút v ležiacej polohe (na brušku) rozdelených počas celého dňa, keď sú v bdelom stave. Okrem toho, deti vo veku 1–2 rokov by mali stráviť aspoň 180 minút rôznymi typmi fyzickej aktivity akejkoľvek intenzity vrátane stredne intenzívnej až vysokej intenzity fyzickej aktivity, rozdelených počas celého dňa; čím viac, tým lepšie. A deti vo veku 3–4 rokov by mali stráviť aspoň



Jazda na bicykli v parku.

Jazda po prírodných povrchoch umožňuje deťom nielen zlepšovať svoje schopnosti jazdy na bicykli, ale aj efektívnejšie rozvíjať svoju obratnosť, rovnováhu a koordináciu vďaka prítomnosti prírodných prekážok, ako sú kamene, vetvičky, korene a neočakávané zákruty.



Spolupráca počas hojdania.

Poskytuje príležitosť na rozvoj koordinácie, senzorického spracovania, vestibulárneho systému a rovnováhy. Táto zdieľaná hojdačka dokáže uniesť až 7 deťí, je veľmi úsporná a môžu si ju sami zostaviť.

180 minút rôznymi typmi fyzickej aktivity akejkoľvek intenzity, z čoho aspoň 60 minút by malo byť stredne intenzívnej až vysokej intenzity fyzickej aktivity, rozdelených počas celého dňa; čím viac, tým lepšie.

Hoci sa tvrdí, že zo zdravotného hľadiska školy predstavujú ideálne miesto na modifikáciu škodlivého správania, ako sú nezdravé stravovacie návyky a sedavý životný štýl a ponúkajú prirodzené prostredie pre učenie sa, propagáciu a zvyšovanie fyzickej aktivity (Mura et al., 2015), v skutočnosti celková fyzická aktivita chlapcov a dievčat stagnuje a začína klesať okolo 7-8 roku života v dôsledku predurčenej štruktúry školského dňa, ktorá zvyčajne zahŕňa veľa sedenia a zotrvávanie na jednom mieste. Jednou z možností, ako tomu predchádzať, môžu byť intervencie realizované v predprimárnom vzdelávaní, ktoré zavádzajú formálne a neformálne učebné časové intervaly. Za týchto okolností resp. z týchto perspektív sa ukazuje, že koncept vzdelávania v prírodnom prostredí stojí na pevných základoch, najmä s ohľadom na nepríjemné skúsenosti s rôznymi obmedzeniami v dôsledku pandémie koronavírusu. Okrem toho existujú dôkazy, že dlhodobé vystavovanie sa zeleni je dôležité pre naše duševné zdravie.

Liečivá sila prírody je dobre opísaná v rozsiahlej štúdií Engemanna et al. (2019), ktorá na základe satelitných dát z obdobia 1985 až 2013 mapovala prítomnosť zelene v okolí domov detí takmer jedného milióna Dánov. Ich zistenia naznačujú, že deti, ktoré vyrastajú v zelenšom prostredí, majú až o 55 percent nižšie riziko vzniku jednej zo 16 rôznych duševných porúch v neskoršom živote, a to aj po zohľadnení iných známych rizikových faktorov, ako je sociálno-ekonomický status, urbanizácia alebo rodinná anamnéza duševných porúch.

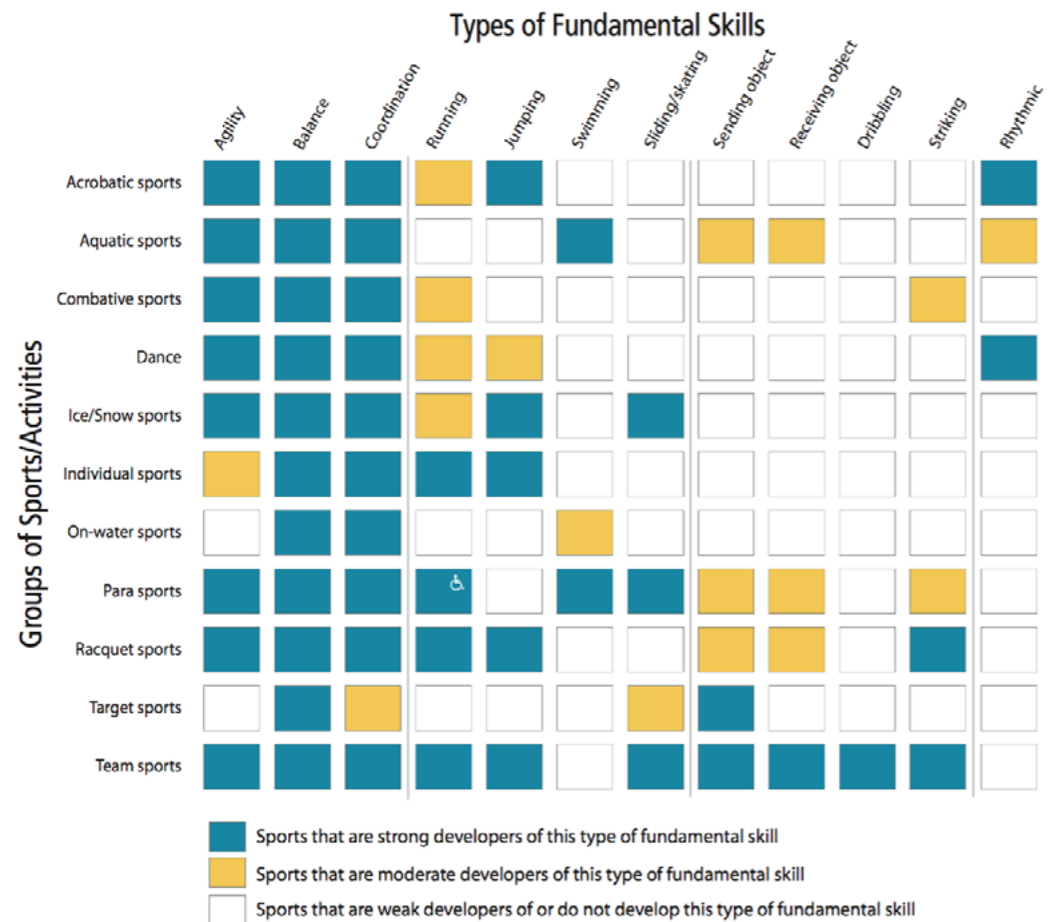
Existuje niekoľko základných tipov pre rozvoj psychomotorickej kompetencie v rannom detstve, ktoré sa zakladajú na „Stanovisku k pohybovej edukácii detí vo vonkajšom prostredí“, (Tortella et al., 2021), „Radosť z pohybu: nový program fyzickej aktivity a zdravého životného štýlu

pre predprimárne vzdelávanie,“ (2015) a tiež na odporúčaniach Medzinárodnej asociácie fyzickej gramotnosti (International Physical Literacy Association (2015):

- Rodičia a opatrovníci potrebujú vedomosti a praktické príklady o dôležitosti fyzicky aktívnej hry vo vonkajšom prostredí. Vhodné informácie motivujú rodičov, aby podporovali rozvoj svojho dieťaťa prostredníctvom aktivít vo vonkajšom prostredí.
- Organizujte školenia pre učiteľov a vychovávateľov zamerané na vonkajšiu pohybovú edukáciu pre deti vo veku od 0 do 6 rokov, zamerané na: a) pozorovanie prostredia, materiálov a rozpoznanie ich použiteľnosti; b) štúdium metodológií štruktúrovaných aktivít a voľnej hry; c) štúdium motorického vývoja detí a základných motorických zručností; d) pokyny pre vhodné oblečenie do prírody.
- Nadváha u detí a s ňou súvisiaci nárast somatických ochorení (napr. cukrovka) sa považuje za dôsledok nedostatočnej fyzickej aktivity.
- Svaly dieťaťa potrebujú pohyb, aby rástli a zosilneli. Dobrovoľné fyzické aktivity dieťaťa, udržiavanie rovnováhy a schopnosť odolávať gravitácii zeme sú nevyhnutné pre schopnosť pohybovať sa samostatne.
- Rastúce kosti potrebujú správny druh výživy a dostatočné množstvo tlaku a nárazov v oblastiach rastu kostí. Preto skákanie a hry, ktoré vyžadujú použitie sily, sú ideálne na podporu tohto typu rastu.
- Prírodný spôsob, ako si dieťa rozvíja dýchací a obehový systém, je pohyb v krátkych, intenzívnych zrýchleniach, ako napríklad hravé skákanie a hra na chytačku. Avšak počet takýchto aktívnych hier je vo väčšine zariadení pre starostlivosť o deti príliš malý.
- Nervový systém dieťaťa sa vyvíja, keď je trénovaný spracovávať a prenášať informácie (súvisiace s vonkajším svetom ale aj vo vlastnom tele) pomocou rôznych zmyslov. Príliš bezpečný životný priestor dieťaťa v konečnom dôsledku znižuje jeho možnosti získať potrebné sensorické skúsenosti.



Deti na tejto fotografii boli v tejto polohe 20 minút. Striedal sa dialóg s tichom. Uvedomovanie si vlastného tela a práca s vestibulárnym systémom je možná v prírode, ak je umožnená voľná hra a voľný pohyb. Dôverujme deťom.



Sport groupings

Acrobatic sports *Gymnastics *Rhythmic Gymnastics Freestyle Aerials *Trampoline Sport Parachute *Diving Ski jumping	Aquatic sports *Swimming Synchro Waterpolo	Combative sports Boxing Fencing Judo Karate Taekwondo Wrestling	Target sports Archery Biathlon Shooting Golf Lawn bowls Bowling Curling	Ice/Snow sports *Figure Skating Speed skating Bobsleigh Skeleton Luge Alpine skiing Freestyle skiing Snowboarding Cross-country skiing	Individual sports Athletics Cycling Equine Triathlon Weightlifting	Racquet sports Badminton Racquetball Squash Table tennis Tennis	Team sports (ice) Broomball Hockey Ringette Team sport (floor) Basketball Volleyball
Team sports (Field) Baseball Cricket Field hockey Football Lacrosse Rugby Soccer Softball Ultimate frisbee	On-water sports Canoe/Kayak Rowing Waterski Wakeboard Yachting	Para sports Goalball (Visually impaired) Boccia (Cerebral Palsy) Wheelchair rugby (Quadriplegics) Sledge hockey (Various disabilities)	Notes: ♿ For Para sports (sports for persons with a disability) running includes alternate means of locomotion, including wheelchairs. Sports in red: Indicates the most common sports for persons with physical or intellectual disability. *Early specialization sports				

Pri výučbe v prírode s cieľom rozvíjať psychomotorické kompetencie detí predškolského veku môže byť jedným z užitočných nástrojov analýza a hodnotenie možností pohybu, ktoré poskytuje vaše okolie alebo zariadenia. Použitím nasledujúcej tabuľky o „Typoch základných motorických zručností a skupinách rôznych športov alebo aktivít“ (s láskavým dovolením *Canadian Sport Centre*) ohodnoťte prosím (napr. „3“ – silné, „2“ – stredné, „1“ – slabé alebo použite preferovaný farebný popis) úroveň rozvoja základných motorických schopností vašich detí (napr. obratnosť, rovnováha, koordinácia, beh, skoky, plávanie, atď.). Po odhalení „slabých miest“, ktoré obmedzujú rozvoj konkrétnej základnej motorickej zručnosti (napr. rovnováha, driblovanie alebo rytmika), sa snažte hľadať kreatívne riešenia ako podporiť jej zlepšenie.

Ďalším užitočným nástrojom pre analýzu a hodnotenie toho, aké pohybové možnosti môže ponúkať akýkoľvek

objekt v okolitom prostredí, je vytvorenie zoznamu rôznych cvičení, hier alebo jednoduchých aktivít s týmto objektom (okolo neho, na ňom alebo pod ním). Snažte sa nájsť čo najviac rôznych možností pohybu, ktoré ponúka vaše okolie; pomocou rôznych objektov prírodného alebo mestského pôvodu, napríklad strom, kameň, kopec, ľad v kaluži, chodník, stĺp verejného osvetlenia, schody, štrk, tráva, parapet atď. Urobte si z toho spolu s deťmi zábavnú objavovaciu úlohu.

Prosím, majte na pamäti, že podľa Storliho a Hagena (2010) by sa mali zohľadniť sezónne špecifiká (sneh, ľad, mráz, tráva, jesenné lístie) a poveternostné podmienky (dážď, vietor, teplota) ako faktory prispievajúce k rozmanitosti prostredia alebo potenciálnym možnostiam pohybu. Tieto faktory môžu podporovať alebo obmedzovať fyzicky aktívnu hru vonku.

Literatúra

Engemann K., Pedersen C. B., Arge L., Tsirogianis C., Mortensen P.B., Svenning J-C. (2019). Residential green space in childhood is associated with lower risk of psychiatric disorders from adolescence into adulthood. *PNAS*, 116(11):5188–5193.

International Physical Literacy Association (2015). International Physical Literacy Association homepage. Retrieved from <https://www.physical-literacy.org.uk>

„Joy in Motion: a new physical activity and well-being programme for early childhood education“ (2015). Joy in Motion Programme Document. Valo Publication Series no 1/2015. LIKES Research Reports on Physical Activity and Health 368.

Lindsay, A. & Byington, T. (2020). What Is Physical Literacy? Early Start, Active for Life. University of Nevada, Reno.

Longmuir P.E., Tremblay M.S. (2016). Top 10 Research Questions Related to Physical Literacy. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 87(1):28–35.

Mura G., Rocha N.B.F., Helmich I., Budde H., Machado S., Wegner M., Nardi A.E., Arias-Carrión O., Vellante M., Baum A., Guicciardi M., Patten S.B., Carta M.G. (2015). Physical Activity Interventions in Schools for Improving Lifestyle in European Countries. *Clinical Practice & Epidemiology in Mental Health*, 11, (Suppl 1: M5), 77-101.

Reisberg K., Riso E.M., Jürimäe J. (2021). Physical activity, fitness, and cognitive performance of Estonian first-grade schoolchildren according to their MVPA level in kindergarten: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(14):7576. doi: 10.3390/ijerph18147576

Storli R., Hagen T.L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4):445-456.

Tortella, P., Ceciliani, A., Fumagalli, G., Jidovtseff, B., Wainwright, N., Fjortoft, I., Sigmundsson, H., Haga, M., Sgro, F., Lipoma, M., & Sääkilahti, A. (2021). Children's outdoor movement education: position statement. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(Supplement 1), 451-462. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1046>

World Health Organisation (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: World Health Organization.



Lezenie hore a následné šmýkanie. Deti môžu liezť na kopec rôznymi spôsobmi: niekedy len za pomoci vlastných síl, inokedy pomocou externých objektov, ako je lano, prúty alebo pomoc od priateľov/učiteľov. Spustenie sa z kopca je rovnaké: môžu sa šmýkať, valiť, bežať dole kopcom alebo jednoducho opatrne zostupovať. Dokážu prispôbiť pohyb podľa potrieb v danom okamihu, nálady, fyzických schopností alebo svojho temperamentu. Deti majú slobodu rozhodnúť sa, akým spôsobom sa chcú pohybovať.



Počas senzitivneho obdobia diet'a napr. vsade vidí tvary písmen.

