

SLOVENSKÝ VÝBOR  
SVETOVEJ ORGANIZÁCIE PRE PREDŠKOLSKÚ VÝCHOVU



## Diet'a a materská škola

*nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník (M. Miňová, M. Slováček, Eds.)*

- Za jazykovú úroveň, obsahovú úpravu a zoznam bibliografických odkazov zodpovedajú autori.
  - Publikované práce prešli obojstranne anonymným recenzným konaním.
- Všetky práva vyhradené. Nijaká časť tohto diela sa nesmie reprodukovat', ukladať do informačných systémov, ani inak rozširovať (elektronicky, fotograficky a podobne) bez predchádzajúceho písomného súhlasu majiteľov práv.
  - Akékoľvek rozširovanie obsahu je možné len s uvedením bibliografického odkazu.



<b>Názov:</b>	<b>Dieťa a materská škola</b> <i>nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník</i>
<b>©Editori:</b>	PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček
<b>Recenzenti zborníka:</b>	Mgr. Jana Kožárová, PhD. doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD. doc. Oksana Mkrtychian Angela K. Murray, PhD. prof. PhDr. Milan Portik, PhD. Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
<b>Recenzenti rukopisov:</b>	PaedDr. Karin Hambáľková, PhD., doc. PaedDr. Zlatica Hul'ová, PhD., prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D., PaedDr. Ivica Ondrušková, PhD., PhDr. Jozef Štefan, PhD., prof. Hanna H. Tsvietkova, PhD., PaedDr. Jozef Zentko, PhD.
<b>©Vydavateľ:</b>	Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu
<b>Grafické spracovanie:</b>	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
<b>Titulný list:</b>	dieťa, 5 rokov
<b>Rok vydania:</b>	2023
<b>Vydanie:</b>	prvé
<b>Rozsah:</b>	134 strán
<b>Kontakt:</b>	<a href="http://www.omep.sk">www.omep.sk</a>
<b>ISBN</b>	<b>978 – 80 – 974139 – 3 – 4</b>
<b>EAN 9788097413934</b>	



- The authors are responsible for the language correction, the content of the article as well as the accuracy of the bibliographic information.
  - The published scientific studies have undergone a double-blind peer review process.
- All rights reserved. No part of this work may be reproduced, stored in information systems, or otherwise transmitted (electronically, photographically, etc.) without the prior written consent of the copyright holders.
  - Any distribution of the content is possible only with the inclusion of a bibliographic reference.



<b>Title:</b>	<b>Child and kindergarten</b> <i>non-conference scientific proceedings of peer-reviewed studies</i>
<b>© Editors:</b>	PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček
<b>Reviewers:</b>	Mgr. Jana Kožárová, PhD. doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD. doc. Oksana Mkrtychian Angela K. Murray, PhD. prof. PhDr. Milan Portik, PhD. Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
<b>Manuscript reviewers:</b>	PaedDr. Karin Hambáľková, PhD., doc. PaedDr. Zlatica Hul'ová, PhD., prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D., PaedDr. Ivica Ondrušková, PhD., PhDr. Jozef Štefan, PhD., prof. Hanna H. Tsvietkova, PhD., PaedDr. Jozef Zentko, PhD.
<b>© Publisher:</b>	Slovak Committee of the World Organization for Early Childhood Education
<b>Graphic design:</b>	PhDr. PaedDr. Matej Slováček
<b>Cover design:</b>	5 years old child
<b>Date of publication:</b>	2023
<b>Issue:</b>	first
<b>Number of pages:</b>	134 pp.
<b>Contact:</b>	<a href="http://www.omep.sk">www.omep.sk</a>
<b>ISBN</b>	<b>978 – 80 – 974139 – 3 – 4</b>
<b>EAN 9788097413934</b>	

## OBSAH

ÚVOD.....6

**KOMPARACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V DÍLE J. A. KOMENSKÉHO A V SOUČASNOSTI**

THE COMPARISON OF CONTENTS EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE WORKS OF J. A. COMENSKY AND IN THE PRESENT

*Radmila Burkovičová*

s. 7

**PRÍRODNÉ A KULTÚRNE PROSTREDIE AKO ZDROJ UČENIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

THE NATURAL AND CULTURAL ENVIRONMENT AS A SOURCE OF LEARNING IN PRE-PRIMARY EDUCATION

*Ružena Čiliaková & Miroslava Gašparová*

s. 21

**POTENCIÁL GOKI SKLADAČKY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

THE POTENTIAL OF GOKI PUZZLES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

*Nina Gaňová*

s. 32

**SEE BEYOND BEHAVIORAL COMPARISONS:  
NEUROSCIENTIFIC PERSPECTIVES ON THE MONTESSORI PEDAGOGY**

*Mathilde Gaujard & Solange Denervaud*

s. 41

**CHILDREN WITH ADHD IN THE SCHOOL CLASS**

*Anna Kocot*

s. 53

**AUTORYTET NAUCZYCIELA: KLUCZOWY CZYNNIK EDUKACYJNY**

TEACHER AUTHORITY: A KEY EDUCATIONAL FACOTR

*Anna Kocot*

s. 64

**PREKURZORY ČITATELSKEJ GRAMOTNOSTI A MOŽNOSTI ICH ROZVÍJANIA  
V MATERSKEJ ŠKOLE**

PRECURSORS OF READING LITERACY AND THE POSSIBILITIES OF THEIR STIMULATION IN KINDERGARTEN

*Marta Kopčíková*

s. 70

**DIEŤA RANÉHO VEKU S PORUCHOU SLUCHU V KOMUNIKÁCIÍ S MATKOU**  
A CHILD AT AN EARLY AGE WITH HEARING IMPAIRMENT IN COMMUNICATION WITH HIS MOTHER

*Lubica Kročanová*

**s. 80**

**SKÚSENOSTI A PREKVAPENIA Z MATERSKEJ ŠKOLY V DÁNSKU**  
EXPERIENCES AND SURPRISES FROM KINDERGARTEN IN DENMARK

*Dominika Luptáková & Bronislava Kasáčová (supervízor)*

**s. 85**

**NÁZORY RIADITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA ZAVEDENIE POVINNÉHO  
PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA**

OPINIONS OF KINDERGARTEN SCHOOL PRINCIPALS ON THE INTRODUCTION OF COMPULSORY PRE-  
PRIMARY EDUCATION

*Monika Miňová*

**s. 93**

**VYUŽÍVANIE TANCA A TANEČNÝCH PRVKOV V MATERSKEJ ŠKOLE**  
USE OF DANCE AND DANCEELEMENTS IN KINDERGARTEN

*Zuzana Semričová*

**s. 103**

**PESTRÉ MOŽNOSTI CIEST NAPLNENIA VÝKONOVÉHO ŠTANDARDU „UVEDIE ADRESU  
SVOJHO BYDLISKA“**

HOW TO ACHIEVE THE STANDARD FROM PRESCHOOL CURRICULUM: CHILDS KNOWS HIS/HER  
ADRESS

*Adriana Šipková & Zuzana Danišková*

**s. 110**

**ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В  
КООРДИНАТАХ СУЧАСНИХ ЗМІН**

TOLERANCE AS A VALUABLE BASIS OF PRESCHOOL CHILDREN'S EDUCATION IN COORDINATES OF  
MODERN CHANGES

*Раса Шулігіна*

**s. 122**

ZÁVER.....132

## ÚVOD

„Štúdium dieťaťa... môže mať nekonečne širší vplyv, ktorý sa vzťahuje na všetky ľudské otázky.  
V myšli dieťaťa môžeme nájsť kľúč k pokroku...“  
Dr. Maria Montessori (*The Secret of Childhood*)

Pri príležitosti Dňa materských škôl na Slovensku 2023 Vám predstavujeme nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník **Dieťa a materská škola**. Predkladaný zborník sa stal tradíciou pri oslavách tohto významného dňa, ktorý si pripomíname každoročne **4. novembra**. Každý rok Vám prinášame vedecké štúdie a odborné príspevky, ktorými sa snažíme dať priestor na publikovanie tém z oblasti predškolskej pedagogiky a príbuzných disciplín.

Ani v tomto roku tomu nebude ináč. Dovoľíme si odvolať sa na vyššie citované slová M. Montessori a vychádzame z názoru, že kľúče k pokroku spoločnosti potrebujeme hľadať vo vzdelávaní, vzdelaní a výchove. Zmeny vo vzdelávaní, aj predprimárnom, musia vychádzať zo samotnej podstaty dieťaťa a detstva – jeho psychológie, ale aj fyzických a fyziologických dispozícií. Na tomto základe v integrácii s overenými metódami a stratégiami dobrej praxe môžeme plánovať a formulovať reformy a myšlienky zmien k lepšiemu. Štúdium dieťaťa považujeme za východiskové pri rozvíjaní predškolskej pedagogiky a didaktiky jednotlivých vzdelávacích oblastí. Aj preto sme sa v *Slovenskom výbore Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu* rozhodli poskytovať publikačný priestor pre odborníkov zo Slovenska aj zahraničia. Chceme mať priestor prezentovania, ale aj získavania aktuálnych poznatkov, ktoré môžu obohatiť našu výchovno-vzdelávaciu prax.

V tomto zborníku Vám prinášame zaujímavé štúdie a príspevky, ktoré sa venujú odkazu J. A. Komenského, poukazujú na možnosti využívania prírodného prostredia, tanečných prvkov a zaujímavých didaktických hračiek v predprimárnom vzdelávaní a iné didaktické aplikácie. Podnetnými sú taktiež texty o čitateľskej gramotnosti, ADHD, či komunikácii detí s poruchou sluchu, názory riaditeľiek na povinné predprimárne vzdelávanie a odborný pohľad z Poľska na autoritu učiteľa. Inšpiratívne sú podnety zo stáže v Dánsku, súčasné názory na koncept tolerancie na Ukrajine a pohľad odborníčov zo Švajčiarska na Montessori pedagogiku na základe zahraničných výskumov aj s pomocou moderných zobrazovacích metód.

Ako editori zborníka si dovoľujeme vyjadriť radosť so záujmom zahraničných autorov z Česka, Ukrajiny, Poľska aj Švajčiarska s publikovaním v našom zborníku, ako aj s ochotou ctených odborných recenzentov zo Slovenska, Česka, Ukrajiny a Spojených štátov Amerických, čo podporuje medzinárodný charakter zborníka a prispieva ku kvalite poznania a prehľadu čitateľov.

Menovite ďakujeme recenzentom zborníka Mgr. Jane Kožárovej, PhD., doc. PaedDr. Blanke Kožík Lehotayovej, PhD., doc. Oksane Mkrtychian, Angele K. Murray, PhD., prof. PhDr. Milanovi Portikovi, PhD., Mgr. Marcele Fojtíkovej Roubalovej, PhD. a recenzentom jednotlivých rukopisov PaedDr. Karin Hambáľkovej, PhD., doc. PaedDr. Zlatici Hulovej, PhD., prof. PhDr. Soňi Karikovej, PhD., doc. PaedDr. Soňi Koťátkovej, Ph.D., PaedDr. Ivici Ondruškovej, PhD., PhDr. Jozefovi Štefanovi, PhD., prof. Hanne H. Tsvietkovej, PhD. a PaedDr. Jozefovi Zentkovi, PhD.

Vyjadrujeme nádej, že si jednotlivé štúdie a príspevky nájdú svojich čitateľov, obohatia nás, učiteľky a učiteľov, študentky a študentov o nové poznatky, súvislosti a podnetné zahraničné inšpirácie a prispievajú ku kvalite našej pedagogickej praxe aj samotného predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Zároveň Vám všetkým prajeme krásny a veselý *Deň materských škôl na Slovensku 2023*.

# KOMPARACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V DÍLE J. A. KOMENSKÉHO A V SOUČASNOSTI

THE COMPARISON OF CONTENTS EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE WORKS OF J. A. COMENSKY AND IN THE PRESENT

Radmila Burkovičová

**Abstrakt:** Cílem článku je prezentovat výsledky porovnání obsahu vzdělávání v Komenského Informatoriu školy mateřské ve složce věda a umění s obsahem současného celostátně platného kurikulárního dokumentu pro vzdělávání dítěte v předškolním věku Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021). Podle obsahu vzdělávání v Komenského Informatoriu byl identifikován a vybrán odpovídající obsah v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a podle navržené posuzovací škály bylo vyhodnoceno, o jakou shodu se jedná. Použitou metodou byla obsahová analýza textu, identifikace a komparace. Výsledky ukazují, že současný kurikulární dokument z hlediska obsahu vzdělávání dítěte předškolního věku pokračuje v tendencích Komenského Informatoria školy mateřské.

**Klíčová slova:** obsah, složka, vzdělávací oblast, shoda.

**Abstract:** The aim of the article is to present the results of a comparison of the content of education in the Comenius Informatorium for Kindergartens in the field of science and art with the content of the current nationally valid curriculum document for the education of preschool children with the Framework Educational Program for preschool education. According to the content of education in the Comenius Informatorium, the corresponding content in the Framework educational program for preschool education was identified and selected, and according to the proposed assessment scale, the degree of agreement was evaluated. The method used was content analysis of the text, identification and comparison. The results show that the current curriculum document, from the point of view of the content of the preschool child's education, continues the tendencies of the Comenius Informatorium for Kindergartens.

**Keywords:** content, component, educational area, compliance.

## Úvod

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“

Jde o jeden z citátů J. A. Komenského, které se nacházejí v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Současné generace českých pedagogů považují hlubokou znalost díla Komenského za samozřejmou, a také zásadní při tvorbě dokumentů pro budoucnost. V kapitole věnované předškolnímu vzdělávání je ve *Strategii* mj. uvedeno, že cestou ke zvýšení jeho kvality bude proměna obsahu vzdělávání v současnosti platného kurikulárního dokumentu *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (dále také RVP PV) (2021). Obsah je jedním ze základních didaktických kategorií, který je ve formě vzdělávací nabídky dítěti předškolního věku za účelem jeho vzdělávání v mateřských školách předkládán. První obsah, který byl pro systematické vzdělávání dítěte předškolního věku vytvořen, je vyjádřen v *Informatoriu školy mateřské*, jehož autorem je J. A. Komenský.

Dílo *Informatorium školy mateřské* (dále také jen *Informatorium*) napsal J. A. Komenský česky v roce 1632 (Patočka, 1958). Bylo vytvořeno jako metodická příručka určená rodičům, zejména matce, která se v jeho době o děti starala největším dílem. Podává Komenského obraz obsahu předškolní rodinné výchovy a vzdělávání. Význam tohoto díla je historický, ale obsahuje hodnoty i pro současnost a snad i pro budoucnost. Metodická příručka byla jednou z částí pedagogického díla Komenského, které zamýšlel vytvořit za účelem obnovy národního vzdělávání a výchovy a zapadá do záměru Komenského, založit soustavu obecného, vševědného vzdělání ve složitosti všech jeho vztahů pro všechny lidi, a to pro ta období života jedince, kdy se podle něho vzdělávat má. Čapková (1968) vysvětluje, že vševědné vzdělání znamená promyšlený výběr

podstatného a životně funkčního obsahu a jeho sestavení ve smysluplnou soustavu. Tendence vzdělávat člověka co neširěji odpovídá pobělohorské době.

Obsah vzdělání je v *Informatoriu* zaměřen k cíli vychovat člověka vzdělaného, mravného a zbožného. Tomu podle *Velké Didaktiky* odpovídá v *Informatoriu* Komenského pět složek vzdělávání: ve vědách, v umění, v jazycích, v mravnosti a ve zbožnosti. Do oboru věd zařazuje Komenský fyziku, optiku, astronomii a geografii, tedy vědy přírodní, i když ne zcela v našem dnešním pojetí. A dále vědní obory, které dnes zařazujeme mezi obory společenské, tj. historii, ekonomiku a politiku. Jak uvádí Čapková (1968) název oddílu „umění“, kam Komenský zařazuje dialektiku, aritmetiku a geometrii, měl ve středověku několikerý význam a obory se chápaly mnohem širěji, než dnes. Komenský chápe „uměním“ nejčastěji dovednost správně ovládat různé věci a řešit úkoly.

V souladu s principy kurikulární politiky zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v tzv. školském zákoně, a ve znění pozdějších předpisů, jsou v současné době v České republice vytvářeny kurikulární dokumenty na státní a školní úrovni. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2021) je současným základním platným kurikulárním dokumentem státní úrovně. Vymezuje mj. vzdělávací oblasti pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku v České republice v mateřských školách zařazených do sítě škol, v lesních mateřských školách a přípravných třídách základních škol. Mateřská škola je podle uvedeného zákona druhem školy a předškolní vzdělávání se zde organizuje pro děti od dvou do zpravidla šesti let. Strategie RVP PV zdůrazňuje osvojení klíčových kompetencí dítěte v komponentách znalostí, kognitivních i praktických dovedností, vytvořených postojích, dítětem nabytých zkušeností v běžném životě na úrovni, která je pro dítě individuálně maximálně možná. Jejichž vytváření je provázáno se vzdělávacím obsahem jako vzdělávací nabídkou.

Vzdělávací obsah je v RVP PV (2021) strukturován do pěti vzdělávacích oblastí, a to biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, které jsou nazvány Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Cílem článku je porovnat Komenského *Informatorium školy mateřské* v oblasti obsahu, a to ve složce věda a umění, se současným *Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání* (2021). Protože od doby, kdy bylo dílo *Informatorium* Komenským vytvořeno, uběhla celá staletí, změnily se politické, společenské, ekonomické i sociální poměry českého, moravského, slezského národa na historickém území, považuji za dost významné zjistit, zda existují mezi těmito dvěma díly z hlediska jejich obsahu nějaké dílčí podobnosti či dokonce dílčí shody. Obě díla jsou určena ke vzdělávání dítěte předškolního věku. V době, kdy bylo *Informatorium* Komenským vytvořeno, reflektovalo svou dobu, bylo dílem aktuálním, pedagogicky pozitivním, podněcujícím. A pro potřeby současného dítěte a jeho vzdělávání byl odpovědně vytvořen RVP PV (2021).

### Metodologie

- **Cílem** zkoumání je podle obsahu vzdělávání dítěte předškolního věku v Komenského *Informatoriu* identifikovat a vybrat odpovídající obsah v RVP PV (2021) a vyhodnotit, o jakou shodu se jedná podle navržené posuzovací škály.
- Hlavní **výzkumná otázka** zněla: Pokračuje současný RVP PV (2021) z hlediska obsahu ve vzdělávání dítěte předškolního věku v tendencích Komenského *Informatoria školy mateřské*?
- Použitou **metodou** je obsahová analýza textu, identifikace a komparace.
- Zkoumanými **objekty** jsou dílo J. A. Komenského *Informatorium školy mateřské* a současný *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2021) České republiky.
- **Předmětem** je vzdělávací obsah obou uvedených dokumentů.



### Postup:

Nejprve byl identifikován vzdělávací obsah *Informatoria školy mateřské*. Kritériem výběru bylo označení obsahu vzdělávání/výchovy dítěte v předškolním věku v klíně mateřském přímo Komenským. Následně byl v jednotlivých vzdělávacích oblastech RVP PV (2021) identifikován obsah odpovídající obsahu Komenského *Informatoria*, a to v kategoriích vzdělávacích cílů, vzdělávací nabídky a očekávaných výstupů. Výsledky byly zaznamenány do tabulek.

Pro vyhodnocení shody obsahu obou dokumentů byla použita jednoduchá posuzovací škála: celková shoda obsahu – částečná shoda obsahu – implicitně vyjádřená shoda obsahu - odlišný obsah.

- Hodnocení „celková shoda“ je použito, když toto lze konstatovat i přes částečně odlišnou formulaci Komenského v důsledku době odpovídajícího vyjádření, a také pokud je dílčí obsah RVP PV (2021) širší, než dílčí obsah Komenského *Informatoria*, a toto je **zjevné**. A samozřejmě v případě, když se obsahy shodují.
- „Implicitně vyjádřená shoda“ se v hodnocení objeví tehdy, když formulace v RVP PV (2021) některé segmenty obsahu *Informatoria* obsahuje, ale jsou **skryté**.
- K hodnocení „částečná shoda“ je přistoupeno, když formulace RVP PV některý Komenským uvedený segment obsahu **nezahrnuje**. Také jím je označen ten dílčí obsah některé složky, který je uveden v Komenského *Informatoriu*, ale již v současné době neexistuje, ale v RVP PV (2021) je nahrazen obsahem jiným (např. purkmistr – zastupitel).
- „Odlišný obsah“ představuje takový dílčí obsah *Informatoria* Komenského, který nemá v současném RVP PV (2021) adekvátní alternativu.

Komenský v *Informatoriu* mnohdy přímo určuje, ve kterém věku si má dítě jím navrhovaný obsah osvojit. Současný RVP PV (2021) však konkrétní věk dítěte v předškolním období, kdy by si mělo určité obsahy osvojit, neuvádí. Respektuje individuální vývoj i rozvoj dítěte.

### Výsledky

Tabulka 1: Komparace obsahu složky **fyzika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským <sup>1</sup>	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
se má od druhého a třetího roku seznamovat, co je chléb, co maso (s. 50).	Seznámit se se světem lidí, kultury, osvojit si základní poznatky o prostředí, v němž žije. implicitně vyjádřená shoda	Dítě a společnost
Mělo by dospět <sup>2</sup> k tomu, aby vědělo jména živlů, tedy co je voda, oheň; déšť, sníh, led, co je země, co je vítr, co zima, co teplo (s. 50).	Přirozené i zprostředkované poznávání, přímé pozorování blízkého přírodního prostředí, co je požár, povodeň, nepříznivé přírodní a povětrnostní jevy a děje, příznivé přírodní jevy, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší. celková shoda	Dítě a svět
Má vědět, kdo je člověk, co je kravička, co psíček, pták, kočka, a	Činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí.	

<sup>1</sup> Poněvadž se jedná v tomto sloupci o uvádění obsahu pouze z díla Komenského *Informatoria*, je u obsahu vždy citovaná pouze strana, na níž se uvedený obsah nachází.

<sup>2</sup> Tedy do 6 let.

rozdíly mezi věcmi, které jsou zřetelné, viditelné (s. 50).	Pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem.	Dítě a jeho tělo
	Záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností, jejich charakteristických znaků a funkcí.	Dítě a jeho psychika
	Živočichové.	Dítě a svět
	celková shoda	
Ve čtvrtém, pátém a šestém roku mají děti ve vědomostech pokročit dál, aby věděly, co je kámen, co je písek, hlína, strom, co rostlina, pupen, květ, a mají znát i některá ovoce: hrušku jablko, třešeň, hrozen (s. 50).	Záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností, jejich charakteristických znaků a funkcí. Sledování rozmanitosti a změn v přírodě. Rostliny.	Dítě a jeho psychika
	implicitně vyjádřená shoda	
Znalost jmen vnějších končetin a práce (s. 50).	Činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí. Pojmenovat části těla, některé orgány, znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji, znát základní pojmy užívané ve spojení se zdravím, s pohybem a sportem. Hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce, seznamující dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty. Praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností apod.	Dítě a jeho tělo Dítě a společnost
	celková shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Dílčí obsah, jehož Komenský v *Informatoriu* nabízí, s nímž má být dítě v předškolním věku seznámeno, má ukotvení ve vzdělávacích oblastech RVP PV (2021), a to v Dítě a společnost, Dítě a svět, Dítě a jeho tělo a Dítě a jeho psychika. K veškerému obsahu *Informatoria* ve složce **fyzika** bychom v současném kurikulu pro předškolní vzdělávání našli odpovídající náplň, a to buď přímo nebo na základě formulací RVP PV (2021) po konkretizaci.

„Implicitně vyjádřená shoda“ se vyjevuje u dílčího obsahu označeného jako body 1 a 4. Děti v mateřských školách běžně pojmenovávají jídlo, které jedí. Chléb, maso, stejně jako hruška, jablko, třešeň, hrozen jsou běžnými potravinami, jež jsou na jídelníček dětí zařazovány. V ostatních bodech byla nalezena „celková shoda“ obsahu *Informatoria* a RVP PV (2021).

Tabulka 2: Komparace obsahu složky **optika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
1. má znát světlo, tmou, jako první barvu pojmenovat zelenou (s. 50).	Záměrně pozorování běžných objektů, při určování a pojmenovávání vlastností objektů a předmětů se objevuje kromě jiných i barva.	Dítě a jeho tělo
	částečná shoda	
2. Ve druhém a třetím roce se má dětem ukazovat krásu oblohy, stromů, květů, vody (s. 51).	Dítě má přirozeně pozorovat blízké prostředí a život v něm, osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné.	Dítě a svět
	implicitně vyjádřená shoda	
3. Dávat dětem na ručičky a na krk růžence, korálky (s. 51).	Zprostředkovat u dítěte rozvoj a užívání všech smyslů a zavádět smyslové hry.	Dítě a jeho tělo
	implicitně vyjádřená shoda	
4. Pěkně děti oblékat, poněvadž děti hledí rády do zrcadla a domnívá se, že to ostří zrak a mysl (s. 51).	Zprostředkovat u dítěte rozvoj a užívání všech smyslů a zavádět smyslové hry.	Dítě a jeho tělo
	implicitně vyjádřená shoda	
5. Od čtvrtého roku se má s dítětem vycházet na procházky po dvoře, do zahrady, na pole nebo k řece, aby spatřováním živočichů, stromů bylin, květů, tekoucí vody, točících se mlýnů a čehokoli podobného oči popásly (s. 51).	Pozorovat okolní přírodu, a to na vycházkách a výletech do okolí.	Dítě a svět
	celková shoda	
6. A ponechat děti malovat v knihách i po stěnách, protože toto dítěti je milé (s. 51).		
	odlišný obsah	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Komenského dílčí obsah, který se v *Informatoriu* vztahuje k **optice**, a jímž Komenský zamýšlí rozvíjet dítě v předškolním věku, má v současném kurikulárním dokumentu pro předškolní vzdělávání, v RVP PV (2021), odraz ve vzdělávacích oblastech Dítě a jeho tělo a Dítě a svět.

K vyhodnocení „částečná shoda“ bylo v této Komenského složce optika přistoupeno u dílčího obsahu označeného bodem 1; k „celkové shodě“ u dílčího obsahu označeného bodem 5, k „implicitně vyjádřené shodě“ celkem 3x, a to u dílčího obsahu označeného body 2, 3, 4. Jednou, dílčí obsah optiky pod bodem 6, byl vyhodnocen jako „odlišný“.

Vzdělávací nabídka RVP PV (2021) v oblasti Dítě a jeho tělo požaduje zprostředkovat u dítěte rozvoj a užívání všech smyslů a zavádět smyslové hry. Ty by ve smyslu dílčího obsahu Komenského *Informatoria* plnily „dávat dětem na ručičky“...tedy rozvoj hmatu. A to, že „dítě rády hledí do zrcadla“ koresponduje s obsahem který se v RVP PV (2021) zaměřuje na rozvoj zraku, také i estetického vnímání, kdy se mají „dítěti

pěkně oblékat“. Ale Komenského určení místa, kde děti mají malovat, by se dnes nesetkalo s porozuměním. I když lze souhlasit, že by to bylo dětem milé...a jistě by se jim to i líbilo.

Tabulka 3: Komparace obsahu složky **astronomie** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
ve druhém roce, nejpozději ve třetím, má vědět, že měsíc někdy celý svítí, někdy nesvítí (s. 51).	Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním prostředí, o živé a neživé přírodě, planetě Zemi, vesmíru apod.. celková shoda	Dítě a svět
Má hledět na oblohu a rozeznávat slunce, měsíc, hvězdy (s. 51).	Mít elementární povědomí o planetě Zemi, vesmíru apod.. celková shoda	Dítě a svět
Ve třetím a čtvrtém roce má vědět, že slunce a měsíc vycházejí a zapadají (s. 51).	Mít elementární povědomí o planetě Zemi, vesmíru apod. celková shoda	Dítě a svět
V šestém roce má vědět, že v zimě je krátký den a dlouhá noc, v létě naopak. Vše se má dítěti ukazovat (s. 51).	Činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, přibližující dítěti přirozené časové posloupnosti. celková shoda	Dítě a jeho psychika

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Začátek vzdělávání v **astronomii** Komenský ve svém *Informatoriu* vztáhl již k dítěti ve druhém roce, nejpozději ve třetím, kdy mají děti vědět, že měsíc někdy celý svítí, někdy nesvítí...

Díličí obsahy, které si má dítě v jednotlivých letech ve složce astronomie podle Komenského osvojit, jsou „celkově shodné“ s díličími obsahy v současném českém závazném kurikulu RVP PV (2021) ve vzdělávacích oblastech Dítě a svět a Dítě a jeho psychika.

Tabulka 4: Komparace obsahu složky **geografie** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
má na konci prvního roku rozeznávat svůj kout, kolíbku, klín mateřský (s. 51).	Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. celková shoda	Dítě a svět
Ve druhém a třetím roku pokoje, kde jsou vychovávány, kde se leží, kde se nachází jídlo, kam se uchýlit, když chtějí na procházku, kde teplo a světlo mají hledat (s. 52).	Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. celková shoda	
Ve třetím roce se mají orientovat i v síni, v kuchyni, v komoře, na	Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije.	



dvoře, v maštali, v zahradě a okolo domu (s. 52).		
	celková shoda	
Ve čtvrtém mohou již na ulici, na rynek, k sousedům, ke strýci, k dědovi, k bábě, k tetě (s. 52).	Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti s lidmi, společností.	
	celková shoda	
V pátém a v šestém všechno toto upevňovat a rozumět, co je vesnice, město, pole, vrch, hora, řeka, kde se narodil, kde bydlí, zda jde o ves, městečko město, zámek (s. 52).	Přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, krajiny a jejího rázu, širšího přírodního prostředí, jeho rozmanitostí.	
	implicitně vyjádřená shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Ve vzdělávací oblasti Dítě a svět se v RVP PV nachází formulace: seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. Naplněná obsahem, který reflektuje současné bydlení, odpovídá dílčím obsahům Komenského obsahové složky **geografie**, jež jsou uvedené pod body 1, 2, 3 a částečně i 4. Je jasné, že v každém městě, v každé obci by nynější obsahové naplnění tohoto cíle bylo jiné podle toho, kde se obec či město nachází nebo dokonce by byly odchylky i v rámci jednoho místa. Vyhodnocení odpovídá „celkové shodě“.

Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti s lidmi, společností ve spojení se seznamováním se s místem... by po obsahovém naplnění odpovídal Komenského obsahu geografie znějící: že děti mohou na ulici, na rynek, k sousedům, ke strýci, k dědovi, k bábě, k tetě. Je tedy tato shoda označená jako „celková“. Přirozené i zprostředkované poznávání..., jež je uvedeno v RVP PV (2021), můžeme po odpovídající konkretizaci zaměřující se na další obsahové segmenty Komenského dílčího obsahu označeného bodem 5, s nímž doporučuje dítě seznamovat v pátém a šestém roce, spojit. Vyhodnocení odpovídá „implicitně vyjádřené shodě“.

Tabulka 5: Komparace obsahu složky **chronologie** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
bude vědět, co je den, noc, hodina, týden, co je zima a co je léto.	Činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem a přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí.	Dítě a jeho psychika
Ráno, večer, poledne, nešpory, co je půlnoc.		
Kolikrát za den je potřeba se najíst, spát, modlit.		
	implicitně vyjádřená shoda	
Později má dítě vyjmenovat dny v týdnu, vědět, že týden má 7 dnů, že je 6 všedních a sedmý sváteční, že se ve svátek nedělá, jen se chodí do chrámu a pánu Bohu slouží.	Dítě bude chápat elementární časové pojmy a vztahy. Činnosti související s denním řádem, přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod.	
	implicitně vyjádřená shoda	
Vědět o Velikonocích a že bývají na jaře, o Vánocích a že bývají v zimě,	Přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavy výročí,	Dítě a společnost

a letnice jako svatého Ducha slavnost, že bývají v létě. Na podzim že bývá vinobraní. Je potřeba s dětmi o tom povídati.	slavnosti v rámci zvyků a tradic, sportovní akce, kulturní programy apod.)	
	implicitně vyjádřená shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Kromě té části obsahu, jež je zaměřená k Bohu, všechny další dílčí obsah předkládaný Komenským v *Informatoriu* ve složce **chronologie** je trvalou náplní vzdělávání dítěte v běžné české mateřské škole. Dítě se s pojmy seznamuje ve spojení se svým každodenním životem, průběžně a osvojuje si je. Výjimkou budou nešpory<sup>3</sup> a letnice<sup>4</sup>, které většině dětí (a možná i učitelkám) nebudou známy. Stejně tak: že se ve svátek nedělá, jen... Na druhou stranu mnoho dětí přesně ví, co je to vinobraní, poněvadž s rodiči do míst s vinařskou tradicí vyjíždějí. Pamatují si je, poněvadž vinobraní je většinou spojeno s kulturním programem, hudebními vystoupeními, degustacemi vína a burčáku, což jsou pro děti akce, které jim přinášejí netradiční zážitky. Mezi očekávané výstupy v této vzdělávací oblasti patří i to, že dítě bude chápat elementární časové pojmy mezi nimiž jsou léto i zima a částečně se orientovat v čase, což by mohlo být vztaženo ke dnům v týdnu. I obsah spojený s uctíváním Boha se objevuje v křesťanských mateřských školách a v situaci, kdy s tímto námětem přichází dítě v běžné mateřské škole, tak je učitelkami tento dílčí obsah rozveden.