KOGNITÍVNE KOMPETENCIE



Mgr. Ľubica Šoltéssová
Psychologička a lektorka

Kognitívne zručnosti^[1] sú **mentálne zručnosti, ktoré sú potrebné pri získavaní vedomostí, manipulácii s informáciami a uvažovaní**. Kognitívne zručnosti zahŕňajú oblasti **vnímania, pozornosti, pamäti, učenia, rozhodovania a rečových schopností**. Iným pojmom pre kognitívne

zručnosti môžu byť aj **kognitívne kompetencie**, ktoré sa niekedy definujú širšie a zahŕňajú aj zručnosti ako intuíciu, predstavivosť, tvorivosť alebo ústne a písomné vyjadrovanie.^[2]

1. PRIEKOPNÍCI VÝSKUMU KOGNITÍVNEHO VÝVINU

Prvým známym pionierom systematického štúdia kognitívneho vývinu detí bol **psychológ Jean Piaget** (1896–1980). Podľa Piageta, **schopnosť riešiť problémy sa nedá naučiť, deti ju musia objaviť** a aktívne sa naučiť. Veril, že deti majú **vnútornú silu, ktorá poháňa učebný proces**, pretože ľudia nechcú byť frustrovaní a budú sa snažiť obnoviť rovnováhu prostredníctvom zvládnutia novej výzvy.^[3] Napríklad dieťa, ktoré vie počítať len na prstoch, zrazu musí vypočítať 5 plus 6. Je frustrované a pokúsi sa vymyslieť inú stratégiu, ako vyriešiť problém.

Piaget veril, že deti prechádzajú niekoľkými **štádiami kognitívneho vývinu**, ktoré sú výsledkom biologickej zrelosti a interakcie s prostredím. Piaget^[4] zaradil deti vo veku 2 – 7 rokov do **predoperačného štádia**, ktoré je charakterizované tým, že deti **používajú symboly na reprezentáciu slov, obrazov a myšlienok**. V tomto štádiu sa deti angažujú v množstve **predstieraných hier alebo hraní rolí**. Podľa Piageta deti v predoperačnom štádiu sú

egocentrické a ešte nie sú schopné sa na veci pozerat' z perspektívy iného človeka. Taktiež robia veľa **chýb v logickom myslení**, ako napríklad pri pochopení zachovania množstva (conservation errors, napr. rovnaké množstvo predmetov je väčšie, keď ich rozložíme) alebo klasifikačné chyby (jeden predmet nemôže mať dva rôzne názvy).

Lev Vygotsky^[4] (1896–1934), ďalší priekopník v štúdiu kognitívneho vývinu, bol ruský psychológ, ktorý argumentoval, že **bez medziľudského usmernenia by sa mysle detí nevyvinuli tak dobre**, keďže ich vedomosti by boli založené len na ich vlastných objavoch. Vygotsky tvrdil, že deti by sa mali učiť v **zóne proximálneho vývinu**, ktorá nastáva vtedy, keď deti dokážu takmer splniť úlohu, ale nepodariť sa im to bez pomoci. S vhodným spôsobom vedenia však môžu úlohu úspešne zvládnuť. **Dobrý učiteľ identifikuje zónu proximálneho vývinu dieťaťa a pomáha mu ju prekročiť**. Potom dospelý postupne

podporuje dieťa menej a menej, až kým nezvládne splniť úlohu bez pomoci.

Maria Montessori (1870-1952) vynašla ďalší veľmi populárny pojem – **senzitívne obdobie**. Senzitívne obdobie je prechodný stav charakterizovaný **vnútorným nutkaním**

2. NEDÁVNE ZISTENIA

Piaget i Vygotsky^[4] verili, že deti sa aktívne usilujú pochopiť svet okolo seba, čo sa nazýva konštruktivizmus. Nedávno psychológovia prispeli k tomuto ponímaniu tým, že skúmali, ako deti organizujú informácie a vytvárajú si vlastnú mienku o svete. **Teória-Teória** (Theory-Theory) **je názor o tendencii detí vytvárať si vlastné teórie na vysvetlenie všetkého, s čím sa stretávajú**. Deti často kladú otázky o tom, čo vidia alebo počujú okolo seba. Keď poskytnuté odpovede neuspokoja ich zvedavosť alebo sú pre ne príliš komplikované na pochopenie, vytvárajú si vlastné teórie; podobne ako vedci vytvárajú a revidujú svoje teórie.

Ďalším nedávnym konceptom je **Teória mysle** (Theory of Mind), **ktorá sa týka schopnosti premýšľať o myšlienkach iných ľudí**. Zatiaľ čo Piaget sa domnieval, že deti neprekonajú egocentrizmus až do konca obdobia predoperačného štádia, novšie štúdie naznačujú, že **deti už vo veku 4 rokov dokážu pomerne dobre zaujať perspektívu iného človeka**. Avšak aj kultúra a ďalšie faktory, ako napríklad starší súrodenci, majú veľký vplyv na túto schopnosť.

2.1 Pozornosť a pamäť

Pre deti v predškolskom veku je **tiažšie rozdeliť svoju pozornosť** medzi viacero úloh alebo selektívne **venovať pozornosť len určitým podnetom**. V dôsledku toho napríklad nepočujú, čo hovorí učiteľ, keď sa hrajú. Taktiež, ich **schopnosť pozornosti je kratšia**, hoci to závisí od

hľadať konkrétne objekty a vzťahy v prostredí, ktoré deti využívajú na svoj vývin. Napríklad šesťročné dieťa môže hľadať slová napísané veľkými písmenami a snažiť sa ich prečítať. Tieto obdobia sú individuálne a učiteľ môže zistiť, čo deti potrebujú, pozorovaním a interakciou s nimi.



mnohých faktorov. Dĺžku pozornosti predlžuje vnútorná motivácia a plynulosť zvládnutia úlohy a skraca ju únava, hlad, hluk a emocionálny stres.^[5]

Vo všeobecnosti platí, že predškóľáci majú **menej informácií v pamäti a sú uchované na kratší časový úsek** než staršie deti a dospelí. Tiež nie sú schopní spomenúť si na zážitky z minulosti tak ucelene a **opísať ich ako príbeh** tak, ako to dokážu školáci.^[6] Avšak predškóľáci si **lepšie pamätajú rýmy** než dospelí.^[7]

2.2 Reč a fonologické vnímanie

Všeobecne platí, že **vývin reči** u detí do 6 rokov prebieha **veľmi rýchlo a pomerne ľahko**. Zapamätávajú si veľa nových slov, učia sa gramatiku a nakoniec začínajú rozumieť aj určitým slovným zvratom (ktoré na začiatku berú doslovne). Deti si **prirodzene osvojujú jazyky**, s ktorými prichádzajú do kontaktu a podľa štúdií majú bilingválne deti vo svojom živote určité výhody.^[8]

Fonologické vnímanie sa rýchlo vyvíja od štyroch rokov veku dieťaťa. Väčšina detí v tejto vekovej skupine napodobňuje a obľubuje básničky a hláskovanie. Keď majú **päť rokov**, už dokážu rozpoznať rýmy, fonemické zmeny a vedia počítat alebo vytlieskať slabiky. Vo veku **päť a pol roka** dokážu rozlišovať fonémy, vytvárať rýmy, dokážu izolovať prvú hlásku v slovách či identifikovať rovnako znejúce hlásky. A vo veku **šesť rokov** väčšina detí už

dokáže spojiť dve alebo tri hlásky, rozdeliť jednoslabičné slová s dvoma alebo troma hláskami a vynechať slabiky zo slov.

2.3 Riešenie problémov a tvorivosť

Trojročné deti vidia problém v danom okamihu a **spoliehajú sa na svoje zmysly** (čo vidia a čoho sa môžu dotknúť). Svoje schopnosti riešiť problémy rozvíjajú metódou **pokus a omyl**. **Štvorročné deti už dokážu hľadať**

3. NÁSTROJE NA PODPORU KOGNITÍVNYCH KOMPETENCIÍ DETÍ VO VZDELÁVANÍ V PRÍRODNOM PROSTREDÍ

Ako sme videli v predchádzajúcej časti o kognitívnom rozvoji, kognitívne schopnosti sa rozvíjajú v dôsledku kombinácie **zrelosti mozgu a interakcie s prostredím**. To znamená, že úlohou dospelých vo vzdelávaní by malo byť **vytváranie vhodného prostredia a interakcia s deťmi podľa ich potrieb**. V tejto časti budú spomenuté rôzne nástroje a metódy, ktoré možno použiť na tento účel v rámci vzdelávania v prírodnom prostredí.

3.1. Zážitkové vzdelávanie

Zážitkové vzdelávanie znamená učenie sa prostredníctvom skúseností a je užšie definované ako **učenie sa prostredníctvom reflexie konania**.^[10] Tento prístup môže byť veľmi užitočný pri malých deťoch, ktoré sa radi hrajú dookola tie isté hry. Mnoho hier je možné nájsť v knihách alebo na internete, napríklad na portáloch so skautskými hrami a podobných stránkach.

Dospelí môžu podporiť učenie sa prostredníctvom skúseností tým, že sa budú detí **pýtať alebo komentovať proces z pohľadu dospelého**. Napríklad, dieťaťa, ktoré rýchlo našli pri hre na schovávačku, sa môžu opýtať, kde

riešenia, počúvať nápady svojich priateľov a užívať si spoluprácu pri riešení problémov.

Päť – a šesťročné deti prichádzajú pri riešení problémov so schopnosťou používať **deduktívne uvažovanie**. Radi sa stávajú „mysliacimi detektívmi,“ keď sa snažia spájať informácie a vyriešiť problém. V tejto fáze deti **dokážu premýšľať o tom, ako riešiť problémy bez toho, aby museli ničím manipulovať** alebo niečo „robiť“, ale stále potrebujú **prakticky zažiť proces testovania svojich riešení**.^[9]

sa skrývalo a ako ho našiel, ten čo hľadal. Potom sa ho môžu opýtať, či má nejaké ďalšie nápady, kam sa schovať. Výnimkou je situácia, **ak je dieťa veľmi rozrušené**. V tom prípade je dôležité sa najskôr zaoberať jeho pocitom a až potom klásť otázky zamerané na uvažovanie.

3.2. Vedecká metóda

Zjednodušenú vedeckú metódu môžeme použiť na pomoc deťom objavovať svet okolo nich a jeho fungovanie. Môžu byť použité niektoré alebo všetky z týchto šiestich krokov^[11]:

- 1. Vykonať pozorovania** – Napríklad sneh sa mi roztopil v ruke.
- 2. Formulovať otázky** – Ako manipulovať so snehom, aby sa neroztopil?
- 3. Vypracovať hypotézu** – Myslím si, že sneh sa neroztopí v mojom vrecku.
- 4. Testovať hypotézu** – Napr. vložiť sneh do vrecka a čakať.



Deti si uvedomili, že síce majú veľa lopárov na sneh, ale nemajú dost' rúk, ktoré by ich priniesli. Vynaliezavo a inovatívne prišli s inteligentným riešením. Zručne vyrobili palicu, ku ktorej poriadne pripevnili všetky lopáre, čo im umožnilo bez námahy preniesť celú zbierku lopárov.

5. Zaznamenať výsledky – Urobiť fotografiu, natočiť video, nakresliť výsledok...

6. Zdieľať výsledky – Ak viacero detí robilo podobné experimenty, tak môžu spolu diskutovať o ich výsledkoch.

3.3 Aktivity na podporu vývinu reči

Ako sme už spomenuli, škôlkari zažívajú veľký špurt vo vývine reči. Toto môžeme podporovať pomocou rôznych aktivít, vrátane **čítania, dramatických hier, spievania, recitovania alebo slovných hier** ako napríklad „Slovný futbal“ alebo „Hádaj, na čo myslím?“

Ako hrať? V hre „Slovný futbal“ jedna osoba povie napríklad slovo „lopta“ a ďalšia osoba musí povedať slovo, ktoré začína na posledné písmeno predchádzajúceho slova, napríklad „auto“.

V hre „Hádaj na čo myslím“, jedna osoba myslí na vec, zviera alebo osobu a ostatní môžu klásť uzavreté otázky, ako napríklad: „Je to zviera?“, „Je to menšie ako ja?“, „Má to srst?“. Odpovedajúci môže odpovedať iba slovami „Áno“ alebo „Nie“.

Môže sa uplatniť tiež **celková fyzická reakcia** na osvojovanie cudzieho alebo materinského jazyka. Cieľom je porozumieť a správne reagovať. Deti napríklad môžu reagovať na inštrukcie piesňou alebo sa dotýkať správnych objektov v priestore atď.

3.4. Hejného metóda

Táto metóda, ktorá bola vynájdená pred 40 rokmi v Českej republike profesorom Milanom Hejným počas výučby matematiky, je veľmi populárna v Českej aj Slovenskej republike. Je založená na **konštruktivizme, spolupráci a vnútornej motivácii**. Deti riešia problémy v **dôverne známom prostredí** (napr. počítanie krokov, cestujúcich v autobuse, umiestňovanie dlaždíc, stavanie stavebnice atď.); ale nie abstraktné problémy.

Učiteľ, vychádzajúc z predchádzajúcich skúseností s konkrétnymi deťmi, im predkladá vhodnú výzvu alebo im umožňuje, aby si vybrali sami. Potom, podľa profesora Hejného, by mal byť učiteľ skôr moderátorom, ktorý len **kladie otázky a podnecuje** deti, aby sami prišli s odpoveďami. Možné otázky, ktoré sa môžu klásť: „Ako ste prišli na túto odpoveď?“, „Myslíte si, že by mohol existovať aj iný spôsob?“, „Rozprávali ste sa o tom s Máriou? Vidím, že máte odlišné riešenia.“ Na tieto otázky by mali odpovedať deti, nie ich učiteľ. Ideálne je, keď učiteľ dokonca predstiera, že vôbec nevie odpovedať.

3.5. Montessori

Základným konceptom Montessori pedagogiky je, že deti si **osvojujú koncepty tým, že pracujú s materiálmi**, nie s priamou inštrukciou. Deti majú voľnosť voľby z rôznych možností a majú nepretržité časové bloky na prácu. Montessori materiály je možné zakúpiť, ale je možné si ich aj vyrobiť. Preferujú sa prirodzenejšie materiály, ako drevo alebo sklo. V Montessori pedagogike sa kladie veľký dôraz na **samostatnosť**; napríklad deti si môžu sami zobrať a vrátiť hračky, naliať si nápoj atď. Úlohou dospelého je **vytvoriť prostredie, ktoré podporuje tento druh samostatnej činnosti**.

3.6. Vzdelávanie založené na hre

Vzdelávanie založené na hre je komplexný systém, ktorý zahŕňa veľa myšlienok z predchádzajúcich metód a pridáva aj niektoré nové komponenty. **Prostredie aj interakcia s dospelými sú považované za kľúčový faktor vo vývine detí**. Prostredie je bezpečné, s primeranými výzvami, celá komunita sa podieľa na jeho tvorbe a vyvíja sa v čase podľa pokroku skupiny. Dospelí interagujú s deťmi predovšetkým tým, že ich pozorujú, kladú otázky, „provokujú“, dávajú opisnú spätnú väzbu a angažujú sa v recipročných rozhovoroch. Škôlky založené na hre majú často veľkú časť svojich priestorov vonku, takže môžu byť veľmi dobrým inšpiračným zdrojom pre lesné škôlky.^[15]



Aj najmladšie deti v škôlke majú dobré schopnosti pozorovania a reflexie.
Príroda poskytuje skutočné zážitky, ktoré žiadny iný typ prostredia nemôže ponúknuť!



Literatúra

1. https://en.wikipedia.org/wiki/Cognitive_skill#:~:text=Cognitive%20skills%2C%20also%20called%20cognitive,manipulation%20of%20information%20and%20reasoning.
2. <https://www.theedadvocate.org/edupedia/content/what-are-cognitive-competencies/>
3. <https://www.fwsolutions.net/wp-content/uploads/2020/01/cognitive-development-theory.pdf>
4. https://uark.pressbooks.pub/hbse1/chapter/cognitive-development-in-early-childhood_ch_14/
5. https://en.wikipedia.org/wiki/Attention_span#:~:text=Common%20estimates%20of%20the%20attention,focus%20on%20the%20same%20th
6. <https://en-academic.com/dic.nsf/enwiki/11725218>
7. Király, I., Takács, S., Kaldy, Z., & Blaser, E. (2017). Preschoolers have better long-term memory for rhyming text than adults. *Developmental science*, 20(3), 10.1111/desc.12398. <https://doi.org/10.1111/desc.12398>
8. <https://www.readingrockets.org/article/development-phonological-skills>
9. <https://www.scholastic.com/teachers/articles/teaching-content/ages-stages-how-children-learn-solve-problems/>
10. https://en.wikipedia.org/wiki/Experiential_learning
11. <https://earlylearningideas.com/scientific-method-for-kids/>
12. <https://www.fluentu.com/blog/educator/total-physical-response/>
13. <https://www.indicia.sk/aktualne-skolenia/hejneho-metoda/principy-hejneho-metody>
14. https://en.wikipedia.org/wiki/Montessori_education#Preschool_and_kindergarten
15. <http://www.edugains.ca/resourcesKIN/PLF/TrainingResources/Spring2016Training/FundamentalPrinciplesOfPlayBasedLearning.pdf>

UČEBNÉ KOMPETENCIE



Bc. Veronika Mudroňová

Učiteľka/sprievodkyňa v lesnom klube

AKO SA UČÍ MOZOG

Ľudský mozog je evolučný nástroj, ktorý umožňuje človeku prežiť. Pre svoj vývoj potrebuje pohyb a neustálu komunikáciu s inými ľuďmi. Mozog sa neustále mení a vyvíja, je schopný zlepšovať sa, čo sa deje neustále, individuálne u každého z nás. Preto v skutočnosti nie sú dva ľudské mozgy rovnaké; navyše je významný aj rozdiel medzi mozgom mužov a žien. Mozog má oblasti krátkodobej a dlhodobej pamäte, ale množstvo ukladaných informácií do pamäte je veľmi malé. To, čo si pamätáme, nie je presný obraz sveta, pretože mozog ukladá nové informácie a spomienky do jednej pamäťovej trate. Aby sme si zapamätali niektoré informácie, je dôležitá spolupráca viacerých zmyslov, pričom zrak je dominantný.

Ľudia si osvojujú svet na základe kultúrnych a biologicky podmienených matríc (vzorov). Mapa nie je to isté ako krajina a v každom mozgu nachádzame trochu odlišnú mapu sveta. Ľudia nevnímajú realitu v celej jej plnosti, ale samotný mozog triedi vnemy podľa vlastných algoritmov. Je teda zrejme, že ak pošleme informácie deťom, každé dieťa ich vníma s menšími alebo väčšími odchýlkami.

V mozgu predškôlaka

Neurologické spracovanie v mozgu troj – až päťročného dieťaťa je dvojnásobne intenzívnejšie ako u vysokoškôlaka a možno až trojnásobne intenzívnejšie ako u dospelého. Predškôlak má 100 miliárd mozgových buniek (neurónov), z ktorých 77 percent sa nachádza v mozgovej kôre – území, ktoré sa stará o jazyk, matematiku, pamäť, pozornosť a riešenie komplexných problémov.

Neuróny tvoria spojenia prostredníctvom svojich dendritov, tenkým chápadlám podobným výbežkov, ktoré sa vystierajú a prijímajú informácie od potenciálne až 15 000 iných buniek, a pomocou axónov, ktoré prenášajú informácie od neurónov k iným bunkám. Počet spojení medzi neurónmi, nazývanými synapsie, sa nakoniec odhaduje na približne 1 000 biliónov (odhady sa líšia).

Usmernenia pre posilnenie mozgu

- Aktivujte ich myseľ
- Bud'te jemní
- Doprajte si čas na rozhovor
- Zameranie a mozog predškolača
- Kategorizujte svet
- Trávenie
- Stavba tela
- Zriedkavá televízia

MOZOG JE AKO DVOJPOSCHODOVÝ DOM S RÔZNYMI OBYVATEĽMI

Jedna z metód, ako deťom vysvetliť fungovanie mozgu hravým a zaujímavým spôsobom, je opísaná autormi Danielom J. Siegelom a Tinou Payne Brysonovou v knihe „Rozvíjajte mozog svojho dieťaťa naplno“. Autori v knihe prirovnávajú mozog k domu s dvoma poschodiami. Ak prispôbíte túto tému potrebám vášho dieťaťa, ľahko a zrozumiteľne mu môžete vysvetliť, čo sa deje v jeho hlave. Môžete si tiež vymyslieť mená malých obyvateľov, ktorí žijú v dome. Horná vrstva (poschodie) môže reprezentovať funkcie neokortexu, teda myslenie; a dolná vrstva predstavuje limbický systém, naše pocity.

Na vyššom poschodí sídli mysliteľ, riešiteľ problémov, plánovač, regulátor emócií, tvorivý a flexibilný typ. Dole sú tí, ktorí sa riadia hlavne pocitmi. Napríklad ostražitý, bojzlivý alebo nahnevaný typ. Nezáleží na tom, aké mená im spolu s dieťaťom dáte, dôležité je, že viete, o kom je reč. Pokojne použite mená z detských kníh či filmov, prípadne si vymyslíte vlastné. Obyvatelia zdola sa nás snažia prinútiť cítiť sa bezpečne a dostať to, čo chceme. Sledujú, či nám niečo nehrozí a keď zbadajú možné nebezpečenstvo, stlačia povestné červené tlačidlo, spustia alarm a pripraví nás na útok alebo útek.

Mozog funguje najlepšie, keď obe vrstvy spolupracujú. Obyvatelia sa stretávajú na schodoch, usmievajú sa a mávajú, keď nesú správy zhora nadol. Vďaka výbornej

spolupráci najmenších v dome máme aj dobrú náladu, vychádzame s ostatnými ľuďmi, máme skvelé nápady na hru, vieme sa upokojiť a nájsť riešenia problémov.

Ako príde kríza?

Občas sa však stane, že tí malí ľudia tam dole prepadnú panike. Jeden je v domnení, že im hrozí nejaké nebezpečenstvo, niekto kričí, druhý uteká a bez rozmýšľania rýchlo stlačí tlačidlo alarmu. Celé poschodie v panike behá hore-dole a človek ho prestáva ovládať. Malí obyvatelia nedokážu ani zísť zo schodov, viesť normálny, pokojný dialóg a prevziať kontrolu. Hluk v dome znemožňuje komunikáciu, nikto nikoho nepočuje a nepočúva. Hore všetci stíchnu a sledujú, čo sa deje dole. Vplyvom nadmernej aktivity tých dole sa nám v tele zrýchli tep, srdce bije ostrošest' a telo sa pripravuje na stav útoku či úteku. To nás robí rýchlejšími, silnejšími, prípadne môžeme zostať úplne nehybní akoby zamrznutí, aby sme sa skryli pred nebezpečenstvom. Všetko, čo sa deje v našom tele, slúži výlučne na to, aby sme boli v bezpečí.

Môžete to skúsiť s deťmi; nechajte ich predstaviť si situáciu s nereálnymi detailmi, napríklad, že sa na spodnom poschodí zrazu objavil dinosaurus. Čo sa deje? Ako reagujú obyvatelia spodného a potom horného podlažia?

Na tomto príklade môžete deťom vysvetliť aj rozdiel v správaní detí a dospelých. U detí dochádza k postupnej výstavbe horného poschodia, preto to spodné častejšie preberá kontrolu a často vyvoláva zbytočnú paniku aj v situáciách, ktoré dospelí nepovažujú za podstatné. Napríklad, ak si chce dieťa kúpiť novú hračku, dokáže v obchode spraviť hysterickú scénu. V jeho mozgu dominujú obyvatelia prvého poschodia, a preto zatiaľ nevie reagovať inak. Druhé poschodie býva hotové až vo veku dvadsať rokov.

MOTIVÁCIA JE POVAŽOVANÁ ZA HNACIU SILU V ĽUDSKOM ŽIVOTE

Čo človeka podnecuje k určitej činnosti, reakcii? Alebo naopak, čo človeka potláča, čo mu bráni niečo urobiť, reagovať? Zjednodušene povedané, motiváciu možno chápať ako určitú silu, ktorá nás posúva k tomu, aby sme niečo urobili.

Vnútorňá motivácia sa dnes považuje za najdôležitejšiu pre formovanie našej osobnosti, pretože vychádza z potrieb každého jednotlivca a jeho zvnútorňených hodnôt. Vnútorňá motivácia nás vedie k rozvíjaniu našich predpokladov. Ak niečo robíme z vnútorňého presvedčenia, urobíme pre to maximum, aj keď to často stojí veľa úsilia.

ŠTÝLY UČENIA

Model VARK

This model identifies four types of learners: *visual, auditory, reading/writing, and kinesthetic*.

Ako dostať svoj dom pod kontrolu?

Keď dieťa pochopí tento systém, môžete mu vysvetliť, ako naučiť malé postavičky v jeho domčeku spolupracovať a nespúšťať alarm príliš často. Keď uvidíte, že sa váš syn alebo dcéra začína dostávať do stavu, ktorý sa pravdepodobne o pár minút zmení na hysterickú scénu, môžete mu vysvetliť, čo sa v jeho dome deje. Napríklad: „Vidím, že niekto dole sa chystá stlačiť tlačidlo, ktoré spustí alarm. Čo keby sme zavolali niekoho zhora, aby sa prišiel pozrieť a pomohol nám? Možno nám povie, aby sme sa sústredili na dýchanie.“

Uvedomili sme si, že môžeme žiť a robiť činnosti na základe vnútorňých motivácií, ktoré vychádzajú z vlastného hodnotenia toho, čo a ako chceme, čo potrebujeme, čo je dôležité robiť. Ak určitú činnosť považujeme za zmysluplnú, užitočnú alebo zaujímavú, realizujeme ju bez toho, aby sme očakávali, že nám niekto niečo dá za to, že to robíme.

Experiment Leppera, Greena a Nisbetta z roku 1973 ukázal, že deti, ktoré najskôr plnili úlohy bez odmeny, alebo za ne dostali nečakanú odmenu, mali o činnosť rovnaký záujem ako predtým. Deti, ktoré dostali očakávanú odmenu, prejavili nižší záujem a aktívne venovali menej času.



1. Vizualný typ – jednotlivci, ktorí dávajú prednosť tomu, aby svoje informácie prijímali zrakovo, vizuálne – pomocou máp, grafov, diagramov, tabuliek, atď.



Poskytnite priestor pre aktivity, pri ktorých dieťa cíti vnútornú motiváciu – zaručený spôsob podpory učenia.

2. Auditívny typ – jednotlivci, ktorí sa učia lepšie, keď prijímajú informácie v sluchovej forme, keď sú počuté alebo hovorené. Najlepšie sa učia, keď sú im informácie prezentované prostredníctvom stratégií, ktoré zahŕňajú rozprávanie, ako sú prednášky a skupinové diskusie.

3. Kinestetický typ – jednotlivci, ktorí sa radšej učia praxou.

4. Čítací/písací typ – títo jednotlivci najefektívnejšie prijímajú informácie v slovách, či už ich zapisovaním alebo čítaním.

KOLBOV UČEBNÝ CYKLUS

Štyri fázy Kolbovho vzdelávacieho cyklu sú:

- konkrétna skúsenosť,
- reflektívne pozorovanie,
- abstraktná konceptualizácia,
- aktívne experimentovanie.

V zásade tento cyklus pozostáva zo **skúsenosti, reflexie, myslenia a konania**.

ROZSAH POZORNOSTI PODĽA VEKU

Pozornosť alebo koncentrácia je schopnosť dieťaťa venovať plnú pozornosť konkrétnej úlohe. Vyžaduje si to zablokovanie všetkých ostatných podnetov ako sú napríklad zvuky (hluk z vedľajšej triedy), vizuálne podnety (sledovanie toho, čo sa deje za oknom) alebo nepotrebné informácie (staré poznámky napísané na tabuli).

ALTERNATÍVNE VZDELÁVACIE METÓDY

Alternatívne vzdelávacie metódy a prístupy označujú vzdelávací proces, ktorý uľahčuje vyučovanie a učenie. Hodnotenie rôznych stratégií začína definovaním tradičných metód vzdelávania s charakteristikami ako formalizmus, autoritárstvo, memorovanie a opakovanie. Alternatívne vzdelávanie sa snaží eliminovať tieto charakteristiky, aby fungovalo v prospech nových spôsobov, ktoré zahŕňajú zážitkové vzdelávanie.

Šesť alternatívnych metodík vzdelávania:

- Montessori metóda,
- Waldorfská metóda,
- systém Amara Berri,
- filozofia Reggio Emilia,
- ľudová výchova (metóda založená na sociálnej spravodlivosti),
- pedagogika Doman.

Tieto vyučovacie metódy sa neustále vyvíjajú a časom sa každý model mení v súlade s potrebami novej generácie študentov.

Priemerný rozsah pozornosti funguje takto:

- 2 roky: štyri až šesť minút,
- 4 roky: osem až dvanásť minút,
- 6 rokov: dvanásť až osemnásť minút.

Predĺženie pozornosti dieťaťa:

- Vneste kreativitu do úloh, ktoré dieťa nevia.
- Skúste antistresové bublinky „POP IT“.
- Často sa zaujímajte o dieťa, keď pracuje na ťažkých úlohách.
- Pri náročných úlohách si stanovte krátke prestávky.
- Venujte pozornosť, aby ste získali pozornosť.
- Rozložte úlohu na menšie časti.



STRES

Optimálny duševný stav pre učenie je uvoľnený a bez stresu. To znamená, že keď sa cítime bezpečne a nachádzame sa v pokojnom prostredí, náš mozog môže prestať plytvať energiou na „sebazáchovu“, ktorá sa prejavuje vo forme pocitov stresu, a teda môže nasmerovať viac energie na vytváranie kvalitných spomienok, ktoré uchovávajú informácie, ktoré možno v prípade potreby ľahko uložiť a zapamätať.

- Skúste okoreniť, ozvláštniť všedné úlohy.
- Pridajte pohyb.
- Zamerajte sa na zvýšenie výkonu mozgu.
- Odstráňte hlad a únavu.
- Chváľte úsilie dieťaťa.
- Zistite, kedy získať pomoc.

Ako funguje Yerkesov-Dodsonov zákon

Tento zákon popisuje empirický vzťah medzi stresom a výkonom. Predovšetkým predpokladá, že výkon sa zvyšuje s fyziologickým alebo duševným vzrušením, ale len do určitého bodu. Toto je tiež známe ako model vzrušenia v obrátenom U. Keď je stres príliš vysoký, výkon klesá. Aby sa pridali ďalšie nuansy, tvar krivky stres-výkon sa mení v závislosti od zložitosti a známosti úlohy.

Výkon je najlepší, keď sú úrovne vzrušenia v strednom rozsahu, pričom ťažké úlohy sa najlepšie vykonávajú pri nižších úrovniach vzrušenia a jednoduché úlohy sa najlepšie vykonávajú pri vyšších úrovniach vzrušenia.