Shoda dílčího obsahu Komenského *Informatoria* s uvedeným obsahem RVP PV (2021) ve složce chronologie je vyhodnocena jako implicitně vyjádřená.

V současném RVP PV je obsah odpovídající obsahu Komenského chronologie v *Informatoriu* zařazen ve vzdělávacích oblastech Dítě a společnost a Dítě a jeho psychika.

Tabulka 6: Komparace obsahu složky **historie** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV z roku 2021

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
si má pamatovat něco z období, kdy mu byly dva, tři, čtyři roky, i když připouští, že si dítě bude pamatovat „jako skrze mlhu“ (s. 53).	Učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat, vybavit a reprodukovat je, např. říkanky, písničky, pohádky.	Dítě a jeho psychika
	implicitně vyjádřená shoda	
Dospělý by měl dávat otázky: kdo ti to dal? Kde jsi byl včera? apod. (s. 53).	Odpovídat. Rozvíjet komunikační dovednosti a kultivovaný projev.	
	celková shoda	
A dítě by mělo vypovědět, co vidělo, slyšelo (s. 53).	Vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo.	
	celková shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Požadavky na položení základů **historie** podle Komenského jsou z našeho pohledu spíše požadavky na rozvoj paměti. Odpovídající obsah v RVP PV můžeme poměrně lehce identifikovat. V podstatě celá

<sup>3</sup> Nešpory jsou součástí denní modlitby římskokatolické církve, odpolední či podvečerní pobožnost. (Dostupné <https://cs.wikipedia.org/wiki/Ne%C5%A1pory>).

<sup>4</sup> Letnice, seslání Ducha svatého, Boží hod svatodušní či svatodušní svátky označuje křesťanský svátek slavený 50 dnů po Velikonocích a 10 dnů po Nanebevstoupení Páně. (Dostupné <https://cs.wikipedia.org/wiki/Letnice>).

podoblast 5.2.1 Jazyk a řeč vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika by naplnila od dílčích vzdělávacích cílů, vzdělávací nabídky až po očekávané výstupy požadavky na položení základů dílčí složky historie u dítěte podle *Informatoria Komenského*. Konkrétně pod body 2 a 3 najdeme „celkovou shodu“ a v bodě 1 „implicitně vyjádřenou shodu“ obou dokumentů.

Tabulka 7: Komparace obsahu složky **ekonomika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně v RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
má hned v prvním a druhém roku znát, kdo je máma, táta, chůva, a pak i jiné lidi v domě pojmenovat; kdo do čelednosti domu přináleží (s. 53).	Činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije – rodina a její funkce, členové rodiny, život v rodině, poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role).	Dítě a ten druhý Dítě a společnost
	celková shoda	
Ve třetím roce má porozumět, že otec a matka rozkazují a jiní pak poslouchají (s. 53).	Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému, v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině.	Dítě a ten druhý
	implicitně vyjádřená shoda	
Ve čtvrtém a pátém roce má rozeznat, ve kterém šatstvu chodí ve všedních dnech, které šatstvo je určeno na svátek (s. 53).	Seznamování se se světem lidí, kultury a umění a rozvoj společenského i estetického vkusu. Rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání.	Dítě a společnost
	implicitně vyjádřená shoda	
Má porozumět, k čemu jsou truhly, almary, komory, sklepy, zámky, klíče, že ne každý ke všemu může (s. 53).	Seznamování dítěte s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. Praktické užívání přístrojů, předmětů, pomůcek, se kterými se dítě běžně setkává.	Dítě a svět
	celková shoda	
Je potřeba všelijaké hospodářské věci způsobem hry dítěti podávat: koně, krávy, ovečky, vozíčky, lopaty, vidly, stůlky, stoličky, džbány, misky maličké jim dávat za účelem hry a kratochvíle, ale i pro potřebu rozumnosti (s. 54).	Hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, tematické hry seznamující dítě s různými druhy řemesel, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty, praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností. Manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem. Činnosti seznamující děti s věcmi, které je obklopují, a jejich praktickým používáním. Zacházet s běžnými předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami, drobnými nástroji, sportovním	Dítě a společnost Dítě a jeho tělo

	náčiním a náradím, výtvarnými pomůckami a materiály.	
	celková shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Ve složce **ekonomika** byly tři dílčí obsahy obou srovnávaných dokumentů, a to pod body 1, 4 a 5 vyhodnoceny „celkovou shodou“. U dvou dílčích obsahů označených body 2 a 3 byl vyvozen závěr, že jde o „implicitně vyjádřenou shodu“. V RVP PV je tento odpovídající obsah začleněn ve vzdělávacích oblastech Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět a Dítě a jeho tělo.

Tabulka 8: Komparace obsahu složky **politika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
1. má vědět a dokázat sdělit, kdo je ve městě purkmistrem, radním pánem, rychtářem (s. 54).	Sledování událostí v obci. Seznamování se s místem a prostředím, ve kterém dítě žije. implicitně vyjádřená shoda	Dítě a svět
Má vědět, komu jsou poddány, na koho si mají dát pozor, když někdo zavolá, jsou povinny se zastavit, ohlédnout, co chce, poslechnout (s. 54).	Aktivita přibližující dítěti pravidla vzájemného styku. Utvořit si základní dětskou představu o společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a v odpovídajících situacích se podle této představy chovat zdvořile (doma, v mateřské škole i na veřejnosti). celková shoda	Dítě a společnost
3. Vědět, že se někdy měšťané v obci scházejí (s. 54).	Sledování událostí v obci. částečná shoda	Dítě a svět
4. Když by tázány byly, má způsobně odpovídat (s. 54).	Formulovat otázky, odpovídat. celková shoda	Dítě a jeho psychika
5. Má rozeznat žert od vážných věcí a podle toho se chovat (s. 55).	Chápat slovní vtíp a humor. částečná shoda	
6. Vtíp a rozum brousí bajky, vtípné básně s mravním ponaučením (s. 55).	Učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit. částečná shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

Z dnešního pohledu bychom asi dílčí obsah **politiky** zařazený pod bodem 6, do politiky nezařadili. Komenský poskytuje matce i náповědu, čím rozvine dítěti vtíp a rozum, a požaduje, aby prostředek ke broušení vtípu a rozumu měl mravní ponaučení. Bylo vyhodnoceno, že dílčí obsah *Informatoria* pod body 3, 5 a 6 je s odpovídajícími dílčími obsahy RVP PV v „částečné shodě“. U dílčího obsahu pod bodem 5 v českém RVP PV (2021) chybí aktivní složka, kterou uvádí Komenského *Informatorium*, tedy chování a u dílčího bodu



6 pak mravní ponaučení. „Celková shoda“ obsahu obou dokumentů, i když jinak formulovaných, je v bodě 2. „Přibližný obsah“ je zachycen pod bodem 1.

V současném RVP PV je identifikovaný odpovídající obsah začleněn ve vzdělávacích oblastech Dítě a jeho psychika, Dítě a společnost a Dítě a svět.

Tabulka 9: Komparace obsahu složky **dialektika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
1. šestileté musí rozeznat otázku a odpověď (s. 34).	Formulovat otázky, odpovídat, vést rozhovor. celková shoda	Dítě a jeho psychika
2. Má odpovídat k věci, „ <i>ne aby jeden o hruškách a druhý o slívách mluvil</i> “ (s. 32).	Rozvoj komunikativních dovedností, společné diskuse, rozhovory. částečná shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

K požadavku Komenského, aby odpověď dítěte byla smysluplná, nenajdeme v RVP PV zcela odpovídající obsah. Avšak rozhovory a společné diskuse mezi učitelkou a dítětem či dětmi mezi sebou by nemohly proběhnout, pokud by téma nebylo přijato a akceptováno oběmi hovořícími stranami a rozhovor či diskuse by brzy skončily, pokud by se jedno z dětí od tématu odklonilo. Jsou tedy tyto dílčí obsahy *Informatoria* a RVP PV (2021) v „částečné shodě“. Druhý z požadavků má téměř stejnou podobu jako v RVP PV (2021). I v současné době musí dítě rozeznat otázku od odpovědi, jinak by se nemohlo zapojit nejen do didakticky zacílených činností, ale ani do komunikace s kamarádem či učitelkou. Dílčí obsahy v uvedených dokumentech jsou v „celkové shodě“.

Odpovídající obsah nalezneme ve vzdělávací oblasti RVP PV (2021) Dítě a jeho psychika.

Tabulka 10: Komparace obsahu složky **aritmetika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě...		
1. má vědět, co je mnoho, co je málo (s. 34).	Konkrétní operace s materiálem (... porovnávání apod.); činnosti zaměřené na seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (množství). celková shoda	Dítě a jeho psychika
2. Má umět do dvacítky nebo kopy <sup>5</sup> napočítat (s. 60).	Chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky. částečná shoda	
3. Má rozumět, co je sudé a co je liché (s. 60).		

<sup>5</sup>Kopa — stará peněžní jednotka, rozdělená původně na 60, později i na více grošů. (Dostupné <https://cs.wikipedia.org/wiki/Kopa>).

	odlišný obsah	
4. Vědět, že více jsou tři než dvě (s. 34).	Činnosti zaměřené na seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich symbolikou (množství).	
	částečná shoda	
5. Má znát základy sčítání – když přidáme ke třem jedno, budou čtyři (s. 34).	Orientovat se v elementárním počtu cca do šesti.	
	částečná shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

I v **aritmetice** je obsah současného vzdělávání v RVP PV (2021) zaměřen širěji. V didakticky zacílených činnostech, jež jsou zaměřené na seznamování dítěte s matematickými pojmy a jejich symbolikou (např. množství), v průběhu konkrétních operací s různým materiálem, děti mj. porovnávají a výsledkem by mělo být, že dospějí k závěru, čeho je mnoho a čeho naopak málo. Dílčí obsahy jsou v „celkové shodě“. Na rozdíl od Komenského, který se domníval, že dítě má umět napočítat do dvacítky nebo kopy, což je 60, má současné dítě chápat číselnou řadu v rozsahu první desítky. Tyto dílčí obsahy jsou v „částečné shodě“. Požadavek, aby dítě rozumělo, co je sudé a co je liché, se v této konkrétnosti v současném kurikulu neobjevuje. Jedná se o „odlišný“ dílčí obsah Komenského *Informatoria*. Uvědomování si, co je více, co je méně se dá v činnostech zaměřených na seznamování se s elementárními číselnými a matematickými pojmy a jejich množstvím. Existuje zde „částečná shoda“. Zatímco RVP PV (2021) požaduje, aby se dítě orientovalo v elementárním počtu cca do šesti, podle Komenského *Informatoria* má dítě znát základy sčítání – když přidáme ke třem jedno, budou čtyři (s. 22). Existuje zde „částečná shoda“.

Všechny obsahové části českého RVP PV (2021), jež byly identifikovány a označeny jako do jisté míry odpovídající sledovanému dílčímu obsahu ve složce aritmetika Komenského *Informatoria*, představují v RVP PV (2021) vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika.

Tabulka 11: Komparace obsahu složky **geometrie** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě má porozumět tomu, co je ...		
veliké, co malé,	Konkrétní operace s materiálem (třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání apod.) Odhalovat podstatné znaky, vlastnosti předmětů, nacházet rozdíly.	Dítě a jeho psychika
dlouhé, krátké,		
široké, úzké,		
tlusté, tenké,		
	implicitně vyjádřená shoda	
co je píd <sup>6</sup> , co loket <sup>7</sup> , co sáh <sup>8</sup> .	odlišný obsah	

Zdroj: Vlastní zpracování

<sup>6</sup> Píd' je stará délková míra, užívaná v mnoha kulturách a odvozená z rozměrů lidské ruky. Nejběžnější, tak zvaná velká píd' odpovídá přibližně 20 cm a je odvozena od rozpětí konců roztažených prstů ruky, palce a malíčku. (Dostupné <https://cs.wikipedia.org/wiki/P%C3%AD%C4%8F>).

<sup>7</sup> Loket je délková míra, používaná již od starověku, jejíž existence je doložená v Egyptě, Mezopotámii (2000 let př. n. l.), Perské říši, Řecku i dalších zemích. Díky své jednoduchosti Pouhá vlastní paže k měření. (Dostupné [https://cs.wikipedia.org/wiki/Loket\\_\(d%C3%A9l%C3%A1\\_m%C3%ADra\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/Loket_(d%C3%A9l%C3%A1_m%C3%ADra))).

<sup>8</sup> Sáh je historická antropometrická délková míra odvozená od rozpětí rozpažených rukou dospělého člověka. (Dostupné <https://cs.wikipedia.org/wiki/S%C3%A1h>).

### Výsledek komparace:

Uvedené antitetické pojmy pro vzdělávání dítěte v předškolním věku, obsažené v Komenského *Informatoriu* ve složce obsahu vzdělávání **geometrie**, nejsou v současném českém RVP PV takto konkrétně uvedeny. Odpovídajícím obsahem jsou konkrétní operace třídění, přiřazování, uspořádání, odhad, porovnávání apod. v činnostech s materiálem. Stejně tak k chápání uvedených pojmů napomáhá odhalování podstatných znaků, vlastností předmětů, nacházení rozdílů při porovnávání, uspořádávání a třídění souborů předmětů. Shoda je „implicitně vyjádřená“. S pojmy píď, sáh, loket se již dnešní dítě v předškolním věku kromě pohádek nesetká, proto ani RVP PV (2021) tento pojem nezařazuje. Jedná se o v dnešní době již nepoužívaní délkové míry.

Identifikovaný obsah RVP PV (2021), který bylo možné komparovat s obsahem Komenského *Informatoria*, je v RVP PV (2021) uveden ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika.

Tabulka 12: Komparace obsahu složky **muzika** Komenského *Informatoria školy mateřské* a odpovídající náplně RVP PV (2021)

Formulace obsahu Komenským	Odpovídající formulace obsahu v RVP PV	Vzdělávací oblast RVP PV
Dítě ...		
má nějaký veršiček z paměti zpívat.	Učit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky).	Dítě a jeho psychika
	celková shoda	

Zdroj: Vlastní zpracování

### Výsledek komparace:

I v oblasti muziky identifikujeme v RVP PV (2021) obsah, který „zcela souhlasí“ s obsahem, který je Komenským uveden v *Informatoriu* k rozvoji dítěte. Je zařazen ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika.

### Závěr a diskuse

V souladu se stanoveným cílem komparace byl obsah vzdělávání dítěte předškolního věku v Komenského *Informatoriu* a obsah RVP PV (2021) identifikovaný jako jemu odpovídající srovnán a bylo vyhodnoceno, o jakou shodu se jedná podle navržené posuzovací škály. Dílčí výsledky jsou uvedeny vždy u tabulek, jež se zaměřují na komparaci jednotlivých obsahových složek Komenského *Informatoria* a RVP PV (2021).

Je velmi potěšující konstatovat, že i když se život za staletí, která uplynula od doby, kdy Komenský žil a tvořil, do značné míry změnil, *Informatorium* jako dílo vytvořené ke vzdělávání dítěte v předškolním věku, je v obsahu, který ke vzdělávání dítěte nabízí, srovnatelný se současným platným českým kurikulem pro vzdělávání dítěte předškolního věku. Je až překvapující, že k celkové shodě došlo 22 x, k částečné shodě 8 x, implicitně byla vyjádřená shoda 14x a jako odlišný byl vyhodnocen obsah ve 3 případech ze 47 případů. Může být konstatováno, že současný RVP PV ve verzi z roku 2021 z hlediska obsahu vzdělávání dítěte předškolního věku pokračuje v tendencích Komenského *Informatoria školy mateřské* a samozřejmě obsah dále rozšiřuje v dimenzích života společnosti 21. století.

### Literatura

- Čapková, D. (1968). Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů. Praha: SPN.  
 Komenský, J. A. (1858). *Informatorium školy mateřské*. Praha: Pomocí Musea království Českého.  
 Komenský, J. A. (1926). *Didaktika, to jest umění umělého vyučování*. Praha: I. L. Kober,  
 MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP.  
[file:///C:/Users/Burkovicova/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Burkovicova/Downloads/RVP%20PV%20z%C3%A1%C5%99%C3%AD%202021%20(1).pdf).

MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: MŠMT.

[https://www.msmt.cz/uploads/Brozura\\_S2030\\_online\\_CZ.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf).

Patočka, J. (red.). (1958). Vybrané spisy Jana Amose Komenského, sv. 1. Praha.

**Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.**

Ostravská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava

Radmila.Burkovicova@osu.cz

**Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.** se v průběhu celé své profesní dráhy zabývá vzděláváním dítěte předškolního věku, profesí učitele mateřské školy a souvisejícími problémy. V této oblasti provádí výzkumy a publikuje. Je garantkou studijního oboru Učitelství pro mateřské školy bakalářského stupně vzdělávání a navazujícího magisterského vzdělávacího programu Předškolní pedagogika na pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě.



# PRÍRODNÉ A KULTÚRNE PROSTREDIE AKO ZDROJ UČENIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

THE NATURAL AND CULTURAL ENVIRONMENT AS A SOURCE OF LEARNING IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Ružena Čiliaková & Miroslava Gašparová

**Abstrakt:** Prostredie, ktorom dieťa žije, hrá sa a poznáva svet, je to, v ktorom sa pohybuje najčastejšie – miesto, kde býva, materská škola, cesta do nej, ihriská, a pod. Je zdrojom množstva podnetov, ktoré vníma, na ktoré sa pýta a cez ktoré sa učí porozumieť všetkému novému s čím sa stretáva. Autorky príspevku ponúkajú možnosti ako sa najbližšie prírodné a spoločenské prostredie dieťaťa môže využiť ako zdroj učenia v aktivitách v materskej škole. Je z neho možné čerpať konkrétne reálne fakty a javy, ktoré deti poznávajú, ale môžu byť aj prostriedkom na nadobúdanie a formovanie všetkých kompetencií, ktoré tvoria profil absolventa materskej školy.

**Kľúčové slová:** prírodné prostredie, kultúrne a spoločenské prostredie, predprimárne vzdelávanie, príroda, učebné prostredie, vecné učebné prostredie, aktívne učenie.

**Abstract:** The environment in which a child lives, plays and learns about the world is the one in which he/she moves most often. These are places where he stays, kindergarten, the way to kindergarten, playgrounds, etc. These places are source of many stimuli, which he/she perceives, which he/she questions and through which he/she learns to understand all the new things which he/she encounters. The authors of the article offer options for how the child's immediate and social environment can be used as a source of learning in kindergarten activities.

From nature and cultural environment it is possible to draw concrete real facts and phenomena that children learn, but it can also be a means of acquiring and shaping all the competences that make up the profile of a kindergarten graduate.

**Keywords:** natural environment, cultural and social environment, pre-primary education, nature, learning environment, material learning environment, active learning.

## Úvod

Prírodná a kultúrna rozmanitosť sú potenciálom pre učenie, pre formovanie osobnosti dieťaťa, utváranie jeho identity, hodnotovej hierarchie, národného povedomia, hrdosti, zdravého patriotizmu. Pre deti predškolského veku je ideálnym zdrojom učenia **najbližšie prostredie, v ktorom žijú**, jeho kultúrny a prírodný charakter. Potreba dieťaťa poznávať svoje najbližšie prostredie (napr. bydlisko, okolie bydliska, materská škola a jej okolie, detské ihriská v okolí bydliska, rieku, fauna a flóra v okolí bydliska, cesta do školy a späť, cesta do lesa, parku, špecifiká obce/mesta, atď.) vychádza z jeho prirodzenej zvedavosti o okolitý svet. Materská škola reaguje na tieto potreby, pomáha dieťaťu pochopiť svet, zhromažďovať a organizovať informácie, uplatňovať a overovať nápady, rozvíjať pozitívny postoj k vede (Eshach & Fried, 2005). Učebné procesy vychádzajú z vývinových špecifik tohto vekového obdobia, snaží sa prepojiť školu, školské učenie sa a vzdelávanie detí s ich reálnym životom a reálnymi každodennými skúsenosťami. Kvalitné prírodovedné skúsenosti poskytujú pevný základ pre následný rozvoj vedeckého jazyka a vedeckých pojmov, s ktorými sa deti budú stretávať počas prírodovedného vzdelávania na všetkých stupňoch vzdelávania.

Povinný základ predprimárneho prírodovedného vzdelávania je vymedzený v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2016) v rámci vzdelávacej oblasti Človek a príroda. Jej hlavným cieľom je počiatočný rozvoj prírodovednej gramotnosti. Vzdelávaciú oblasť Človek a príroda naplňujú ciele a obsahy týchto podoblastí: Vnímanie prírody, Rastliny, Živočíchy, Človek, Neživá príroda, Prírodné javy (ŠVP, 2016). Žoldošová (2016) uvádza, že cieľom vzdelávacej oblasti Človek a príroda je viesť a učiť deti k tomu, ako majú vnímať prírodu. Uvedomiť si, že je potrebné prírodu chrániť, správať sa k nej a v nej ohľaduplne. Podľa Uhrinovej (2011, s. 22) je cieľom prírodovedného vzdelávania v MŠ utvárať pozitívny vzťah dieťaťa k prírodnému prostrediu; uvedomiť si hodnotu životného prostredia pre človeka i ostatnú živú

prírodu; všímať si podstatné vlastnosti predmetov a javov, ich kauzálne súvislosti, a postupne chápať vzťahy medzi nimi; uvedomiť si význam správnych hygienických návykov; posilňovať starostlivosť a vytvárať si pozitívny vzťah k vlastnému zdraviu i k zdraviu iných.

Povinný základ spoločenskovedného vzdelávania je vymedzený v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie (2016) v rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Jej hlavným cieľom je viesť dieťa k základnej orientácii v blízkom spoločenskom prostredí – v jeho časových, priestorových, sociálnych, medziľudských vzťahoch. Vzdelávacia oblasť sa orientuje na poznávanie spoločenského prostredia a na prosociálnu výchovu detí, v dvoch častiach – Poznávanie spoločenského prostredia a prosociálna výchova (ŠVP, 2016). V nich sa rozvíjajú kľúčové kompetencie, najmä sociálne, personálne a občianske kompetencie a naplňajú všeobecné ciele vzdelávania v materskej škole sprostredkovať základy verejnej kultúry, zlepšovať sociálnu aktivitu dieťaťa a naplňovať potrebu sociálneho kontaktu s rovesníkmi i s dospelými (ŠVP, 2016).

### Východiská prírodovedného a spoločenskovedného predprimárneho vzdelávania

Dôležitú úlohu v procese prírodovedného a spoločenskovedného vzdelávania má vecné prostredie, ktorého úlohou je podnecovať aktivitu dieťaťa. Východiskom učenia sa o prírode a kultúre je **príroda** a **spoločenské prostredie**. V našom príspevku by sme chceli poukázať na ich obrovský potenciál pre rozvoj prírodovedného poznania a kultúrnej gramotnosti dieťaťa. Na prírodu a kultúrne prostredie sa budeme pozerieť a súčasne ich vnímať ako vecné učebné prostredie.

#### **Príroda ako vecné učebné prostredie**

Už mnohé výskumy poukazujú na pozitívny vplyv prírodného prostredia na deti (Jančaříková & Kapuciánová, 2021; Šimik & Skibska, 2019; Kuo, Barnes & Jordan, 2019; Trundle, 2015; Rochovská & Krupová, 2014; Trundle & Saçkes, 2012; Parlak, 2012; Son & Morrison, 2010; a ďalší). Preukázali, že deti, ktoré trávili čas v prírode mali lepšie vyvinutú pozornosť, lepšie vnímali realitu, prejavovali viac vytrvalosti a vlastnej motivácie. Lepšie výsledky dosahovali aj v sociálnom správaní, pobyt v prírode sa priaznivo preukázal aj v rozvoji motoriky, kde u detí, ktoré trávili v prírode viac času, bola úroveň hrubej motoriky oveľa vyššia. Významné rozdiely boli preukázané aj v rámci kreativity a fantázie. Deti tráviace čas v prírode vytvárali rozmanitejšie hry, skôr sa vedeli zabaviť, vytrvať pri práci, skúšali rôzne cesty k dosiahnutiu cieľa, vytvárali rôznorodé myšlienky a predstavy, zažívali menej konfliktných situácií (Jančaříková & Kapuciánová, 2021).

Šteffek (1993, s. 75) definuje **prírodu** ako „komplex javov a predmetov, ktoré vznikli na Zemi počas vývoja a nevytvoril ich človek“. Kolláriková et al. (2001, s. 348) zdôrazňujú významnú úlohu prírody. „Často nie je len obsahom, ale aj prostriedkom výchovných zámerov. Príroda tu vystupuje v pozícii protikladu špecificky ľudských fenoménov, ako je umenie, kultúra, jazyk“. V definíciách nájdeme prírodu ako aj prírodné prostredie ako protiklad umelého prostredia. Je to funkčné prostredie, v ktorom prevládajú prírodniny (Šteffek, 1993). Príroda poskytuje množstvo podnetov pre všetky zmysly a umožňuje deťom ju pozorovať, skúmať, objavovať, bádať, učiť sa z nej a o nej. Príroda je nielen miestom poskytujúcim najlepšie dostupné a nevyčerpatelne zážitky a skúsenosti, podnecujúca záujem a aktivitu dieťaťa, zároveň by sa mala stať i samotným cieľom poznania. (Tomkuliaková & Laciková, 2015).

Deti sú prírodou očarené a fascinované, vytvárajú si k nej pozitívny vzťah už od útleho veku. Dôležitým faktorom v tomto veku sú pozitívne vzory (rodičia, rodina, učitelia, kamaráti a pod.) a ich vzťah k prírode. Prírodné prostredie poskytuje najväčšie množstvo podnetov pre učenie. Dieťa zažíva priamu skúsenosť, prichádza do priameho kontaktu, zapája zmysly. Ľahšie sa u dieťaťa vzbudí pozornosť a záujem, nakoľko je pohltené svojou činnosťou, a teda je spontánne a aktívne (Kováčová, Sýkorová, 2018). Stotožňujeme sa s tvrdením, že každý pobyt mimo materskú školu, každá vychádzka, exkurzia, výlet do

prírody sú zdrojom nového poznania, skúmania, pozorovania, rozširovania komunikačných spôsobilostí a vedeckého jazyka (Tomkuliaková, 2011). Učiteľ, ktorý si uvedomuje a považuje pobyt vonku za priestor na učenie sa „o svete vo svete“, dokáže prirodzene reagovať na záujem detí, na to, čo ich zaujíma. Dokáže deťom vytvoriť také možnosti, ktoré ich nabádajú k činnosti a hre. Príroda sa tak stáva miestom, ktoré deťom prináša nenahraditeľné skúsenosti (Doušková & Kružlicová, 2011).

Príroda je plná hmotných učebných pomôcok v podobe prírodnín. **Prírodnina** je „hmotný prejav prírody ako procesu, objekty, ktoré vytvorila príroda“, prírodné zdroje z antropocentrického hľadiska sú „zdroje hospodárskej činnosti človeka, ktoré poskytuje príroda“ (Šteffek, 1993, s.76). Prírodniny zabezpečujú špecifický kontakt s prírodou, pri práci s nimi sa rozvíja jemná motorika, stávajú sa ľahko dostupným materiálom slúžiacim k poznávaniu i ako pomôcka, ktorú môžeme využiť pri rôznych aktivitách a hrách s deťmi. Prírodné materiály predstavujú pôvodnú informáciu o svete, ktorá nebola zasiahnutá ľudským spôsobom oslovujúca zmysly dieťaťa svojím tvarom, povrchom, farbou, množstvom a podobne (Tomkuliaková & Laciková, 2015).

### ***Spoločenské prostredie ako vecné učebné prostredie***

Prostredie, v ktorom dieťa žije, je plné podnetov na rozvíjanie jeho kognitívnych schopností, teda pre učenie reálnych didaktických prostriedkov – hmotných vecí vytvorených človekom, prírodnín, prírodných javov, aj činností, konaní a správania sa ľudí, ktorých vidí a s ktorými prichádza do kontaktu.

Kultúrno-spoločenské prostredie je utvárané v historickom kontexte s vplyvom rôznych faktorov a integruje široké spektrum aspektov determinujúcich život a kultúru jeho obyvateľov. Jeho poznanie konkrétnym jedincom má **dve kvalitatívne úrovne**: *Bazálna* úroveň poznatkov je ovplyvnená nevyhnutným poznaním prostredia pre každodenný život človeka – poznanie služieb, obchodu, dopravy, vzdelávania či zdravotnej starostlivosti, zamestnanie, či pracovné príležitosti daného prostredia a pod. Tieto sú využívané často, či pravidelne a každý občan sa v nich relatívne dobre orientuje. Druhá, *nadstavbová* úroveň poznania svojho prostredia nesie v sebe oblasti a zdroje pre napĺňanie kultúrnych a duchovných potrieb človeka. Ich prijímateľmi sú skupiny obyvateľov, ktoré tieto potreby majú a pre ich napĺňanie potrebné zdroje aktívne vyhľadávajú. Tieto potreby kultúrno-spoločenského života sú jedným z prejavov vzdelanosti a celkovej kultúrnej úrovne a kultivovanosti človeka. Patrí sem čítanie kníh – nielen odbornej literatúry, ale aj beletrie, poézie, návštevy kultúrnych a spoločenských podujatí, divadelných predstavení, koncertov, múzeí, galérií, zámkov, hradov, jaskýň a celého spektra inštitúcií, ktoré svojou ponukou programov obohacujú človeka nielen v kognitívnej, ale aj spirituálnej a emocionálnej oblasti. Sú pre človeka zdrojom oddychu, relaxu, ale aj poznatkov, informácií a nových vedomostí. (Gašparová, 2018).

V spoločenskom prostredí nadobúda skúsenosti empirickým poznávaním, pozorovaním okolia, ľudí a ich napodobňovaním. Súčasne sú pozorované javy aj analyzované a hodnotené vychovávateľom dieťaťa, ktoré si ich postupne v tom zodpovedajúcej kvalite osvojuje. Zároveň okolitý svet poznáva aj exaktne. Pomenúva predmety, osoby aj javy, ktoré okolo seba vníma. Preto sa prostredie, v ktorom žije učí poznávať v dvoch rovinách:

- ako prejavy správania a konania,
- ako poznávanie vonkajšieho okolitého sveta a jeho pomenúvania.

Štátne kurikulum pre predprimárne vzdelávanie vymedzuje poznávanie vonkajšieho okolitého sveta v niekoľkých podoblastiach. V časti Poznávanie spoločenského prostredia (témy orientácie v priestorových a časových dimenziách najbližšieho, čiastočne aj širšieho kultúrneho aj prírodného prostredia) deti poznávajú pojmy vrch, les, pole, lúka, potok, jazero, rieka, rybník. Pozná ich lokálne názvy, rovnako ako aj lokálne, okolité významné objekty – hrad, zámok. Pozná hymnu a znak Slovenskej republiky, hlavné mesto – Bratislava, Bratislavský hrad a rieku Dunaj. Dieťa spoznáva tradície a zvyky svojej obce, pozná konkrétny prvok regionálnej tradičnej kultúry. Poznáva časové vzťahy - režim dňa, pojmy včera, dnes a zajtra, ročné

obdobia, čiastočnej aj dni v týždni, mesiace, či roky. V dopravnej výchove sa stretáva s pojmami cestná premávka, jej bezpečnosť vo vzťahu k chodcom a správanie sa účastníkov cestnej premávky.

V časti *Prosociálna výchova* sú vzdelávacie štandardy zamerané na prejavy správania a konania ľudí okolo seba v je v kurikule uvedené v štyroch podoblastiach. Dieťa podľa jeho požiadaviek pozná členov svojej rodiny, a niektoré príbuzenské vzťahy, pozná svoje meno, mená detí v triede aj mená pani učiteľiek. Učí sa vhodne nadväzovať sociálny kontakt s deťmi aj dospelými, pozdraviť sa, používať prosbu a poďakovanie, ospravedlnenie. Vie rozlíšiť dobré a zlé ľudské vlastnosti, pomenovať a vyjadriť emócie, rozlíšiť vhodné a nevhodné správanie. Postupne chápe práva a povinnosti, ako rizikový kontakt s neznámymi osobami. Dokáže poskytnúť pomoc iným a obdarovať druhých.