Bohaté textúry, rôzne teploty a podmanivé vône, ktoré ponúkajú prírodné materiály a prostredia, v ktorých ich objavujeme a zbierame, výrazne zvyšujú našu schopnosť ich triediť, počítať, žasnúť nad nimi a zapájať sa do nich. Táto hlboká interakcia zaručuje zmysluplné vzdelávacie skúsenosti.

ODOLNOSŤ

Je to schopnosť „odraziť sa“, po výzvach a ťažkých časoch. Deti, ktoré sú odolné, sa dokážu zotaviť z neúspechov a rýchlejšie sa vrátiť k svojmu životu. A keď veci nejdú dobre a deti cítia úzkosť, smútok, sklamanie, strach alebo frustráciu, odolnosť im pomáha pochopiť, že tieto nepríjemné emócie zvyčajne netrvajú večne. Môžu zažiť tieto emócie a vedieť, že čoskoro budú v poriadku.

INDIVIDUÁLNY PRÍSTUP VO VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Každé dieťa v triede je jedinečná osobnosť, každé má iné potreby, iné vlastnosti a schopnosti. Týka sa to aj potrieb a vlastností dieťaťa, ktoré sa týkajú jeho učenia, prijímania informácií, afektívneho rozvoja osobnosti, sociálneho

Vzťahy sú základom odolnosti vášho dieťaťa. Tiež platí, že deti sa učia odolnosti prostredníctvom skúseností.

Deti si časom vyvinú odolnosť, takže sa snažte byť trpezliví a podporovať ich, kým budú pracovať na tom, ako reagovať na výzvy. Možno budete chcieť urobiť pre dieťa všetko, aby bolo vždy v poriadku, ale niekedy musí dieťa prejsť nepríjemnými pocitmi, aby mohlo veci vyriešiť samo.

učenia či sebarozvoja. Žiadne dve deti v triede sa neučia presne to isté. Preto musí učiteľ vo výchove využívať individuálny prístup.

KOOPERATÍVNA METÓDA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

Individuálne ľudské chápanie vecí a spôsoby ľudského myslenia majú pôvod v sociálnych interakciách a sú formované týmito interakciami. Podstata učenia je teda sociálna. Najefektívnejším spôsobom učenia (riešenia životných situácií) je učenie sa od iných ľudí, riešenie situácií v diskusii s nimi. Kooperatívny spôsob výchovy a vzdelávania znamená vedome pracovať so sociálnymi situáciami pri výchovných a učebných úlohách v škole a využívať tieto situácie na efektívnejšie učenie a rozvoj osobnosti.

Sebahodnotenie ako zdroj sebaregulácie

Sebahodnotenie sa stáva zdrojom sebaregulácie, ak si na jeho základe jedinec začne klásť reálne dosiahnuteľné

ciele, vynaloží úsilie na ich zvládnutie, dokáže zhodnotiť ich naplnenie a stanoviť si nové. Zdá sa, že má nad sebou kontrolu, ovláda sa, vie oceniť výsledok či sebakriticky priznať chybu a hľadať jej príčinu, aby ju odstránil. Takúto funkciu môže plniť len realistické sebahodnotenie. Aby sebahodnotenie plnilo funkciu regulátora, študent nevyhnutne potrebuje čo najpresnejšiu spätnú väzbu.

Umenie robiť chyby

Robiť chyby je v živote zárukou. Nemôžete sa im úplne vyhnúť, nech robíte čokoľvek. Na čom záleží viac ako na akejkoľvek chybe alebo jej veľkosti, je vaša následná reakcia.



Možnosti slobodného prejavu: kreslenie a písanie. Slúži ako komunikačný prostriedok a zároveň nástroj na vyjadrenie skutočnej osobnej identity. Je to cesta, ktorá sa rozvinie cez množstvo momentov. Niektoré sú zdieľané s ostatnými, iné nie. Všetky sú cenné a doprajeme im potrebný čas a priestor.

BENEFITY ROVENIA CHÝB

- Vedieť si priznať chybu.
- Preformulujte a analyzujte chybu.
- Položte si ťažké otázky.
- Uveďte lekcie, ktoré ste sa naučili, do praxe.
- Skontrolujte svoj pokrok.
- Uvedomte si, že je v poriadku cítiť sa zraniteľný.
- Pamätajte, že chybám sa nevyhneme.

Literatúra

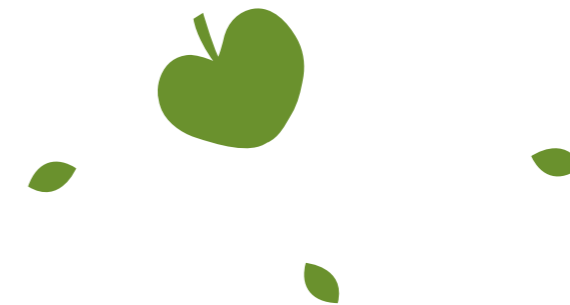
1. Feřtek, Tomáš. Co je nového ve vzdělávání. Praha: Nové beseda, 2015. ISBN: 978-80-906089-2-4
2. <https://www.greatschools.org/gk/articles/preschooler-brain-development/>
3. <https://www.kidcentraltn.com/development/4-5-years/brain-development--preschool-3-5-years.html>
4. <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/6605/rodicia-ktori-poznaju-fungovanie-mozgu-lepsie-chapu-reakcie-dietata>
5. <https://eduworld.sk/cd/martina-matejova/4082/vysvetlite-detom-ako-funguje-ich-mozogomozete-im-aj-sebe>
6. <https://www.medical-interviews.co.uk/blog/benefits-experiential-learning-kolbs-learning-cycle-training>
7. <https://tracyharringtonatkinson.com/kolb-learning-cycle/>
8. Kopřiva, Pavel a Nováčková, Jana. Respektovat a být respektován. Praha: Spirála, 2010. ISBN: 978-80-904030-00
9. <https://www.eln.co.uk/blog/alternative-learning-approaches-in-education>
10. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/665425-formal-non-formal-and-informal-learning-what-are-they-and-how-can-we-research-them-.pdf>
11. <https://www.brainbalancecenters.com/blog/normal-attention-span-expectations-by-age>
12. <https://www.parents.com/kids/development/intellectual/how-to-improve-attention-spans/>
13. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8248342/>
14. <https://www.simplyacademy.com/how-does-stress-affect-learning/>
15. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/ritual-and-the-brain/201804/why-your-brain-stress-fails-learn-properly>

16. <https://www.simplypsychology.org/what-is-the-yerkes-dodson-law.html>

17. <https://raisingchildren.net.au/school-age/behaviour/understanding-behaviour/resilience-how-to-build-it-in-children-3-8-years>

18. <https://biglifejournal.com/blogs/blog/encourage-child-to-try-new-things>

19. <https://www.betterup.com/blog/learning-from-your-mistakes>





Chlapec s dvoma ruksakmi (nezávislosť, sebamotivácia)

INTRAPERSONÁLNE KOMPETENCIE

Nástroje a metódy podpory rozvoja intrapersonálnych kompetencií u detí predškolského veku vo vzdelávaní v prírodnom prostredí

PhD Paula María Mendiri

Oddelenie špecifických didaktík a metód výskumu a diagnostiky vo vzdelávaní. Fakulta vzdelávacích štúdií. Univerzita v A Coruña. Docentka. Výskumná skupina Eunoia: Emocionálna pohoda v škole a aktívny život v kontexte vzdelávania.

PhD Luisa Losada Puente

Oddelenie špecifických didaktík a metód výskumu a diagnostiky vo vzdelávaní. Fakulta vzdelávacích štúdií. Univerzita v A Coruña. Asistentka profesora. Výskumná skupina Eunoia: Emocionálna pohoda v škole a aktívny život v kontexte vzdelávania.

Paz Gonçalves López

Oddelenie špecifických didaktík a metód výskumu a diagnostiky vo vzdelávaní. Fakulta vzdelávacích štúdií. Univerzita v A Coruña. Lektorka. Výskumná skupina Eunoia: Emocionálna pohoda v škole a aktívny život v kontexte vzdelávania.

Škôlka hrá dôležitú úlohu v rozvoji schopností, ktoré umožňujú dieťaťu interagovať v oboch oblastiach, medziľudskej a intrapersonálnej (Alif et al., 2019; Mann et al., 2022). Nie je len prostredím na učenie a nadobudnutie akademických schopností (čítanie a počítanie), ale aj na podporu ďalších zručností, ktoré zabezpečujú správny vývin dieťaťa: sociálnych a emocionálnych kompetencií (Denham, 2019, s. 85).

V niektorých akademických modeloch sú intrapersonálne kompetencie zahrnuté v takzvanej emočnej inteligencii, kvôli ich úzkej súvislosti s medziľudskými zručnosťami. Gardner (1983) do svojej „Teórie viacerých inteligencií“, zahŕňa intrapersonálnu inteligenciu (emočnú) a interpersonálnu inteligenciu (sociálnu). Autor uvažuje, že jediniec má intrapersonálnu inteligenciu rozvinutú, keď pozná sám seba, uznáva svoj vnútorný svet emócií a myšlienok

a na základe tohto poznania koná spôsobom, ktorý zahŕňa prispôsobivosť a sebaovládanie. (Gardner, 1991).

Sebapoznanie a schopnosť konať prispôsobivo bližšie opisuje takto: „Táto inteligencia zahŕňa schopnosť mať presnú predstavu o sebe (o svojich silných stránkach a obmedzeniach); povedomie o vnútorných náladách, zámeroch, motiváciách, temperamentoch a túžbach; a schopnosť sebaovládania, sebaepochopenia a sebaúcty“ (Gardner, 1993, citované podľa Armstronga, 2017, str. 9).

Je potrebné zmieniť sa taktiež o ďalších modeloch, ktoré konceptualizujú intrapersonálnu kompetenciu ako súbor schopností a zručností, ktoré umožňujú deťom dosiahnuť vnútornú pohodu, čo im umožňuje užívať si to, čo robia, zvýšiť svoje pracovné tempo, dosiahnuť svoje ciele a pod. Tým prispievajú

k minimalizácii frustrácie, úzkosti a plytvaniu kognitívnymi a emocionálnymi zdrojmi. V našom príspevku odkazujeme najmä na Mayerov a Saloveyov model emocionálnej inteligencie (Salovey a Mayer, 1990; Mayer a Salovey, 1993, 1997), Bar-Onov model (2006), CASEL-ov model (Casel, 2020, citované v Shoon, 2021) a integračnú taxonómiu DOMASEC (Shoon, 2021).

Mayer a Salovey (1995) predstavujú regulačný model súvisiaci s emocionálnou konštrukciou a reguláciou, v ktorom aplikujú koncept inteligencie na emócie. Zaoberajú sa tým, čo je chápané ako základná emócia v súvislosti s adaptáciou (charakteristická pre malé deti, ktoré používajú zopár úmyselných regulácií pri budovaní emócie). Navrhujú tri úrovne kontroly a regulácie emócií (nevedomá, nízka úroveň povedomia a vyššia úroveň povedomia), ktoré sa časom stávajú komplexnejšími v dôsledku sociálneho a kultúrneho učenia sa. To vedie jednotlivca k sústredeniu pozornosti na emócie alebo odvráteniu pozornosti od nich (t.j. rozhodnúť sa, či venuje pozornosť pocitu alebo nie). Na vyššej úrovni povedomia sa jednotlivec sústreďuje na pochopenie, definovanie a zámerné zlepšovanie emočnej pozornosti. Preto sa emóciám venuje pozornosť, hodnotia sa ich vlastnosti a je snaha o ich reguláciu. Táto úroveň povedomia sa zameriava viac na pretrvávajúce stavy mysle než na samotné emócie.

Goleman (1998, citovaný v Boyatzis et al., 1999) navrhuje päť rozmerov emočnej inteligencie: sebauvedomenie (emočné povedomie, presné sebahodnotenie a sebavedomie), samoregulácia (sebakontrola, uvedomelosť, svedomitosť, prispôbivosť a inovácia), motivácia (priebojnosť, odhodlanie, iniciatíva a optimizmus), empatia (porozumenie druhým, rozvoj iných, nápomocnosť, inklúzia a politické povedomie), sociálne zručnosti (ovplyvňovanie, komunikácia, riešenie konfliktov, vedenie, katalyzátor pre zmenu, budovanie vzťahov, spolupráca a tímové schopnosti).

Bar-On (2006) namiesto emocionálnej inteligencie na jednej strane a sociálnej inteligencie na strane druhej

hovorí o emocionálno-sociálnej inteligencii (ESI) ako o multifaktorovom súbore prepojených emocionálnych a sociálnych kompetencií, ktoré ovplyvňujú schopnosť rozpoznávať, chápať a riadiť emócie, rozumieť iným, prispôbiť sa zmenám a riešiť osobné a medziľudské problémy; a efektívne zvládať každodenné nároky, výzvy a stres. Zdôrazňuje, že kognitívna a emocionálna inteligencia sú odlišné konštrukty a sú lokalizované v odlišných oblastiach v mozgu. V jeho modeli intrapersonálna schopnosť zahŕňa tieto rozmery: sebavedomie, porozumenie vlastným silným a slabým stránkam a vyjadrovanie pocitov a myšlienok nenásilným spôsobom. Na meranie sociálno-emocionálnej inteligencie Bar-On zahrnul do emocionálneho kvocientu (Emotional Quotient Inventory EQ-i) päť škál nevynímajúc intrapersonálnu, ktorá pozostáva z piatich podškál: sebaúcta, emocionálne sebavedomie, asertivita, nezávislosť a sebarealizácia. Po validácii boli posledné dve podškály vylúčené a považované za dôležité koreláty a facilitátory konštruktu. Bar-On (2006) spája sociálno-emocionálnu inteligenciu s duševnou pohodou tvrdením, že kompetencie, schopnosti a uľahčujúce faktory, ktoré najviac prispievajú k subjektívnemu stavu, sú: schopnosť rozumieť a prijať vlastné emócie; snaha stanovovať a dosahovať osobné ciele na zlepšenie svojho potenciálu; schopnosť kontrolovať vlastné pocity a stavať veci do správnej perspektívy.

Shoon (2021) predstavuje integračnú taxonómiu DOMASEC, ktorá špecifikuje oblasti a prejavy sociálno-emocionálnych kompetencií, ktoré súvisia s rámcami zameranými na sociálno-emocionálne učenie (Social Emotional Learning SEL), osobnostnými charakteristikami (napríklad model Veľkej päťky) a teóriou sebadeterminácie. Jedným z príkladov, kde je SEL považovaná za nevyhnutnú súčasť vzdelávania detí od predškolského veku až po strednú školu (Gracyk et al., 2012), je štruktúra s názvom CASEL (Collaborative for Academic, Social Emotional Learning). Obsahuje 5 oblastí (Gordon et al., 2022): sebauvedomenie, sebakontrola, sociálne povedomie, vzťahové zručnosti a zodpovedné rozhodovanie. Tieto oblasti možno vyučovať a aplikovať

v rôznych štádiách vývinu a sú nevyhnutné na vytvorenie spravodlivého vzdelávacieho prostredia a koordináciu postupov v triedach, školách, rodinách a komunitách; a okrem iného súvisia s emocionálnou pohodou. Čo sa týka osobnostných charakteristík, model Veľkej päťky (otvorenosť, svedomitosť, extravergia, priateľnosť a neuroticizmus) je referenčným rámcem pre štúdium emocionálnych zručností. Ťažkosti pri rozlišovaní medzi sociálno-emocionálnymi zručnosťami (vrcholný výkon pri konkrétnych úlohách) a osobnostnými charakteristikami (typické správanie alebo charakteristické vzory pocitov, myslenia a konania) motivovali Shoon (2021) k návrhu taxonómie DOMASEC (Danner et al., 2021). Napokon, teória sebadeterminácie umožňuje vysvetliť procesy vnútornej a vonkajšej motivácie spolu s duševnou pohodou študentov a akademickým výkonom. Teória odkazuje na tri základné psychologické potreby, ktoré musia byť uspokojené: nezávislosť (schopnosť jednat nezávisle, s iniciatívou a byť zodpovedný za vlastné činy), kompetencia (zvládanie, pocit schopnosti uspieť a osobný rast) a vzťahy (pocit príslušnosti a spojenia s ostatnými) (Ryan & Deci, 2020).

Domény a prejavy taxonómie DOMASEC (Shoon, 2021) sa vzťahujú voči sebe samému (intrapersonálne kompetencie), k ostatným (interpersonálne kompetencie) a k úlohám podporujúcim rozvoj. Doména orientácie k sebe zahŕňa na jednej strane vplyv (napríklad sebavedomie) a kogníciu (napríklad sebaopínanie), ktoré by zodpovedali sebauvedomeniu v štruktúre CASEL; spokojnosti, sebadôvere, sebareflexii a identite v rámci SEL; a nezávislosti (základná psychologická potreba). Na druhej strane táto doména zahŕňa správanie (napríklad sebakontrola), čo zodpovedá CASEL sebamanažmentu, SEL sebaovládaniu, regulácii emócií a stresu; a nezávislosť. Pokiaľ ide o ich vzťah s osobnostnými charakteristikami, orientácia na seba je spojená s neuroticizmom a správanie so svedomitosťou. Zohľadňujúc, že toto je možné sa naučiť a osvojiť si, ako uvádza Bar-On (2006), predškolské zariadenia sa vnímajú ako zariadenia prispievajúce k akademickému rozvoju a schopnosti porozumieť

vlastným emóciám a správaniu detí aj ostatných takým spôsobom, ktorý má vplyv na efektívnu komunikáciu (Cudworth & Lumber, 2021) a formovanie sociálnych a emocionálnych zručností pre celkový rozvoj dieťaťa (Denham, 2019) v intra – a interpersonálnej oblasti (Alif et al., 2019). Optimálny priestor pre rozvoj takýchto zručností v detstve poskytujú lesné materské školy, kde všetky deti majú pravidelné príležitosti na dosahovanie úspechov, rozvoj sebavedomia a sebaúcty prostredníctvom praktických skúseností v prirodzenom prostredí (Forest School Association, n.d., ako uvádzajú Beresford & Phillips, 2022), a kde je poskytnutý pokojný a bezpečný priestor, kde je podporovaná nezávislosť, kreatívna a samostatná hra a rozvoj kooperatívnych vzťahov (Kuo et al., 2022).

Ďalej sme ohľadom lesných materských škôl skúmali, aké sú ich výhody pre rozvoj intrapersonálnych kompetencií a vo všeobecnosti pre duševnú pohodu detí, podporovaním ich základných duševných potrieb, prebudením ich zvedavosti a ich vrodených tendencií učiť sa a skúmať svet okolo seba (Ryan & Deci, 2020). Zameriame sa tiež na úlohu učiteľa v tomto prirodzenom prostredí ako propagátora a podporovateľa prirodzenej zvedavosti detí, hlbšej internalizácie učebných procesov, materiálov alebo sociálnych noriem prostredníctvom organickej integrácie (Barrable & Arvanitis, 2019; Kuo et al., 2022).



INTRAPERSONÁLNE KOMPETENCIE V PRÍRODNÝCH ŠKOLÁCH VO VZDELÁVANÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU



V posledných desaťročiach stúpa záujem o zahrnutie učebných skúseností do škôl pod záštitou konceptu alternatívnych pedagogík, ktoré sú zásadne založené na prírode ako spôsobe zlepšovania emocionálnej pohody detí, environmentálneho povedomia a spojenia s prostredím (Arvanitis et al., 2022; Beresford & Phillips, 2022). Jedným z najvýznamnejších priestorov sú prírodné školy (Nature Schools – NS), vytvorené s cieľom pomôcť deťom rásť ako jednotlivcom, rozvíjať ich fyzické, sociálne, kognitívne, jazykové, emocionálne, sociálne a duchovné zručnosti (Ahi & Kahriman-Pamuk, 2021; Cudworth & Lumber, 2021), budovať ich sebadôveru, vytvárať si medzi sebou zdravé vzťahy a vzťahy s prostredím (Barrable & Arvanitis, 2019) s osobitným dôrazom na ich emocionálnu inteligenciu (Cudworth & Lumber, 2021).

Skutočne, práca s prírodou umožňuje rozvíjať zručnosti, ktoré nie sú len kognitívne a spojené s akademickým výkonom, ale identifikovali sa aj ďalšie, priamo súvisiace s týmto priestorom (Kuo et al., 2022). Dabaja (2022) uvádza šesť jednoznačne relevantných typov zručností: sociálne a kooperatívne zručnosti, fyzické zručnosti, sebaúcta a sebadôvera, povedomie o prostredí a pocit príslušnosti, emocionálnu a duševnú pohodu a zručnosti riadenia rizika. Zatiaľ čo Arvanitis et al. (2022), s ohľadom na to, že spojenie detí s ich prirodzeným prostredím im umožňuje získať zručnosti a rozvíjať ich vnútorné tendencie (Barrable & Arvanitis, 2019), uvádzajú, ako sa môžu rôzne zručnosti rozvíjať v prírodných školách prostredníctvom činností zameraných na päť oblastí: znalosti a zručnosti, spojenie s prírodou a fyzická a duševná pohoda, štruktúra (flexibilná), inkluzivita a radosť zo života. Akin et al. (2020) zvažujú, že vzdelávanie vo vonkajšom prostredí berie do úvahy aj manažment prírodných zdrojov, aj vzťahy samého so sebou (intrapersonálne), s ostatnými (interpersonálne) a so širšou komunitou (ekosystémy a ekológia).

Dôkaz z recenzie odbornej literatúry Dabaja (2022) naznačuje, že tieto zručnosti sú úzko prepojené a treba na nich pracovať spoločne v prírodných školách. Napríklad rozvoj sociálnych a kooperatívnych zručností v prírodných školách je úzko spojený, po prvé, so sebadôverou a sebadôverou, ktoré deti rozvíjajú, keď sa cítia slobodne a majú čas a priestor sa učiť, rásť a preukázať svoju schopnosť byť nezávislými; po druhé, s uvedením dôsledkov vlastných činov v kontexte vzťahov s inými (s rovesníkmi, s dospelými); a po tretie, s motiváciou podieľať sa na objavovaní a hracích aktivitách. Cudworth a Lumber (2021) hovoria o cestách spojenia s prírodou, ktoré vytvárajú alternatívny priestor pre väčší vnútorný sociálny a emocionálny rozvoj, ktorý umožňuje deťom pozitívne sa spojiť s prírodou, so samými sebou a s ostatnými: kontakt (zažívať prírodu cez zmysly), emócia (emocionálny stav alebo pocit, ktorý sa vyskytuje pri interakcii s prírodou), význam (používanie symboliky prírody na komunikáciu myšlienok), súcit (zahrnutie prírody do svojho konceptu, vedúce k starostlivosti o prírodu a k empatii; motivácia pomôcť/spolupracovať) a krása (vnímanie estetických kvalít prírody, vrátane farieb, tvarov a foriem, ktoré potešia zmysly a vzbudzujú úžas). Taktiež, Kuo et al. (2022) rozlišujú medzi osobnými zručnosťami (vedenie, komunikácia, odolnosť, kritické myslenie a riešenie problémov, priestorová orientácia) a opatrovateľskými zručnosťami (spojenie s prírodou, environmentálne hodnoty a pro-environmentálne správanie), pričom rozumejú, že druhé sú kľúčové pre podporu pozornejšieho, sebadisciplinovaného, angažovanejšieho a fyzicky aktívneho učenia.

V konečnom dôsledku, možnosť, aby deti lepšie spoznali samých seba a mohli dosahovať to, čo chcú, je hnacím motorom väčšej osobnej spokojnosti a sebarealizácie (Cudworth a Lumber, 2021) a väčšej pohody v škole. Ale ako možno pracovať na intrapersonálnych kompetenciách v prírodných školách? Čo môžu učitelia urobiť pre uľahčenie ich rozvoja a na čo sa zamerať?

Ako bolo zdôraznené na začiatku tejto kapitoly, konceptualizácia a aplikovateľnosť intrapersonálnych kompetencií boli a stále sú predmetom intenzívnej vedeckej diskusie. Avšak všeobecne možno odkazovať na niekoľko rozmerov alebo oblastí, ktoré sa opakovane objavujú v taxonómiiach, modeloch a teóriách o intrapersonálnych kompetenciách. Medzi ne patria: sebauvedomenie, sebarozvoj, sebadisciplína, sebaovládanie, sebadôvera, nezávislosť a sebamotivácia.

Za prvé, **sebaopoznanie alebo emocionálne povedomie** umožňuje deťom vyjadrovať sa pred ostatnými použitím pozitívneho emocionálneho štýlu, rozumieť tomu, čo si ostatní myslia a regulovať emócie v týchto komunikačných interakciách spôsobom, ktorý je prispôsobivý. Tieto zručnosti, tiež chápané ako emocionálna kompetencia alebo sociálno-emočná kompetencia, majú svoj počiatok okamih získavania a rozvoja v predškolskom veku a môžu byť ovplyvnené intrapersonálnymi aspektmi (vlastné každému dieťaťu) a interpersonálnymi aspektmi (v tejto fáze predovšetkým rodina a učitelia), spolu s určitými prvkami kultúry a pohlavia (Denham, 2019; Domitrovich et al., 2017). Okrem toho môžu byť posilnené prostredím, ako sú napr. prírodné školy, ktoré vytvárajú ideálny priestor pre deti, aby experimentovali s určitými rizikami s primeranou podporou a testovali sa v ich vzťahu k prostrediu (Bereford a Phillips, 2022; Kahriman-Pamuk a Ahi, 2019).

Sebauvedomenie je kľúčovým nástrojom, ktorý umožňuje deťom rozvíjať ďalšie zručnosti, ako je **sebarozvoj**, pretože vyžaduje hlboké porozumenie ich schopnostiam, životným cieľom a obmedzeniam. V prírodných školách sa táto zručnosť podporuje prostredníctvom venovania pozornosti individuálnym rozdielom detí napríklad pomocou rozhovorov alebo sebaopísaním prostredníctvom kresieb a iných grafických reprezentácií, ktoré im pomáhajú vyjadriť svoje potreby (Ahi & Kahriman-Pamuk, 2021; Kahriman-Pamuk & Ahi, 2019). Sebarozvoj umožní deťom individuálne sa angažovať, nielen akademicky, ale aj vo svojom osobnom rozvoji

a vo vzťahoch s ostatnými. Zahŕňa postupný proces, ktorý začína stanovením cieľov (čo chce dieťa dosiahnuť a ako), cez vývoj akčného plánu (umožňuje konkrétnu predstavu o tom, čo treba urobiť na dosiahnutie cieľov), až po plné uvedomenie si cieľov (kam chce ísť a kde je jeho hranica).

S touto zručnosťou sa dá spojiť aj **sebadisciplína**; chápaná ako vytrvalosť; dodržiavanie noriem alebo pravidiel a sila vôle na dosiahnutie a uskutočnenie vlastných cieľov. Zahŕňa sústredenie sa na plnenie osobných a akademických cieľov a môže sa prejavovať v zmenách návykov alebo denných aktivít smerom k iným, ktoré umožňujú osobám zlepšovať sa. Kontakt s prírodou bol v rôznych štúdiách prepojený s väčšou sebadisciplínou, ako uvádza Kou et al. (2022), čo ho viedlo k záveru, že deti, ktoré majú častý kontakt s prírodou, majú väčšiu schopnosť ovládať svoju impulzivnosť.

Tu chápeme pojem **sebakontroly**; alebo schopnosti regulovať sa, nastavovať hranice pre pozornosť, myšlienky, emócie, túžby a činy; ako výsledok rozvoja sebaopoznania, pretože práve táto schopnosť umožňuje dieťaťu identifikovať a zamedziť myšlienkam alebo sústrediť pozornosť na ich ciele. Emočná regulácia vyžaduje rozvoj niekoľkých zručností (Denham, 2019): dieťa musí jasne (a nie rozptýlene) rozpoznať svoje pocity, aby vedelo, ako ich regulovať; musí tiež rozpoznať a zvládať „falošné“, signály (napr. je ľahké zameniť si frustráciu a hnev, prekvapenie a strach...); naučiť sa rozlišovať a primerane používať emócie, ktoré sú relevantné a užitočné (napr. vyjadrovať smútok alebo nepohodlie z udalosti); zmieriť tie, ktoré sú relevantné, ale ich prejav nie je veľmi zmysluplný (napr. nadmerne sa rozhnevať na rovesníkov kvôli niečomu, čo považuje za nespravodlivé); a dokonca utlmiť tie, ktoré nie sú relevantné. V tomto zmysle schopnosť manažovať intenzitu určitých emócií; keď hrozí, že prerastú do prehnaných (napr. ukázať strach v situácii, ktorá si vyžaduje rýchlu akciu), zvýšiť intenzitu, keď je to potrebné pre dosiahnutie cieľov (napr. snažiť sa povzbudiť sa v momentoch apatie alebo nezaujmu) a zmeniť

emocionálny stav, keď čelí výzvam (napr. v situácii, kde sa objavuje úzkosť, sa snažiť upokojiť sa úsmevom, aby presvedčil sám seba a iných, že je pokojný); umožňuje dieťaťu udržiavať autentické a uspokojujúce vzťahy s rovesníkmi, venovať viac pozornosti pred-akademickým úlohám a učiť sa pravidlá sociálnych interakcií v rôznych prostrediach. Alif et al. (2019) zaznamenávajú, že deti často vyjadrujú svoje myšlienky a pocity cez hru, takže keď sa cítia šťastné a tešia sa z učenia, ich rozvoj sa zlepšuje. Prírodné školy využívajú faktor prostredia na uskutočňovanie vzdelávacích aktivít založených na hre, s cieľom zlepšiť schopnosť detí riešiť problémy, podporiť vzájomnú spoluprácu, sebaúctu, vnútornú motiváciu a sebavedomie (Pamuk & Ahí, 2019).

Prírodná tendencia ľudí zmeniť reguláciu externými podmienkami na **samoreguláciu** je jeden z aspektov, ktorý je dokázaný v Teórii sebadeterminácie od Deciho a Ryana (Barrable & Arvanitis, 2019). Táto teória sa zaoberá rôznymi úrovňami integrácie alebo internalizácie sociálnych štruktúr a skúseností do jednotného pocitu seba samého. Tieto úrovne sa pohybujú od čiastočnej internalizácie alebo introjekcie (externe regulované správanie za účelom získania odmien alebo vyhnutia sa trestom), cez reguláciu prostredníctvom identifikácie (hodnota správania je akceptovaná a vnímaná, čo znamená vyššiu internalizáciu), až po integrovanú reguláciu (plne integrované a sebadeterminované správanie). Motivácia žiakov, ich radosť a angažovanosť sú lepšie v prírodných prostrediach, pričom v týchto prostrediach je pozorovaná vyššia úroveň vnútornej motivácie (Fägerstam & Blom, 2012; Hobbs, 2015; citované v Kou et al., 2022). Štúdia Barrable a Arvanitis (2019), ktorá používa rámec teórie sebadeterminácie na vysvetlenie procesov vnútornej a vonkajšej motivácie, zistila, že prírodné školy predstavujú optimálne prostredie na podporu týchto troch základných psychologických potrieb a tým umožňujú vnútornú motiváciu a organickú integráciu.