V pedagogickej praxi edukácie detí sa prikladá dôraz na význam komplexného, holistického poňatia učenia sa a výučby. Podnety edukačného makro aj mikroprostredia a ich vzájomná interakcia je dôležitým aspektom prepojenia školy a života dieťaťa. Preto v poznávaní okolia sa zdôrazňuje význam učenia sa v externom prostredí, priamo v reálnych priestoroch konkrétneho predmetného javu. Externé prostredie je pre toto poznávanie najpodstatnejším zdrojom edukačného materiálu. Ide o celý priestor mimo areálu školy – okolité lesy, či príroda, mestské parky, ihriská, ulice, športové areály, historické budovy, pomníky, externé inštitúcie, ktoré sú významným sekundárnym prostriedkom edukačného procesu. (Gašparová, 2018). Externé edukačné prostredie má veľký potenciál pre participáciu na kvalitatívnej progresívnej prosperite osobnosti dieťaťa predškolského veku. Ich jedinečnosť, v prospech vertikálnej progresivity edukácie determinuje aj využívanie efektívnych edukačných stratégií.

### **Špecifiká prírodovedného a spoločenskovedného predprimárneho vzdelávania**

Rozvoj prírodovednej gramotnosti, prírodovedných predstáv, osvojovanie si prírodovedných poznatkov, schopností a skúseností dieťa získava hlavne prostredníctvom hry, pozorovaním, vlastným skúmaním či experimentovaním. Pozorovanie, kategorizovanie a empirická komunikácia patria medzi prírodovedné spôsobilosti, ktoré je možné rozvíjať v predškolskom veku.

Ako sme už vyššie uviedli, v procese poznávania zohráva najdôležitejšiu úlohu *vlastná aktivita dieťaťa*. Maňák (2003) definuje aktivitu „ako intenzívnu činnosť dieťaťa prebiehajúcu na základe vnútorných sklonov, spontánnych záujmov, emocionálnych pohnútok alebo životných potrieb a tiež na základe úsilia, ktorého cieľom je osvojiť si príslušné vedomosti, zručnosti, návyky, postoje alebo spôsoby správania“. V pedagogickom slovníku je aktivita ako pedagogický pojem rezervovaná pre skupinu činností, pri ktorých musí dieťa vynaložiť viac iniciatívy, samostatnosti, úsilia. Celkovo postupuje energetickejšie, výkonnejšie a efektívnejšie (Průcha et al., 2001). Turek (2008) charakterizuje aktivitu ako „uvedomelý a činorodý postoj, ktorý je možné rozvíjať aj prostredníctvom vhodných vyučovacích metód“. Skalková (2007) kladie dôraz nie tak na to, čo aktivita je, ale na súvislosti a vzťahy, v ktorých bola aktivita sledovaná. Na základe tohto poznania je možné hlbšie spoznať podstatu aktivity. Aktivita sa môže prejavovať vnútorne i navonok. Vnútorňú aktivitu a jej intenzitu nemusíme vždy zachytiť priamo, no môžeme ju spozorovať prostredníctvom rôznych prejavov či výsledkov. Vonkajšia aktivita je spájaná s akoukoľvek fyzickou či duševnou aktivitou. Ak sa má dieťa niečo naučiť, musí byť aktívne. Pozornosť preto venujeme aj aktívnemu učeniu, aktivizácii detí prostredníctvom vhodne formulovaných úloh so zameraním na rozvoj ich kultúrnej gramotnosti a občianskeho a kultúrno-spoločenského povedomia.

Napriek tomu, že výchovno-vzdelávací proces v materskej škole nemá predmetový charakter ako v ďalších stupňoch vzdelávania, rozdelenie vzdelávacích štandardov do vzdelávacích oblastí môže viesť k izolovanému pohľadu na tvorbu a projektovanie vzdelávacích aktivít. Dôležitým faktorom predprimárneho vzdelávania je však jeho integračný charakter a z neho vyplývajúci integračný prístup vo výučbe. **Integrácia obsahov** – prirodzené spájanie príbuzných tém, či ich častí, hoci sú uvedené v rôznych vzdelávacích oblastiach vedie k plastickejšiemu vedeniu výučby, ktorá prirodzenejšie zrkadlí svet a životný kontext detí.



## Učenie sa v prírodnom a kultúrnom prostredí – námety hier a aktivít s deťmi

Pri plánovaní činností s deťmi v predprimárnom vzdelávaní je potrebné najprv zistiť aktuálne vedomosti detí, ich skúsenosti či zážitky s danou témou, tzv. prekoncepty. Učiteľka na ne následne nadväzuje v ďalších aktivitách a úlohách. Postupne sa tieto prvotné poznatky a vedomosti transformujú do poznatkov, ktoré si deti potvrdzujú pochopením javov, ktoré daný poznatok vyformovali. Prekoncepty „nemajú len charakter vedomostí, ale veľmi dôležitá je i jeho afektívna dimenzia, teda u dieťaťa vzniká určitá emocionálna reakcia na nový pojem“ (Rochovská & Krupová, 2018). Vlastné skúsenosti s konkrétnou činnosťou, javom, či predmetom by mali pri učení predchádzať pojmovému a abstraktnému pochopeniu daného problému. S ním sa deti majú stretávať v autentických činnostiach – činnostiach bežných v konkrétnom kultúrnom prostredí (Obst & Kalhoust, 2002). „V procese autentického učenia deti dostávajú príležitosť tvorivo vnímať svet, cvičiť svoje pozorovacie schopnosti a spájať svoj detský svet zážitkov so získavaním nových skúseností pri riešení problémov bežného života, pri vytváraní niečoho hodnotného pre seba a pre svoje okolie. Pri samostatnom učení sa dominuje vlastná motivácia, dieťa sa učí spoliehať sa samo na seba. Samo si vyberá a rieši zadania úloh aj napriek tomu, že samostatná činnosť má vždy jasne určené pravidlá. Takéto učenie dieťaťa poskytuje možnosti uplatňovať rôzne štýly učenia, širokú škálu postupov bez vopred jasných výsledkov a umožňuje mu spájať predchádzajúce poznatky so súčasnými a budúcimi potrebami.“ (Čiliaková & Doušková, 2023, s. 15). Ak v triede prevláda **autentické učenie** a aktívno-poznávacia činnosť, učenie sa realizuje ako proces rozoznávania nových informácií, priradovania významov informáciám a nadobúdanie schopností používať naučené. Nové správanie dieťa nadobúda prostredníctvom zážitku, nové informácie nespracúva len v kognitívnej rovine. Môžeme teda hovoriť o **zážitkovom učení**, ktoré je možné realizovať v materskej škole cez rôzne **stratégie**:

**Pojmové mapovanie** zaraďujeme medzi inovačné metódy. Ich miesto má aj výchova a vzdelávanie u detí, ktoré ešte nevedia čítať a písať, teda v edukácii materskej školy. Fisher (2011, s. 8) ho uvádza ako mapovanie mysle, čo znamená znázornenie pojmov v súvislostiach, ktoré ich spájajú. Spája verbálne a vizuálne znaky pojmov a uľahčuje tieto znaky dokázali spájať a učiť sa vyhľadávať nové pojmy, ktoré uvedené znaky majú. V materskej škole pracujeme s obrázkovým znázornením pojmov, alebo s reálnymi predmetmi - napríklad prírodninami, ktoré spájajú do pojmových máp. Napríklad: nájdí v parku (vo vymedzenej časti lesa, na školskom dvore,...) list z každého druhu stromu. Vytvor skupinu obrázkov, na ktorých sa nachádzajú rastliny so žltým kvetom. Povedz iné slovo, ktoré patrí ku slovu (súvisí so slovom) dom.

**Kooperatívne činnosti** sú založené na spolupráci dvoch a viacerých detí. V materskej škole je kooperácia nielen formou, ktorou dosahujeme naplnenie edukačných cieľov, ale aj cieľom samotným. „Ide o osvojenie si schopnosti spolupráce ako takej. Kooperatívna výučba je založená na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľa, pričom výsledky jednotlivých detí sú podporované činnosťami celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti jednotlivca.“ (Čiliaková & Doušková, 2023, s. 25). Deti sa spolupráci a kooperácii musia učiť, vyžaduje postupné jednoduché kroky, ktoré neskôr môžu viesť k lepším a kvalitnejším výsledkom. Spolupráca vyžaduje ďalšie sociálne kompetencie – schopnosť počúvať druhého, robiť kompromisy, diskutovať, argumentovať, tvoriť spoločné závery a pod., ktorými malé deti ešte nedisponujú. Dobrými aktivitami pre ich nadobúdanie a skvalitňovanie sú najmä rôzne druhy hier, ktoré vyžadujú viacerých účastníkov – pohybové hry, slovné hry, stolové hry, ale môžeme ich využiť aj pri stavebniciach, či tradičných ľudových detských hrách (Gašparová, 1999). Príklady kooperatívnych aktivít pri poznávaní prírodného a kultúrneho prostredia: Nájdí svoju dvojicu. Deti majú obrázky a hľadajú, kto má na svojom obrázku obrázok patriaci k tomu, ktorý drží v ruke. Môže to byť úplne totožný obrázok, môže byť druhá polovica jeho obrázku, ekvivalent k danému obrázku ( napr. stôl a stolička), obrázky objektov z okolitého prostredia materskej školy, obce, lesa, parku a podobne. Hra pexeso - so znázornenými obrázkami okolia. Sú to rôzne detské ľudové hry



– Zlatá brána, Ide Pešek okolo, Oli, oli Janko a pod.(Gašparová & Gašpar, 2021). Kooperatívne aktivity môžu prebiehať ako aktivity vo dvojiciach, aj viacpočetných skupinkách.

**Hry a hrové aktivity** sú v materskej škole najprírodzenejšou a najfrekventovanejšou činnosťou detí. Existuje množstvo delení, funkcií a námetov hier, ktoré sa dajú realizovať v MŠ, na školskom dvore, v prírode. Osobitnou kategóriou sú detské hry, vychádzajúce z tradičnej ľudovej kultúry. My uvedieme ako námet outdoorové hry a aktivity, ktoré je možné realizovať v prírode ako didaktické hry.

**Outdoorové hry a aktivity.** Pre prírodovedné a spoločenskovedné vzdelávanie majú veľký význam aktivity a hry v prírode. Často nie je potrebné do prírody nosiť učebné pomôcky, prírodu samotnú treba chápať ako vecné prostredie učenia, kde nájdeme všetko potrebné pre učenie. Príkladov pre outdoorové aktivity a hry je veľa. Dôležitý je si uvedomiť, čo chceme, aby sa dieťa naučilo a edukačný cieľ. Napríklad hra *Kimovka* - Na školskom dvore nájdeme 5-8 prírodnín. Deti zavoláme do kruhu a položíme pred nich pripravené prírodniny. Počas jednej minúty si deti zapamätávajú prírodniny, následne ich zoberieme a schováme. Úlohou detí je nájsť tieto prírodniny v prírode. *Čo sa zmenilo?* Z prírodnín vytvoríme rad. Necháme deťom čas 1 minútu, aby si prírodniny pozorne pozreli. Následne vyzveme deti, aby sa otočili, prírodniny v rade môžeme vymeniť - zmeníme ich pozíciu, môžeme zmeniť ich polohu – otočíme ich, môžeme niektorú z prírodnín zameniť za inú, môžeme pridávať alebo odobrať prírodniny, alebo nemusíme urobiť žiadnu zmenu. Zmenilo sa niečo v rade? Ak áno, čo sa zmenilo?) a iné; hry zamerané na rozvoj prírodovedných predstáv a pojmov – *Život púpavy*. S deťmi pozorujeme púpavy, pomenujeme si jej jednotlivé časti. Hru realizujeme v čase, kedy môžeme pozorovať rôzne fázy kvitnutia púpavy. Púpavy v rôznych fázach kvitnutia odtrhneme a znázorníme si ich cyklus (poukladáme za sebou tak, ako púpava rastie, postupne kvitne, dozrieva a odkvitá) a iné. V spojení s rozvíjaním technických zručností a estetického cítenia naučíme deti upliesť venček – pre seba, pre mamičku, sestru a pod. Kvety zvädnutého venčeka môžeme usušiť, ako liečivú rastlinku. Tu sa spája prírodovedný, spoločenskovedný, umelecko-estetický aj pracovno-technický rozmer danej témy a jej integrované využitie aj v ďalších aktivitách.

**Bádateľské aktivity a experimentálne činnosti** sú učebné činnosti, pri ktorých učiteľ pripraví pre deti problémovú situáciu, otázky, činnosti a dopredu vie, k akým záverom sa deti dopracujú. Tieto činnosti sú pre deti cenným zdrojom poznania. (Čiliaková & Doušková, 2023) „Ak však máme deťom umožniť autentické učenie, musia aspoň niektoré „bádateľské činnosti“ vyústiť do skutočného výskumu, ktorého výsledky nie sú dopredu známe. Preto základom bádateľských aktivít je osobnou praktickou skúsenosťou produkcia alebo objav novej informácie, ktorá je často nová nie len pre dieťa ale aj pre učiteľa. Ide napríklad o činnosti, pri ktorých nie je úplný popis pracovného postupu a ktoré sú spojené s emocionálnym zážitkom. Dieťa chce vedome niečo skúsiť, dozvedieť sa. Záujem detí o samostatnú bádateľskú činnosť podnecuje učiteľ operačnými otázkami, pričom deti hľadajú odpoveď vlastnými činnosťami.“ (Čiliaková & Doušková, 2023, s. 48). Medzi zaujímavé bádateľské aktivity patria napríklad: Orientácia v čase – Kalendár, orientácia v kalendári, jeho význam, používanie a usporiadanie mesiacov v roku podľa poradia, ročných období, vytvorenie zoznamu osláv narodenín (menín) v triede, zoznam obľúbených aktivít detí spojených s daným mesiacom, s ročným obdobím; poznať rozličné druhy ovocia, zistiť poradie najobľúbenejších druhov ovocia u detí a dospelých v triede, v paneláku, v rodine; Všimáť si u ľudí prejavy vhodného správania voči druhým ľuďom, prejavy úcty, pomoci, odlíšiť ich od nevhodného správania, vedieť pomenovať prejavy pomoci iným; a iné. (námety ďalších bádateľských aktivít uvádzajú napríklad autorky Čiliaková & Doušková, 2023).

**Vychádzky a exkurzie** patria medzi efektívne organizačné formy, ktoré podporujú zážitkové a autentické učenie detí. Vychádzka je oproti každodennej prechádzke a pobyte vonku detí didakticky zameraná a plní konkrétne učebné ciele. Jej obsah vychádza zo vzdelávacích štandard štátneho a školského kurikula.

Exkurzia má podobnú charakteristiku, trvá však prevažne dlhšie, môže presahovať obvyklý čas pobytu detí v materskej škole. Musí byť koordinovaná s rodičmi, resp. zákonnými zástupcami dieťaťa s dodržaním legislatívnych rámcov. Na vychádzky využívanie najbližšie okolie školy - miestne inštitúcie či zariadenia, ktoré deťom umožnia zažiť reálne prostredie a pozorovať reálne javy. Môžu navštíviť miestnu farmu, remeselníka, jednoduchú prevádzku, obecný či mestský úrad, miestnu knižnicu, hasičskú zbrojnicu, poštu, múzeum a iné. Svoje zážitky reflektujú deti nielen na mieste, ale využijeme ich v ďalších vzdelávacích aktivitách s integráciou a presahom cez viaceré vzdelávacie oblasti.

**Tvorivé aktivity** napomáhajú riešiť zadané úlohy sebe vlastným, originálnym spôsobom. V predprimárnom období je dieťa tvorivé a spontánne, dokáže kombinovať implikácie doterajších poznatkov a vytvárať z nich závery. Úlohou edukácie v materskej škole je prekoncepty detí transformovať a efektívnymi stratégiami napomáhať konštruovaniu vecného vedecky podloženého poznania, ale zároveň podporovať divergenciu myslenia detí a tvorivosť algoritmov riešených úloh. Príkladov pre tvorivé využitie témy poznávania svojho prírodného aj kultúrneho prostredia je veľmi veľa. Navrhni detské ihrisko, aby v ňom bolo všetko, čo potrebuješ na hranie. Navrhni vylepšenie detského ihriska (školského dvora,...), doplň, čo ti tam chýba. Nakresli, alebo zo stavebnice postav takéto ihrisko. Vytvor pozdrav pre niekoho z prírodnín, ktoré nájdeš na vychádzke. Vytvor z prírodnín hmyzí domček, domček pre víly, obraz (landart), náhrdelník, alebo i brošňu z prírodnín (šípky, žalude, konáriky, vetvičky ihličnatých stromov,...), figúrky (gaštany, orechové škrupiny,...), navrhni, čo by sa malo vylepšiť v našej obci – v okolí školy, v okolí tvojho domu (Huľová et al., 2021). Vytvor plagát o svojej obci pre kamaráta z iného mesta, zostav katalóg rôznych miest, ktoré sa nachádzajú v tvojej obci a môžu byť zaujímavé pre turistov, atď.

### **Ukážka projektu**

Potenciál externého prostredia v rozvoji prírodovedných a kultúrnych kompetencií je témou aj vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteliek materskej školy v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika. Pre ilustráciu uvádzame príklad takto zameraného integrovaného edukačného projektu - projektu vzdelávacej aktivity pre deti s vybranou témou vzdelávacích oblastí *Človek a spoločnosť*, *Človek a príroda*.

*Téma:* Orientácia v okolí

*Názov projektu:* Kde bývam

*Veková kategória:* 5-6 ročné deti

*Integrácia vzdelávacích oblastí:* *Jazyk a komunikácia* – Hovorená reč, Artikulácia a výslovnosť, Porozumenie explicitného významu textu, rozširovanie slovnej zásoby; *Matematika a práca s informáciami* – Čísla a vzťahy, Geometria a meranie; *Človek a spoločnosť* – Orientácia v okolí, Geografia okolia; *Umenie a kultúra* – Výtvarné činnosti s tvarom na ploche

*Edukačný cieľ aktivity:* Dieťa spoznáva verejné inštitúcie a služby vo svojom okolí a účel, na ktorý slúžia. Orientuje sa v najbližšom okolí. Opisuje známe trasy na základe orientačných bodov.

*Integrované ciele:*

*Kognitívna oblasť:* Dieťa pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu. Bezprostredne sa zapája do rozhovoru, pozná a dodržiava základné pravidlá vedenia dialógu. Vyslovuje správne, zreteľne a plynule všetky hlásky a hláskové skupiny. Odpovedá na otázky týkajúce sa témy, miesta. Dieťa odhadom porovnáva dva predmety podľa veľkosti určeného rozmeru. Výsledok vysloví pomocou stupňovania prídavných mien – vyšší, menší, kratší... Postaví stavbu z primeraného množstva do 10, stavebnicových dielov podľa pokynov na danú tému. Uvažuje nad informáciami prezentovanými prostredníctvom informačno-komunikačných technológií, porovnáva ich s vlastnou skúsenosťou a s tým, čo vie z iných zdrojov. Dieťa pozná budovy v okolí MŠ,

orientuje sa v mieste svojho bydliska podľa známych orientačných bodov, pozná dominanty mesta. Dieťa opisuje známe trasy na základe orientačných bodov.

*Socio-emocionálna oblasť:* Upevňovanie vzájomných vzťahov dieťa – dieťa, dieťa – učiteľ, prehlbovanie vzájomnej spolupráce, ovláda svoje správanie, rozvoj komunikácie, kooperácie, presadzuje sa s ohľadom na seba, druhých, ovláda svoje možnosti, spôsobilosti. Rešpektuje dohodnuté pravidlá. Vytvára si pozitívny vzťah k obci, v ktorej býva.

*Psychomotorická oblasť:* Dieťa si rozvíja jemnú motoriku, používa v činnosti všetky zmysly. Skladá tvary a skladaním vytvorí novotvar a pomenuje ho. Vystrihuje časti obrázkov. Spája časti obrázkov lepením.

*Didaktické prostriedky:* hra, projektové učenie, aplikácia, vychádzka do okolia, exkurzia do centra mesta, skupinová práca, rozhovor, rozprávanie, analýza, syntéza, hodnotenie, diskusia, interaktívna tabuľa, fotografie.

### 1. učebná situácia: Mapa okolia

*Cieľ učebnej situácie:* Spoznávať budovy v bezprostrednom okolí, v meste, vedieť sa orientovať v okolí podľa orientačných bodov.

*Didaktické prostriedky učebnej situácie:* obrazový materiál prostredníctvom interaktívnej tabule, vizuálna prehliadka, fotografie z vychádzky do blízkeho okolia MŠ, exkurzia na námestí

*Priebeh:* Učiteľka predstaví deťom prostredníctvom obrázkov, fotografií z vychádzky do blízkeho okolia okolie materskej školy, mestskej časti, v ktorej bývajú známe budovy, orientačné body. Deti pomenovávajú jednotlivé budovy, orientačné body v okolí materskej školy, spoznávajú účel niektorých. (zdravotné stredisko, obchod, kostol, rieka, kopec....). Na interaktívnej tabuli si deti pozrú virtuálnu prehliadku mesta a spoločne s učiteľkou hľadajú a pomenujú známe dominanty mesta (námestie, nemocnica, park, štadión, plaváreň, a iné.). Učiteľka zadá deťom úlohu, vytvoriť mapu mesta s vyznačením trasy vychádzky pomocou zakresľovania budov, prírodného prostredia, dominant mesta, ktoré deti pozorovali pri vychádzke na neďaleký kopec, ktorá predchádzala tejto vzdelávacej aktivite. Z kopca pozorovali celé mesto. Učiteľka deťom vysvetlí postup, ako budú vytvárať mapu. Deti zakresľujú budovy mesta, orientačné body, pomocou farebného papiera vyznačujú trasu vychádzky, vyfarbujú budovy, dokresľujú prírodné prostredie, stromy, prírodné prekážky, kamene, cesty, dopravné prostriedky. Deti strihajú a lepia budovy, vytvárajú okolie MŠ (obrázok 1).

*Učebné úlohy:*

Ako sa volá naše mesto? (Banská Bystrica) Pozri si obrázky a vyber tie, ktoré poznáš. Čo je na tvojom obrázku? Kde môžeme túto budovu (rieku, kopec,...nájsť?) Na čo nám obchod (pošta, zdravotné stredisko,...) slúži? Podľa toho, čo si pamätáš z vychádzky, nakresli jej trasu od materskej školy a všetky budovy, zaujímavosti, ktoré sme cestou videli a pozorovali na baliaci papier. Vytvoríme spoločnú mapu mesta.

Obrázok 1: Výsledná práca detí



Zdroj: Vyletelová & Molnárová, 2021

*Reflexia:* Ktoré zaujímavé budovy sme videli počas vychádzky a vo filme? Akú majú funkciu? Ktoré časti prírody v okolí mesta sme videli? ako sa volá naše mesto? Čo sme vytvárali na papier?

## **2. učebná situácia: Poskladaj obrázok a uhádni čo to je?**

*Cieľ učebnej situácie:* Dieťa dokáže poskladať jednotlivé rozstrihané časti do celku podľa predlohy a pomenuje čo vidí na obrázku.

*Didaktické prostriedky:* skupinová práca vo dvojiciach, hra s puzzle

*Priebeh:* Učiteľka deťom vysvetlí zadanú úlohu, určí priestor na skladanie a rozdá materiály – rozstrihané obrázky a ich predlohy. Obrázky predstavujú kultúrne a prírodné dominanty mesta, ktoré deti poznajú a vedia ich účel. Môžeme použiť fotografie z kalendára, ktoré sú dostatočne veľké. Učiteľka má pripravené niekoľko stupňov náročnosti podľa počtu rozstrihaných častí. Deti vytvoria dvojice. V dvojiciach skladajú rozstrihané obrázky do celkov. Ak je úloha pre niektorú dvojicu náročná, majú k dispozícii obrazovú predlohu.

*Učebné úlohy:*

Poskladaj jednotlivé časti do celku. Opíš čo na obrázku vidíš.

*Reflexia:* Ako si zvládol vytvoriť celok z kúskov obrázkov? Čo ti spôsobilo najviac ťažkostí? Čo bolo najjednoduchšie v tejto úlohe? Spoznal/ spoznala si, čo je na obrázku? Ako ste si vo dvojici pomáhali? Aké výhody mala vaša spolupráca?

## **3. učebná situácia: Moje mesto z drevených kociek**

*Cieľ učebnej situácie:* Postaví stavbu z primeraného množstva do 10, stavebnicových dielov podľa pokynov na danú tému. Určí objekt na základe popisu polohy pomocou slov a slovných spojení hore, dole, vpredu, vzadu, za, pred, vpravo, vľavo, vyšší, nižší.

*Didaktické prostriedky:* skupinová práca, drevené kocky

*Priebeh:* Učiteľka na vyhradenom mieste na koberci pripraví deťom drevené kocky, môžu byť aj kombinácia s plastovými a inými. Ich úlohou je postaviť „svoje mesto“ postaviť napr. najvýznamnejšiu budovu, najvyššiu budovu, svoju škôlku, svoj panelák. Deti skladajú kocky do vopred v skupine dohodnutých stavieb v skupinách - dvojiciach, trojiciach, štvoriciach. Po skončení práce na úlohe učiteľka s deťmi komunikuje, pýta sa ich, koľko kociek si použil/a, keby si použil/a menej, koľko by ti zostalo, atď., školu si postavil pred panelákom, za, medzi, popri.

*Učebné úlohy:*

Pomocou kociek rôznych tvarov a veľkosti postav svoje mesto, v ktorom bývaš. Vyber si niektoré budovy, ktoré poznáš. Pomenuj, čo si postavil/a. Aká budova je "za" (pred, medzi, pri,...) školou (inou stavbou)? Ktorá stavba je najnižšia (najvyššia)?

*Reflexia:* Ktoré stavby zo svojho mesta si postavil/a? Ktorá je v meste najvyššia? Ktorá stojí pri našej škole? Ako sa ti stavby mesta podarila? Ktorá postavená budova sa najviac podobá na skutočnú?

*Analýza:* Prostredníctvom pripravených aktivít a učebných situácií mali deti možnosť spracovať a prezentovať svoje zážitky. Jednotlivé ciele učebných situácií a pripravených činností sú orientované smerom na dieťa, navzájom sa prelínajú a dopĺňajú. Dieťa plnilo v rámci danej aktivity niekoľko cieľov, pričom boli dodržiavané zásady primeranosti a postupnosti. Deti sa pri činnostiach navzájom rešpektovali, spolupracovali, konfrontovali vlastné prežité zážitky a skúsenosti. Učiteľka využívala individuálny prístup, plnila úlohu rovnocenného partnera, deti vhodným spôsobom usmerňovala a dopĺňala, odpovedala deťom na ich otázky. Počas učenia sa viedla s nimi rozhovor, diskusiu. Povzbudzuje ich počas činnosti, podporuje aktivitu, prijíma podnety a iniciatívy detí. Vyzýva deti k reflexii.

(Spracované podľa študentského projektu študentiek Vyletelová & Molnárová, 2021)



## Záver

Prírodovedné aj spoločenskovedne zamerané aktivity sa môžu v MŠ realizovať počas všetkých denných činností. Využívať môžeme hry a hrové činnosti, zdravotné cvičenie, vzdelávaciu aktivitu a samozrejme pobyt vonku. Pri spoznávaní prírody aj spoločenského prostredia sa využívajú všetky druhy výchovných a vzdelávacích metód, organizačných foriem a okrem modelových aj reálne didaktické prostriedky. Účinné motivačné stratégie pre rozvíjanie potrieb oblasti poznania a poznávanie svojho kultúrneho a prírodného prostredia, by mali byť volené a aplikované v čase formovania osobnosti človeka už od jeho útleho veku. Nemali by byť vnímané len ako školské úlohy, ale mali by byť prirodzenou potrebou a stať sa súčasťou jeho neformálneho celoživotného vzdelávania. (Gašparová, 2018). Poznávanie blízkych a známych objektov, javov, predmetov aj ľudí v rôznych situáciách a formách správania je spontánnou činnosťou detí, ale školské učebné aktivity jej môžu dať systém, komplexnosť, ale aj zámer v spojitosti s každodenným životom dieťaťa. Sú okolo nás a učia deti chodiť s otvorenými očami a vidieť aj veci nenápadné a menej výrazné. Sú dobrým východiskom pre jeho budúce objavovanie a poznávanie širšieho sveta.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Čiliaková, R. & Doušková, A. (2023). *Aktívny učiteľ – učiace sa dieťa. Inšpirácie pre aktívne učenie*. Banská Bystrica: Belianum.
- Doušková, A. & Kružlicová, M. (2011). *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, OZ Pedagóg.
- Eshach, H., Fried, M. N. (2005). Should Science be Taught in Early Childhood?. *J Sci Educ Technol* 14, 315–336. <https://doi.org/10.1007/s10956-005-7198-9>
- Fisher, R. (2011). *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha : Portál.
- Gašparová, M. & Gašpar, I. (2021). *Detské ľudové piesne. Spievame, hráme sa a tancujeme*. Banská Bystrica: Belianum.
- Gašparová, M. (1999). *Didaktické hry vo vlastivede*. In *Hry - hračky - hlavolamy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB.
- Gašparová, M. (2018). *Regionálna výchova v ranej edukácii*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB.
- Hul'ová, Z., Rochovská, I. & Lipárova, L. (2021). *Technické vzdelávanie na primárnom stupni školy. Teória- výskum- vývoj*. Ružomberok : VERBUM.
- Jančaříková, K. & Kapucianová, M. (2021). *Činnosti vonku a v prírode v predškolskom vzdelávaní*. Praha: RAABE.
- Kolláriková, Z. & Pupala, B. (2001). *Predškolská a primárna pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in Psychology*. 10(305), 1 – 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metódy*. Brno: Paido.
- Obst, O. & Kalhous, Z. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Parlak, M. (2012). *Wiedza przyrodnicza*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník. 3., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál.
- Rochovská, I. & Krupová, D. (2014). *Developing the science education of children at a preschool age within the context of cultural literacy*. Chelm: The State School of Higher Education in Chelm.
- Rochovská, I. & Krupová, D. (2018). *Rok s bábátkom v materskej škole. Aktivity zamerané na výchovu k manželstvu a rodičovstvu*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie: <https://www.minedu.sk/data/att/24534.pdf> [cit. 12. 6. 2023]
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Son, S.-H. & Morrison, F. J. (2010). The nature and impact of changes in home learning environment on development of language and academic skills in preschool children. *Developmental Psychology*, 46(5), 1103–1118. <https://doi.org/10.1037/a0020065>
- Šimik, O. & Skibská, J. (2019). *Perspectives od Pre-primary and Primary Education*. Ostrava: University of Ostrava.
- Šteffek, J. (1993). *Terminologický slovník ekologie a environmentalistiky*. Banská Štiavnica: Kabinet evolučnej a aplikovanej krajinskej ekológie SAV Banská Štiavnica a PRÍRODA a.s. Bratislava.



Tomkuliaková, R. & Laciková, K. (2015). Impulzy waldorfskej pedagogiky v procese poznávania prírody. In Naša škola: Odborný metodický časopis pre učiteľov materských škôl a 1. stupňa základných škôl. Bratislava: Pamiko, 2015, roč. XVIII, č.8, s.20-23

Tomkuliaková, R. (2011). Prírodoveda ako prostriedok rozvoja komunikácie detí mladšieho školského veku. In Komunikowanie się w społeczeństwie wiedzy XXI wieku. Poznań : Wydawnictwo Wyzszej szkoły Bezpieczeństwa.

Trundle, K. C., & Saçkes, M. (eds.). (2012). Science and early education. In R. C. Pianta, W. S. Barnett, L. M. Justice, & S. M. Sheridan (Eds.), Handbook of early childhood education (pp.240-258). Guilford Press.

TRUNDLE, K. C. (2015). The inclusion of science in early childhood classrooms. In: Cabe Trundle, K., Saçkes, M. (eds) Research in Early Childhood Science Education. Springer, Dordrecht, 1 – 6. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9505-0_1)

Turek, I. (2008). Didaktika. Wolters Kluwer.

Vyletelová, J. & Molnárová, Z. (2021). Edukačný projekt na spoločenskovedné vzdelávanie v predprimárnom vzdelávaní. Nepochikované.

**Mgr. Ružena Čiliaková, PhD.**

**PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.**

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

ruzena.ciliakova@umb.sk

miroslava.gasparova@umb.sk

**Mgr. Ružena Čiliaková, PhD.** sa venuje príprave budúcich učiteliek v štúdiu predškolskej a elementárnej pedagogiky a učiteľstva pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Zameriava sa najmä na prírodovedné vzdelávanie v bakalárskom a didaktiku prírodovedného vzdelávania v magisterskom študijnom programe, environmentálnu výchovu a profesijné činnosti učiteľa, vedie pedagogické praxe, podieľa sa na organizácii exkurzie zameranej na spoznávanie prírodných reálií Slovenska.

**PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.** sa venuje príprave budúcich učiteliek v štúdiu predškolskej a elementárnej pedagogiky a učiteľstva pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Zameriava sa najmä na spoločenskovedné vzdelávanie v bakalárskom a didaktiku spoločenskovedného vzdelávania v magisterskom študijnom programe, regionálnu výchovu aj voľnočasové aktivity a školské kluby detí, vedie pedagogické praxe, organizuje pre študentky exkurziu zameranú na spoznávanie kultúrnych reálií Slovenska.

# POTENCIÁL GOKI SKLADAČKY V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

## THE POTENTIAL OF GOKI PUZZLES IN PRE-PRIMARY EDUCATION

Nina Gaňová

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je ukázať možnosti využitia GOKI skladačky v predprimárnom vzdelávaní. Použitím skladačky GOKI učíme o matematických zobrazeniach, deti lepšie spoznávajú rovinné útvary, precvičujú si pamäť, zlepšujú jemnú motoriku a orientáciu. Deti sa môžu pomocou skladačky zlepšovať samostatne, ale aj v skupinách. Predstavíme niektoré z možností gradovania aktivity, čím môžeme pomôcť zlepšovať matematickú pregramotnosť u detí. Skladačku je možné využívať aj mimo materských škôl na samostatnú prácu dieťaťa bez pomoci dospelšej osoby na osobný rozvoj dieťaťa. Ukážeme aj názorný príklad plnenia aktivít niektorými z detí a priblížime prácu jedného nadaného dieťaťa.

**Kľúčové slová:** Matematická pregramotnosť. Predškolský vek. Skladačka v predprimárnom vzdelávaní.

**Abstract:** The aim of the article is to show the possibilities of using the GOKI puzzle in pre-primary education. By using the GOKI puzzle, we teach about mathematical representations, children better recognize plane shapes, practice memory, improve fine motor skills and orientation. Children can use the puzzle to improve themselves, but also in groups. We will present some of the options for grading the activity, which can help improve children's mathematical literacy. The puzzle can also be used outside of kindergartens for the child's independent work without the help of an adult for the child's personal development. We will also show an illustrative example of activities performed by some of the children and we will zoom in on the work of one gifted child.

**Keywords:** Mathematical literacy. Preschool age. GOKI puzzle in pre-primary education.

### Úvod

Výkony v matematike čiastočne závisia aj na rozumových predpokladoch, no pokiaľ má dieťa dobré rozumové predpoklady, nemusí to nutne znamenať úspešnosť v matematike. Pre matematiku je dôležitá úroveň rozvoja motoriky, s ktorou úzko súvisí priestorové vnímanie, ktoré je dôležitým predpokladom pre geometriu a aritmetiku. Taktiež má súvislosť s vnímaním času a časovej postupnosti. Rozvoj reči sa tiež významnou časťou podieľa na rozvoji matematických zručností, nakoľko dieťa potrebuje úplne rozumieť a tiež používať pojmy v praktickom živote. Vplyv na matematické schopnosti a zručnosti má aj rozvoj zrakového, sluchového vnímania a vnímania rytmu. Tento súbor schopností a zručností tvorí základ tzv. predčíselných predstáv, na základe ktorých sa neskôr budujú číselné predstavy (Bednářová, Šmardová, 2015).

Značka GOKI je na slovenskom trhu pomerne neznáma a teda aj uvádzaná skladačka, ktorou sa budeme v práci zaoberať. Zaujala nás, nakoľko vidíme jej potenciál nielen v matematike, ale aj v rozvíjaní iných oblastí detských schopností a chceme dať do popredia ďalší spôsob toho, ako môže učiteľ ale aj rodič využiť takúto jednoduchú a najmä ekonomicky dostupnú pomôcku, ktorá deti zaujme už len vlastným prevedením. Chceme ponúknuť učiteľom možnosti práce so skladačkou GOKI a poukázať na výhody jej využitia. Keďže sme sa opakovane stretli s tým, že učitelia v materských školách využívajú na rozvoj matematickej pregramotnosti najmä pracovné listy, chceme poukázať na to, že existuje aj iný spôsob, ktorý nie je organizačne náročný a najmä skutočne pomáha pri detskom rozvoji, nakoľko akceptuje potrebu detí manipulovať.

### Skladačka GOKI

Značky ako je GOKI sa snažia o veľmi významnú vec pre vyvíjajúce sa deti. Vytvárajú hračky z prírodných materiálov, ktoré nie sú len pekné, ale dokážu deti vzdelávať a vyvíjať či zlepšovať ich schopnosti a vedomosti. Vďaka hračkám tohto typu môžu aj neskúsení dospelí pomôcť detskému rozvoju.

Skladačka GOKI (Obrázok 1) sa skladá zo 4 rovnako veľkých kociek s rozmermi 4 x 4 x 4 cm a z 26 predlôh veľkosti 4 x 4 x 0,3 cm. Každá kocka má na svojich stranách 6 rôznych obrázkov – tvarov rôznych farieb.

Obrázok 1: Skladačka GOKI



Zdroj: Puzzle game, Kubus, 2023

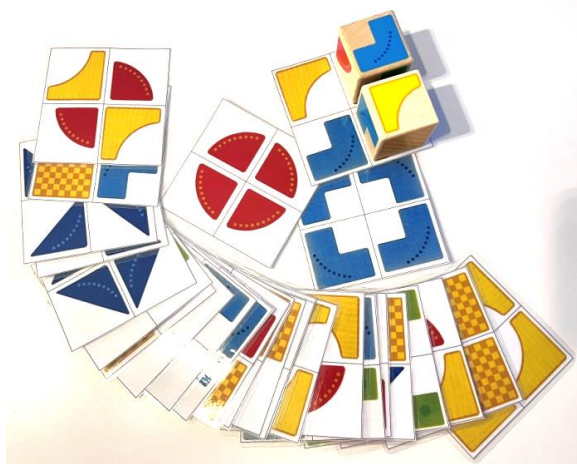
Dieťa si pomocou skladačky rozvíja logické myslenie a priestorové vnímanie tým, že podľa predlohy postaví obrazec z kociek, čo nie je také jednoduché, nakoľko sa jedná o priestorové telesá a nie ploché. Obrázky na jednotlivých kockách sú rôzne pootáčané, čo dieťa prinúti k väčšej pozornosti. „*Cieľom hry je umiestniť kocky podľa predlohy. To podporuje poznanie tvarov a farieb.*“ (Puzzle game, 2023). Táto skladačka pomáha deťom rozvíjať sa nielen v oblasti matematiky, ale aj zlepšovať pamäť a rečové schopnosti. Taktiež si dieťa precvičuje motoriku pri manipulácii s kockami, ich otáčaní a ukladaní na správne miesto. Pracuje pri nej aj na svojej priestorovej orientácii, určuje, ktorá kocka je vpravo, vľavo, hore, dole...

Napriek tomu, že na hračke je uvedený vek 3+, nie je hračka vhodná pre každé dieťa a predlohy nie sú rovnako náročné. Aby sme dokázali s deťmi cielene pracovať, vytvorili sme si zväčšené alternatívy základných šablón a overili obťažnosť jednotlivých predlôh. Tieto poznatky učiteľovi v materskej škole umožnia vytvárať aktivity rôznej obťažnosti podľa schopností dieťaťa a tak ho neznechútiť a neustále motivovať.

**Úrovne náročnosti:** v rámci úrovní náročnosti sa nám mení veková kategória dieťaťa, pre ktoré je daná úroveň odporúčaná, a forma prevedenia šablón.

1. úroveň: veková kategória: 3 roky, šablóny v mierke 1:1 so sieťou (Obrázok 2), dieťa môže (nemusi) ukladať kocky priamo na šablónu;
2. úroveň: veková kategória: 3 – 5 rokov, šablóny v mierke 1:1 bez siete (Obrázok 3), dieťa môže (nemusi) ukladať kocky priamo na šablónu;
3. úroveň: veková kategória 4 – 6 rokov, originálne šablóny GOKI (Obrázok 1).

Obrázok 2: Šablóny v mierke 1:1 so sieťou



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 3: Šablóny v mierke 1:1 bez siete



Zdroj: Vlastné spracovanie

Spomínaná skladačka má viac možností využitia, my sa však budeme zaoberať najmä hlavnou aktivitou, ktorou je poskladanie kociek podľa predlohy. Samotná táto činnosť so skladačkou nám totižto ponúka viacero možností gradácie aktivity a teda sa postupne s deťmi dostávame od najjednoduchších variant až po tie najzložitejšie, vďaka čomu môžu veľmi dobre pochopiť princíp hry.

### Hlavná aktivita

Organizáciu aktivity si môžeme rozdeliť rôzne. Deti si napríklad usadíme na zem do kruhu. Každé dieťa má pred sebou vlastné kocky GOKI a šablóny podľa požadovanej úrovne. Deti majú možnosť si spomedzi predlôh vybrať, akú oni chcú, poprípade im vyberieme my. Ďalej ako obmenu môžeme deti rozdeliť do skupín po štyroch, kedy každé dieťa má síce vlastné kocky, no šablóna je medzi nimi vybraná len jedna. Môžeme taktiež vytvoriť úplne novú formu šablón, kedy deti sedia na koberci oproti interaktívnej tabuli, na ktorej šablónu premietneme a dieťa má opäť za úlohu poskladať kocky správne.

Je dôležité, aby sa deti predtým ako začnú aktivitu vykonávať trochu zoznámili s hračkou, poobzerali si jednotlivé kocky a uvedomili si, čo je na nich zobrazené. Aktivitu môžeme postupne gradovať pomocou úrovní, ideálne začať aj u starších detí prvou úrovňou, aby pochopili proces a postupne podľa ich individuálnych potrieb prechádzať na vyššie úrovne. Rovnako, ak sa spätne rozhodneme pracovať so skladačkou, je vhodné vymeniť organizáciu priestoru a formu práce, ako bolo spomenuté v obmenách, aby sme nestratili záujem detí o aktivitu.

Počas realizácie aktivity v materských školách sme získali bližšie postrehy o skladačke. Je nutné spomenúť, že sme s deťmi pracovali individuálne, nakoľko sme nemali dostatočný počet skladačiek pre všetky deti v triede a teda aj práca s nimi bola intenzívnejšia. Výsledky detí pri práci v celej skupine sa teda môžu líšiť, no nepredpokladáme, že to bude podstatný rozdiel.

Vo všetkých vekových kategóriách dokázali deti poskladať skladačku podľa niektorej z predlôh. Avšak, pri deťoch vo veku 3 – 4 roky sme boli nútení niekoľkokrát opakovať princíp skladania, nech sa zmenila šablóna akokoľvek. Pri týchto deťoch bol problém s nájdením si vlastnej chyby a teda aj s následnou opravou, je však potrebné podotknúť, že to neplatilo pre všetky deti. Niektoré boli nadmerne sústredené a prekonal aj staršie deti, takýmto prípadom bolo aj 4-ročné dievčatko, ktoré budeme volať Alica. Podrobnejšie sa budeme jej výkonom venovať neskôr. Naopak, našli sa aj staršie deti, ktoré mali problém už s prvou úrovňou šablón, a keď sme po niekoľkých skladaniach skúsili šablónu druhej úrovne, dieťa nemalo absolútne žiadnu predstavu o tom, ako s ňou pracovať. Po zmene na poslednú úroveň šablón mali niekedy deti problém s udržaním konečného usporiadania kociek (Obrázok 4). Celkový záujem o aktivitu bol u detí pomerne vysoký,



páčila sa im manipulácia s kockami a púťali ich jednotlivé farebné šablóny, z ktorých chceli skladať ďalšie a ďalšie.

Obrázok 4: Nesprávne poskladané kocky so šablónou



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 5: Skladanie kocky podľa šablóny 1. úrovne



Zdroj: Vlastné spracovanie

Zistili sme, že je pre dieťa dôležité, aby malo na kocky a šablónu pohľad zhora. Práca pri stole im robila problém a teda sme sa presunuli na koberec, kde už boli výsledky pozorovateľne lepšie. Pri hľadaní chýb sme im kocku odsúvali po jednej, aby si kontrolovali zhodu so šablónou postupne, čo im pomohlo chybu nájsť a následne si ju aj opraviť. Celkovo aj pokiaľ si nedokázali nájsť chybu, keď sme ich na ňu upozornili, dokázali si ju opraviť takmer vždy.

Deti nemali vôbec problémy nájsť správnu stranu kocky, problém nastával najčastejšie pri jej správnom otočení. Niekedy, keď dieťa nevedelo správne otočiť kocku, tak si ju vymenilo za inú, na ktorej našlo rovnaký tvar a následne kocku otočilo a uložilo správne.

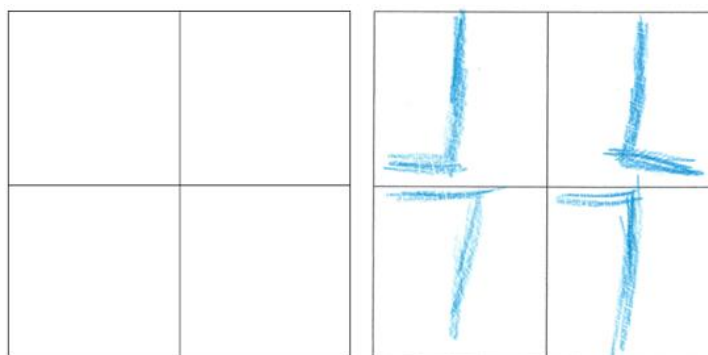
Veľkým problémom pre deti všetkých kategórií boli šablóny, na ktorých sa nachádzala jedna alebo viaceré malé zelené štvorce. Mali veľký problém s ich rotáciou do správneho smeru. Staršie deti ich vedeli určiť v šablónach 1. úrovne, no keď sa dostali k rovnakému obrázku vo vyššej úrovni, tak nastali problémy a nie vždy bolo možné ich správne uložiť. Zaujímavé je, že so skladaním kociek s takýmito štvorcami mali problém aj deti 1. a 2. ročníka ZŠ, avšak veríme, že postupnou prácou sa dá aj tento problém eliminovať. V prípade ak deti zvládajú túto aktivitu, je možné prejsť na iné aktivity. Učiteľ si môže vytvoriť vlastné podľa seba a podľa potrieb detí v triede, my prikľadáme niektoré ako inšpiráciu.

### Architekti

Deti rozdelíme do dvojíc. Najskôr sú obaja architekti, ktorých úlohou je navrhnuť plán stavby do vopred stanovenej siete tak, aby dokázal jeho kamarát následne postaviť podľa tohto plánu stavbu z kociek Goki. Následne si plány vymenia a sú z nich stavbári, ktorí musia vytvoriť stavbu podľa daného plánu. Sieť používame opäť v mierke 1:1 s veľkosťou strany kocky. Táto aktivita je vhodná len pre najšikovnejšie deti a po intenzívnej práci so skladačkou. Aj v tomto prípade majú problém zachytiť tvar útvaru, skôr sa orientujú na farbu. (Obrázok 6).



Obrázok 6: Predtlačená sieť pred a po práci dieťaťa



Zdroj: Vlastné spracovanie

### Ako v zrkadle

Na túto aktivitu využijeme opäť vytvorené, tentoraz polovične vyplnené šablóny (Obrázok 7). Deti usadíme na zem do priestoru, každé má pri sebe kocky GOKI. Rozdáme šablóny (každému jednu) a úlohou dieťaťa je, aby rovnako ako pri hre zrkadlo vytvorili zrkadlový odraz toho, čo je určené na šablóne a využilo tým osovú súmernosť.

Táto aktivita je pomerne náročná a neodporúčame ju aplikovať pri mladších deťoch. Ideálny vek majú až predškolační, ktorí sa stretli s kockou už predtým.

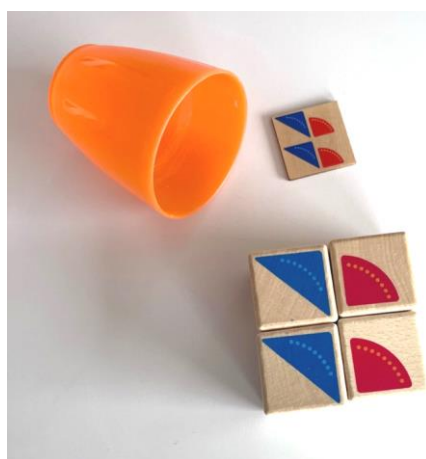
### Fotograf

Deti si rozdelíme do skupiniek po 4. Usadíme ich na zem, každé dieťa má svoje kocky Goki a v každej skupine je jedna šablóna a jeden pohár, ktorý ju zakrýva. Na začiatku si deti môžu pozrieť šablónu na určitý čas (napr. 30 sekúnd), ich úlohou je, aby si ju čo najlepšie zapamätali. Následne po uplynutí časomier sa šablóna opäť zakryje pohárom a deti začínajú skladať tak, ako si zapamätali šablónu (Obrázok 8).

Obrázok 7: Polovične vyplnené šablóny v mierke 1:1



Zdroj: Vlastné spracovanie



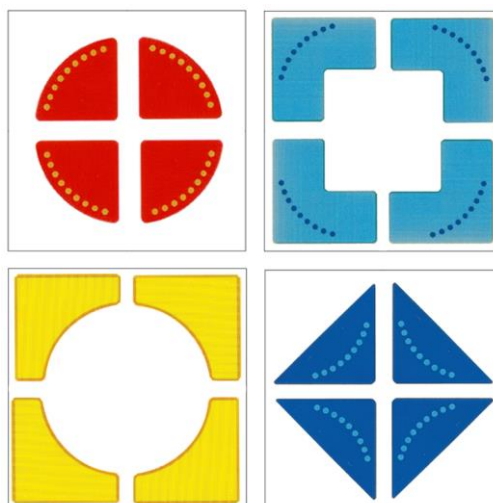
Zdroj: Vlastné spracovanie

### Náročnosť šablón

Vo všetkých úrovniach šablón boli jednotlivé obrazy totožné, rozdiel bol len v mierke a použití siete. Avšak nie každý obraz šablóny mal pre deti rovnakú úroveň náročnosti a tak sme zaradili na základy našich skúseností obrazy šablón do úrovni podľa náročnosti. Uvádzané časy pri jednotlivých úrovniach sme merali vtedy, keď dieťa skladalo kocky podľa šablóny príslušnej úrovne jeho veku.

Do prvej a najjednoduchšej úrovne spadajú tie šablóny, ktoré sú osovo aj stredovo súmerné a teda sa na nich nachádzajú len rovnaké útvary. Tieto deti dokázali poskladať takmer vždy do 30 sekúnd.

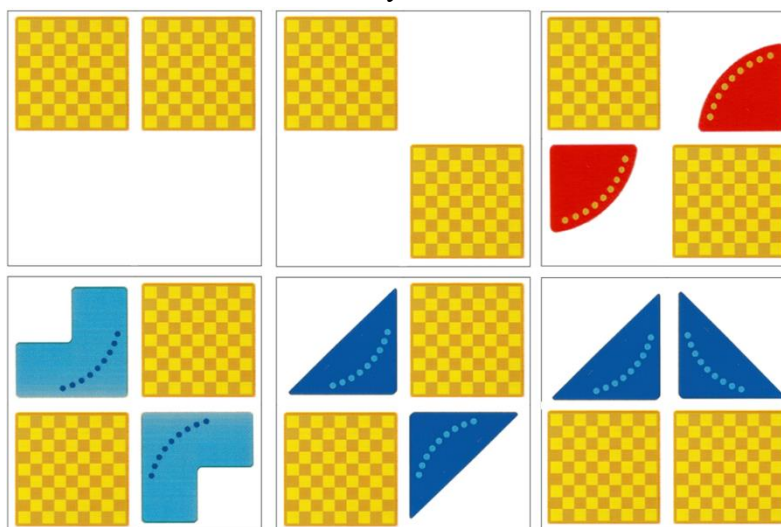
Obrázok 9: Šablóny 1. úrovne náročnosti



Zdroj: Vlastné spracovanie

Do druhej úrovne, teda relatívne jednoduchej, patria tie šablóny, na ktorých sa vyskytuje veľký žltoranzový štvorec, nakoľko nie je potrebné ho otáčať, čo deťom ušetrilo námahu a polovica šablóny bola poskladaná veľmi rýchlo. Hotové ich teda mali do 1 minúty.

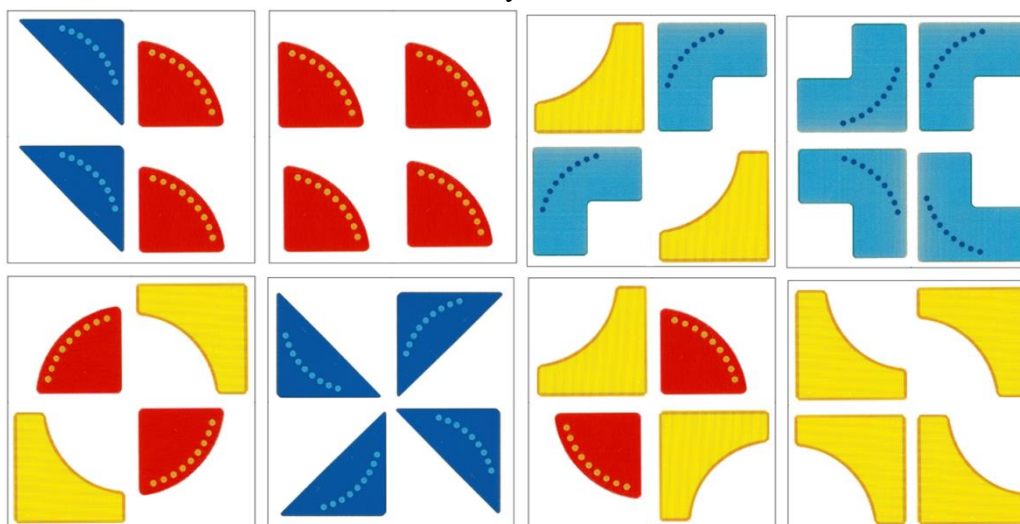
Obrázok 10: Šablóny 2. úrovne náročnosti



Zdroj: Vlastné spracovanie

Do tretej úrovne spadajú tie šablóny, ktoré nemajú osovú súmernosť. Ukázalo sa, že to, či sú na šablónach rovnaké útvary nezohrávalo žiadnu významnú úlohu pri skladaní a teda náročnosťou ich radíme do úrovne spolu s tými šablónami, ktoré majú útvary rôzne. Tieto dokázali deti poskladať do 2 minút.

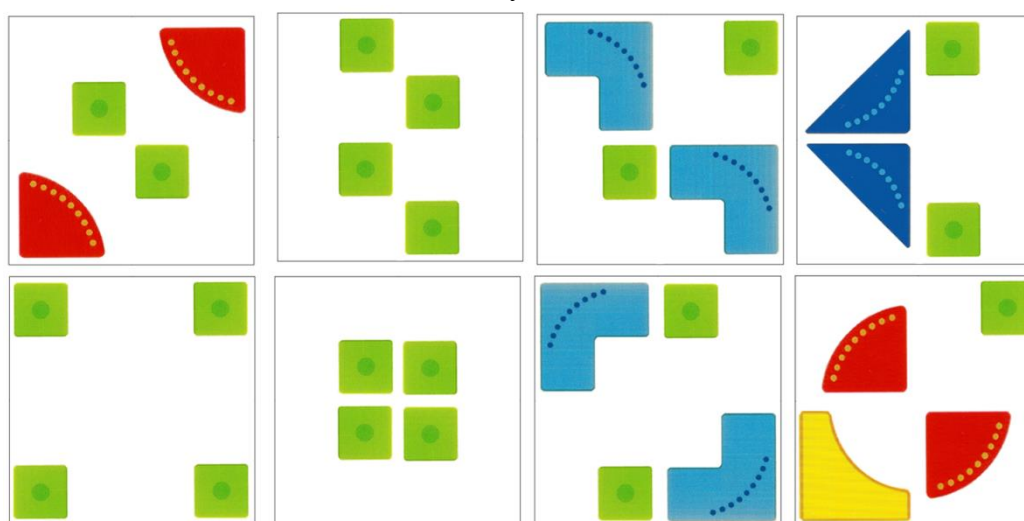
Obrázok 11: Šablóny 3. úrovne náročnosti



Zdroj: Vlastné spracovanie

Do poslednej a skutočne veľmi náročnej štvrtej úrovne sme zaradili tie šablóny, na ktorých bol jeden a viac malých zelených štvorcov. Deti mali veľký problém s ich otáčaním, nakoľko sa z ich pohľadu nič na útvare po otočení nemenilo. Dokonca po odskúšaní týchto šablón u žiakov 1. ročníka bola doba skladania veľmi dlhá. Deti v materskej škole poskladali niektoré z týchto šablón za viac ako 3 minúty a niektoré z nich neboli schopné ich poskladať vôbec.

Obrázok 12: Šablóny 4. úrovne náročnosti



Zdroj: Vlastné spracovanie

### Nadané dieťa Alica

V rámci testovania aktivít sme sa stretli so 4-ročným dievčatkom, budeme ju volať Alica. Bolo to prvé dieťa, ktoré skúšalo všetky aktivity a výborne sa jej darilo. Vzhľadom na jej úspešnosť sme predpokladali, že ostatné deti budú na tom podobne, bude sa striedať lepší čas s horším a tak podobne. No čím viac detí sme testovali, prišli sme na to, že Alica je výnimočná.

Hlavnú aktivitu zvládla bez väčších ťažkostí. Úplne všetky šablóny (všetkých úrovní) poskladala do 2 minút. Dokonca najlepší čas dosiahla pri originálnych šablónach GOKI, kedy stihla poskladať kocky za neuveriteľných 20 sekúnd. Ak sa jej aj podarilo urobiť akúkoľvek chybu, po upozornení si ju dokázala sama

nájsť a dokonca aj správne opraviť. Najskôr sme predpokladali, že skladanie šablón 4. úrovne náročnosti jej robí problémy, ale ukázalo sa, že je v nich lepšia ako predškóľáci, u ktorých to nikto nezvládol pod 2 minúty a ona to zvládla rýchlejšie.

Na porovnanie, Alica zvládla poskladať kocky v akejkoľvek úrovni šablón vždy do 2 minút a vždy si dokázala opraviť chybu. Dievčatko v rovnakom veku a rovnakej triede (teda predpokladáme, že ich matematická príprava je na rovnakej úrovni) poskladalo do 2 minút len tie šablóny, ktoré mali osovú alebo stredovú súmernosť. V iných prípadoch sa jej časy pohybovali v rozmedzí od 3 do 5 minút a to niekedy len s pomocou. Podobne na tom boli aj chlapci v jej vekovej kategórii a dokonca niektoré dievčatá odmietli pracovať po prechode na šablóny bez siete, nakoľko očakávali, že im so skladačkou pomôže učiteľ.

Ako sme spomínali vyššie, Alica nemala problém so skladaním kociek pri stole. Nepotrebovala ani pohľad zhora ako ostatné deti a teda predpokladáme, že pokiaľ by mala túto možnosť, jej časy by sa ešte zlepšili a chýb by robila ešte menej, ak vôbec nejaké. Zaujímavé bolo aj to, že nevymieňala kocky, keď mala problém s rotáciou, skúšala to znova až pokiaľ jej tá daná kocka nesedela. Volila zaujímavú a veľmi efektívnu taktiku, keď si najskôr na kockách našla všetky správne strany a až následne ich otáčala a ukladala na správne miesta.

Obrázok 13: Skladanie kocky Alicou



Zdroj: Vlastné spracovanie

### Záver

Ako sme ukázali, skladačka GOKI poskytuje veľa možností na rozvíjanie schopností dieťaťa viacerými spôsobmi a na viacerých úrovniach obťažnosti aj mimo materskej školy v rámci vzdelávania, ale aj výchovy dieťaťa. Je vhodná aj na diagnostiku. Pre pedagógov je jednoduchým, ekonomicky dostupným materiálom, s ktorým sa dá pracovať a rozvíjať dieťa vo viacerých oblastiach jeho schopností a zručností. Ponúka nám veľké množstvo variácií, z ktorých si môžeme vybrať, ale ich aj upravovať podľa vlastných potrieb a potrieb dieťaťa. Vytvorené šablóny si je možné vyžiadať u autorky emailom.

Aktivity, ktoré sme uviedli sú vhodné na rozvoj matematických predstáv – priestorovej predstavivosti, orientácie, precvičovanie pamäte, učenie farieb, plochých aj priestorových útvarov, samostatnej a aj skupinovej práce. V prípade práce s nimi je možné ich rôznymi spôsobmi modifikovať podľa potreby dieťaťa aj učiteľa. Práca so skladačkou GOKI prináša radosť deťom, ale aj učiteľovi, lebo pokroky detí sú viditeľné okamžite.

### Zoznam bibliografických odkazov

Bednářová, J., Šmardová, V. (2015). Diagnostika dítěte předškolního věku. Edika.

Gaňová, N. (2023). Potenciál GOKI skladačky v predprimárnom vzdelávaní. [Bakalárska práca.] Katolícka univerzita v Ružomberku.

Nováková, E., Novák, B. (2019). Matematická pregramotnosť a učiteľé materských škôl. Masarykova univerzita.

Puzzle game, Kubus. (2023). Goki. <https://www.goki.eu/en/puzzle-game-kubus/item-itemId-58649-page-3-searchStr-puzzle.html>

Štátny pedagogický ústav. (2016). Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp\\_materske\\_skoly\\_2016-17780\\_27322\\_1-10a0\\_6jul2016.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf)

*Príspevok vznikol v rámci grantovej úlohy KEGA 017KU-4/2022 – Podpory a prekážky diferencovaného vyučovania s ohľadom na zabezpečenie rovnosti príležitostí vo vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov, ktorého zodpovedná riešiteľka je RNDr. Janka Kopáčová, CSc.*

**Nina Gaňová**

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Študentka odboru Predškolská a elementárna pedagogika s kladným vzťahom k matematike.

ninkapincikova@gmail.com



# SEE BEYOND BEHAVIORAL COMPARISONS: NEUROSCIENTIFIC PERSPECTIVES ON THE MONTESSORI PEDAGOGY

Mathilde Gaujard & Solange Denervaud

---

**Abstract:** Education is key to fostering the adaptive skills needed to face today's challenges. However, Western-like traditional pedagogy is limited in promoting such skills, so a drastic reform is crucially needed. Recently, the Montessori pedagogy has aroused scientific interest. Behavioral comparative studies between traditionally and Montessori-schooled children confirm benefits at several levels for schoolchildren, especially in self-monitoring and creativity abilities. Despite these facts, large-scale implementation of this pedagogy is limited in public schools. Maybe those behavioral comparisons, by providing binary outcomes (i.e., better versus worse), limit the broader transfer of this pedagogy as it refrains from grasping the *how* and *why* it works. Accordingly, neuroimaging studies may complement positively this limitation and provide a deeper understanding of the neurodevelopment that the Montessori pedagogy supports and trains. Here we review behavioral studies and recent neuroscientific work, a perspective that explains most of the benefits observed and may help knowledge transfer to practice.

**Keywords:** Montessori pedagogy, traditional pedagogy, scholastic outcomes, brain-behavior.

## Introduction

In June 2022, UNESCO's International Commission on the Futures of Education declared: "Education is our best tool to optimize the relation between democracy, diversity, and justice". We are currently experiencing environmental, political, and social instabilities; drastic and ambitious changes must be made to face these challenges. Despite more than half a century of national and international efforts in education and development, promises of quality education for all remain unfulfilled (Declaration of the International Commission on the Futures of Education, UNESCO, June 2022). To implement long-lasting changes in education, we must re-evaluate its essence, in an evidence-based manner.

Scientific efforts in this direction have been carried out for several years, reflected in the emergence of interventional programs: brief, highly targeted programs aimed at training intensively specific cognitive skills (e.g., executive functions, working memory; Traverso et al., 2015; Studer-Luethi et al., 2022). However, the effectiveness and generalization of the benefits of these "laboratory-to-classroom" interventions are minor and not persistent (Melby-Lervåg et al., 2016; Kassai et al., 2019). Therefore, it is necessary to adopt a new scientific perspective freely inspired by reverse engineering approaches; "from the classrooms to the labs" to make deeper changes. UNESCO pushes in this direction: "Transforming education means going beyond reforms aimed at improving our educational systems and our educational practices. Rather than leading to improved versions of existing systems, transformation must lead to education systems different from those of today [...] A bold transformation of education is therefore urgent" (Declaration of the International Commission on Future of Education, UNESCO, June 2022).

## The Montessori pedagogy

Although a century old, the Montessori pedagogy seems timely. Maria Montessori wrote, "Education should no longer be mostly imparting of knowledge, but must take a new path, seeking the release of human potentialities" (Montessori, 1946). The benefits of this alternative pedagogy need to be studied more in-depth to invite a wider audience to be freely inspired by its essence. In Montessori theory, the essential elements of education comprise setting children free in a prepared environment with a specially trained teacher (Lillard & McHugh, 2019). In these schools, students learn through self-determined activities (i.e., children are free to select their work within a panel already introduced by the teacher). Feedback on their work is done without formal assessment (e.g., exam, grade, test). Instead, feedback is done by using didactic materials with self-

corrective information, through interactions with peers, or by the teacher who advises but does not judge. In addition, children's work time is not interrupted for at least three hours. From a social point of view, children generally interact freely with their peers of different ages, mainly for the interest of working together (<https://montessori-ami.org>). To resume, Montessori environments are carefully prepared by the teacher to provide opportunities for children's development while protecting children from obstacles to that development (Lillard & McHugh, 2019). Therefore, even the interaction between space and pedagogy is designed to support learning. The success of this design has raised the interest of designers and architects (Al et al., 2012; İslamoğlu, 2017; Mendoza et al., 2021). Together, these aspects from the learning strategies to the social and physical environments drastically differ from Western-like traditional school pedagogy.