Vzhľadom na rozvoj vedomostí a zručností, ktoré súvisia s konceptom kompetencie, štúdia Arvanitisa et al. (2022)

ukázala, že hoci na jednej strane sú prírodné školy vnímané ako priestor podporujúci zlepšenie koncentrácie a rozvoj dôležitých zručností (motorických, emocionálnych a remeselných), na druhej strane sú kritizované za nedostatočný rozvoj tradičných školských zručností, ako sú čítanie a písanie. V tejto súvislosti poukazujú Ryan a Deci (2020) na to, že:

„Podľa nášho názoru, psychologický rozvoj a pohoda študentov sú dôležitejšie ako dosiahnuté výsledky. Hoci nie všetci študenti môžu alebo budú excelovať v kognitívnych cieľoch, ktoré sú hlavným zameraním mnohých škôl, školy by mali byť rovnako podpornými kontextami pre rozvoj, mali by poskytovať podmienky, ktoré zlepšujú adaptačné schopnosti a duševné zdravie študentov a, čo je dôležité, nespôsobiať ujmu,“ (str. 101860).

Nakoniec je dôležité zdôrazniť, že záujem o emocionálnu a adaptívnu zložku je dôležitý nielen pre osobný rozvoj samého seba, ale aj na podporu pozitívnych výsledkov vo vzťahoch s ostatnými. To znamená, že jednou z najdôležitejších vývinových úloh v detstve je dosiahnuť pozitívne a trvalé zapojenie sa do kontaktu s rovesníkmi (Barrable & Arvanitis, 2019; Mann et al., 2022). Emočná kompetencia prispieva k zabezpečeniu úspešných a efektívnych interakcií s rovesníkmi, ktoré sú založené na počúvaní, spolupráci, vhodnej žiadosti o pomoc, spoločnej práci a vyjednávaní. Úspech v týchto úlohách umožňuje dieťaťu prosperovať vo svete vzťahov a naďalej sa rozvíjať nezávisle s vylepšeným duševným zdravím a pohodou počas predškolského veku a aj neskôr (Denham, 2019). Štúdia Masseyho (2005, citovaná v Beresford & Phillips, 2022) upozornila na tento fakt zistením, že deti, ktoré boli vzdelávané v prírodných školách, boli nezávislejšie, zároveň dokázali v prípade potreby požiadať ostatných o pomoc a lepšie sa rozvíjali v sebadôvere a sebaúcte. To je myšlienka, ktorú Attwood (2010, s. 21) rozvíja, keď argumentuje o prínose prírodných škôl pre rozvoj lepšieho sebavedomia a sebaúcty prostredníctvom testovania osobnej sebadôvery a odolnosti v neznámom prostredí s novými štruktúrami a možnosťami.

Na záver: Rady a odporúčania na rozvoj intrapersonálnych kompetencií v lesných kluboch.

Školské vzdelávanie je základným faktorom vo vývine detí, nielen na akademickej úrovni, ale aj vo formovaní schopnosti človeka porozumieť vlastným a cudzím emóciám a správaniu a vziať tieto informácie do úvahy pri budovaní efektívnej komunikácie (Cudworth & Lumber, 2021). Vzdelávanie v prírodnom prostredí znamená oveľa viac než len presunutie vzdelávania z interiérových priestorov do vonkajšieho prostredia alebo zmenu spôsobu, akým sa akademický obsah prezentuje. Zahŕňa holistické vzdelávanie, ktoré umožňuje deťom experimentovať s ich okolím, testovať ich schopnosti a rozvíjať zručnosti, aby efektívnejšie interagovali s ostatnými, sami so sebou a s prírodným svetom. Učenie sa v prírode poskytuje „bohatú platformu pre rozvíjanie medziľudských a intrapersonálnych kompetencií,“ (Mann et al., 2022, s. 212), poskytuje deťom zážitky, zapája ich do učenia, je nositeľom emocionálnej pohody, zdravia a spojenia s prírodou. Na záver možno uviesť niekoľko tipov a odporúčaní pre podporu intrapersonálnej inteligencie v detstve:

- **Poskytnite prirodzený, naturalizovaný čas a priestor, ktorý umožní hru a voľný pohyb, aby bol podporovaný sebarozvoj.** Tento priestor by mal umožniť vytvorenie osobnej emočnej kresby a čas by mal byť regulovaný aktívnym počúvaním, pozorovaním bez posudzovania a mal by mať štruktúru spojenú s prírodou; založenú na jej ročných (ročné obdobia, kultúra), týždenných (určených skupinou alebo každým jednotlivcom s ohľadom na ich rôzne fázy vývoja) a každodenných rytmoch (okamihy sústredenia).
- **Sústred'te sa na prítomnosť. Deti by mali byť naučené konať krok za krokom.** Pre dosiahnutie toho je užitočné použiť cvičenia na všímavosť (mindfulness), ktoré im umožnia sústrediť sa na krátkodobé ciele;

ako aj nástroje, aby si vedeli predstaviť seba z dlhodobého hľadiska.

- **Prijmite učiteľskú úlohu založenú na rešpektujúcom sprevádzaní.** Svet detí je živý svetom dospelých, ktorí podporujú ich pochopenie sveta. Sprevádzajte deti z bezpečnej vzdialenosti, dostatočne blízko na pozorovanie a počúvanie a dostatočne ďaleko na to, aby ste nezasahovali do hry; no zároveň poskytnete svoju prítomnosť v dobrých fyzických, mentálnych (hlbkové poznanie evolučného vývoja) a psychologických podmienkach, ktoré vám umožnia pozorovať rôzne aspekty na individuálnej a kolektívnej úrovni.
- **Ako možno očakávať, že to dokážu? Pomôžte deťom stanoviť si reálne ciele.** Je dôležité, aby dieťa vedelo identifikovať svoje silné a slabé stránky a odtiaľ vypracovať koherentný plán akcie, ktorý mu bude prospešný v každodennom živote. Kľúčovým aspektom je opustiť predstavu, že existujú „dobré činy,“ a „zlé činy,“ alebo že niektorí ľudia „môžu,“ a iní „nemôžu,“ niečo urobiť. Každá osoba je majiteľom svojho vlastného potenciálu rozvoja, ktorý dosiahne nasledovaním svojej vlastnej osobnej učebnej cesty.
- **Použite konštruktívnu kritiku. Negatívne emócie sú odrazom niečoho, čo sa deje a potrebuje byť vyjadrené.** Pracujte s dieťaťom, aby porozumelo, čo prežíva, a naučilo sa, ako sa môže vyjadriť spôsobom, ktorý je prijateľnejší. Je dôležité dieťa naučiť, že negatívna emócia nie je v podstate „zlá,“ ale je len prejavom nespokojnosti v súvislosti s udalosťou, ktorá nezodpovedá očakávaniu a konkrétnemu okamihu. Porozumenie tejto emócie a jej adekvátne zvládnutie určí najpriaznivejší výsledok, najprv pre dieťa samotné a potom pre jeho okolie.
- **Ved'te a monitorujte pokroky detí.** Nezávislosť je kľúčovým faktorom pri rozvoji intrapersonálnej kompetencie, ale sprevádzanie nesmie byť zanedbané. Učiteľ musí konať ako sprievodca, sprevádzať dieťa,

potvrzovať jeho konanie a podporovať ho v procese sebapoznania a sebaovládania.

- **Sebareflexia s dieťaťom.** Je dôležité učiť sa z chýb, vnímať ich ako príležitosť na učenie a nikdy

nepoužívať trest alebo odmenu ako rozhodujúce faktory. Analyzujte situácie, ktoré fungovali alebo nefungovali, a ktoré boli kľúčovým prvkom úspechu alebo neúspechu.

Literatúra

- Ahi, B., & Kahriman-Pamuk, D. (2021). „Environment Is Like Nature“: Opinions of children attending forest kindergarten about the concept of environment. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 11(2), 91-110. <http://dx.doi.org/10.18497/iejeegreen.944378>
- Alif, S., Irwan, A., & Elihami, E. (2019). Forming characters of early children in non-formal education units. *Jurnal Edukasi Nonformal*, 1(1), 88-94. <https://ummaspul.e-journal.id/JENFOL/article/view/206>
- Amstrong, T. (2017). *Multiple intelligences in the classroom* (4th ed). ASCD.
- Arvanitis, A., Touloumakos, A.K., & Barrable, A. (2022). Parents' perceptions of UK forest school: descriptive and evaluative aspects. *Forests*, 13, 1314. <https://doi.org/10.3390/f13081314>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Barrable, A. & Arvanitis, A. (2019) Flourishing in the forest: Looking at Forest School through a self-determination theory lens. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22, 39-55. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0018-5>
- Beresford, K., & Phillips, S. (Eds.) (2022). *Exploring the effectiveness of 'Forest School' on the health and development of pre-school aged children*. NIHR: School for Public Health Research.
- Cudworth, D., & Lumber, R. (2021). The importance of Forest Schools and the pathways to nature connection. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24, 71 – 85. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00074-x>
- Dabaja, Z.F. (2022). The Forest School impact on children: Reviewing two decades of research. *Education 3-13*, 50(5), 640– 653. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1889013>
- Danner, D., Lechner, C.M., & Spengler, M. (2021). Editorial: Do We Need Socio Emotional Skills? *Frontiers in Psychology*, 12, 723470. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.723470>
- Denham, S.A. (2019). The emotional basis of learning and development in early childhood education. In S.A. Denham & K.H. Liverette (eds.), *Handbook of research on the education of young children* (4th ed., pp. 85-103). Routledge.



Sebapoznanie, sebaovládanie

Domitrovich, C.e., Durlak, J.A., Staley, K.C., & Weissberg, R.P. (2017). Social-Emotional Competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development, 88*(2), 408-416. <http://doi.org/10.1111/cdev.12739>

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.

Kahrman-Pamuk, D., & Ahi, B. (2019). A Phenomenological Study on the School Concept of the Children Attending the Forest School. *Journal of Qualitative Research in Education, 7*(4), 1386-1407. <http://doi.org/0000-0002-8744-7213>

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2022). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. In R. Jucker, and J. von Au (Eds.), *High-quality outdoor learning. Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society* (pp. 47-66). Springer.

Mann, J., Gray, T., & Truong, S. (2022). Rediscovering the Potential of Outdoor Learning for Developing 21st Century Competencies. In R. Jucker, and J. von Au (Eds.), *High quality outdoor learning. Evidence-based education outside the classroom for children, teachers and society* (pp. 211-229). Springer.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence, 17*(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality, 9*(3), 185-211. <http://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>



INTERPERSONÁLNE KOMPETENCIE

Nástroje a metódy podpory rozvoja interpersonálnych kompetencií u detí v predškolskom veku v lesných kluboch

Odporúčania pre rozvoj interpersonálnych kompetencií u detí v predškolskom veku ako doplnkový metodologický materiál pre vzdelávanie v prírode.

Mgr. Anca Stan

Výchovná poradkyňa a koordinátorka,
Stejarul Pitic, Cluj-Napoca, Romania



ÚVOD

Sociálne kompetencie, ktoré deti ovládajú pri vstupe do školy spolu s ich emocionálnymi schopnosťami, predstavujú kľúčový prediktor ich úspechu v škole a neskôr aj v ďalšom priebehu ich celého života. Predškolské roky sú časovo ohraničená príležitosť pre rozvoj týchto kompetencií, preto je dôležité, aby dospeli, ktorí sprevádzajú malé deti, lepšie porozumeli ako ich rozvíjať a naučili sa, ako môžu podporovať ich rozvoj. Táto kapitola predstavuje hlavné teoretické základy medziľudského rozvoja

počas predškolských rokov a tiež to, aká je podpora osvojovania týchto kompetencií v programoch vzdelávania v prírode. Kapitola sa zameriava na nástroje a metódy, ktoré fungujú pri rozvoji medziľudských kompetencií detí v lesných kluboch a ďalších prostrediach, v ktorých výuka prebieha v prírodnom prostredí. Tieto nástroje by mali inšpirovať ďalších pedagógov pri hľadaní spôsobov, ako obohatiť svoje nástroje na prípravu detí na školu a na ich celoživotný rozvoj.

1. DEFINÍCIA MEDZIĽUDSKEJ KOMPETENCIE A JEJ VÝHODY PRE PRIPRAVENOSŤ NA ŠKOLU A CELOŽIVOTNÚ DUŠEVNÚ POHODU

V širšom slova zmysle sú medziľudské kompetencie to, čo potrebujeme na úspešnú interakciu s inými ľuďmi – od krátkych, povrchných interakcií s neznámymi osobami, cez vytváranie a udržiavanie profesionálnych vzťahov až po zmysluplné vzťahy s dôležitými osobami v našom živote. Často sa označujú pojmom mäkké zručnosti (soft

skills) a sú veľmi cenené nielen v pracovnom prostredí, ale aj v osobnom živote ľudí.

Medziľudské zručnosti zahŕňajú porozumenie potrieb a pocitov druhých, vyjadrenie vlastných myšlienok a potrieb, riešenie problémov, spoluprácu a vyjednávanie,

prejavovanie emócií, vnímavé „čítanie„ sociálnych situácií, prispôsobovanie správania rôznym sociálnym situáciám a iniciovanie a udržiavanie priateľstiev (Kostelnik et al., 2002; Odom et al., 2002). Prostredie, v ktorom sú predškólači súčasťou skupiny, umožňuje získať skúsenosti, v ktorých môžu tieto znalosti a zručnosti získať, porozumieť im, praktizovať a zdokonaľovať ich. Pri tomto procese je nevyhnutná odborná podpora a vedenie informovaného učiteľa/facilitátora/pedagóga, ktorý vie, kedy a ako poskytnúť podporu a výučbu.

Úspešný rozvoj medziludských kompetencií predpokladá neskoršie duševnú pohodu a je považovaný za kľúčový pre pripravenosť na školu (Carlton & Winsler, 1999). Učenie samo o sebe je sociálnym procesom, a preto je rozvoj sociálnych kompetencií rozhodujúci pre celoživotné učenie sa. Sociálne zručnosti predstavujú dôležitý predpoklad úspechu, pripravenosti na školu, ako aj celoživotného duševného zdravia. Štúdiá uskutočnená Segrinom a Taylorom v roku 2007 naznačuje, že sociálne zručnosti boli konzistentne a pozitívne spojené so **všetkými ukazovateľmi duševného zdravia vo vzorke dospelých** (vo veku od 18 do 87 rokov).