### **The benefits of Montessori pedagogy on child behavior**

The Montessori pedagogy represents the largest educational alternative in the world with a total of 15,763 schools, spread across 154 countries, and approximately 9% are government-funded (Debs et al., 2022). The countries with the highest number of Montessori schools are the United States, China, Thailand, Germany, Canada, and Tanzania. The schools are all based on six pillars which are central in the implementation of the Montessori pedagogy: (1) supporting Montessori philosophy, (2) mixed-age grouping, (3) Montessori-trained teachers, (4) Montessori material, (5) freedom of choice, (6) uninterrupted work block (Debs et al., 2022). This pedagogy, therefore, arouses the curiosity of scientists, and experiments are run to compare Montessori with traditionally schooled children. Overall, benefits for children from Montessori schools appear at the (1) academic, (2) sensory-motor, (3) socio-emotional, and (4) creativity levels.

### **Academic skills**

According to the review by Marshall (2017) and confirmed by the recent meta-analysis by Demangeon et al. (2023), Montessori pedagogy has a high effect on academic achievement. For example, five-year-old children enrolled in Montessori schools perform better in language (letter and word identification, phonological decoding) and math (problem-solving) than peers enrolled in traditional schools (Lillard & Else-Quest, 2006). These findings are replicated in other countries and cultures (Djamaloeddin & Dodd, 2021; Hallumoğlu et al., 2021; Denervaud et al., 2019). In addition, if students are asked to evaluate themselves, they report a higher sense of self-efficacy, especially in reading skills (Setiawan & Ena, 2019). Parents are also more aware of their children's progress (Tympa et al., 2022). Overall, Kayili & Ari (2011) show that the Montessori program better prepares preschoolers for elementary school than the traditional program. This is likely because fundamental cognitive processes, such as executive functions (i.e., cognitive tools for carrying out an intention) and error management, are trained more.

Indeed, when 5-year-olds American children are tested on their cognitive flexibility (i.e., one of the key aspects of executive function), children enrolled in Montessori schools score better on this test than children enrolled in traditional schools (Lillard & Else-Quest, 2006). This is true provided that the Montessori pedagogy is strictly applied (Lillard, 2012; Phillips-Silver & Daza, 2018). However, a Swiss study shows no difference in overall executive functions between kindergarten children experiencing the Montessori pedagogy and those experiencing the traditional pedagogy (Denervaud et al., 2019). Perhaps Swiss traditional schools allow for better development of executive functions than American traditional schools. Or it may be that given the high socioeconomic background of the Swiss children enrolled in the study, they all had access to extracurricular activities, and these also develop executive functions (e.g., martial arts, yoga) (Diamond & Lee, 2011).

Learning from mistakes is also a key learning process; detecting an error means taking the time to realize that something didn't go as planned, while learning implies finding solutions to fix it (i.e., self-correction). The evaluation of 234 children aged 4 to 15, highlights that children in Montessori schools detect

their errors younger than children in traditional schools. Furthermore, teenagers from Montessori schools are more likely to self-correct than teenagers from traditional schools (Denervaud et al. al., 2020c). In addition, for children aged 8-12 in Montessori schools, errors or correct answers are not perceived as "good" or "bad", they are simply facts without judgment (i.e., being right or wrong is just a fact, a piece of information about the on-going process). However, among children aged 8-12 in traditional schools, there is a strong affective reaction linked to the fact of answering correctly as a positivity bias (i.e., 'it is good to be right'). This difference suggests that the experience of grades and rewards/punishments induces an affective value-based judgment bias associated with the learning process (Denervaud et al., 2021b).

The goal of the Montessori pedagogy is not only to develop children's academic knowledge and cognitive skills. It is adapted for the development of the whole child, including sensory-motor, social-emotional and creative levels.

### **Sensory-motor skills**

The Montessori pedagogy is mostly based on a set of didactic materials as learning means. For example, to prepare for reading and writing, sandpaper letters are used. The child runs their finger over a sandpaper letter and pronounces the letter aloud. In this way, proprioception, kinesthesia, visual and auditory systems, as well as motor gestures are co-engaged. This facilitates memory encoding in the body (i.e., embodiment), beyond simple associative learning.

To test the influence of the Montessori pedagogy on fine motor skills, children can be asked to place tiny flags in pre-designed holes. 5-year-olds students in the Montessori group show higher accuracy, speed, and consistent use of the dominant hand on the post-test, eight months later, than students in the traditional group (Bhatia et al., 2015). Their sensorimotor training is also reflected in their multisensory integration (i.e., the ability to use multiple senses together) which is superior to their peers in traditional education (Denervaud et al., 2020b). Training the senses, without being restricted to simple visual and auditory systems, increases students' long-term memory and intelligence. These results confirm that beyond the academic concepts to be learned, the use of Montessori didactic material also promotes the child's sensory-motor abilities and concepts embodiment (i.e., deep integration of knowledge).

### **Socio-emotional skills**

The Montessori pedagogy relies on interactions between peers to promote learning. Classes are made up of different age levels (e.g., children from 3 to 6 years old are mixed in one classroom). In this way, the youngest children are inspired by the older ones, and the older ones consolidate their learning by explaining to the younger ones (Montessori, 1936).

To study the impact of this social factor, social dilemmas are used with 5-year-olds children (e.g., after hearing a story about a child grabbing a swing at another child, the participant is asked how to react to that scene). Equity and justice are used more by students in Montessori schools to solve these problems, compared to students in traditional schools. This position is also found when the children are in real-life situations, like during recess for example (Lillard & Else-Quest, 2006). Prosocial skills emerge from the ability to attribute mental states to others, which can be measured through the theory of mind task (i.e., the child is told a story about different protagonists and is asked questions about the different mental states of the protagonists to see if they can infer complex and abstract knowledge to others). In such a task, 80% of 5-year-old Montessori school children succeed in attributing mental states to others than themselves, traditional school children respond at the level of chance (Lillard & Else-Quest, 2006). Overall, the Montessori pedagogy has a real effect on the acquisition of social skills, as Demangeon et al. (2023) have recently shown by analyzing several studies on the impact of this alternative school environment on child development. Promoting social interactions in school contexts (i.e., peer-to-peer learning), is a means to develop adequate emotion recognition abilities; the

capacity to correctly identify others' emotions and manage one's own. Students in Montessori schools develop a better capacity to understand feelings, regulate emotions, and solve social problems, compared to students in traditional schools (Kayili & Ari, 2016; Dereli İman et al., 2019). Their emotion regulation skills are trained since school starts. Indeed, in Montessori classrooms, there is only one piece of each didactic material available. This is meant to let everyone be free to choose the activity if it is available only, otherwise to wait for it. Thus, the child trains their delay of gratification; learning to wait, to look forward to doing an activity (i.e., attention/impulse self-regulation) (Tiryaki et al., 2021).

The natural development of these skills may be hindered by the competitive environment inherently induced by grades and rewards/punishments habits of traditional schools, given its impacts on students' emotions (e.g., Mella et al., 2021). These practices are not present in Montessori schools. This difference may contribute to the attentional bias that students in Montessori schools develop toward positive emotional stimuli and students in traditional schools develop toward negative emotional stimuli. Furthermore, the latter show greater sensitivity to fear, whereas children from Montessori schools are better at reading and classifying others' emotions (Denervaud et al., 2020d).

The good development of academic, sensory-motor, and socio-emotional skills in a Montessori environment makes provides the ground truth for the development of children's creative potential.

### **Creative skills**

Several studies report higher creative abilities in Montessori than traditionally schooled students, measured with different tasks at different age-range. An example to assess creativity is story writing. When comparing 12-year-olds on such tasks, the Montessori students' essays are found to be more creative and included more sophisticated sentence structures than those of the traditional school students (Lillard & Else-Quest, 2006). Besançon and Lubart (2008) also point to the positive influence of Montessori pedagogy on the development of creativity over a two-year period using verbal and drawing measures. This is confirmed by Fleming et al. (2019), Eon Duval et al. (2022), and Denervaud et al. (2019) who show for example that at kindergarten and elementary age, Montessori school children score higher than children of the same age in traditional schools, on different forms of creative thinking (i.e., assemble concepts in a creative manner, or derive ideas from a given concept). These studies suggest that pedagogies clearly affect higher cognitive functions, including creative thinking.

Creativity also emerges from a good fit between a person's skills in an activity, the readiness to deepen that knowledge and the challenges offered by that activity. This good fit allows experiencing a state of "flow", a perfect match between thoughts and actions. Rathunde speaks of "flow" as momentum when a person is fully focused on a task at hand, relatively oblivious to time, and knowing about what needs to be done from one moment to the next (Rathunde, 2001). In the school context, students following Montessori pedagogy report experiencing a state of "flow" and show higher intrinsic motivation than students following traditional pedagogy (Rathunde & Csikszentmihalyi, 2005).

Together, the above-mentioned studies highlight the benefits of the Montessori pedagogy. However, there are some comparative studies that do not replicate these findings (e.g., Lopata et al., 2005), or depending on the age level or the skills assessed, report diverging results (e.g., Peng & Md-Yunus, 2014; Laski et al., 2016; Snyder et al., 2022). It seems that the quality of implementation of the Montessori pedagogy and the time spent in a Montessori schooling system are two essential factors for the emergence of the benefits of such pedagogy (Basargekar & Lillard, 2021; Lillard, 2012).

### **Beyond the school period**

What about the benefits of this pedagogy beyond the school years? While the Montessori education is certainly most prominent up to the age of 12, it is also offered through high school in some countries (e.g., Denmark). So far, studies have been run on students at the end of elementary years. There, high school students who had experienced the Montessori pedagogy from kindergarten to 11 years old were compared to students who had followed the traditional pedagogy. Results indicate that experience of a Montessori education is associated with higher high school math and science scores (Dohrmann et al., 2007) and better adaptation to higher education expectations. In fact, during this transition from high school to higher education, students who received Montessori education have fewer symptoms of anxiety and depression, greater life satisfaction, and better academic performance than students who received traditional education (Shankland et al., 2010). In addition, what stands out for former Montessori students is the enjoyment of learning: they remember having a greater interest in schoolwork and a sense of community, compared to former students from traditional schools. They also gave less importance to class ranking, punishments, rewards, and standardized tests (Snyder et al., 2023).

Even a few years in a Montessori school brings benefits. Indeed, attending a Montessori school for at least two years of childhood is associated with gains in adulthood, in general well-being, engagement, social confidence, and self-confidence. The longer one has attended Montessori for years, the more well-being one has in adulthood (Lillard et al., 2021).

### **Support for disadvantaged populations**

The socio-economic level of the family plays a major role in supporting the development of a child's academic, social, and emotional skills (e.g., Caro et al., 2009; Van Oort et al., 2011). While this is true, the Montessori pedagogy has the potential to compensate for the shortcomings related to disadvantaged socioeconomic backgrounds. An American study followed 141 children for three years (ages 3 to 6), enrolled in Montessori and traditional public schools, in a very poor city. Results show that disadvantaged children enrolled in Montessori classes develop better academic, social, and executive skills and greater enjoyment of learning. In addition, their academic levels are found equivalent to those of children traditionally educated in privileged settings after two years of Montessori schooling (Lillard et al., 2017). Other results also point in this direction with older students and students from minority populations in the United States (i.e., Black, Hispanic) (Snyder et al., 2022; Ansari & Winsler, 2014; Brown & Lewis, 2017). By adulthood, 92% have an undergraduate degree (compared with less than 40% of Americans in general), and 25% have postgraduate degrees (Lillard et al., 2023). Benefits are also found for disadvantaged populations in France (Courtier et al., 2021). These studies challenge the prevailing misconception that Montessori is an elite pedagogy for predominantly white students in private schools.

### **Support for atypical developments**

A recent American survey indicates that Montessori schools accommodate slightly more students with learning difficulties than traditional schools, for children aged 3 to 6 (Long et al., 2022). As the Montessori pedagogy responds to the individuals' needs, and not to a developmental norm, the learning pace of each child is respected, making it possible to break free from any standard and empower each one's potential. Consequently, improvements in cognition, independence, self-care, and communication in children with intellectual disabilities who experienced the Montessori pedagogy, compared to children who experienced the traditional pedagogy, are observed (Afshan et al., 2022). Similarly, 5- to 6-year-old children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) improve their attentional skills in a Montessori environment compared to children in a traditional environment. This may be due to the didactic materials that engage their bodies and



senses, to coordinate the eye and hand as well as mobilize their tactile, visual, and auditory senses (Dogru, 2015), concomitant to uninterrupted working time that is less stressful.

In conclusion, thanks to its ability to follow each child's unique rhythm and respond to individual needs, while relying on peer-to-peer learning, the Montessori pedagogy brings benefits to all children and undoubtedly also to teachers (i.e., it may be more rewarding for the teacher to see students' progress and thrive in a Montessori school than to feel students become stressed and competitive in a traditional school).

### **Understanding Montessori pedagogy**

Given the large number of scientific facts attesting to the benefits of the Montessori pedagogy compared to the traditional pedagogy for children's academic outcomes, socio-emotional well-being, and creative abilities, further confirmed with a meta-analysis (Demangeon et al., 2023), it seems surprising that school reform is slow in listening these evidence. In Switzerland and in France, we observe that talking about the Montessori pedagogy for elementary classes is even met with skepticism and negative reactions, despite teachers begging for changes and being open to such practices. As researchers, we ask ourselves *why*? While we wish for the best for our children, *why* are we not ready to change our habits and question our views? We believe that part of the problem is our mindset. Indeed, adults' history is mostly made of traditional education. Therefore, we have cognitive and emotional biases related to our own schooling experience: we are seeking rapid solutions, as we were less trained to think about problems quietly and hand in hand together for long-term strategies. We are afraid of change and real innovation, as our creativity may have not been sufficiently nurtured and embraced while we were children. We show a tendency to judge ourselves first, but others as well, seen as competitors and not possible partners. Furthermore, we have been told to be brave and endure sorrows, instead of refusing the inadmissible and standing up for values. The first step may be to recognize and understand our own past. However, it may not be enough to get rid of these prejudices, take risks, and live the experience of change. We need to grow a culture of education, based on a deeper comprehension of human development.

Consequently, science should explore pedagogy beyond comparative studies that only report binary outcomes (i.e., 'better/worse than') to focus on the underlying reasons that allow benefits to emerge. In this way, we will move away from dogmatism and cultivate reflection rather than judgment. We believe that the coming years will offer this opportunity to education, for example, by studying children within their school environment (rather than a hierarchical approach from the laboratories to the classrooms) to deduce developmental ground truths. Recently, efforts in this direction have emerged thanks to neuroscience technics. This discipline allows us to abandon the question "Is it better or worse?" and focus instead on the question "How and why does it work? ". We present below the first results allowing us to understand the fundamental mechanisms on which the Montessori pedagogy acts, or any other approach that respects these underlying mechanisms of child development.

### **What the neurosciences say about Montessori pedagogy**

The above-mentioned behavioral studies report differences as a function of school experience, in the processes of *learning how to learn*, such as error monitoring. Strategies trained at school are mirrored in the child's behavior: remembering correct answers or correct errors to find out the solutions. The underlying brain mechanisms of error versus correct response strategies are investigated using functional magnetic resonance imaging technics (*fMRI*) (Denervaud et al., 2020a). Students from Montessori schools have overall higher brain activity than students from traditional schools, suggesting a more active engagement in the proposed mathematical task during the *fMRI* scan. In addition, the connections (i.e., associations) made at the neural level between brain regions differ. Students from Montessori schools simultaneously activate regions of the brain involved in error detection (i.e., the anterior cingulate cortex) and regions involved in problem-solving,

after making an error. This suggests a process-oriented strategy that addresses errors to learn. Conversely, students from traditional co-activated memory-related brain regions (i.e., the right hippocampus) after answering correctly. This suggests an outcome-oriented strategy, learning by heart. The learning strategies promoted by the pedagogical practices are reflected even in the brain connections.

To learn by heart or to understand, these differences are also found in the anatomy of the brain, particularly at the level of the parahippocampus. The main function of this brain region is to associate contextual elements with new information. The results show that the parahippocampus develops more on the side of the left cerebral hemisphere for students from Montessori schools and more on the right side for students from traditional schools (Schetter et al., *In Revision*). This asymmetry reflects the importance given to the episodic context in traditional pedagogy, which favors learning limited to a specific situation. However, in the Montessori pedagogy, it is the semantic context side that is more developed. This form of associative memory allows transferring of knowledge to new situations. This study corroborates other findings that highlight a more flexible organization of semantic memory composed of networks in children enrolled in Montessori classes, with concepts more interconnected and enriched, than in children enrolled in traditional classes (Denervaud et al., 2021a). This seems consistent with differences observed in the learning environments. In traditional pedagogy, students learn concepts in a disjointed way, therefore it is more difficult to establish the relation between concepts and learning becomes a considerable succession of unrelated information to be retained. In contrast, in the Montessori pedagogy, the manipulation of sensory learning materials allows students to perceive abstract concepts through a 3D representation, which facilitates access to the meaning of information. In addition, through peer-to-peer learning, children must rephrase what they have learned to explain it to others, which encourages them to clarify their knowledge and not learn it by heart. Also, children hear about one concept from many other children, so different definitions and examples are used and memorized (i.e., not only the adult's definition). In this way, knowledge is integrated to be transferable to other and more abstract concepts or to other moments of life.

The ability to address errors and adjust behavior accordingly (i.e., self-correct), as well as the habit of memorizing new concepts in a flexible way is also reflected in the quality of brain network activity. If adaptability is not trained enough, communication between brain networks is less fluid. Indeed, in children attending traditional schools, the brain regions responsible for coordinating other brain networks (i.e., the salience network) are more intra-connected, compared to children attending Montessori schools. As a result, the salience network freezes the natural flow of communication between the numerous other brain networks, preventing their proper coordination. Furthermore, children attending traditional schools spend more time in an introspective state (i.e., high activity within the default mode network) than Montessori children. It is a state of idea generation without putting them into action. Taken together, these findings suggest a less flexible thinking mode for children educated in traditional schools (Eon Duval et al., 2023).

School experience modulates neural functional connectivity (i.e., co-activation of brain regions), morphometry (i.e., anatomy of brain structures), and brain network dynamics from a temporal and spatial perspective (i.e., which regions activate at which times). Indeed, participants enrolled in a Montessori school present patterns of brain dynamics closer to the ones of adults (i.e., more brain regions coordinate to work together to achieve a goal) compared to their peers in traditional schools. Indeed, students in Montessori schools show more consistent brain activity over time, particularly in the ventral attentional network called upon for automatic capture (e.g., a sudden noise draws attention and causes the head to turn) and in the dorsal attentional network activated for voluntary capture (e.g., focusing on a conversation), compared to students in traditional schools (Zanchi et al., *submitted*). This suggests that the Montessori school experience allows for a better maturation of brain network dynamics (i.e., network coordination). This could be explained by the mobilization of attention which is different according to the pedagogy: a mainly voluntary control in the traditional pedagogy versus flexibility between voluntary and automatic processes in the Montessori

pedagogy. Knowing the importance of attention for the good progress of learning, it would be interesting to observe in greater depth the modulation of the school experience on the development of attentional networks.

A neuroscientific approach allows us to understand how and why the Montessori pedagogy favors a child's development. However, which features of the Montessori practices are important is not clear yet. Peer-to-peer learning seems to be of particular importance. Indeed, children learn more from interactions with other children than from interactions with adults (Décaillet et al., *submitted*). An enriched and diverse school environment also impacts the development of brain regions involved in social skills (e.g., empathy, the ability to recognize emotions, and communication). Getting to know someone and maintaining social bonds require the coordination of many social skills, and these elaborated logistics are shaped over the school years by social experiences. As a result, children in Montessori schools, compared to children in traditional schools, show greater development of the brain region associated with the construction of self-perception (i.e., the precuneus). But even more disturbing, differences between girls and boys appear in traditionally schooled children. Indeed, overall lower development of the social brain network is observed in boys compared to girls. Whereas for students enrolled in Montessori schools, boys and girls develop brain regions associated with social skills similarly (Grasset et al. *in prep*). This suggests that pedagogical practices play a role in the construction of stereotypes against which today's society is undermined. This gender effect is also found when looking at brain markers of stress (i.e., volumes of the hippocampus, amygdala, and medial prefrontal cortex). Girls in traditional schools show a loss of volume in these brain regions related to stress markers across age compared to their male peers, whereas girls in Montessori schools show a gain in these same brain structures. In general, children enrolled in traditional pedagogy present a slower growth of their hippocampus compared to students enrolled in the Montessori pedagogy (Schwery et al., *Under Review*). These results suggest a latent and repeated stress perceived by students following a traditional pedagogy. The school environment seems to have a major impact on gender inequalities, via the abnormally normalized and standardized social composition of classes, but also via the stressful rhythm of learning.

In conclusion, we review different studies comparing traditional pedagogy with Montessori pedagogy. As highlighted by a recent meta-analysis (e.g., Demangeon et al., 2023), there are benefits for children experiencing the Montessori pedagogy in academic, sensory-motor, socio-emotional, and creative skills, with long-lasting effects. Such pedagogy also counteracts disadvantaged families' socioeconomic backgrounds as well as atypical development or learning problems. Yet these facts do not seem sufficient to induce a reform of current pedagogical practices, especially for the elementary years. It seems important, therefore, to move beyond the desire to prove that some pedagogies are "better or worse", and to enter an era of inquiry and curiosity about "why and how" they work or not. Recent neuroscientific studies on Montessori and traditional pedagogy have shed light on the underlying brain mechanisms that seem nurtured in Montessori pedagogy. It shows that there is a sensitive period for learning about error management, how to train memory processes, how and why creativity skills develop at school, and attention-related forms and processes. These studies further report the need for a socially diverse and stress-free learning environment, especially between the ages of 6 and 12. Pedagogy has an impact on the quality of brain network coordination, as well as on the emergence or not of gender differences.

Scientists will never be able to deliver recipes to teachers. We trust teachers are the ones with precious practical knowledge and understanding. So, scientists should refrain from telling teachers about how to do their job better, and wisely keep the curiosity of understanding human development and widely share new knowledge in a clear and simple way. We are also convinced that to improve the educational system, it is first the adults who must become aware of their own functioning. To do this, it is necessary to give more keys to understanding the biological development of each human being, and the changes will come naturally. In line with UNESCO's comments, we hope that other teams will grasp the relevance of this field of study and

contribute to new knowledge on this topic. "A broad social mobilization to transform education must be able to rely on innovation and research. Education must become a global responsibility, international cooperation must be expanded and made more equitable in a spirit of solidarity that builds trust at all levels." (Declaration of the International Commission on the Future of Education, UNESCO, June 2022).

### Competing interests

The authors declare no competing interests.

### Acknowledgment

SD is supported by the Prepared Adult Initiative and by the Logival Society.

### References

- Afshan, A., Mushtaq, A., Rehna, T., Sabih, F., & Najmussaib, A. (2022). Effectiveness of Montessori Sensorial Training Program for Children with Mild Intellectual Disabilities in Pakistan: A Randomized Control Trial. *International Journal of Disability, Development and Education*, 0(0), 1-11. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.2016657>
- Al, S., Sari, R. M., & Kahya, N. C. (2012). A Different Perspective on Education: Montessori and Montessori School Architecture. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 1866-1871. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.393>
- Ansari, A., & Winsler, A. (2014). Montessori public school pre-K programs and the school readiness of low-income Black and Latino children. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1066-1079. <https://doi.org/10.1037/a0036799>
- Basargekar, A., & Lillard, A. S. (2021). Math achievement outcomes associated with Montessori education. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1207-1218. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1860955>
- Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 381-389. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.11.009>
- Bhatia, P., Davis, A., & Shamas-Brandt, E. (2015). Educational Gymnastics: The Effectiveness of Montessori Practical Life Activities in Developing Fine Motor Skills in Kindergartners. *Early Education and Development*, 26(4), 594-607. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.995454>
- Brown, K., & Lewis, C. W. (2017). A Comparison of Reading and Math Achievement for African American Third Grade Students in Montessori and Other Magnet Schools. *The Journal of Negro Education*, 86(4), 439-448.
- Caro, D. H., McDonald, J. T., & Willms, J. D. (2009). Socio-economic Status and Academic Achievement Trajectories from Childhood to Adolescence. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 32(3), 558-590.
- Courtier, P., Gardes, M.-L., Van der Henst, J.-B., Noveck, I. A., Croset, M.-C., Epinat-Duclos, J., Léone, J., & Prado, J. (2021). Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development*, 92(5), 2069-2088. <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- Debs, M., Brouwer, J. de, Murray, A. K., Lawrence, L., Tyne, M., & Wehl, C. von der. (2022). Global Diffusion of Montessori Schools: A Report From the 2022 Global Montessori Census. *Journal of Montessori Research*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18675>
- Décaillet, M., Frick, A., Grasset, C., & Denervaud, S., *submitted*. Different attentional and memory processes when learning from a peer or an adult in children.
- Demangeon, A., Claudel-Valentin, S., Aubry, A., & Tazouti, Y. (2023). A meta-analysis of the effects of Montessori education on five fields of development and learning in preschool and school-age children. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102182. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102182>
- Denervaud, S., Christensen, A. P., Kenett, Y. N., & Beaty, R. E. (2021a). Education shapes the structure of semantic memory and impacts creative thinking. *Npj Science of Learning*, 6(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00113-8>
- Denervaud, S., Fornari, E., Yang, X.-F., Haggmann, P., Immordino-Yang, M. H., & Sander, D. (2020a). An fMRI study of error monitoring in Montessori and traditionally-schooled children. *Npj Science of Learning*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0069-6>
- Denervaud, S., Gentaz, E., Matusz, P. J., & Murray, M. M. (2020b). Multisensory Gains in Simple Detection Predict Global Cognition in Schoolchildren. *Scientific Reports*, 10(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-58329-4>
- Denervaud, S., Hess, A., Sander, D., & Pourtois, G. (2021b). Children's automatic evaluation of self-generated actions is different from adults. *Developmental Science*, 24(3), e13045. <https://doi.org/10.1111/desc.13045>



- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLOS ONE*, 14(11), e0225319. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225319>
- Denervaud, S., Knebel, J.-F., Immordino-Yang, M. H., & Hagmann, P. (2020c). Effects of Traditional Versus Montessori Schooling on 4- to 15-Year Old children's Performance Monitoring. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 167-175. <https://doi.org/10.1111/mbe.12233>
- Denervaud, S., Mumenthaler, C., Gentaz, E., & Sander, D. (2020d). Emotion recognition development: Preliminary evidence for an effect of school pedagogical practices. *Learning and Instruction*, 69, 101353. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101353>
- Dereli İman, E., Danişman, Ş., Akin Demircan, Z., & Yaya, D. (2019). The effect of the Montessori education method on pre-school children's social competence – behaviour and emotion regulation skills. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1494-1508. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1392943>
- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964. <https://doi.org/10.1126/science.1204529>
- Djamaloeddin, S., & Dodd, J. (2021). Increasing the Learning Result of Early Mathematics Odd and Even Numbers through Montessori « Cards and Counters » Activity : A Quasi-experimental Study. *Al-Athfal: Jurnal Pendidikan Anak*, 7, 99-110. <https://doi.org/10.14421/al-athfal.2021.72-01>
- Dogru, S. S. Y. (2015). Efficacy of Montessori education in attention gathering skill of children. *Educational Research and Reviews*, 10(6), 733-738. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2080>
- Dohrmann, K. R., Nishida, T. K., Gartner, A., Lipsky, D. K., & Grimm, K. J. (2007). High School Outcomes for Students in a Public Montessori Program. *Journal of Research in Childhood Education*, 22(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/02568540709594622>
- Duval, P. E., Fornari, E., Décaillet, M., Ledoux, J.- B., Beaty, R. E., & Denervaud, S. (2023). Creative thinking and brain network development in schoolchildren. *Developmental Science*, 00, e13389. <https://doi.org/10.1111/desc.13389>
- Eon Duval, P., Frick, A., & Denervaud, S. (2022). Divergent and Convergent Thinking across the Schoolyears: A Dynamic Perspective on Creativity Development. *The Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org/10.1002/jocb.569>
- Fleming, D. J., Culclasure, B., & Zhang, D. (2019). The Montessori Model and Creativity. *Journal of Montessori Research*, 5(2), 1-14.
- Grasset, C., Aleman Gomez, Y., Romascano, D., Güroglu, B., & Denervaud, S., *in prep*. When pedagogy shapes children's social brain.
- Hallumoğlu, K. Ö., Orhan-Karsak, H. G., & Maner, F. (2021). The Effect of Montessori Materials Supported Mathematics Instruction on Early Mathematical Reasoning Skills. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 49-59.
- İslamoğlu, Ö. (2017). Interaction Between Educational Approach and Space: The Case of Montessori. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(1). <https://doi.org/10.12973/ejmste/79799>
- Kassai, R., Futo, J., Demetrovics, Z., & Takacs, Z. K. (2019). A meta-analysis of the experimental evidence on the near- and far-transfer effects among children's executive function skills. *Psychological Bulletin*, 145(2), 165. <https://doi.org/10.1037/bul0000180>
- Kayili, G., & Ari, R. (2011). Examination of the Effects of the Montessori Method on Preschool Children's Readiness to Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 2104-2109.
- Kayili, G., & Ari, R. (2016). The Effect of Montessori Method Supported by Social Skills Training Program on Turkish Kindergarten Children's Skills of Understanding Feelings and Social Problem Solving. *Journal of Education and Training Studies*, 4(12), 81-91. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i12.1965>
- Laski, E. V., Vasilyeva, M., & Schiffman, J. (2016). Longitudinal Comparison of Place-Value and Arithmetic Knowledge in Montessori and Non-Montessori Students. *Journal of Montessori Research*, 2(1), 1-15.
- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313(5795), 1893-1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379-401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Lillard, A. S., Heise, M. J., Richey, E. M., Tong, X., Hart, A., & Bray, P. M. (2017). Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01783>
- Lillard, A. S., & McHugh, V. (2019). Authentic Montessori: The Dottressa's View at the End of Her Life Part I: The Environment. *Journal of Montessori Research*, 5(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jomr.v5i1.7716>
- Lillard, A. S., Meyer, M. J., Vasc, D., & Fukuda, E. (2021). An Association Between Montessori Education in Childhood and Adult Wellbeing. *Frontiers in Psychology*, 12, 721943. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.721943>



- Lillard, A. S., Tong, X., & Bray, P. M. (2023). Seeking Racial and Ethnic Parity in Preschool Outcomes : An Exploratory Study of Public Montessori Schools vs. Business-as-Usual Schools. *Journal of Montessori Research*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.17161/jomr.v9i1.19540>
- Long, T., Westerman, C., & Ferranti, N. (2022). Children with Disabilities Attending Montessori Programs in the United States. *Journal of Montessori Research*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.17161/jomr.v8i2.18639>
- Lopata, C., Wallace, N. V., & Finn, K. V. (2005). Comparison of Academic Achievement Between Montessori and Traditional Education Programs. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(1), 5-13. <https://doi.org/10.1080/02568540509594546>
- Marshall, C. (2017). Montessori education : A review of the evidence base. *Npj Science of Learning*, 2(1), Article 1. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>
- Melby-Lervåg, M., Redick, T. S., & Hulme, C. (2016). Working Memory Training Does Not Improve Performance on Measures of Intelligence or Other Measures of “Far Transfer”: Evidence From a Meta-Analytic Review. *Perspectives on Psychological Science*, 11(4), 512-534. <https://doi.org/10.1177/1745691616635612>
- Mella, N., Pansu, P., Batruch, A., Bressan, M., Bressoux, P., Brown, G., Butera, F., Cherbonnier, A., Darnon, C., Demolliens, M., De Place, A.-L., Huguet, P., Jamet, E., Martinez, R., Mazenod, V., Michinov, E., Michinov, N., Poletti, C., Régner, I., ... Desrichard, O. (2021). Socio-Emotional Competencies and School Performance in Adolescence: What Role for School Adjustment? *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.640661>
- Mendoza, L., Escamilla, A., & Romero, A. C. G.-L. (2021). Montessori Project. *SHS Web of Conferences*, 102, 03004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110203004>
- Montessori, M. (1936). *The Secret of Childhood*. Ballantine, New York, 1981 edition.
- Montessori, M. (1946). *Education for a new world*. Montessori Pierson Publishing Company, 2020 edition.
- Peng, H.-H., & Md-Yunus, S. (2014). Do Children in Montessori Schools Perform Better in the Achievement Test? A Taiwanese Perspective. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 299-311. <https://doi.org/10.1007/s13158-014-0108-7>
- Phillips-Silver, J., & Daza, M. T. (2018). Cognitive Control at Age 3 : Evaluating Executive Functions in an Equitable Montessori Preschool. *Frontiers in Education*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00106>
- Rathunde, K. (2001). Montessori Education and optimal experience: a framework for new research. *The NAMTA Journal*, 26(1), 11-43.
- Rathunde, K. and Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students motivation and quality of experience: A comparison of montessori and traditional school environments. *American Journal of Education*, 111(3).
- Schetter, M., Romascano, D., Gaujard, M., Rummel, C., & Denervaud, S., *In revision*. Learning by heart or with heart: brain asymmetry reflects pedagogical practices.
- Schwery, P., Romascano, D., Aleman Gomez, Y., Messerli-Bürgy, N., & Denervaud, S., *Under Review*. The effects of mild but chronic stress at school on brain development: a comparative morphometric study between traditionally and Montessori schooled children.
- Setiawan, N. A., & Ena, O. T. (2019). Montessori Junior High School Students’ Perceptions on Their Self-Efficacy in Reading. *IJET (Indonesian Journal of English Teaching)*, 8(2), Article 2. <https://doi.org/10.15642/ijet2.2019.8.2.26-37>
- Shankland, R., Genolini, C., Riou França, L., Guelfi, J.-D., & Ionescu, S. (2010). Student adjustment to higher education : The role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *Higher Education*, 59(3), 353-366. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9252-7>
- Snyder, A., LeBoeuf, L., & Lillard, A. S. (2023). “My Name Is Sally Brown, and I Hate School!” : A retrospective study of school liking among conventional and Montessori school alumni. *Psychology in the Schools*, 60(3), 541-565. <https://doi.org/10.1002/pits.22777>
- Snyder, A., Tong, X., & Lillard, A. S. (2022). Standardized Test Proficiency in Public Montessori Schools. *Journal of School Choice*, 16(1), 105-135. <https://doi.org/10.1080/15582159.2021.1958058>
- Studer-Luethi, B., Toermaenen, M., Margelisch, K., Hogrefe, A. B., & Perrig, W. J. (2022). Effects of Working Memory Training on Children’s Memory and Academic Performance : The Role of Training Task Features and Trainee’s Characteristics. *Journal of Cognitive Enhancement*, 6(3), 340-357. <https://doi.org/10.1007/s41465-022-00242-x>
- Tiryaki, A. Y., Findik, E., Çetin Sultanoğlu, S., Beker, E., Biçakçı, M. Y., Aral, N., & Özdoğan Özbal, E. (2021). A study on the effect of Montessori Education on self-regulation skills in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191(7-8), 1219-1229. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1928107>
- Traverso, L., Viterbori, P., & Usai, M. C. (2015). Improving executive function in childhood : Evaluation of a training intervention for 5-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00525>

Tympa, E., Karavida, V., Charissi, A., & Siaviki, A. (2022). Parental views of the Montessori approach in a public Greek Early years setting. *Education 3-13*, 50(2), 281-287. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849344>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). *Reimagining our Futures Together*. United Nations. <https://doi.org/10.18356/9789210012119>

van Oort, F. V. A., van der Ende, J., Wadsworth, M. E., Verhulst, F. C., & Achenbach, T. M. (2011). Cross-national comparison of the link between socioeconomic status and emotional and behavioral problems in youths. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(2), 167-172. <https://doi.org/10.1007/s00127-010-0191-5>

Zanchi, P., Muller, E., Fornari, E., Ledoux, J-B., Beaty, R., Hagmann, P., & Denervaud, S., *submitted*. Impact of school pedagogy on dynamic brain network development in students.

**Dr. Solange Denervaud**

**Mrs Mathilde Gaujard**

Lausanne University Hospital and University of Lausanne

Department of Radiology

1011 Lausanne, Switzerland

Correspondence should be addressed to Solange Denervaud.

[solange.denervaud@unil.ch](mailto:solange.denervaud@unil.ch)

**Mrs. Mathilde Gaujard** is graduated in neuropsychology and clinical neuroscience from Lyon 2 University in France. She is interested in neurodevelopment and the factors that functionally and structurally modulate the brain in growing children. As a former Montessori-schooled child, she has a particular interest in the school environment and how Montessori pedagogy modulates brain development.

**Dr. Solange Denervaud** graduated from the Swiss Federal Institute of Technology in Lausanne (EPFL) in bioengineering, and completed a PhD in Neuroscience at the University Hospital of Lausanne (CHUV-UNIL), in collaboration with the CISA (UNIGE) bridging Neuroscience and education. She is trained in Montessori education and previously taught at the Vevey Montessori School, Switzerland. Denervaud's research focuses on the impact of the learning environment on the development of error monitoring, cognitive flexibility and creativity in 5-13 year-old children. Her work uses a combination of psychophysics, neuropsychology, electroencephalography (EEG), and magnetic resonance imaging (MRI).

## CHILDREN WITH ADHD IN THE SCHOOL CLASS

Anna Kocot

---

**Abstract:** In today's school there are children with various dysfunctions. One of them is precisely ADHD. It is a dysfunction about which teachers and parents still have insufficient knowledge. ADHD, or attention deficit hyperactivity disorder, is one of the most common neurobehavioral disorders occurring in childhood. It is characterized by excessive busyness, difficulty concentrating attention, impulsivity and inappropriate behavior in various situations. The history of ADHD research dates back to the early 20th century, when the first cases of children with unrestrained mobility and attention difficulties were described. In the 1960s and 1970s, the disorder began to be increasingly diagnosed in children. Today it is one of the most commonly diagnosed disorders in children and adolescents. The diagnosis of ADHD is made on the basis of observation of the child's behavior by a specialist, usually a psychologist or psychiatrist. There are diagnostic criteria that must be met to make a diagnosis of ADHD. These include excessive busyness, impulsivity, difficulty concentrating attention, and the occurrence of these symptoms in various situations and over a long period of time

**Keywords:** child, disorder, school, ADHD.

### Introduction

Every parent wants their children to develop healthily both physically and emotionally. Their greatest desire is to see their children as happy adults who realise their full potential in the personal and professional spheres. Parents are concerned when they encounter various problems and obstacles, especially when they relate to emotional disorders, which can hinder the fulfilment of their child's dreams. A child is like a butterfly (Gorka, 2005) which goes through the appropriate stages of development. It needs the right conditions for this: love, respect, a sense of security and acceptance. This is not easy, especially when the child suffers from ADHD, or attention deficit hyperactivity disorder.

This article aims to provide a coherent summary of the current state of research on ADHD, to clarify terminology and to define policies for dealing with children with this disorder at home. Various perspectives from the literature on children with ADHD are presented, the current legislation concerning children with this disorder is discussed, as well as symptoms and methods of diagnosing ADHD. The article also provides practical tips for teachers on how to work with a child suffering from ADHD.

### The child with ADHD in the mass classroom in the light of the literature

#### *Terminology*

Two classifications of disorders are currently accepted: DSM-V of 2013, which is the classification of the American Psychiatric Association, and ICD-10, or the International Statistical Classification of Diseases and Health Problems 10; also in force in Poland (Sosin, 2004).

In the DSM-V, the name ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) and is translated as Attention Deficit Hyperactivity Disorder with attention deficit disorder. And the name from ICD-10 Hyperkinetic Disorder, which means hyperkinetic syndrome, hyperkinetic disorder or attention deficit hyperactivity disorder. Classification definitions alone do not indicate differences in symptoms. However, there are important subtypes that indicate important differences.

According to the DSM-5, three subtypes of ADHD are recognised. These are:

1. *ADHD with predominant inattentive symptoms*
2. *ADHD with predominant hyperactivity/impulsivity symptoms*
3. *ADHD with a mixture of inattention and hyperactivity/impulsivity symptoms.*

According to the International Classification of Diseases and Health Problems, Tenth Revision (ICD-10), ADHD is classified as 'Attention Deficit Hyperactivity Disorder'.

Granted, there are differences in the classification of ADHD between DSM-IV and ICD-10, which highlights the complexity of the disorder. DSM-IV recognises the possibility of co-occurring conduct disorder with ADHD, whereas ICD-10 recognises a separate diagnostic entity as 'hyperkinetic conduct disorder'.

Some studies suggest that ADHD may be related to a variety of factors and may manifest itself differently in affected individuals. Regardless of the classification adopted, the diagnostic criteria for Attention Deficit Hyperactivity Disorder indicate the presence of inattention, hyperactivity and impulsivity. The result is a consistent pattern of behaviour that stems from difficulties in internal control and inhibition. However, it is important to note that ADHD is not exclusively a pathology. People with ADHD often also display positive traits such as originality, creativity, charisma, energy, vitality, an unusual sense of humour, courage and intelligence. These traits can form part of the complete picture of an individual with ADHD. All these aspects highlight the need to look at ADHD in a holistic way, taking into account both the challenges and the potential associated with the disorder.

### **Legislation governing children with ADHD**

The Regulation of the Minister of National Education and Sport of 7 January 2003 on the principles of providing and organising psychological and pedagogical assistance in public kindergartens, schools and institutions is an important document regulating the functioning of children with ADHD in Polish mass schools.

#### **§ 1**

Public kindergartens, schools, as well as establishments referred to in Article 2, points 3, 3a, 5 and 7 of the Act of 7 September 1991 on the educational system, hereinafter referred to as "establishments", organise and provide psychological and pedagogical assistance to students, their parents and teachers in accordance with the rules laid down in the regulation.

#### **§ 2**

Psychological and pedagogical assistance consists in particular in:

- 1) diagnosing the student's environment;
- 2) recognizing the potential possibilities and individual needs of the student and making it possible to meet them;
- 3) identifying the causes of learning difficulties and school failures;
- 5) organising various forms of psychological and pedagogical assistance;
- 10) supporting teachers and parents in activities aimed at levelling educational opportunities of a student;
- 11) providing teachers with assistance in the process of learning;
- 12) providing assistance to teachers in adapting educational requirements resulting from the curricula implemented by them to individual psychophysical and educational needs of students and educational needs of a student with identified developmental disorders and deviations or specific learning difficulties that make it impossible to meet these requirements.

1. Psychological and pedagogical assistance in the kindergarten is organised in particular in the form of:

- 2) specialist classes:  
corrective-compensational, speech-educational and other therapeutic classes of therapeutic character.

5. Psychological and pedagogical assistance in the pre-school, according to the scope of its activities, is organised in particular in the form of:
  - 2) specialist classes: corrective-compensatory, logopedic, sociotherapeutic and other classes of a therapeutic nature;
6. The inclusion of a student in corrective-compensatory classes, specialist classes (...) and learning (...) in a therapeutic class requires parental consent.

## § 7

### 1. Specialist classes:

- 1) corrective-compensatory classes are organised for pupils with specific learning difficulties which prevent them from achieving the achievements resulting from the core curriculum for a given educational stage; the classes are conducted by teachers with a background in pedagogical therapy; the number of participants in the classes is from 2 to 5 pupils.
- 2) in particularly justified cases, with the consent of the authority in charge of a kindergarten, school or institution, specialist classes may be conducted individually.

## § 8

2. Therapeutic classes are organised for pupils with homogeneous or conjugated disorders who require adaptation of the organisation and teaching process to their specific educational needs and long-term specialised assistance.
3. Classes in compensatory and therapeutic classes are conducted by teachers of the relevant educational classes.
4. Teaching in compensatory classes and therapeutic classes is conducted in accordance with the curricula in force in the given types of schools, with the adaptation of methods and forms of their implementation to the individual psychophysical and educational needs of the student.
5. The number of pupils in compensatory and therapeutic classes is from 10 to 15.
6. In justified cases, with the consent of the school leading authority, within its resources, the number of pupils in a compensatory class or therapeutic class may be lower.
- or therapeutic class may be lower than specified in paragraph 5.
7. Compensatory classes and therapeutic classes shall be organised at the beginning of the school year.
8. Compensatory classes and therapeutic classes may be attended by pupils from other schools, with the consent of the authority in charge of the school, within the resources available.

## § 9

1. The headmaster of a kindergarten, school or establishment decides on the inclusion of a pupil in compensatory classes, specialist classes and learning in compensatory classes and therapeutic classes, subject to paragraph 2.

## §10

1. Participation of a student in didactic-compensatory classes, specialist classes and learning in compensatory classes and therapeutic classes lasts until elimination of delays in achieving educational achievements resulting from the core curriculum for a given educational stage or mitigation or elimination of disorders constituting the reason for including a student in a given form of assistance.
2. The termination of assistance in the form specified in par. 1 is decided by the headmaster of a kindergarten, school or institution at the request of parents or a teacher conducting didactic-compensatory classes or



specialist classes, and in the case of compensatory classes and therapeutic classes - at the request of the class teacher (Dz. U. No. 11, item 114).

### **Aetiology, symptoms and diagnosis**

That's right, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is recognised as a neurological disorder. Modern research, including studies using magnetic resonance imaging, provides some evidence of some neuroanatomical abnormalities in patients with ADHD.

Brain imaging studies, such as MRI, have shown abnormalities in the size of the basal nuclei of the brain, the great spiracle, the prefrontal cortex and the cerebellum in individuals with ADHD (Sosin, 2004).

Further studies performed with emission tomography (PET) indicate, that the deviations are most likely influenced by an imbalance of brain hormones, as a result of which there are disruptions in the processes of brain analysis and synthesis of the brain. Brain cells, having no direct connections between each other, communicate using highly specialised chemical messengers (neurotransmitters or brain hormones). In people with ADHD, immature nerve cells appear in the affected areas of the brain. When this happens, the amount of neurotransmitter produced is too small, and it is also broken down too quickly by enzymes. The transmission of information between the cells is then impaired, and, as a consequence, the transmission of information between cells is interrupted.

People with ADHD are likely to have an imbalance between two key neurotransmitters – dopamine and norepinephrine. Dopamine has a direct effect on the readiness of brain cells to receive and process information. It is also responsible for the ability to focus attention on a particular stimulus. An excess of norepinephrine can cause the body to remain in a state of constant arousal, while a deficiency can lead to inappropriate threat recognition.

In addition, people characterised by high impulsivity are often found to be deficient in serotonin, which is the brain hormone responsible for regulating mood, controlling behaviour and maintaining normal sleep patterns.

These changes in neurotransmitter levels may contribute to the symptoms found in ADHD, such as difficulty concentrating, hyperactivity and impulsivity (Sosin, 2004). ADHD as a neurodevelopmental disorder therefore causes the child's brain to develop and mature according to a specific pathological pattern.

"As careful research has been conducted, it has become apparent that in the majority of children with attention-deficit hyperactivity disorder had no prenatal or perinatal abnormalities and their EEG recordings were normal. There was growing evidence that, while hyperactivity may be due to brain damage due to brain damage, but much more often it is a highly exacerbated, genetically determined human trait that is passed on from generation to generation. Non-genetic factors causing ADHD syndrome, i.e. biological (teratogenic factors, perinatal complications), environmental (living conditions, family structure, emotional atmosphere, parental attitudes), social (pupil-teacher, pupil-pupil relationship) explain only 20%-30% of cases of psychomotor hyperactivity." (Janiszewska-Szewczuk, 2007).

Anyone can have symptoms associated with ADHD, but in order to be considered a disorder, it must be established that they negatively affect a person's quality of life. The DSM-V lists symptoms that can help with the diagnosis of ADHD. These symptoms fall into two groups. The first concerns lack of attention. It must be determined whether the person has had six or more symptoms related to lack of attention for at least six months in a way that makes life difficult. These symptoms include:

- inability to focus on details,
- problems maintaining attention during tasks related to tasks or games,
- inability to focus when speaking directly to a person,
- inability to get through instructions and inability to finish work or responsibilities,

- problems organising tasks or other activities,
- avoidance or unwillingness to engage in tasks that require prolonged, sustained mental effort,
- frequently losing things needed to complete tasks or other activities,
- frequent distraction by external stimuli,
- frequently forgetting something during the day,
- often does not seem to listen to what is being said.

The second group concerns hyperactivity and impulsivity. It has to be determined whether the person has had six or more symptoms of hyperactivity and impulsivity for at least six months in a way that makes life difficult.

*Symptoms associated with hyperreflexia include:*

- frequent fidgeting with arms or legs or fidgeting on the spot,
- frequent standing up from his/her seat in class or in other situations that require sitting still,
- frequent running or climbing (e.g.: on furniture) in inappropriate situations,
- frequent problems with games that require quiet,
- frequent agitation,
- excessive talkativeness.

*Symptoms associated with impulsivity include:*

- bursting out with an answer before someone has finished a question,
- problems with waiting one's turn,
- interrupting or disturbing others.

These symptoms must be present from childhood, as ADHD does not start in adults. Such symptoms must prevent normal life (at home, at school, among peers) (M. Hallowell J. J. Ratey, 2007).

The existing variety of ADHD subtypes, can manifest in children at different stages of life. At pre-school age, children often show hyperactivity, while at school age parents and teachers pay more attention to attention difficulties. When starting kindergarten, children have to learn the rules of group functioning, which is often associated with the first symptoms of the disorder, which can create difficulties for both the child and those around them.

In a school environment, the symptoms of ADHD may be more apparent due to their impact on student achievement. Difficulty concentrating, over-stimulation and impulsivity can hinder students' ability to focus in lessons, complete tasks, establish social relationships and overall development.

It is important that teachers, school staff and nursery school staff are aware of and able to recognise the different subtypes of ADHD. Knowledge of these differences allows appropriate strategies and interventions to be tailored to provide the right support for each student with ADHD, taking into account their individual needs and characteristics.

Recognising the different subtypes of ADHD can help to develop a personalised educational plan that addresses specific difficulties and supportive strategies (Patycka).

There are several subtypes of ADHD that differ in their main symptoms and characteristics. Depending on the classification, these can be:

#### *1. ADHD with predominant inattention symptoms.*

This subtype is primarily characterised by difficulty concentrating, distractibility, difficulty organising and forgetting, lack of meticulousness in completing tasks, and difficulty listening to and following instructions. This subtype of ADHD, which is often unrecognised by parents and teachers, can be characterised by certain features. Children with this subtype may appear less able or unable to cope with learning because

they have difficulty focusing attention and completing specific tasks. Although they appear to sit quietly at the bench, they have difficulty maintaining focus and understanding instructions.

### *2. ADHD with predominant hyperactivity/impulsivity symptoms.*

In this subtype, the main symptoms are hyperactivity, difficulty staying calm and sitting still, an inability to wait for a turn or their turn, and a tendency to take impulsive actions without thinking. These children have great difficulty with discipline at school. On the other hand, they do not have much trouble assimilating knowledge. During structured lessons, they get bored quickly, get up from their desks, speak up without being asked. During breaks, they run around all the time. If properly motivated, they can finish all their homework. The most pleasant pastime for these children is anything associated with movement and speed. They are tireless, constantly changing places.

### *3. ADHD with mixed symptoms of inattention and hyperactivity/impulsivity.*

This type of ADHD is the most common. Children with this type of disorder have more severe different problems at different ages. This subtype includes a combination of symptoms of inattention and hyperactivity/impulsivity. Individuals with this subtype may have both attention and impulse control difficulties and excessive physical activity.

It is worth noting that not every child with ADHD necessarily has a clearly defined subtype. ADHD symptoms can vary depending on the age, situation and individual characteristics of the child. It is also important to take into account other factors such as the presence of concomitant disorders (e.g. conduct disorders, mood disorders) and the individual developmental profile of each child.

ADHD syndrome may require appropriate therapeutic or pharmacological treatment. The disorder affects social, emotional and intellectual development, so it is important to take measures to correct its symptoms (Patycka). The diagnosis of ADHD is based on many elements and requires an interdisciplinary approach. Observation of the child, the diagnostician's experience and knowledge, and the child's history of pregnancy, birth and development are important in the process of diagnosing ADHD.

The inclusion of parents, carers, teachers and educators is crucial, as they often witness the child's daily functioning and can provide relevant information regarding the child's behaviour and difficulties (Sosin, 2004).

Different people can diagnose ADHD. Child psychiatrists and developmental paediatricians are best suited. (Hallowell, Ratey, 2007)

## **Main principles of dealing with the hyperactive child**

This chapter focuses on the methods and forms of working with a child with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) that parents can use at home. Various aspects of how a child with ADHD functions in the mainstream classroom will also be discussed.

### **Tips for parents:**

These tips can help parents to create a suitable environment and introduce routines that can support their child's work.

- **Stable home environment:** It is important that there is a calm, warm and kind emotional atmosphere in the family, which can have an impact on the severity or alleviation of behaviour characteristic of hyperactivity. Family members and the immediate environment should be aware of the symptoms of ADHD, the course and prognosis of the disorder.

- A regulated daily routine: A child with ADHD needs stability and routine in daily routines. It is important to introduce consistent bedtimes, establish regular meal times, and set a specific time for homework.
- Consistency and positive motivation: Consistent application and reinforcement of desired habits is important. Parents should remind and enforce chores. It is also important to motivate the child through positive encouragement and rewards for achievements. Time spent in front of the television and computer, which can put undue strain on the child's nervous system, should be limited.
- Create a conducive learning environment: The desk at which the child works should be free of unnecessary gadgets that can distract the child. It is also important to provide a quiet place to study, free from stimuli that may interfere with concentration.
- Homework: It is important to develop a system of alternating homework - difficult tasks first and then easier tasks. This can help maintain attention and increase efficiency.
- Communication with teachers: Regular communication with teachers is important for children with ADHD. Parents should be open to working with teachers and sharing information about their child's needs and characteristics. Working together can contribute to a better understanding and support of the child at school. Study breaks should be no longer than 10 minutes so as not to distract the child of children (Janiszewska-Szewczuk).

### **Functioning of the child with ADHD**

The second very important environment in which children spend a lot of time is school. Every child at school faces a variety of difficult tasks. For children with ADHD, these are even more difficult. Such children are very chaotic and absent-minded, disobeying instructions and disturbing others. He is mostly interested in everything around him, just not in what the teacher says to him. Children with this dysfunction also often do not do their homework and forget their school supplies. It is very difficult for hyperactive children to adapt to the demands of co-existence in a mass classroom.

A teacher who is familiar with the symptoms of hyperactivity can distinguish between children with ADHD and naughty and mischievous children. Helping children with such a disorder involves accepting their different character and treating these children differently (Janiszewska-Szewczuk).

Close cooperation between the teacher and the parents of such children is also very important. It significantly influences the quality of work with the child, increases its effectiveness, helps in the child's therapy and is also needed by the parents themselves. Building cooperation with parents is a long-term and complicated process.

It is important to support the parents, to understand their difficult situation and to accept their emotional experiences. An important element in building cooperation with parents of children with ADHD is the ability to recognise the type of parental attitude (over-demanding, over-protective, avoidant, repulsive). Parents of children with ADHD is the ability to recognise the type of parental attitude (over-demanding, over-protective, avoidant, repulsive). Parents of children with learning difficulties have different attitudes, different personalities and different parenting styles. Once the problems in the family have been identified in the family, a strategy for working with the child should be built, involving the parent.

### **Tips for teachers:**

- The hyperactive pupil in the classroom should occupy a seat closer to the teacher's desk.
- The teacher should speak to the pupil so that he/she can hear him/her. He or she should even address the pupil directly.

- Not allowing the child's restlessness and hyperactivity to give the teacher, or other children in the class, a calm and reasonable attitude.
- Consistency in behaviour, setting clear boundaries as to what the child is allowed and not allowed to do.
- Clearly defining the rules of play and when to complete them – chaos and lack of control must not be allowed.
- Systematically accustoming and implementing children to finish each task they start.
- Paying attention to the careful execution of the work and its completion.
- Gradually increasing the duration of the task and increasing the degree of difficulty.
- When carrying out specific tasks, writing to the pupil following the steps and checking the completion of each step; marking homework carefully.
- Placing the child close together, away from possible sources of distraction, next to a student who is a positive example of work organisation and behaviour.
- Presenting material in a way that engages the child's multiple senses.
- Systematically checking the child's work - checking notebooks, homework, etc.
- Nurturing a kind, stable atmosphere that accepts the student as a person. Children with ADHD are people with low self-esteem in adult life, more likely to become depressed (Opolska, Potemska, 1989).

### **Different aspects of working with a child with ADHD**

#### **Diet**

Dietary control is one aspect that may be considered when working with a child with ADHD. There are many theories and hypotheses about the influence of diet on ADHD symptoms, but their scientific confirmation is still limited.

Dr Ben Feingold is well known for his research on elimination diets in the context of ADHD. His work suggested that certain dietary components, such as sugar, colourings and preservatives, may have a negative impact on the behaviour of some children with ADHD. However, the results of these studies were inconclusive and were not confirmed by subsequent research.

Therefore, although there is no conclusive evidence that diet can be an effective treatment for ADHD, some parents report positive effects after making some changes to their child's diet. However, it is important to remember that responses to diet can be individual, and not all children with ADHD necessarily respond to the same ingredients or food groups.

There are two main approaches to diet for ADHD: the elimination diet, which involves eliminating certain ingredients such as sugar, colourings, preservatives and antioxidants, and the enriched diet, which focuses on adding ingredients such as vitamins, zinc, herbs, honey, evening primrose seed oil and others (Kolakowski & Wolańczyk, 2007).

#### **Pharmacological treatments**

The aim of using medication in the treatment of ADHD is to reduce or get rid of the distressing symptoms. Pharmacological treatment is both the most controversial and the most effective. It is rarely used in Poland. It is considered necessary in cases of such severe symptoms that other methods of helping the child do not work. Its origins date back to 1937, when the American scientist Dr Bradley researched a new drug - dexamphetamine. This drug was administered to children undergoing pneumoencephalography - an injection of air into the central nervous system followed by an X-ray to determine if there was a tumour in the brain - to prevent headaches after the procedure.



A follow-up study of a group of children was conducted for six months in 1937. No cessation of headaches was observed, but it was noted that children with learning difficulties improved their achievement by the end of the study (Opolska, 1989).

About 20 years later, a new drug, methylphenidate (Ritalin), appeared on the market. It seemed more effective and caused fewer side effects. Currently on the market there are Ritalin, Dexedrine, Cylert—they improve the course of neurochemical processes occurring in the brain. Almost every child with attention deficit disorder responds to one of these drugs.

A new product used in many countries and also available in Poland is eye q. It is a preparation containing unsaturated omega-3 and omega-6 acids. According to Dr. Alex Richardson of the University of Oxford, "A growing body of evidence suggests that deficiencies or disturbed proportions of certain polyunsaturated fatty acids (PFAs) of the omega-3 and omega-6 family may be responsible for predisposing and symptoms of dyslexia, dyspraxia, ADHD and autism" (Czop, 2007). Essential fatty acids (EFAs) are supplied solely through the diet. The human body is unable to produce them on its own. An adequate supply of them with the diet is very important. For nervous tissue, omega-3 and omega-6 unsaturated fatty acids are the most important (Czop, 2007).

### **Discussion**

The differences in views and opinions among researchers regarding ADHD are considerable, but not mutually exclusive. It has generally been accepted that ADHD is a complex disorder that involves many factors, such as genetics, neurobiology, environment and social interactions. There are many theories and perspectives on the causes, symptoms, diagnosis and treatment of ADHD.

Some researchers focus on genetic and neurobiological factors, such as abnormal functioning of the brain's dopaminergic and noradrenergic systems, which influence the development of ADHD. Other researchers focus on environmental factors, such as exposure to toxins, prenatal factors, family stress or early parenting difficulties, which can influence the development of ADHD.

There is also a difference in approaches to diagnosing ADHD. Some researchers emphasize the need to carefully evaluate the child's symptoms, functioning and rule out other possible causes in order to make a diagnosis of ADHD. Other researchers emphasize the need to take into account the social and cultural context and adapt ADHD diagnosis criteria to different population groups.

Moreover, differences also apply to therapeutic approaches and treatment of ADHD. There are many therapeutic approaches, such as behavioral therapy, drug therapy, cognitive-behavioral therapy, family therapy, etc. Each of these methods has its supporters and opponents, and the choice of the appropriate therapeutic approach may depend on the individual needs and preferences of the patient.

As such, discussions and differences of opinion among researchers regarding ADHD are natural and stem from the complexity and multifaceted nature of the disorder. Research on ADHD continues to be conducted to better understand its causes, mechanisms and effective intervention methods.

### **Conclusions**

As T. Wolanczyk writes, "In a home where someone with ADHD lives, even a cat and a goldfish may need therapy" (Hasik). This statement describes well the daily challenges faced by a child with ADHD and his immediate environment.

The family is the first and most important environment in which a child develops. Parents of children with ADHD have a difficult task, because the behavior of such a child can turn the order of the home upside down. They have to deal with impulsivity, excessive mobility and other challenges associated with the disorder.

School is the second major environment in which a child spends a lot of time and faces various difficulties. For children with ADHD, these tasks are even more challenging. They have to control their impulsiveness and busyness, and focus on lessons that may not always be interesting. Sitting still for long periods of time, following the rules and actively participating in class can be difficult for them.

Hyperactive children have difficulty adjusting to the many demands of school. They often have difficulty following instructions and disrupt both teachers and other students. Distraction, absentmindedness and chaoticness are common symptoms. Their interests are often focused on something other than what the teacher is talking about. In order to distinguish between behaviors characteristic of ADHD syndrome and rude and mischievous behavior, parents and teachers should be thoroughly familiar with the symptoms of hyperactivity. Proper handling of such a child is also very important.

Diagnosing ADHD can be difficult because there is no conclusive test or laboratory test to confirm the disorder. Diagnosis is based mainly on observation of the child's behavior, information gathered from parents, teachers and other caregivers, and the exclusion of other possible causes of symptoms.

The situation for children with ADHD in the classroom is difficult because of limited knowledge of the disorder in the school setting. Studies show that both parents and teachers are not satisfied with their level of knowledge about ADHD. However, it is important that they show a willingness to expand their knowledge of the disorder. Understanding ADHD requires close cooperation between psychologists, educators, doctors, parents and also teachers.

It is important for parents and teachers to have access to information about ADHD, to understand its symptoms and effects, and to be able to apply appropriate strategies and support for children with the disorder. It also requires education and training for school personnel so that they can better deal with the challenges of ADHD and provide appropriate support for children in the school classroom.

## References

- Górka, J. (2005). *Mały nieszczęśliwy człowiek z ADHD*, Warszawa.
- Hallowell, E. M., Ratey, J.J. (2007). *Jak żyć z ADHD*, Poznań.
- Herda, K. (2007). *O dzieciach indygo, czyli ADHD bez tajemnic*, Kielce.
- Kołąkowski, A., Wolańczyk, T., Pisul i in. (2007). *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańsk.
- Kratochwil, S. (2003). *Podstawy psychoterapii*, Poznań.
- Mika, S. (1987). *Psychologia społeczna*, Warszawa.
- Opolska, T., Potemska, E.(1989). *Dziecko nadpobudliwe. Program korekcji zachowań*, Warszawa.
- Pilch, T., Bauman, T.(2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa .
- Rathus S. P. (2004). *Psychologia współczesna*, Gdańsk.
- Sherborne, W. (1997). *Ruch rozwijający dla dzieci*, Warszawa.
- Tucholska, S. (1992). *Wybrane zagadnienia psychologii klinicznej. Nadpobudliwość psychoruchowa*, Lublin.
- Turecki, S., Wernicka, S. (1997). *Jak rozmawiać, problemy emocjonalne dzieci*, Warszawa.
- Wolfram, W. (2002)., *Nadpobudliwość i niespokojne dzieci w przedszkolu*, Kielce.
- Gasik H., Boroń G., Morawska D., Setny W., *Współpraca terapeuty z rodzicami dziecka z ADHD*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD”, nr 27.
- Janiszewska – Szewczuk E., *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej w roli ucznia – studium przypadku*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 27.
- Opolska T., *Dziecko nadpobudliwe – wychowywać, czy leczyć*, „Biuletyn Informacji Oddziału Warszawskiego PTD”, nr 33.
- Patycka B., *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi – ADHD*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 27.
- Sosin J., *Wprowadzenie do problemu ADHD*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD” nr 27.
- Sosin J., *Terapia pedagogiczna uczniów z ADHD*, „Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego PTD”, nr 33.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. nr 11, poz. 114)

**mgr Anna Kocot**

Szkoła Podstawowa nr 38 w Częstochowie  
annaiwona.kocot@smai.unipo.sk

**mgr Anna Kocot** has Master's degree in Integrated Early Childhood and Preschool Education, graduate of the Jan Długosz Academy in Częstochowa. She majored in English and Polish philology. She deepened her knowledge of pedagogical therapy, psychology, coaching and autism during her postgraduate studies postgraduate studies. She is a third-year PhD. student at the University of Prešov in Slovakia.