Keď deti nastupujúce do školy majú kamarátov, sú obľúbené, dokážu vytvárať a udržiavať nové priateľstvá a sú schopné vytvárať pozitívne vzťahy so svojimi učiteľmi,

2. INTERPERSONÁLNY VÝVOJ V LESNÝCH KLUBOCH

Vzdelávanie v prírodnom prostredí má dobre zdokumentovaný vplyv na zdravie a duševnú pohodu detí, čo následne ovplyvňuje všetky oblasti ich rozvoja. Prírodné prostredie deťom ponúka množstvo relevantných výziev a inšpiruje ich k spolupráci s ostatnými, pričom sa učia hodnotiť tímovú prácu. Priamy kontakt s prírodným svetom prináša veľa vzrušenia a prirodzenej zvedavosti, čo rozvíja túžbu detí zapájať sa do rôznych úloh a výziev. Toto vytvára pocity duševnej pohody, čo vedie k väčšej

potom majú pozitívnejší vzťah ku škole, viac sa zapájajú do školských aktivít a dosahujú viac ako deti, ktoré sú definované opačne. Deti predškolského veku, ktorí sú obeťou vrstovníkov alebo sú agresívni, majú naopak sťažnenú adaptáciu v škole a sú ohrození potenciálnym sledom problémov, vrátane školských ťažkostí, kriminality a užívania drog (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995; Haapasalo & Tremblay, 1994; Kochenderfer & Ladd, 1996; Tremblay, Pagani-Kurtz, Masse, Vitaro & Pihl, 1995).

Štúdie ukázali, že deti predškolského veku so sociálnymi kompetenciami majú väčší úspech než ich menej kompetentní rovesníci pri rozvíjaní **pozitívnych postojov ku škole a adaptácii na školu**, získavajú **lepšie známky a dosahujú viac** (Birch & Ladd, 1997; Ladd, 1990; Ladd, Birch & Buhs, 1999; Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Štúdie ukázali, že medziludské zručnosti; vrátane pozitívnych interakcií s učiteľmi, pozitívne sebahodnotenie odvodené zo vzťahov a neodmietaný status vrstovníka, spolu s emocionálnymi kompetenciami; predpokladajú akademický úspech a pri zohľadnení iných relevantných premenných, dokonca až skorší akademický úspech (napríklad Carlton, 2000; Howes & Smith, 1995; Izard, 2001; Jacobsen & Hofmann, 1997; O'Neil, Welsh, Parke, Wang & Strand, 1997; Pianta, 1997, Shields et al., 2001).

otvorenosti a túžbe spolupracovať. Príroda pôsobí ako katalyzátor na mnohých úrovniach zrýchľujúcich učenie.

V lesnom klube sú sociálne zručnosti veľkou súčasťou každodennej rutiny, keďže étos týchto programov je veľmi demokratický, deti a dospelí interagujú často a slobodne. Existuje veľa neštruktúrovanej a voľnej hry, ktorá prináša veľa príležitostí a výziev pre deti na rozvoj ich sociálnej kompetencie. Deti majú tiež veľa slobody



Priamy kontakt s prírodným svetom prináša veľa vzrušenia a prirodzenej zvedavosti, čím sa rozvíja túžba detí zapájať sa do rôznych úloh a výziev.

vo voľbe svojich aktivít, a to prináša možnosť aj výzvu rozhodnúť sa a vyjednávať, čo budú robiť sami a čo s ostatnými. Všetky tieto situácie sú príležitosťami naučiť sa dohodnúť, vedieť sa obhájiť a riešiť konflikty. Výskum o dlhodobých účinkoch programov lesných materských škôl (Sarah Blackwell) dospel k záveru, že deti prejavili zvýšené povedomie o dôsledkoch svojich činov na iných ľuďoch, vrstovníkoch a dospelých, a získali lepšiu schopnosť spolupracovať s inými.

3. NÁSTROJE PRE ROZVOJ MEDZILUDSKÝCH KOMPETENCIÍ V PROGRAMOCH VZDELÁVANIA V PRÍRODE

Navrhované nástroje a metódy sú väčšinou odvodené z konceptu Školskej rodiny (School Family) z programu Conscious Discipline TM, ktorý je osnovou pre sociálno-emocionálny rozvoj, programom riadenia skupiny a tiež programom osobného rozvoja pre dospelých. Jeho účinnosť pri rozvoji sociálno-emocionálnych kompetencií je dobre preukázaná v rámci rigorózných štúdií (viď <https://consciousdiscipline.com/methodology/research/>).

Hlavným predpokladom je, že deti potrebujú mať pocit, že iným na nich záleží a že patria do skupiny. To ich motivuje správať sa a učiť sa. Kľúčovým konceptom je pocit príslušnosti. Medziludské zručnosti majú hlboké korene v tejto dôležitej kvalitatívnej stránke skupiny. Keď deti aj dospelí cítia, že niekam patria, že iným/skupine na nich záleží, potom sú skutočne motivovaní iniciovať sa, rozvíjať a robiť maximum pre udržiavanie pozitívnych vzťahov s ostatnými. Konflikty a náročné situácie sa môžu vyskytnúť, pretože sú normálnou súčasťou akéhokoľvek zdravého vzťahu, a deti ešte neovládajú sociálne, emocionálne a komunikačné zručnosti, ktoré potrebujú na konštruktívne riešenie (rovnako ako mnohí dospelí). Tieto zručnosti sa nepriamo učia modelovaním a imitáciou a priamo prostredníctvom plánovaných aktivít a spontánnej mediácie konfliktov skúsenými dospelými.

Dospelí zohrávajú kľúčovú úlohu pri rozpoznávaní týchto príležitostí učiť sa a pri vedení detí v ich medziludskom rozvoji. V nasledujúcej časti budú preskúmané niektoré nástroje, ktoré fungujú v kontexte predškolského vzdelávania a boli úspešne implementované v lesných kluboch v Rumunsku, Slovensku, Litve a Španielsku. Dúfajme, že tieto nástroje inšpirujú ďalších pedagógov a obohatia ich repertoár v praxi.

Existujú praktické nástroje, pomocou ktorých dospelí pracujúci s deťmi môžu deťom vstúpiť tento srdečný pocit príslušnosti. To je možné dosiahnuť cez štruktúry a praktiky, ktoré sú zakotvené vo výchovných programoch/v rodinách a vychádzajú z ich skutočných presvedčení, postojov a zručností. Deti sa nemôžu učiť to, s čím ich učitelia nie sú oboznámení a čo je ešte dôležitejšie, čo sami nepraktizujú vo svojom osobnom živote. Preto všetko, čo sa robí s deťmi, funguje oveľa lepšie, ak je založené na vzájomných vzťahoch – s dospelými na pracovisku a v blízkom kruhu priateľov a rodiny.

Vyplyvajú z týchto predpokladov sa štúdiá zameriava a uvádza štyri kategórie nástrojov, ktoré možno použiť v predškolských vo vzdelávacích programoch realizovaných v prírode na podporu rozvoja medziludských kompetencií:

- 1) **Rámec jedinečnosti** – rozvíjanie a zameranie sa na jedinečnosť detí (namiesto ich „osobitosti,“) a ich prínosu pre blaho skupiny.
- 2) **Ochota** a schopnosť všimnúť si – zameranie sa na to a podporovanie pozitívnych interakcií.
- 3) **Rutiny a rituály** pre budovanie komunity.
- 4) Rozvoj zručností v **riešení konfliktov**.



Super sily detí môžu byť nakreslené alebo napísané na kúsku kôry stromov alebo na orechových škrupinách a nosiť sa ako šťastné amulety, pripomínajúc deťom ich jedinečnosť, silu a príslušnosť.

1) Rámec jedinečnosti – Každý z nás je jedinečný, nie špeciálny.

Sebavedomie je vzácna súčasť sebauvedenia a buduje sa v interakciách a vzťahoch, najmä prostredníctvom pocitu dôležitosti pre ostatných a skupinu. Každé dieťa je JEDINEČNÉ, nie špeciálne. Osobitosť zanecháva ostatných vzadu a špeciálnu osobu postaví na piedestál nad všetkými ostatnými. Jedinečnosť poskytuje miesto pre každého ako v skladačke jedinečných silných stránok a vlastností, ktoré sa podporujú navzájom – vytvára komunitu učenia sa, do ktorej patrí každý.

Nástroj č. 1: Hľadajte jedinečnosť každého dieťaťa – ich záujmy, silné stránky. Zamyslite sa, ako môžu využiť svoje schopnosti, aby boli prínosom pre ostatných a celú skupinu.

Meno dieťaťa	Dátum	Zaznamená zručnosť	Spôsob, ako môže pomôcť ostatným svojou schopnosťou
Anna	29. 10.	Vylezie 3 m vysoko na „raketový strom„	Učiť ostatné deti ako vyliezť vysvetľovaním a názorným ukazovaním
	11. 12.	Rozpozná 3 druhy vtákov, ktoré zvyknú navštevovať naše zázemie.	Môže prispieť k plánovaniu mini-workshopu pre zvyšok skupiny o vtákoch. Môže nakresliť informatívny plagát o vtákoch žijúcich v našej záhrade, ktorý sa umiestni na plot. Keď sa ostatné deti spýtajú na vtáky, ktoré vidia, odkážte ich na ňu.

Pravidelne identifikujte a verejne uznajte **superschopnosť každého dieťaťa** – urobte to počas kruhu so všetkými deťmi. Deti vymenujú silné stránky ostatných detí. Môže tam byť zavesená veľká tabuľa, alebo medaily vyrobené z kôry stromov s návrhom dizajnu pre každú super silu. Podporujte deti, aby identifikovali aj super sily učiteľa, je to skvelý spôsob, ako učiteľia získajú spätnú väzbu na ich vlastné silné stránky, ktoré deti oceňujú.

1. Hľadajte, čo každé dieťa robí **s ľahkosťou/čo mu ide dobre/z čoho je nadšené**.
2. Zamyslite sa, ako môže dieťa využiť svoje silné stránky na **pomoc ostatným**?
3. **Zahrňte do plánovania aktivít** také aktivity, ktoré umožnia každému dieťaťu využívať svoje silné stránky na pomoc iným.
4. Povedzte to **nahlas**, podelte sa s ostatnými deťmi a pripomínajte im, kedy môžu svoje schopnosti využiť.

Zabezpečte si **formulár na zaznamenávanie silných stránok**, záujmov a návrhov pre každé dieťa, aby sa vedelo, ako ich pod vedením využiť na pomoc ostatným v skupine. Napríklad:

Spolupráca namiesto rivality – podporujte spoluprácu namiesto rivality.

Deti často súperia medzi sebou, sledujú, kto je v niečom prvý a kto posledný, hrdia sa, že sú tí najrýchlejší/najsilnejší/najlepší. Táto tendencia často prináša zlosť a sklamanie, no dá sa s ňou pracovať a transformovať ju pozitívne:



Deti spolupracujú – buď spontánne, alebo sú povzbudzované pedagógom – aby si navzájom pomáhali alebo mali spoločný cieľ.

- Povedzte deťom, že „**každý kto sa zabáva, vyhráva**“. Na konci súťaže sa opýtajte detí, či si to užívali a ak áno, zdôraznite, že vtedy vyhrali. Pripomeňte im to ešte **pred začiatkom** súťaže, ak má oficiálny štart (odpočítavanie).

Odpovedajte dieťaťu, ktoré bolo prvé:

- **Všimnite si, čo dosiahol a čo mu pomohlo dosiahnuť výkon** – „Bežal/a si veľmi rýchlo, jedol/a si tak rýchlo, akoby si bol/a veľmi hladný/á / veľmi ti chutilo! Veľakrát si skúšal/a loziť po strome a teraz vieš vyliezť tak vysoko!“ atď.
- Ak je to vhodné, **povzbudzujte dieťa, aby pomohlo ostatným dokončiť úlohu**, naučilo ich, ako ju zvládnuť lepšie – „Môžeš pomôcť aj rovesníkom obut' si topánky? Môžeš ukázať a naučiť ostatných, ako vyliezť tak vysoko na strom?“

Nástroj č. 2: Rozpoznávanie a uvažovanie o temperamente detí a o vlastnom temperamente

Temperament je jediným osobnostným rysom, ktorý je vrodenný. Je ovplyvňovaný skúsenosťami, ale zotrva po celý život ako spôsob prístupovania k svetu a skúsenostiam, ktoré človek zažije. Je veľmi užitočné hodnotiť rôzne typy temperamentu a byť si vedomý ich silných stránok, výziev a zlučiteľnosti s našim vlastným temperamentom. Majte na pamäti, že neexistujú dobré alebo zlé typy temperamentu, len s niektorými vychádzame ľahšie, a iné vnímame ako náročné. Sú vrodenné a každé má svoje výhody a výzvy. Vonkajšie prostredie má výhodu v tom, že deťom poskytuje veľa priestoru – môžu prirodzene prejavovať vysokú aktivitu a uvoľňovať napätie, ktoré sa zvyčajne nahromadí v interiérovom prostredí – takže aktívne typy temperamentu sú menej náročné pre svoje okolie, keď majú priestor prejavovať sa a dokonca byť obdivované za svoje schopnosti.

Cvičenie: Ohodnotte svoj vlastný temperament a temperament detí, o ktoré sa staráte, tu: <https://yourparentingmojo.com/the-temperament-assessment-quiz/>

2) Ochota a schopnosť všimnúť si

Motivácia vytvárať si pozitívne vzťahy k ostatným je vrodenná, skutočná. Deti nepotrebujú dostávať odmeny, aby dobre vychádzali s ostatnými, ale **potrebujú sa tieto zručnosti naučiť**. Vždy, keď sa deťom nedarí nadväzovať vzťahy s rovesníkmi, chýbajú im sociálne alebo emocionálne zručnosti. Keď sa zameriavame na budovanie pocitu príslušnosti – pocitu, že každé dieťa je dôležité pre skupinu a je videné, vypočuté a môže prispieť – buduje sa základ prosociálnej motivácie a duševnej pohody, ktorý deti veľmi potrebujú.

Nástroj č. 3: Upozorniť a zdôrazniť príležitosti, kedy môžu deti pomôcť

Deti sú schopné vykonávať množstvo úloh, ktoré pedagógovia vykonávajú denne. Vždy predtým, ako niečo urobíte sami, premyslite si, či by vám s tým nemohlo pomôcť dieťa alebo či by bolo možné úlohu celkom zveriť do ich rúk. Premýšľajte o úlohách a zodpovednostiach, ktorými môžu deti prispieť k blahu ostatných.

Príklady úloh, ktoré deti môžu plniť, aby prispievali k blahu ostatných:

- **Ten, ktorý ráno víta** – privíta ostatné deti.
- Ten, ktorý **zaznamenáva vlúdne správanie** – sleduje priateľské a veľkorysé správanie svojich rovesníkov, zaznamenáva ho a hlási na konci dňa.
- **Podporovateľ** – povzbudzuje a rozveseľuje svojich rovesníkov pri náročných úlohách alebo keď sa cítia sklamaní.



Drevené ihrisko potrebuje opraviť a každý sa snaží. Staráme sa o miesto spoločne a deti vedia, že môžu byť nápomocné pri tomto procese.

- **Výbor pre chýbajúce deti** – robí niečo pre chýbajúce deti, želá im skoré uzdravenie – cez pohľadnice, video správy, vytvorí pre nich niečo z prírodnín atď.
- **Sprievodca nových detí** – keď sa nové dieťa pridá do skupiny sprevádza ho všetkými rutinami a vysvetlí ako sa veci robia.
- **Pomoc s jedlom** – podáva jedlo na tanieroch, rozdá príbor, upratuje stoly atď.
- **Záhradník** – polieva rastliny v záhrade a vo vnútri.
- Ten, ktorý **sa stará a kŕmi vtáky** počas zimy.

Navrhnete tieto úlohy deťom a využijete svoju schopnosť pozorovať, aby ste povzbudili a posilnili ich pocit spolupatričnosti. **Venujte čas trénovaniu detí**, ako zvládnuť úlohy. Plánujte to v prvých týždňoch vo vašej škôlke.

Nástroj č. 4: Použite schopnosť pozorovať (namiesto posudzovania)

Deti potrebujú pocit, že si ich všímame, nie že ich súdime. Dospelí často hodnotia správanie detí tým, že ho škatulkujú. To im však veľmi nepomáha, práve naopak: „Súdenie je základom podmienenej lásky – lásky, ktorá si nárokuje. Povzbudenie spočíva v tom, že prijíma dieťa také, aké je. Prijatie pozoruje a opisuje to, čo už existuje. Pozorovanie spája dospelého, dieťa a okamih. Spája ich.“ (Becky Bailey, 2000).

Ako pozorovať?

- **Začnite vetu menom dieťaťa alebo zámenom „ty“ alebo „ty si to urobil/a!“, „Pozri sa na seba!“ alebo „Všimol som si, že _____“**

Hodnotiace vyjadrenia obyčajne začínajú slovami „dobré“, „výborne“ a inými všeobecnými výrazmi. Používajte radšej výrazy s „ty“.

- **Potom presne popíšte, čo vidíte.**

Predstavte si, že ste kamera alebo športový komentátor. Deti spracovávajú informácie v obrazoch, preto im ponúknite obrazy, ktoré si môžu zapamätať. Popíšte presne to, čo ste videli, že robia. „Vytiahol/a si fľašu s vodou a ovocnú desiatu a umiestnil/a si ich do košíkov. To je veľmi nápomocné!“ Práve ste dieťaťu poskytli svoju definíciu pomoci. Týmto spôsobom im pomáhate vytvárať si vlastnú definíciu – takú, ktorú budú používať celý život.

Keď toto robíte vo vašej skupine detí, povzbudíte tým aj ostatné deti, pretože konkrétne opíšete a dáte im vedieť, čo bolo užitočné a ako to bolo urobené. Častejšie to robíme s negatívnymi vecami, ktoré deti robia, a tak sa pozornosť upiera na to, čo je neprijateľné (Nechal/a si všetko svoje oblečenie rozhádzané po zemi, takže každý o to zakopne a pošliape to!).

Tu sú niektoré príklady pozorovania:

Hodnotenie	Pozorovanie (popis)
„Skvelá práca, Anna!„	„Anna, po použití kladiva si ho vrátila späť do košíka, takže ho ty a tvoji kamaráti budú mať k dispozícii, keď ho budú potrebovať!“
„Si taký dobrý chlapec.“	„Ukázal si tvojmu kamarátovi Codymu, ako natrieť maslo na chlieb bez toho, aby sa potrhla. To bolo užitočné.“
„Taký úžasný výstup!“	„Dokázal si to! Vyšplhal si sa na strom až do výšky štyroch metrov!“



Nemáme žiadne pravidlá, máme dohody, na ktorých sme sa všetci spolu dohodli a rozumieme im. Starostlivosť je v jadre všetkého. Starám sa o seba, starám sa o ostatných a starám sa o všetko, čo ma obklopuje.

Cvičenie: Dajte si záväzok pozorovať počas celého dňa medziľudské zručnosti, ktoré hodnotíte, a dajte každému vedieť, že ich oceňujete:

- **Láskavosť** – „Podelil si sa o posledný kúsok koláča s kamarátom!“
- **Ochota** – „Pomohol si Karine vyliezť na strmý kopček tým, že si ju vytlačil, to bolo užitočné!“
- **Schopnosť striedať sa** – „Dokázal si to! Striedal si sa v skákaní cez švihadlo počítajúc do desiat, každý sa vystriedal!“
- **Starostlivosť** – „Išiel si za Davidom a uistil si sa, že je v poriadku po tom, čo sa šmykol! To bolo od teba starostlivé!“
- **Veľkorysosť** – „Podarilo sa ti to! Podelil si sa so svojimi priateľmi o ďalekohľad, aby mohli tiež vidieť veвериčky!“
- **Spolupráca** – „Pomohli ste jeden druhému odniesť to veľké poleno na vašu stavbu!“
- **Záujem** – „Stál si pri kamarátovi a objal si ho potom, čo mal ťažké ráno po príchode do klubu!“

Cvičenie: Ktoré ďalšie zručnosti by ste radi videli zastúpené vo vašom programe? Zapište si ich a premyslite si, ako ich budete pozorovať počas celého dňa.

3) Rituály a rutiny – srdce a duša komunity

- Rutiny poskytujú **predvídateľnosť a bezpečie** – sú rovnaké každý deň, deti sa ich naučia a spoliehajú sa na ne.
- Rituály ponúkajú **spojenie**. Nakreslite a zverejnite dennú rutinu, aby ju mohli deti nasledovať a naučiť

sa ju – je to obzvlášť užitočné pre nováčikov. Využite každú príležitosť počas rutín a podporte deti, aby si navzájom pomáhali, naladili sa na seba a tiež sa naladte na nich.

Nástroj č. 5: Rituály pre spojenie

Authentic rituals for connection – daily or occasionally – are created jointly with children, they arise and dissolve naturally, provide sense of connection, and belonging. They are not rigid or imposed.

Príklady rituálov:

- **Privítanie detí po príchode** – pozdravte ich pomocou dotyku, očného kontaktu alebo prítomnosti.
- **Pieseň/rým skupiny** – hymna skupiny spievaná v rôznych časoch dňa.
- **Spájajúce hry** – súčasť ranného stretnutia/kruhu počas dňa a 1:1 moment spojenia s každým dieťaťom. Hry, ktoré zahŕňajú:
 - očný kontakt,
 - dotyk
 - prítomnosť (ste tu a teraz, vaša myseľ je tam, kde je vaše telo; s dieťaťom).
- **Rituál pre neprítomné deti** – krátka pieseň so želaním skorého uzdravenia.
- **Ritual pre označenie zmien v živote** – narodeniny, úmrtie, nový súrodenec, nový priateľ, odchádzajúce dieťa, zmena ročného obdobia.
- **Rituály na začatie a ukončenie dňa.**



Rituál pre páry – občas, na ceste späť do škôlky z nášho výletu, z rovnakého miesta, odkiaľ každý pozná cestu, vytvoríme páry, hlavne z detí, ktoré sa počas dňa spolu nehrali, takže spolu kráčajú, rozprávajú sa, niekedy obaja, niekedy je ticho na začiatku... Vzniká veľa priestoru si navzájom pomôcť, pretože môžete vyraziť, až keď už nevidíte tých, čo šli pred vami, sprievodcovia idú ako poslední.

4) Riešenie konfliktov

Konflikty sú cenné príležitosti na učenie sa. Učiť deti riešiť problémy je jedným z najhodnotnejších darov, ktoré im môžeme ponúknuť už od útleho veku, dokonca aj batolátá z toho môžu profitovať. Ak by sa tieto zručnosti vyučovali cielene počas detstva, svet by bol určite oveľa lepším miestom. Učiť sa riešiť problémy je spojené s niekoľkými cennými zručnosťami pre život, ako je kritické myslenie, porozumenie problémom, spolupráca a vnímanie rôznych perspektív.

Učiť riešiť konflikty vyžaduje čas a oddanosť. Dospelý musí pomáhať deťom porozumieť problému, usmerňovať a podporovať ich, aby prišli s riešeniami, ktoré fungujú pre všetkých.

Zodpovednosti počas procesu riešenia konfliktov:

- **Dospelý robí mediátora** pri riešení konfliktov medzi deťmi – podporuje ich, aby prešli kroky riešenia problému, ponúka nápady, ak sa zaseknú, a popisuje, čo cítia a robia.
- **Deti riešia konflikt samy** – definujú problém a hľadajú alternatívy.

Kroky riešenia konfliktov:

1. Zabezpečte **bezpečie detí** – zastavte fyzickú potýčku/situácie, ktoré by mohli ohroziť deti.
2. Pomôžte im **usporiadať si ich pocity, upokojte ich**, ak prežívajú silné emócie – uznajte ich emócie a túžby, sústreďte sa na nich, upokojte ich. Myslite na to, že je zbytočné pokračovať ďalšími krokmi, kým sa deti neupokoja; tá časť mozgu, ktorú potrebujú na riešenie problému, je pri prežívaní silných emócií nedostupná.
3. **Popíšte**, čo ste videli a počuli a **vypočujte si ich perspektívy** – podporujte striedanie sa v rozprávaní

a počúvaní. Môžete použiť **hovoriacu palicu** – uľahčuje striedanie sa v rozprávaní – kto dostane palicu, môže hovoriť, ostatní počúvajú.

4. **Popíšte problém** v zmysle potrieb a túžob – Ty si chcel..., Ty si očakával..., Obaja chcete...
5. **Diskutujte o riešeníach** („Čo môžete urobiť?“), ktorých je veľa – každý problém má minimálne 7 riešení! **Podporujte deti, aby našli viac ako jedno riešenie.** Verí sa, že väčšina problémov má viac než jedno riešenie, takže je možné nájsť také, ktoré **vyhovuje obom deťom**, ktoré majú konflikt. Nejde o prehru a víťazstvo v argumentácii, je to veľký dar, ktorý im môžeme odovzdať.
6. Pomôžte im **vybrať riešenie, vyskúšať ho a upresniť, ako to urobia** („Ako sa podelíte o paličku? Ako sa vystriedate?“ *Potrebujete na to stopky?*) – overte, či to môže fungovať pre oboch, ak nie, vráťte sa ku kroku 5 a vymenujte ďalšie riešenia, ktoré našli/môžu vyskúšať.
7. **Vyskúšajte vybrané riešenie** a vyhodnoťte ho.
8. **Všímajte si úspešné riešenie konfliktu ALEBO opakujte** celý proces, ak to nefunguje.

Zručnosti pre riešenie konfliktov by sa mali precvičovať aj mimo konfliktných situácií, ponúknutím hier, v ktorých si vymieňajú roly, kde mladšie deti dostanú príležitosť trénovať si hľadanie prijateľných spôsobov, ako riešiť problémy. Dramatická hra, bábky a príbehy sú užitočné spôsoby, ako identifikovať pocity a objaviť riešenia problémov. Týmto spôsobom je možné podporovať láskavé konanie a pochopenie druhých a rozvíjať túto dôležitú sociálnu kompetenciu, ktorá pomôže deťom stať sa zdatnými riešiteľmi problémov a zvládnuť výzvy, ktoré prichádzajú v rámci skupiny.

Literatúra

- Bailey Rebecca (2001) *Conscious Discipline: 7 Basic Skills for Brain Smart Classroom Management* Loving Guidance, Inc
- Blackwell Sarah – *Impacts of Long Term Forest School Programmes on Children's Resilience, Confidence and Well-being* retrieved from <https://getchildrenoutdoors.files.wordpress.com/2015/06/impacts-of-long-term-forest-schools-programmes-on-childrens-resilience-confidence-and-well-being.pdf>
- Gill Tim (2011) *Children and nature – A quasi-systematic review of the empirical evidence* A Report for the London Sustainable Development Commission, Greater London Authority. Retrieved from https://www.london.gov.uk/sites/default/files/lfdc_-_sowing_the_seeds_-_literature_review_2011.pdf, on May 2022
- Klein, R.J., Englund, M.M. *Developmental Pathways to Adult Happiness: Social Competence and Timely High School Graduation.* *J Happiness Stud* 22, 3023–3041 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00354-9>
- Magdalena, S. M. (2013) „Social and emotional competence-predictors of school adjustment,“ *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 76, pp. 29–33
- McCree, M., Cutting, R., Sherwin, D., (2018). *The Hare and the Tortoise go to Forest School: Taking the scenic route to academic attainment via emotional well-being outdoors.* *Early Child Development and Care*, 188(7), 980–996. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1446430>
- Melikşah Demir, Jas Jaafar, Nicholas Bilyk & Mohammad Raduan Mohd Ariff (2012) *Social Skills, Friendship and Happiness: A Cross-Cultural Investigation*, *The Journal of Social Psychology*, 152:3, 379–385, DOI [10.1080/00224545.2011.591451](https://doi.org/10.1080/00224545.2011.591451)
- O'Brien, L and Murray, R. (2007). *Forest School and its impact on young children: case studies in Britain.* *Urban Forestry and Urban Greening*, 6, 249–265.
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (in press). *Temperament in children's development.* In W. Damon, R. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Sixth edition: Social, emotional, and personality development (Vol. 3).* New York: Wiley.
- Schmechel Dirk (2018) *Positive effects of education in forests and forest pedagogy on human health – Bavarian State Institute of Forestry (LWF), Germany* – retrieved from <http://forestpedagogics.eu/portal/2018/10/09/fp-veda/>
- Segrin C., Taylor M. (2007). *Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being.* *Personality and Individual Differences*, Volume 43, Issue 4, 2007, Pages 637–646, <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.017>
- Weare, Katherine & Gray, Gay. (2003). *What Works in Developing Children's Emotional and Social Competence and Well-being?* https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children%27s_Emotional_and_Social_Competence_and_Well-being
- Zins, J. E, Weissberg, R. P, Wang, M. C., and Walberg, H. J., „Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?“, Teachers College Press, New York, 2004.

PARTNERI PROJEKTU

Asociácia detských lesných klubov na Slovensku vznikla v roku 2017. Jej hlavným cieľom je podporovať vzdelávanie a výchovu detí v pravidelnom kontakte s prírodou v súlade s princípmi trvalej udržateľnosti, environmentálnej výchovy a voľnej hry. V súčasnosti Asociácia združuje približne 40 detských lesných klubov z celého Slovenska. Okrem sieťovania združených organizácií a ich aktívnej podpory sa venuje aj advokačným a vzdelávacím aktivitám.



VšĮ Lauko darželis je úplne prvá lesná materská škola v Litve, v ktorej sa vzdelávajú deti od 2 do 6 rokov. Materská škola vznikla v roku 2014 v krásnom prostredí regionálneho parku Pavilniai v meste Vilnius. V priebehu rokov sa materská škola rozrástla na tri škôlky vo Vilniuse a Kaunase a v roku 2018 bola zriadená aj základná škola v prírode. Organizácia Lauko darželis je komunitným lídrom vzdelávania v prírode – organizuje semináre, stála pri tvorbe zákonov, založila Asociáciu lesných materských škôl v Litve a ďalšie.



Materská škola **Stejarul pitic** (Malý dub) je jednou z prvých lesných materských škôl otvorených v Rumunsku, v meste Cluj-Napoca v roku 2016. Vážime si detskú zvedavosť a spoliehame sa na prírodu ako na katalyzátor celého ich rozvoja, voľnú hru v prírode, s prírodnými materiálmi. Zameriavame sa na rozvoj sociálno-emocionálnych zručností u detí aj dospelých, ktorí ich vedú (učiteľov a rodiny), a budujeme starostlivú komunitu, ktorá je potrebná na výchovu každého dieťaťa.



Pobyť v našej prírodnej materskej škole **Amadahi** je špeciálny a jedinečný zážitok. Cesta k tomu „kto sme“: Sme v Galícii (Španielsko). More a lesy sú naše rytmy. Od chvíle, keď prejdeme dverami, nás zahľadá útulná atmosféra voňajúca levanduľou a morom, niekedy aj chlebom. Všetko vás pozýva hrať sa, rešpektovať, učiť sa, pohybovať sa a slobodne objavovať. Príroda sa stáva naším domovom a naša škôlka umožňuje vstup do prírody. Naším hlavným pedagogickým cieľom je pozvať každé dieťa BYŤ, aby sa mohlo slobodne a zodpovedne rozvíjať a cítiť, že je o neho postarané. Týmto spôsobom je ľahké milovať a starať sa o to, čím sme: prírodou.