## AUTORYTET NAUCZYCIELA: KLUCZOWY CZYNNIK EDUKACYJNY

TEACHER AUTHORITY: A KEY EDUCATIONAL FACTOR

Anna Kocot

---

**Abstrakt:** Współczesne społeczeństwo stoi w obliczu wyzwań związanych z problemem autorytetu nauczyciela. Autorka tego artykułu analizuje różne aspekty tego zagadnienia, koncentrując się na jego źródłach, kształtowaniu i znaczeniu w procesie edukacyjnym. W artykule omawiane są źródła autorytetu nauczyciela, w tym jego osobowość, kompetencje zawodowe, umiejętność budowania relacji z uczniami oraz rola w społeczności szkolnej. Analizowane są również wyzwania, jakie współczesny nauczyciel musi stawić czoła, aby utrzymać i zbudować autorytet wobec uczniów i rodziców. Podkreślone zostało znaczenie zaufania i szacunku w relacjach nauczyciel-uczeń oraz zwrócono uwagę na rolę, jaką odgrywają wartości i spójność między słowami a czynami nauczyciela w kształtowaniu autorytetu. Artykuł kończy się podkreśleniem, że autorytet nauczyciela to nie tylko kluczowy element udanej edukacji, ale także ważny czynnik wpływający na rozwój społeczeństwa i młodego pokolenia. W obliczu zmieniających się norm społecznych i wyzwań edukacyjnych, budowanie autorytetu nauczyciela pozostaje zagadnieniem o fundamentalnym znaczeniu.

**Słowa kluczowe:** autorytet, nauczyciel, uczeń.

**Abstract:** Contemporary society is challenged by the issue of teacher authority. The author of this article examines various aspects of this issue, focusing on its sources, shaping and importance in the educational process. The article discusses the sources of teacher authority, including the teacher's personality, professional competence, ability to build relationships with students and role in the school community. It also examines the challenges that the modern teacher faces in order to maintain and build authority with students and parents.

The importance of trust and respect in the teacher-student relationship is highlighted, and attention is given to the role played by values and consistency between a teacher's words and actions in shaping authority. The article concludes by emphasising that teacher authority is not only a key element of successful education, but also an important factor influencing the development of society and the young generation. In the face of changing social norms and educational challenges, teacher authority-building remains an issue of fundamental importance.

**Keywords:** authority, teacher, student.

### Wstęp

Zawód nauczyciela należy do najstarszych na świecie. Od wielu lat był przedmiotem zainteresowania psychologów, pedagogów a także filozofów z całego świata. Od najdawniejszych czasów kształtowała się funkcja opiekunczą jednego człowieka nad drugim, jednocześnie stanowiąc początek współczesnej pedagogiki.

Edukacja młodego pokolenia zawsze była traktowana jako fundamentalne zadanie w każdym społeczeństwie, co odzwierciedlają historyczne korzenie zawodu nauczyciela w różnych kulturach. Względem tego kontekstu nieodłącznie towarzyszy pojęcie autorytetu, które jest kluczowym elementem w relacji nauczyciela z jego uczniami. To pojęcie o wielu aspektach i kontekstach, mające różne formy, takie jak autorytet moralny, naukowy, religijny, lub społeczny. Pomimo szerokiego kontekst rozumowania, powszechnie przyjętą definicją wobec jednostki jest ta mówiąca o tym, że to osoba, która cieszy się szacunkiem ze strony otoczenia, która posiada dużą wiedzę, umiejętności, która jest godna naśladowania (wzór), osoba zaangażowana w swoją pracę (Okoń, 1984).

Pojęcie to jest szczególnie ważne dla dzieci, które bardzo często szukają wzoru do naśladowania. Autorytet odgrywa szczególnie ważną rolę w życiu dzieci, zwłaszcza tych uczących się w klasach I-III. Dzieci często poszukują wzorów do naśladowania, a pierwszymi autorytetami, których zazwyczaj dostrzegają, są ich rodzice, dziadkowie, postaci z ulubionych bajek lub znane osobistości, albo właśnie nauczyciele.

W szkole, gdzie dzieci spędzają znaczną część swojego czasu, nauczyciel staje się kimś ważnym. To od niego zależy, w jaki sposób wpłynie na kształtowanie młodych umysłów, jakie wartości przekaże i czy zasłuży na szacunek swoich uczniów. W dzisiejszych czasach zdobycie szacunku uczniów może być trudne, zwłaszcza w przypadku starszych dzieci, które czasem wydają się być odporne na naukę, niechętnie do słuchania i lekceważące wobec nauczyciela oraz prowadzonych przez niego lekcji. Dlatego tak istotne jest, aby nauczyciel już od pierwszej klasy starał się zyskać zaufanie swoich uczniów. Jeśli dzieci z klas pierwszych szanują nauczyciela, starsze uczniowie również mogą nauczyć się okazywać mu szacunek. Okres szkolny to czas intensywnego kształtowania wartości i postaw, a nauczyciel odgrywa kluczową rolę w tym procesie.

### **Autorytet w edukacji**

Obecnie w szkołach, niestety już w podstawowych zauważa się tendencję do spadku autorytetu nauczycieli, co oznacza, że zawód nauczyciela nie cieszy się już tak dużym szacunkiem jak kiedyś. Praca nauczyciela jest niezwykle wymagająca, ponieważ nauczyciel ponosi odpowiedzialność za kształtowanie młodych umysłów, odpowiada za ich bezpieczeństwo. Jest osobą publiczną spotykającą się z rodzicami, wielokrotnie poddawana ocenie i krytyce. Osoba, która decyduje o swojej karierze i wybiera zawód nauczyciela powinna to czynić z prawdziwego "powołania". Musi oddać się całkowicie swojej pracy, kierować się troską o dobro uczniów i, co najważniejsze, otworzyć swoje serce dla dzieci. Często bowiem te, które wydają się być trudne w zachowaniu, próbują przyciągnąć uwagę swoją drogą.

Słowo *autorytet* wywodzi się z języka łacińskiego (*auctoritas* – powaga, znaczenie, szacunek, poważanie, posłuch, który opiera się na wartościach cenionych występujących w społeczeństwie), istotne znaczenie ma wpływ jednostki bądź grupy, która cieszy się uznaniem na sferę życia społecznego (Okon, 1984).

Z greckiego zaś słowo to oznacza „sam przez się płynący”. Ma ono charakter uniwersalny przez co występuje we wszystkich środowiskach społecznych niezależnie od warunków czasowo-przestrzennych, ma ono również do czynienia z tymi społeczeństwami, które mają względem siebie inne, odmienne systemy wartości. Uniwersalność autorytetu sprawia, iż może być on rozpatrywany przez inne kultury, filozofię, etykę ale również przez naukę, która traktuje autorytet jako nieodłączną cechę, która występuje we wszystkich społeczeństwach ludzkich. Już od wieków wiadomo, że wszystkie społeczeństwa mają swoje indywidualne systemy wartości, które dla nich są szczególnie ważne, kiedy człowiek zmienia społeczeństwo zmieniają się również jego wartości. A więc to właśnie społeczeństwo jest czynnikiem kształtującym i nakierowującym autorytet, ponieważ wyznacza hierarchię swoich wartości, ich ważność, zakres i powagę (ludzi, instytucji), reprezentujących dane wartości. Czytając literaturę dotyczącą pojęcia autorytetu możemy zauważyć, iż cechą ważną tegoż pojęcia jest fakt, że na jego podstawę składają się wartości, które są szczególnie cenione przez dane społeczeństwo. Jeśli dana osoba, instytucja bądź norma moralna posiada aktualnie cenione wartości wówczas staje się ona podmiotem autorytetu. I właśnie ten warunek jest szczególnie podkreślany w literaturze jako pierwszorzędny, najważniejszy w stosunku do wyjaśnienia znaczenia pojęcia autorytetu. W literaturze często podkreśla się, iż do istnienia i funkcjonowania autorytetu konieczne jest występowanie nie mniej niż dwóch osób (Kosmala, 1999).

W kwestii autorytetów rozważa się dwie strony: podmiot autorytetu, czyli osoba lub instytucja uważana za autorytet, oraz osoba, która uznaje kogoś za autorytet. Autorytet może przyjąć różne formy, nie tylko w postaci jednostki, ale także organizacji, grupy społecznej czy nawet określonych norm i wartości obowiązujących w danej społeczności. Jednak by stać się autorytetem, nie wystarczy tylko posiadanie cenionych wartości; trzeba również reprezentować je na wyjątkowym poziomie.

Kluczowym elementem procesu wytworzenia autorytetu jest porównywanie naszej oceny z oceną autorytetu oraz związaną z tym relacją między nami a osobą uznającą go za autorytet. To, co się wówczas dzieje, to wyrażenie szacunku, uznania, poważania i zaufania wobec podmiotu autorytetu. Zaufanie jest tu



istotne, ponieważ oznacza gotowość podporządkowania się woli autorytetu przez osobę uznającą go za autorytet. W ten sposób powstają relacje oparte na hierarchii i posłuszeństwie.

W procesie kształtowania autorytetu ten moment odgrywa kluczową rolę, ponieważ poświęcenie i posłuszeństwo wyrażane przez osoby uznające dany autorytet umożliwiają efektywne oddziaływanie na te osoby przez autorytet. To właśnie te relacje oparte na poddaniu się woli osób rangi wyższej pozwalają na skuteczne oddziaływanie autorytetów na innych ludzi.

Wzajemna relacja podrzędności i nadrzędności jest obecna w wielu aspektach życia społecznego, takich jak relacja między rodzicem a dzieckiem, kierownikiem firmy a pracownikami, a w kontekście szkoły, między nauczycielem a uczniem. Według jednej z definicji, osoba lub grupa ludzi, która zyskuje szacunek, może skutecznie wpływać na innych, którzy obdarzają ją zaufaniem.

Warto zaznaczyć, że istnieje kluczowy element wpływający na skuteczność autorytetu, a mianowicie, autorytet może pełnić swoją rolę, która polega na pobudzaniu samodzielności u osób, które go uznają, jedynie wtedy, gdy to uznawanie jest dobrowolne. Innymi słowy, autorytet osiąga swoją moc i efektywność, gdy ludzie decydują się na dobrowolne uznawanie jego wartości i wpływu.

H. Rowid, znany pedagog, jako jeden z pierwszych w polskiej literaturze pedagogicznej, podkreślił istotę tego zjawiska. Zauważył, że „rzeczywisty autorytet polega na dobrowolnym uznaniu wartości danej osoby lub znaczenia danej instytucji. Autorytet oparty wyłącznie na przymusie fizycznym lub moralnym jest problematyczny i przemijający. Kiedy czynniki autorytarne przestają działać, autorytet rozpada się i zanika“ (Kosmala, 1999).

Jedną z nowocześniejszych definicji autorytetu podaje M. Żebrowska: „jest to wynik jedno - lub dwustronnej interakcji między dwiema osobami, dwiema grupami lub osobą a grupą, w przebiegu której jedna ze stron nabywa tendencję do modelowania swojego sposobu myślenia lub ustosunkowania, lub zachowania zgodnie z wzorami myślenia, ustosunkowania, zachowania reprezentowanymi przez drugą stronę”.

Warto podkreślić, że wszystkie przytoczone powyżej definicje ujmują zgodnie dwa dosyć istotne elementy, mianowicie jest to: złożoność i podporządkowanie.

Podsumowując kwestię autorytetu, warto zauważyć, że jest to pojęcie, które jest uwarunkowane wieloma czynnikami. Istnieją przynajmniej dwie strony, dwie osoby lub grupy, które uczestniczą w procesie autorytetu. Ważnymi elementami tego procesu są zaufanie oraz istnienie ponadprzeciętnych wartości lub cech u osoby lub grupy uważanej za autorytet. Jednak hierarchia wartości może być indywidualna i różnić się między różnymi osobami, co sprawia, że pojęcie autorytetu jest subiektywne.

W literaturze pedagogicznej pojęcie autorytetu w szkole można analizować w różnych kontekstach. Możemy je rozważać w szerszym kontekście, uwzględniając wpływ nauczyciela nie tylko na terenie szkoły, ale także przed nią, w otaczającym społeczeństwie. Innymi słowy, możemy mówić o autorytecie społecznym. Jednak istnieje także węższe rozumienie autorytetu nauczyciela, które skupia się na jego wpływie w ramach danej placówki edukacyjnej, zwłaszcza w relacji do konkretnych grup uczniów, takich jak klasa (Kosmala, 1999).

W pedagogice, pojęcie autorytetu odnosi się także do szacunku, uznania i zaufania, które uczniowie przejawiają wobec nauczyciela, zwłaszcza w sytuacjach trudnych i wymagających wsparcia. Stymulowanie uczniów do aktywności, rozwijanie ich samodzielności i inspirowanie a nie zmuszanie ich do nauki to dobre rady w kierunku budowania relacji, która będzie skutkować zwiększonym zaangażowaniem i zadowoleniem uczniów. Od „zaufanego nauczyciela” z chęcią słucha się wskazówek i sugestii i szybciej się je akceptuje.

Moralność, wiedza, kultura osobista, mądrość życiowa to tylko wierzchołek góry lodowej w budowaniu swojego autorytetu. Nauczyciel powinien inspirować do samorozwoju i nauki, przynosząc radość i satysfakcję. Powinien wykazywać się empatią i umiejętnością nawiązywania relacji z uczniami opartych na wzajemnym zaufaniu i szacunku (Kotłowski, 1993).

„Autorytet nie znajduje się wśród nauczycieli, którzy są zestresowani, pozbawieni radości i sensu w swojej pracy. Nie ma go wśród tych, którzy brakuje chęci, energii i satysfakcji z wykonywanej pracy. Nauczyciel wypalony zawodowo, ciągle zmęczony, znudzony, zniechęcony i pozbawiony motywacji nie stanie się autorytetem. Nie będzie wzorem, jeśli straci nadzieję na znalezienie sensu w swojej pracy zawodowej.“

W kontekście procesu edukacyjnego istnieje wiele rodzajów autorytetów, z których można wyróżnić:

- a) autorytet oparty na doświadczeniu nauczyciela i jego wiedzy,
- b) autorytet desygnowany, wynikający z pozycji społecznej nauczyciela jako wychowawcy,
- c) autorytet oparty na umowach nieformalnych i codziennych relacjach między nauczycielem a uczniami,
- d) autorytet oparty na władzy i zwierzchnictwie, które nauczyciel sprawuje nad innymi,
- e) autorytet emocjonalny, który wynika z uczucia szacunku lub lęku wobec osoby o wyższej randze, czyli nauczyciela,

Każdy z tych rodzajów autorytetu ma swoje miejsce i wpływ na proces edukacyjny. Każdy z nich jest unikalny i różni się od pozostałych, wpływając indywidualnie na relacje między nauczycielem a uczniami oraz na efektywność procesu nauczania i uczenia się (Milerski, Śliwerski, 2000).

Geneza pojęcia autorytetu sięga aż czasów republikańskich - Rzymu. Miał on charakter władzy pośredniej, której zadaniem było umacniać decyzje podjęte przez senat rzymski.

W pedagogice pojęcie autorytetu nauczyciela pojawiło się już dawno temu, kiedy to autorytet nauczycielski zaczął odnosić sukcesy w procesie wychowania i nauczania. G. Piramowicz był jednym z pierwszych, którzy rozważali źródła autorytetu nauczyciela, a jego badania kontynuowali późniejsi pedeutolodzy. Badania te wykazały, że źródłem autorytetu nauczyciela istotny wpływ ma jego osobowość. Posiada ją każdy człowiek od chwili narodzenia, ewoluując i zmieniając się w ciągu życia jednostki. Jest to aspekt, który można badać i opisywać za pomocą metod naukowych.

Należy pamiętać, że źródła autorytetu nauczyciela nie ograniczają się wyłącznie do jego osobowości. H. Rowid, badając ten temat, wskazał na dwie główne grupy czynników, które wpływają na kształtowanie autorytetu nauczyciela: Czynniki wewnętrzne, związane z samą osobą nauczyciela. Do tej grupy zalicza się cechy osobowości nauczyciela, jego stosunek do dzieci oraz sposób, w jaki nauczyciel integruje z uczniami. Te czynniki wpływają na to, jak nauczyciel radzi sobie z zaspokajaniem podstawowych potrzeb ucznia i kształtowaniem swojego autorytetu.

Czynniki zewnętrzne, które istnieją poza sferą samego nauczyciela. Do tej kategorii zalicza się czynniki środowiskowe, polityczne i społeczne. Należą tu na przykład atmosfera panująca wśród grupy nauczycieli, warunki materialne w szkole, opinie społeczne na temat nauczycieli oraz wpływ sytuacji politycznych na pracę szkoły.

## Dyskusja

„Dla osiągnięcia najwyższego poziomu wychowania potrzebujemy nauczycieli o najwyższym poziomie kompetencji.“ W dzisiejszym zmieniającym się świecie, rola nauczyciela musi ewoluować, aby lepiej zrozumieć i wychować młode pokolenie. Choć wprowadzane są nowe metody pracy, podręczniki i technologie, nie możemy zapominać o kluczowej roli nauczyciela w procesie edukacji. To od nauczycieli zależy w dużej mierze jakość wychowania i wykształcenie naszych dzieci. Dlatego powinniśmy stale dążyć do stworzenia wizerunku doskonałego nauczyciela.

Aby nauczyciel mógł efektywnie pełnić swoją rolę, uczniowie muszą widzieć w nim rzeczywisty autorytet. Oczekują, że nauczyciele będą pracowici, sumienni, obiektywni, sprawiedliwi, wymagający, wyrozumiali i zdolni do panowania nad sobą, aby można im było zaufać. Tylko ciężka praca i zaangażowanie mogą przekształcić nauczyciela w autorytet, który buduje swoją pozycję w środowisku szkolnym i w oczach uczniów.(Brzeziński, 2004).

Proces budowania autorytetu nauczyciela jest ciągły i elastyczny, rozwijany poprzez kształtowanie cech cenionych przez otoczenie i uczniów.

Nadrzędnymi źródłami autorytetu leżą w obszarze wartości niematerialnych. To osobowość, charyzma, efektywność w nauczaniu, ideały pedagogiczne, zdolność empatii oraz gotowość do otwarcia się na młodego człowieka. Autorytet musi być wypracowany przez ciężką, systematyczną i wytrwałą pracę, dzięki codziennym kontaktom z dziećmi, ich rodzicami i innymi nauczycielami.

Idealny nauczyciel musi nawiązywać dobry kontakt z uczniami i potrafić z nimi komunikować się, a przede wszystkim powinien ich lubić. Ponadto, powinien posiadać wszechstronną wiedzę ogólną i specjalistyczną, być szczery, otwarty, życzliwy, miły oraz równo traktować wszystkie dzieci. Powinien pomagać słabszym uczniom, wspierać rozwijające się talenty i ciągle podnosić swoje kwalifikacje.

Nauczyciel powinien traktować swoją pracę jako misję, pomagać dzieciom rozwijać swoje zainteresowania i dążyć do ich szczęścia. W roli wychowawcy powinien być przewodnikiem ucznia w poznawaniu otaczającego świata, towarzyszyć mu w procesie dorastania oraz wprowadzać na drogę prawdy i dobra. Nauczyciel powinien być wzorem do naśladowania i przykładem dla innych (Badura, 1981).

Nie można zdobyć autorytetu bez szacunku, który można osiągnąć, będąc autentycznym, znając siebie, i zachowując spójność w działaniach. Autorytet jest budowany na dobrowolnym szacunku uczniów i ich uznaniu, a nie na strachu czy wyższości.

W dzisiejszych czasach, z obserwowanym spadkiem autorytetów wśród uczniów, budowanie autorytetu nauczyciela staje się trudniejsze. Niemniej jednak każdy nauczyciel jest w stanie opracować swój własny system wartości, który pomoże mu osiągnąć autorytet i skutecznie prowadzić edukację uczniów (Łobocki, 2006).

Zgodnie z obserwacjami S. Gerstmana, kluczowym elementem zdobycia autorytetu w oczach uczniów jest budzenie zaufania intelektualnego. Uczeń powinien mieć pewność, że słowa nauczyciela są prawdziwe i słuszne, a przekazywane informacje o świecie są rzetelne. W takim przypadku wyjaśnienia i polecenia nauczyciela są akceptowane przez uczniów bez oporu, co stanowi istotny element budowania autorytetu.

Model wzorowego nauczyciela, w opinii uczniów i rodziców, jest trudny do jednoznacznego określenia. Uznanie nauczyciela za autorytet wynika nie tylko z tego, co ta osoba przedstawia, ale także z tego, jak jest postrzegana przez otoczenie. W celu opracowania modelu wzorowego nauczyciela, wielu pedagogów i psychologów, takich jak S. Baley, M. Grzegorzewska, M. Kreutz, Z. Mysłakowski, S. Szuman, przeprowadziło badania w dziedzinie pedeutologii.

Z. Mysłakowski stworzył model wzorowego nauczyciela, który obejmuje następujące cechy:

- umiejętność budowania relacji z uczniami;
- wywoływanie sympatii i pozytywnego stosunku do nauczyciela;
- szanowanie godności osobistej ucznia;
- udzielanie uczniom szansy na zaufanie;
- sprawiedliwość w nagradzaniu i karaniu uczniów;
- spójność między słowami a czynami nauczyciela;
- niezawodność w wywiązywaniu się z obietnic i zadań.

Ten model nauczyciela opiera się na zrozumieniu, szacunku i zaufaniu między nauczycielem a uczniami, co przyczynia się do kształtowania autorytetu nauczyciela w oczach uczniów i rodziców (Sarud, 2002).

### **Zakończenie**

Każdy nauczyciel ma szansę zdobyć autorytet poprzez solidną pracę i rzetelność w wykonywaniu swoich obowiązków. Istnieje wiele sposobów, aby budować autorytet nauczyciela. Ważne jest, aby wypełniać swoje zadania z sumiennością, postępować właściwie i dysponować rzetelną wiedzą.

Rola nauczyciela w procesie edukacji jest dynamiczna i ewoluująca. Nie jest wymagane, aby był ekspertem w każdej dziedzinie, ani aby znał odpowiedzi na wszystkie pytania. Wystarczy, że posiada solidną podstawową wiedzę i świadomość, związaną z wykonywanym zawodem nauczyciela. To stanowi solidne fundamenty dla efektywnej pracy. (Leśniak, 2008).

Przekazywanie informacji uczniom to kluczowy aspekt nauczycielskiej roli. Warto pamiętać, że nawet jeśli nauczyciel dysponuje bogatą wiedzą, to umiejętność przekazywania jej w przystępny sposób jest równie istotna. Zachęcenie uczniów do zainteresowania tym, co nauczyciel ma do powiedzenia, jest ważnym celem. Uczniowie powinni również zaufać nauczycielowi i wierzyć w jego autentyczne intencje dotyczące przekazywanej wiedzy.

Jednak nie tylko cechy moralne i intelektualne odgrywają tu ważną rolę, lecz także stosunek nauczyciela do uczniów. Nauczyciel powinien wykazywać większe zainteresowanie życiem dzieci i dawać im do zrozumienia, że w razie problemów mogą na niego liczyć. Dzieci muszą mieć pewność, że nauczyciel jest dla nich wsparciem i oparciem, co pozwala na nawiązanie lepszego kontaktu i otwarcie się wobec nauczyciela, wiedząc, że mogą na niego liczyć w każdej sytuacji.

W społeczeństwie często istnieje przekonanie, że autorytet nauczyciela wynika z samego faktu wykonywania zawodu nauczycielskiego. Jednak S. Gerstmann słusznie zwraca uwagę, że autorytetu nie można "otrzymać" w sposób automatyczny, ani nie jest możliwe, aby ktoś przyznał go komuś. Autorytet musi być zasłużony i zdobywany poprzez działania i zachowania nauczyciela.

W systemie szkolnym istnieje potrzeba rozwijania określonych kompetencji nauczycielskich, takich jak kompetencje poznawcze, językowe, wartościująco-komunikacyjne, interpersonalne, kulturowe, życiowego doradztwa, praktyczno-moralne oraz organizacyjno-techniczne. Nauczyciel powinien stosować się do celów i priorytetów edukacji oraz czerpać inspirację z zadań wynikających z reformy edukacyjnej. Pracując zgodnie z zaleceniami reformy i wykorzystując własne kompetencje i pomysły, nauczyciel może osiągnąć satysfakcję i spełnienie w pracy zawodowej.

## **Bibliografia**

- Badura, E. (1981). Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela. WSiP.  
 Brzeziński, K. (2004). Budowanie autorytetu nauczyciela, *Gazeta Szkolna*. 19 (20), 5.  
 Kosmała, J. (1999). Autorytet nauczyciela w teorii i badaniach socjologicznych.  
 Kreutz, M. (1999). Osobowość Nauczyciela-Wychowawcy, Nasza Księgarnia.  
 Leśniak, M. (2008). Autorytet nauczyciela-trudne wyzwanie współczesnej szkoły, *Nowa Szkoła*. 10 (3), 4-5.  
 Łobocki, M. (2006). Wychowanie moralne w zarysie, Impuls.  
 Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika*, Wydawnictwo Naukowe PWN.  
 Okoń, W. (1984). *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1984, PWN.  
 Petlak, E. (2008). Rola nauczyciela we współczesnej szkole, Wydawnictwo Akademickie Żak.  
 Pomykało, W. (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja.  
 Sarud, M. (2002). Wzór osobowy nauczyciela w opinii uczniów i rodziców, *Dyrektor Szkoły*. 12(1), 43-46.

## **mgr Anna Kocot**

Szkoła Podstawowa nr 38 w Częstochowie, Polska  
 annaiwona.kocot@smail.unipo.sk

**mgr Anna Kocot** – Magister Zintegrowanej Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, absolwentka Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Ukończyła filologię angielską i polską. Pogłębiała wiedzę na temat terapii pedagogicznej, psychologii, coachingu i autyzmu na studiach podyplomowych. Od 2013 roku nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej w Szkole Podstawowej w Częstochowie. Tutorka uwielbiana indywidualną jak i grupową pracę z dziećmi. Jej pasją jest praca z uczniami, dająca na co dzień dużo satysfakcji i motywująca do samorozwoju i poszukiwania co rusz to nowych metod pracy.

# PREKURZORY ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI A MOŽNOSTI ICH ROZVÍJANIA V MATERSKEJ ŠKOLE

## PRECURSORS OF READING LITERACY AND THE POSSIBILITIES OF THEIR STIMULATION IN KINDERGARTEN

Marta Kopčíková

**Abstrakt:** Čítanie s porozumením ako jedna z kľúčových čitateľských zručností sa rozvíja už počas prvých rokov základnej školy. Cieľom tohto príspevku je zodpovedať otázku, aké prekursorov čítania s porozumením možno identifikovať pred týmto obdobím, teda v predškolskom veku dieťaťa a aké sú možnosti ich stimulácie v materskej škole. Odpoveď na prvú časť otázky prináša teoretická analýza vybraných prekursorov čítania. Osobitnú pozornosť venujeme zručnostiam dekódovania (znalosť písmen a fonologické uvedomovania) a verbálnym jazykovým zručnostiam (slovná zásoba, porozumenie hovorenému, vytváranie inferencií). Príspevok zároveň prináša návrhy a ukážky aktivít cielených na rozvoj čitateľských prekursorov, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia pre prácu v predškolských zariadeniach.

**Kľúčové slová:** čitateľské prekursorov, dekódovanie, fonologické uvedomovanie, vytváranie inferencií.

**Abstract:** Reading comprehension as one of the key reading skills is developed already during the first years of primary school. The aim of this paper is to answer the question of what precursors of reading comprehension can be identified before this period, i.e., in the child's preschool age, and what are the possibilities of their stimulation in kindergarten. The answer to the first part of the question comes from the theoretical analysis of selected reading precursors. We pay particular attention to decoding skills (letter knowledge and phonological awareness) and verbal language skills (vocabulary, understanding spoken language, making inferences). At the same time, the paper brings suggestions and examples of activities aimed at the development of reading precursors, which can serve as inspiration for work in preschool institutions.

**Keywords:** precursors of reading skills, decoding, phonological awareness, inference making.

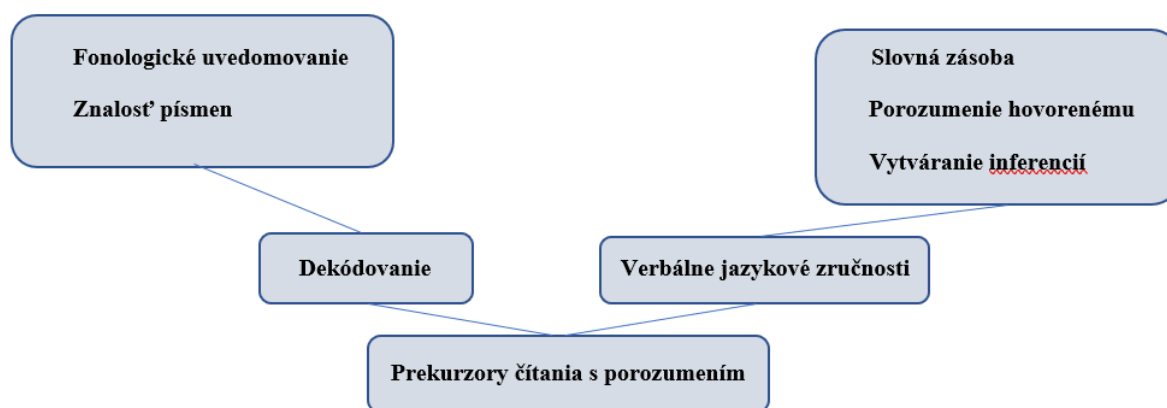
### Úvod

Súčasný výskum v oblasti čitateľskej gramotnosti poukazuje na silný vzťah medzi rozvojom hovoreného jazyka a osvojovaním si čitateľskej gramotnosti. Štúdie naznačujú, že proces získavania gramotnosti začína oveľa skôr, ako sa deti začnú učiť v školskom prostredí (napr. Storch & Whitehurst, 2002). Rozhodovanie o tom, kedy začať učiť deti čítať a aké podmienky by mali byť predtým splnené, sú teda základnými otázkami v oblasti vzdelávania (Cuban, 1992). Gallego (2006) použil termín „predpoklady čítania“ na označenie súboru zručností a procesov, ktoré si človek musí osvojiť, kým sa efektívne naučí čítať. Tento termín naznačuje, že existuje optimálny bod vo vývoji, v ktorom majú deti kognitívne a neurologické zdroje potrebné na úspešné učenie sa čítania. Ako uvádzajú Zucker et al. (2012), v počiatočných štádiách rozvoja čítania si malé deti budujú celý rad prekursorových zručností, ktoré sú systematicky spojené s neskorším dekódovaním a schopnosťou čítať s porozumením.

Analýze týchto prekursorov čítania sa najmä v posledných rokoch venuje množstvo odborníkov (napr. Oakhill & Cain, 2012). Výskumy potvrdzujú, že čítanie s porozumením je zručnosť zložená z dvoch hlavných komponentov, a to z dekódovania slov (a čitateľských prekursorov spojenými s kódovaním) a verbálnych jazykových zručností (napr. Storch & Whitehurst, 2002). Zatiaľ čo zručnosti ako napr. fonologické uvedomovanie a rozpoznávanie písmen umožňujú mladým čitateľom dekódovať jednotlivé slová, verbálne jazykové zručnosti ako napr. slovná zásoba (Perfetti & Stafura, 2014) a porozumenie hovorenému (narrative comprehension) (Paris & Paris, 2003) tvoria základ pre dešifrovanie významu z textu.



Obrázok 1: Prekurzory čítania s porozumením



Zdroj: Vlastné spracovanie

Cieľom tejto teoretickej analýzy je preto priblížiť tieto dve skupiny prekursorov a zodpovedať otázku, ako ich možno prakticky rozvíjať v rámci predškolskej edukácie.

### Dekódovanie slov

Medzi základné zručnosti súvisiace s dekodovaním slov a rozvojom čítania, ktoré možno rozvíjať u detí predškolského veku, patrí predovšetkým fonologické uvedomovanie a znalosť písma, teda pochopenie princípov abecedy a konceptov knihy a tlače.

Fonologické uvedomovanie sa vzťahuje na povedomie jednotlivca o fonologickej alebo zvukovej štruktúre slov. Fonologické uvedomovanie predstavuje porozumenie, že vety sa skladajú zo slov, slová zo skupín zvukov – slabík a nakoniec slabiky z jednotlivých zvukov – foném (Kovalčíková a kol., 2015). Ak by sme ešte jemnejšie vymedzili pojem fonologické uvedomovanie, tú najmenšiu zložku jazyka – fonému a prácu s ňou by sme mohli označiť ako kategóriu fonemického uvedomovania (Kopčíková, 2018). Zameranie fonemického uvedomovania je značne úzke, ide o identifikáciu a manipuláciu s hláskami (fonémami) v slovách. Ako dodáva Lechta (Lechta et al., 2002), fonemické uvedomovanie znamená, že dieťa si je vedomé akustickej formy hovorenej reči, pričom sa vie odpútať od obsahovej stránky slov. Zároveň vyčleňuje sluchom slová, slabiky a hlásky, ich poradie a počet.

Znalosti zvuku písmen a fonemické zručnosti tvoria základ alfabetického princípu (Byrne, 1998). Pojem alfabetizácia vyjadruje pochopenie, že medzi jednotlivými fonémami (hláskami) a grafémami (písmenami, ktoré reprezentujú dané hlásky v písanom jazyku) existuje predvídateľný vzťah. Alfabetizáciu chápeme ako porozumenie abecednému kódu; je to najvyššia a najabstraktnejšia úroveň systému písma (Kopčíková, 2018). Osvojenie si zručnosti fonologického uvedomovania tak umožňuje deťom segmentovať zvuky slov a následne ovládať vzťah medzi písmenami a zvukom (napr. Ehri et al., 2001). Toto tvrdenie je podložené výskumami zameranými na rané čítanie, ktoré naznačujú, že fonologické uvedomovanie v predškolskom veku je silným a reliabilným prekursorom následného rozvoja čítania a pravopisu (Bianco et al., 2012).

Fonologické uvedomovanie sa zvyčajne považuje za premennú, ktorá najlepšie predpovedá osvojovanie si čitateľskej zručnosti (Stanovich, 2000). Ako ďalej upresňujú Bianco et al. (2012), nácvik fonologického uvedomovania pred formálnou výučbou čítania spoľahlivo zlepšuje nielen samotné fonologické povedomie detí, ale, i keď v menšej miere, aj ich čitateľské a pravopisné zručnosti. Ukazuje sa, že pregramotné deti, ktoré dokážu identifikovať a izolovať fonémy, majú najlepší kognitívny základ pre priradovanie hlások k príslušným písmenám (Bryant & Bradley, 1985).

Niektorí výskumníci tvrdia, že zručnosť fonematického uvedomovania sa vynára vo veku okolo 4 alebo 5 rokov (Rayner et al., 2002). Ako upresňujú ďalší, tréning fonematického uvedomovania je účinný až od veku 5 rokov (Bryne & Fielding-Barnsley, 1991). Predškolský vek je teda nesporne dôležitým obdobím pre stimuláciu a rozvíjanie tejto zručnosti.

Bianco et al. (2012) uvádza okrem fonologického uvedomovania aj ďalšie zručnosti súvisiace s kódovaním, ktoré možno vnímať ako skutočné prekursorzy rozvoja čítania a pravopisu. Patria sem fonologická pamäť, počiatkový pravopis a písanie, ako aj abecedná znalosť, resp. znalosť písma. Sem možno radiť vedomosti ako pomenovanie písmen či povedomie o písme. Ich významnú úlohu v prvých fázach osvojovania si zručnosti čítať preukázalo množstvo empirických štúdií (napr. Storch & Whitehurst, 2002).

### **Verbálne jazykové zručnosti**

Procesu vytvárania zmysluplných, jasných mentálnych reprezentácií z počutého sa zúčastňuje množstvo kognitívnych zručností, a to na úrovni slova, vety a textu (Kintsch, 1998). K týmto zručnostiam radíme aktiváciu významov slov, porozumenie vetám, vytváranie inferencií, kontrolu porozumenia a porozumenie štruktúre textu.

Ako uvádzajú Lepola et al. (2012), tieto zručnosti sa začínajú rozvíjať už vo veku 4 rokov, kedy prispievajú k porozumeniu explicitných a implicitných informácií v príbehoch, ktoré deti čítajú, počúvajú, či pozerajú (pozri aj Oakhill & Cain, 2012). Rovnako Bruner (1990) naznačuje, že deti začínajú rozumieť komplexným príbehom od veku 4 rokov.

Lepola et al. (2012) zdôrazňujú význam zručnosti počúvania s porozumením v predškolskom veku pre neskoršie čítanie s porozumením. Ako uvádzajú Feagans a Appelbaum (1986), naratívne počúvanie s porozumením súvisí so školskými výsledkami a je dôležitým predchodcom čítania s porozumením, pretože na odvodenie významu sluchových a písaných príbehov je potrebný veľmi podobný súbor kognitívnych zručností. Mnohé knihy pre deti v základných ročníkoch sú svojou povahou naratívne. Lepšie pochopenie vývoja naratívneho počúvania s porozumením teda môže viesť k efektívnejším stratégiám na podporu tejto schopnosti v predškolskom veku a pravdepodobne aj k podpore neskoršieho čítania s porozumením (Lepola et al., 2012). K rovnakým záverom prišli Bianco et al. (2012), podľa ktorých zlepšovanie zručnosti počúvania s porozumením v cieľnom pedagogickom prostredí integrovanom do každodenných učebných osnov môže urobiť viac než len zlepšiť tieto zručnosti – môže mať tiež priamy význam pre neskorší rozvoj čítania s porozumením. Na dôvažok, Bianco et al. (2012) popisujú rozsiahlu štúdiu NICHD (2005), ktorá ukázala, že expresívny jazyk a porozumenie hovorenému jazyku pozorované vo veku 54 mesiacov priamo a významne súviseli s čítaním slov v prvom ročníku. Toto naznačuje, že zručnosti hovoreného jazyka majú priamy vplyv na rozpoznávanie slov v prvom ročníku, nezávisle od zručností súvisiacich s kódovaním.

### *Vytváranie inferencií*

Spomedzi vyššie menovaných kognitívnych zručností možno vnímať vytváranie inferencií ako centrálny komponent porozumenia. Kintsch a Rawsonová (2005, In Liptáková, 2022) definujú vytváranie inferencií ako proces vyplňania medzier v textových informáciách (gap-filling process), a to na kontinuu od automatického ku kontrolovanému spôsobu usudzovania. Ako vysvetľuje Liptáková (2022), automatické vytváranie inferencií nastáva spravidla počas čítania textu (online), kontrolované vytváranie inferencií prebieha po prečítaní textu (offline).

Zručnosť vytvárania inferencií, resp. vyvodzovania záverov umožňuje dieťaťu integrovať informácie do textu alebo obrázkov tak, aby vytvorili koherentnú mentálnu reprezentáciu alebo situačný model príbehu (Kintsch, 1998). Inferencia sa týka zručností pri identifikácii informácií, ktoré sú v texte implicitné, a integrácii informácií v rôznych častiach textu, ako aj medzi textom a základnými znalosťami poslucháča (Paris & Paris, 2003). Na úrovni textu je potrebné vytváranie inferencií na identifikáciu postáv a ich motívov,

sledovanie zápletky príbehu a pochopenie explicitných a implicitných informácií v príbehu (Florit, Roch, & Levorato, 2011; Oakhill & Cain, 2007).

Teoretické modely porozumenia textu (Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998; Perfetti, 1999) predpokladajú, že vytváranie inferencií nielen uľahčuje tvorbu situačného alebo mentálneho modelu textu, ale tiež posilňuje pamäť pre text. Informácie, ktoré nie sú integrované do mentálneho modelu, sú teda krehkejšie a náchylnejšie na zabudnutie. V súlade s touto predstavou sa zistilo, že inferenčné zručnosti prispievajú k schopnosti malých detí zapamätať si a pochopiť doslovný, ako aj odvodený význam príbehov, ktoré počúvali, sledovali alebo oboje (Florit, Roch, & Levorato, 2011).

Čo sa týka vzťahu medzi čítaním s porozumením a zručnosťou vytvárať inferencie, mnohé longitudinálne a intervenčné štúdie dokázali, že schopnosť dieťaťa vyvodzovať závery (vytvárať inferencie) je v príčinnej súvislosti s rozvojom porozumenia textu (Cain & Oakhill, 1999). Napríklad štúdia Oakhillovej a Cainovej (2011) dokázala, že v 3. až 6. ročníku v Spojenom kráľovstve inferenčné zručnosti čiastočne prispievali k následnému porozumeniu. Hindman a kol. (2008) tiež zistili, že vystavenie sa rozprávaniu o inferenčných témach (napr. spomínanie, predpovedanie, vyvodzovanie) namiesto doslovných tém (napr. označovanie, opisovanie) predpovedá krátkodobú slovnú zásobu detí (n=130). Podobne, na základe výsledkov svojho výskumu na vzorke 4 až 6 ročných detí, Lepola et al. (2012) nabádali, aby súčasťou hodnotenia porozumenia hovoreného jazyka u pregramotných detí boli okrem zručnosti prerozprávať príbeh a slovnej zásoby aj zručnosť vytvárať inferencie.

Rovnako Kendeou et al. (2009) poukázali na to, že inferenčné zručnosti možno rozvíjať už v predškolskom veku a že tieto zručnosti vo významnej miere napomáhajú čítaniu s porozumením 6 až 8 ročných detí, a to nad rámec zručností kódovania a slovnej zásoby. Tieto výsledky poukazujú na potrebu starostlivo zväziť skorý rozvoj skutočných naratívnych zručností, ako je monitorovanie a vytváranie inferencií (napr. Cain & Oakhill, 2009). S týmto súhlasia aj Lepola et al. (2012), ktorí uvádzajú, že zručnosť vytvárať inferencie je prítomná už vo veku 4 rokov, a je dôležitá pri porozumení počúvaných príbehov.

Význam vytvárania inferencií v predškolskom veku je nepochybný. V súlade s Van Kleeckom (2008) ju vnímame ako kritickú zručnosť, ktorú je potrebné podporiť včasným počúvaním s porozumením. Ako sa ukázalo, detská schopnosť domýšľať si myšlienky, plány a konanie postáv pri počúvaní príbehu alebo pozeraní audiovizuálneho materiálu dokáže predikovať ich porozumenie (Paris & Paris, 2003). Ako však argumentujú viacerí odborníci (Florit, Roch, & Levorato, 2011), aby boli tieto inferencie validné, je potrebné rozumieť slovám a jednotlivým konceptom v texte. Z toho dôvodu je podľa nich znalosť slovnej zásoby nadradená nad počúvaním a čítaním s porozumením.

### *Slovná zásoba*

Ďalšou premennou relevantnou pre čítanie s porozumením je teda veľkosť slovnej zásoby. Objem slovnej zásoby zlepšuje porozumenie a uľahčuje proces nadobúdania zručnosti čítať (Hirsch, 2003). Ako uvádzajú Lepola et al. (2012), znalosť slovnej zásoby je jedným z najlepších prediktorov čítania s porozumením. Podobne, výskumy (pozri Bianco et al., 2012) naznačujú, že slovná zásoba je priamym prediktorom počiatkovej gramotnosti a identifikácie slov. Podľa Bianco et al. (2012), slovná zásoba je prediktorom fonologického rozvoja, pričom fonologické uvedomovanie môže podporovať rast slovnej zásoby. Catts et al. (1999) dokázali, že zručnosti hovoreného jazyka (slovná zásoba, receptívny a expresívny jazyk, gramatické znalosti a naratívne zručnosti), ako aj kódovacie zručnosti sú významnými prediktormi úspešného splnenia požiadaviek na čítanie v druhom ročníku, bez ohľadu na identifikáciu slov a čítanie s porozumením.

### **Praktické dimenzie rozvíjania čitateľských prekurzorov**

Prehľad vybraných výskumných štúdií a analýza teoretických zdrojov popísaných v tomto príspevku priniesli zistenie o dôležitosti rozvíjania čitateľských prekurzorov už od veku 4 rokov, teda v predškolskom

veku dieťaťa. Nasledujúca kapitola má za cieľ priblížiť vybrané tréningové programy zamerané na rozvoj čitateľských prekursorov. Zároveň prinášame vzorové aktivity s cieľom poukázať na možnosti práce s deťmi v predškolských zariadeniach.

*Tréning zručnosti porozumieť hovorenému slovu.* Ide o program vytvorený autormi Bianco, Coda a Gourgue (2002), ktorý trvá 14 až 16 po sebe nasledujúcich týždňov. Počas tohto obdobia je každé dieťa tréňované v trvaní 30 minút týždenne. V tomto programe sa každá lekcija zaoberá konkrétnou zložkou procesu porozumenia (monitorovanie, pochopenie nástrojov kohézie, vytváranie inferencií, vytváranie situačného modelu, atď.). Program obsahuje monitoring využívajúci aktivity zamerané na odhaľovanie nezrovnalostí. Cieľom je, aby si deti uvedomili, že problémy s porozumením existujú a že sa treba nad týmito problémami zamyslieť. V týchto aktivitách majú deti napríklad nájsť a opraviť nekonzistentné informácie vyjadrené v ústnom texte vo vzťahu k situácii zobrazenej na obrázku. Bianco et al. (2012) uvádza konkrétny príklad:

Deti sa pozerajú na obrázok, zatiaľ čo učiteľ nahlas číta vetu (alebo príbeh): „Je čas ísť do školy. Mama a otec vedú Anthonyho.“ Každé dieťa sa musí rozhodnúť, či obrázok dobre znázorňuje text, výberom správneho kódu (áno:☺, nie:☹). Keď si každé dieťa vyberie, učiteľ začne diskusiu, aby deti priviedol k vysvetleniu dôvodov ich voľby a aby dospel k spoločnému výkladu, ktorý poukazuje na dôvody, prečo (v tomto prípade) obrázok nie je vhodným zobrazením situácie opísanej v texte.

Obrázok 2: Príklad aktivity navrhovanej v programe výcviku porozumenia: zisťovanie nezrovnalostí



Zdroj: Bianco et al. (2012)

Osobitná pozornosť v popisovanom tréningu sa ďalej venuje aj nevyhnutným a logickým inferenciám. Jeden súbor cvičení je zameraný na anaforu (tvorba vetných paralelizmov), spájanie a kauzalitu. Zamieriava sa na výučbu stratégií porozumenia a uvažovania o možných ťažkostiach. Zároveň zdôrazňuje dôležitosť správneho výkladu určitých jazykových prostriedkov. Druhý súbor sa venuje deduktívnemu uvažovaniu a slúži na to, aby sa deti naučili používať logické postupy pri riešení problémov, pričom sa spoliehajú na lingvistické údaje. Všetky predchádzajúce zručnosti sa potom využijú pri tvorbe situačného modelu a pochopení štruktúry príbehu. Explicitné vyučovanie zručnosti porozumieť sa realizuje pomocou cvičení, ktoré zámerne obsahujú nejednoznačnosti a/alebo viacero uveriteľných odpovedí, aby vyvolali rôzne reakcie, ktoré by mohli vyvolať diskusiu medzi žiakmi (Bianco et al., 2012).

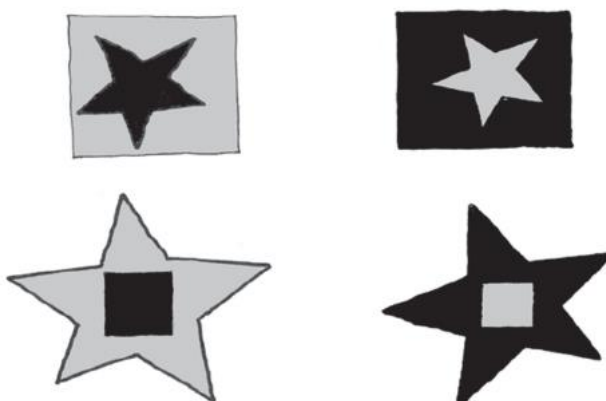
*Vytváranie inferencií.* Lepola et al. (2012) prinášajú ďalšie inšpirácie na rozvíjanie zručnosti vytvárania inferencií (vyvodzovania záverov). Používajú otázky a materiály pôvodne vyvinuté autormi Paris a Paris (2003) na posúdenie detských inferenčných schopností prostredníctvom prezerania obrázkových kníh. Autori pracujú konkrétne s obrázkovou knihou Robot Bot-Bot od Fernanda Krahna (1979). Kniha rozpráva príbeh rodiny (jedno dieťa a rodičia), ktorej nový robot „upratovač“ sa zblázni po tom, čo sa dieťa hrá s jeho drôti. Učiteľ poučí dieťa slovami: Dám ti obrázkovú knihu, ktorá je o robotovi. Pozri sa, čo sa deje v tejto knihe. Pozorne si prezri všetky obrázky a keď si ich prezeráš, môžeš mi povedať, čo sa tam deje. Teraz môžeš začať. Keď si dieťa prezrie obrázkovú knihu, je požiadané, aby prerozprávalo čo najviac príbehu. Po prerozprávaní si učiteľ a dieťa spoločne prejdú príbeh a učiteľ položí 10 otázok. Podľa Paris a Paris (2003) sú otázky 1 – 5 explicitné, zatiaľ čo otázky 6 – 10 sú implicitné, pretože informácie nie sú priamo znázornené na obrázkoch. Implicitné otázky slúžia na stimuláciu tvorby inferencií. Údaje z posledných piatich otázok sa týkajú pocitov postáv, kauzálnych vzťahov, dialógov, predpovedí a témy príbehu. V každej otázke je dieťa vedené k tomu, aby sa pozrelo na konkrétny obrázok.

Ako dopĺňajú Lepola et al. (2016), porozumenie hovorenému jazyku možno podporiť rozprávaním sa o explicitných a implicitných informáciách v príbehu, ako aj identifikáciou naratívnych prvkov a myšlienok, pocitov a konania protagonistov.

Ďalšie aktivity na porozumenie hovorenému jazyku predstavujú Bianco et al. (2012), a to na úrovni vety a textu.

a) Porozumenie viet – syntaktické zručnosti

*Vyberte správny obrázok: „Štvorec v hviezde je čierny.“*



Zdroj: Bianco et al. (2012)

b) Porozumenie textu – príklad výkladového textu

*Medved'.*

*Medved' väčšinu zimy prespí vo svojej jaskyni. Keď príde jar, je vychudnutý a hladuje. Je blázon do medu, ktorý nachádza v úľoch. Miluje aj rybolov v riekach. Miluje ryby.*

*Otázky a možné odpovede*

1. *Čo robí medved' cez zimu? Spí vo svojej jaskyni/domove. Zdržiava sa vo svojej jaskyni.*
2. *Prečo je medved' chudý a hladný, keď prichádza jar? Pretože celý čas spal. Pretože nejedol.*
3. *Čo rád jedáva? Med a ryby.*
4. *Kde nájde med? V úli/diere/na mieste včiel.*

*Zdieľané čítanie.* Dôležitou a veľmi odporúčanou aktivitou na podporu jazykových a gramotných zručností malých detí je spoločné čítanie kníh. Pojem zdieľané čítanie sa vzťahuje na interakcie a diskusie, ku ktorým dochádza, keď sa dospelý a dieťa (alebo deti) spoločne pozerajú na knihu. Existuje silný konsenzus,



že účasť detí na spoločných zážitkoch z čítania v predškolskej triede je dôležitým mechanizmom stimulácie rozvoja jazyka a gramotnosti. V súvislosti so zdieľaným čítaním predstavujú Zucker et al. (2012) tzv. mimotextové rozprávanie, kedy sú deti zapojené do explicitných konverzácií súvisiacich s významom a kódom okolo textu. Účasť na takýchto konverzáciách môže mať kauzálny vplyv na rozvoj takých predčitateľských zručností u detí, akými sú slovná zásoba a znalosť tlače (napr. Justice, Meier, & Walpole, 2005). Kritické ohniská mimotextových rozhovorov počas zdieľaných interakcií pri čítaní zahŕňajú rozhovory súvisiace s významom, zamerané na pochopenie naratívnych udalostí, ilustrácií alebo jazyka v knihách, ako aj rozhovory súvisiace s kódom, ktoré sa týkajú tlače, písmen alebo zvukov slov v knihách.

*Fonologický tréning.* Tento program od autorov Lambert a Doyen (2005) poskytuje explicitný tréning fonologického uvedomovania pomocou počúvania, verbálnej pamäte a artikulačných podnetov. Aktivity v predškolskom veku sa najskôr zameriavajú na epifonologické zručnosti, ako je opakovanie pseudoslov a rozlišovanie zvukov (osem cvičení), a potom sa pokračuje v uvedomovaní si slabík a rýmov. Cvičenia zamerané na uvedomovanie si slabík zahŕňujú analýzu dvoj- alebo trojslabičných slov, identifikáciu alebo párovanie počiatkových a konečných slabík, lokalizáciu slabiky v slove, kombinovanie slabík do slov a odstraňovanie počiatkovej alebo poslednej slabiky slova. Cvičenia na uvedomenie si rýmu zahŕňujú identifikáciu a párovanie. Aktivity v materskej škole sú zamerané na fonematické uvedomovanie a mapovanie vzťahu písmeno – hláska. Po zvládnutí práce so slabikou a rýmom sa aktivity fonematického uvedomovania spoja s aktivitami mapovania vzťahu písmeno – hláska, ktoré obsahujú párovanie grafém a foném, rozdeľovanie slabík na fonémy, identifikáciu a párovanie počiatkových foném a spájanie foném. Tréning trvá 12 po sebe nasledujúcich týždňov a deťom sú ponúknuté dve 20 minútové sedenia týždenne.

*Vzorové aktivity pre rozvoj fonologického uvedomovania v predškolskom veku:*

*Zvuková identifikácia písmen.* Učiteľ nahlas vysloví fonému zodpovedajúcu písmenu a deti musia vybrať korešpondujúce písmeno z abecedy a zakrúžkovať ho. Aby to dokončili, deti musia rozpoznať fonologické črty foném a vizuálne črty písmen alebo grafém (Puente et al. 2016).

*Identifikácia rýmov.* To znamená identifikovať slovo s rovnakým rýmom ako ďalšie slovo, ktoré je prezentované písomne a čítané nahlas. Deti odpovedajú buď áno alebo nie na súbor troch slov. Tento druh úlohy si vyžaduje aktiváciu sluchovej pamäte, kde sú uložené základné asociácie písmen a zvukov (Puente et al. 2016).

*Počúvajte a píšete.* Písmená a slová sa čítajú nahlas a deti majú okamžite zapísať rovnaké písmeno alebo slovo. Na splnenie tejto úlohy musia deti integrovať po sebe idúce zvuky foném do zmysluplnej fonematickej jednotky. To si vyžaduje okrem sluchového rozlišovania foném, aby si deti uložili svoju výslovnosť do pracovnej pamäte a potom to ihneď zapísali (Puente et al. 2016).

*Rozpoznávanie slov, ktoré začínajú alebo končia rovnakou hláskou.* Úloha pre najmladšie deti, ktoré ešte nie sú oboznámené s písomnou formou reči. Učiteľ predstaví úlohu na rýmovanie tak, že spieva známu detskú pesničku. V úlohe ukáže učiteľ dieťaťu tri obrázky a súčasne pomenuje slová, ktoré zastupujú. Dve zo slov sa rýmujú. Úlohou dieťaťa je označiť (ukázať alebo vokalizovať) učiteľovi dve slová, ktoré končia podobným zvukovým vzorom. V úlohe na aliterácie má dieťa zistiť, ktoré dve z troch slov, ktoré učiteľ vysloví, začínajú podobným zvukovým vzorom (Lepola et al. 2012).

Bianco et al. (2012) uvádzajú príklad aktivity na nácvik rozpoznávania rýmu: učiteľ povie slovo a dieťa povie, ktoré z ponúkaných slov má rovnaký koniec. Napríklad slovo /suri/ (myš) a možnosti odpovede: /mari/ (manžel) alebo /ma~to/ (kabát).

## Záver

Cieľom príspevku bolo priblížiť problematiku čitateľských prekurzorov v predškolskom veku. Pozornosť sme zamerali najmä na dva hlavné komponenty čítania s porozumením, a to na dekodovanie slov

(a čitateľské prekurzory spojené s kódovaním) a verbálne jazykové zručnosti. Analýza vybraných zdrojov podporila dlhodobé tvrdenie, že rozvoj zručností v oblasti kódovania je významným prediktorom osvojovania si čítania. Naše zistenia však zároveň poukázali na to, že zručnosti v oblasti kódovania sú len časťou komplexného systému a že jazykové zručnosti vyššieho rádu rozvinuté predtým, než sa deti naučia čítať, pomáhajú deťom pri vytváraní mechanizmov identifikácie slov a pochopiť, čo dekodujú (pozri aj NICHHD, 2005). Možno preto skonštatovať, že oba tieto premenné majú potenciál ovplyvniť proces osvojovania si zručnosti čítať v prvých ročníkoch školskej dochádzky.

V aplikačnej časti príspevku tak bolo značné úsilie namierené na poukázanie na možnosti vzdelávania v predškolskom veku, ktoré smerujú k podpore raných zručností v oblasti gramotnosti. Sformulované odporúčania pre pedagogickú prax v materských školách kladú dôraz na rozvíjanie zručnosti porozumieť hovorenému jazyku, kontrolu porozumenia prerozprávaním príbehu a zodpovedaním otázok súvisiacich s príbehom, na využívanie príbehov z rôznych oblastí, aby mali deti možnosť rozšíriť si svoju slovnú zásobu, na rytmizovanie, využívanie hier so slovami na rozvíjanie fonematického a fonologického uvedomovania, napríklad rozpoznávanie počiatkových či koncových foném, rýmovanie a aliteráciu.

Z hľadiska výučby náš príspevok jasne poukazuje na význam začlenenia aktivít zameraných na rozvoj zručnosti porozumieť hovorenej reči vo veľmi ranom veku a aj počas základnej školy súbežne s výučbou kódovacích zručností. Storch a Whitehurst (2002) povedali pred niekoľkými rokmi: „Musíme byť opatrní, aby sme sa nezamerali na podporu dekodovacích schopností s vylúčením schopností porozumieť, dokonca aj u tých čitateľov, ktorí majú problémy s dekodovaním. Nesmieme čakať, kým deti vyriešia dekodovaciu hádanku, aby sme začali učiť ústne jazykové zručnosti, ako je slovná zásoba a syntax. Tieto ústne jazykové zručnosti by mali byť integrálnou súčasťou výučby čítania už v predškolskom veku a počas celej základnej školy“ (s. 944). Týka sa to aj zručností vyvodzovania (inferencie), monitorovania a aktivácie vedomostí, pretože sú základom porozumenia textu (Oakhill & Cain, 2007). Tvrdíme, že je to jediný spôsob, ako sprevádzať deti na ceste k zvládnutiu čítania a k nadobudnutiu schopnosti porozumieť čítaným textom a učiť sa z nich.

*Príspevok je čiastkovým výstupom grantového projektu VEGA č. 1/0061/21  
Procedurálne jazykové znalosti dieťaťa o porozumení textu.*

#### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Bianco, M., Coda, M., & Gourgue, D. (2002). Compréhension, grande section. Grenoble: Editions de la Cigale.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A. L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), 427–455. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant P. E., & Bradley L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford, UK: Blackwell.
- Byrne, B. (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, England: Psychology Press.
- Bryne B., & Fielding-Barnsley R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451–455. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.451>
- Cain, K., & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11(5/6), 489–503. doi:10.1023/A:1008084120205
- Cain, K., & Oakhill, J. (2009). Reading comprehension development from 8 to 14 years: The contribution of component skills and processes. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phytian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension*. (pp. 143–175). New York: Guilford Press.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331–361.
- Cuban, L. (1992). Why some reforms last: The case of the kindergarten. *American Journal of Education*, 100, 166–194. <http://doi.org/10.1086/444013>

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoud-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. doi:10.1598/RRQ.36.3.2
- Feagans, L., & Appelbaum, M. I. (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 78(5), 358–364. doi:10.1037/0022-0663.78.5.358
- Florit, E., Roch, M., Altoé, G., & Levorato, M. C. (2009). Listening comprehension in preschoolers: The role of memory. *The British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 935–951. doi:10.1348/026151008X397189
- Florit, E., Roch, M., & Levorato, M. C. (2011). Listening text comprehension of explicit and implicit information in preschoolers: The role of verbal and inferential skills. *Discourse Processes*, 48(2), 119–138. doi:10.1080/0163853X.2010.494244
- Gallego C. (2006). Reading prerequisites. Proceedings from the Congreso Internacional de Lectoescritura, Morelia, México.
- Gernsbacher, M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hindman, A. H., Connor, C. M., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2008). Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 330–350. doi:10.1016/j.ecresq.2008.01.005
- Hirsch E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores*. *American Educator*, 27, 10–13.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergarteners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17–32. doi:10.1044/0161-1461(2005/003)
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M., & Lynch, J. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101, 765–778. doi:10.1037/a0015956
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In: M.J. Snowling and Ch. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing.
- Kopčiková, M. (2018). *Kognitívne procesy a čitateľská gramotnosť*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Kovalčíková, I., Bobáková, M., Filičková, M., Ropovik, I., & Slavkovská, M. (2015). *Terminologické minimum kognitívnej edukácie*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
- Lambert, E., & Doyen, A. L. (2005). *Phonoludos entrainment MS & GS*. Grenoble: La Cigale Editions.
- Lechta, V. (2002). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E., & Niemi, P. (2016). Early Oral Language Comprehension, Task Orientation, and Foundational Reading Skills as Predictors of Grade 3 Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 51(4) pp. 373–390. doi:10.1002/rrq.145.
- Lepola, J., Lynch, J., Laakkonen, E., Silvén, M., & Niemi, P. (2012). The role of inference making and other language skills in the development of narrative listening comprehension in 4–6-year-old children. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 259–282. doi:10.1002/RRQ.020
- Liptáková, Ľ. (2022). Porozumenie textu ako cesta k formovaniu interkultúrneho porozumenia u detí. *InterKult 2021. Tematski zbornik : Izabrani radovi sa Sedme međunarodne konferencije*. Novi Sad: Pedagogical Institute of Vojvodina, 2022. ISBN 978-86-80707-84-6. S. 27-37.
- NICHD, Early Child Care Research Network (2005). Pathways to reading: The role of oral language in the transition to reading. *Developmental Psychology*, 41(2), 428–442. doi:10.1037/0012-1649.41. 2.428
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3–40). New York: Guilford.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16(2), 91–121. doi:10.1080/1088843 8.2010.529219
- Oakhill J. V., & Cain K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, 16, 91–121. <http://doi.org/10.1080/10888438.2010.529219>
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36–76. doi:10.1598/RRQ.38.1.3
- Perfetti, C.A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. M. Brown & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167–208). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 22–37.
- Puente, A., Alvarado, J. M., Fernandez, P., Rosselli, M., Ardila, A., & Jimenez, A. (2016). Assessment of Reading Precursors in Spanish-Speaking Children. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1–12.

- Rayner K., Foorman B. R., Perfetti C. A., Pesetsky D., & Seidenberg M. S. (2002). How should reading be taught? *Scientific American*, 286, 85–91. <http://doi.org/10.1038/scientificamerican0302-84>
- Stanovich K. E. (2000). *Progress in understanding reading*. New York, NY: Guilford Press.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934–947. doi:10.1037/0012-1649.38.6.934.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45, 627– 643.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2012). The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a003034

**Mgr. Marta Kopčíková, PhD.**

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra komunikačnej a literárnej výchovy

Ul. 17. novembra 15 , 080 01 Prešov

marta.kopcikova@unipo.sk

**Mgr. Marta Kopčíková, PhD.** je členkou Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Didakticky pôsobí na Oddelení anglického jazyka, kde sa venuje výučbe didaktike anglického jazyka a rozvoju komunikačných zručností. Odborne a vedecko-výskumne sa venuje čitateľským zručnostiam, gramotnosti a metakognitívnym čitateľským stratégiám v materinskom aj cudzom jazyku.

# DIEŤA RANÉHO VEKU S PORUCHOU SLUCHU V KOMUNIKÁCIÍ S MATKOU

## A CHILD AT AN EARLY AGE WITH HEARING IMPAIRMENT IN COMMUNICATION WITH HIS MOTHER

Lubica Kročanová

**Abstrakt:** Cieľom nášho príspevku je poukázať na osobitosti komunikačných interakcií detí so sluchovým postihnutím v období ich včasného vývinu. Zameriame sa na charakteristiku primárnych komunikačných dyád týchto detí s matkou počujúcou aj nepočujúcou. Poukážeme na niektoré zistenia z kvalitatívnej analýzy komunikačných situácií v dyáde počujúca (nepočujúca) matka – dieťa s poruchou sluchu.

**Kľúčové slová:** dieťa so sluchovým postihnutím, raný vývin, komunikačné dyády.

**Abstract:** The aim of this paper will be to highlight the specifics of communication interactions of children with hearing disabilities during their early development. We focus on the characteristics of primary communication dyads of these children with the mother which is hearing or which is the deaf. We will point out some findings from the qualitative analysis of communication situations in hearing (deaf) mother – hearing impaired child dyad.

**Key words:** child with hearing impairment, early development, communication dyads.

### Teoretické východiská

Potreba komunikácie je pre dieťa primárnou od narodenia. Prvé komunikačné prejavy sa objavujú už pri dojení, kedy novorodenec komunikuje s matkou celým telom (pohybmi rúk, hlavy, vizuálne, hmatom, mimikou, zvukmi). Prvé komunikačné interakcie prináležia do najranejších vývinových období dieťaťa a dynamicky prebiehajú najmä v 1.roku života. Kľúčovou osobou je matka, ktorá ovplyvňuje priebeh komunikačného procesu. Jej správanie podľa Papouška, Papouškovvej (in Kročanová, 2005) vychádza z tzv. „intuitívneho rodičovstva“, ktoré je iracionálne a vedome neriadené.

Novorodenci s rizikovým vývinom prinášajú do včasného komunikačného vzťahu s matkou špecifické aspekty. Pre oslabenú adjustačnú spôsobilosť si tieto deti vyžadujú zvýšenú a náročnejšiu starostlivosť. Matky preto pociťujú opateru o novorodencov, ktorí sa problémovo vyvíjajú, často ako záťaž, následkom čoho sa môže narúšať stabilita ich vzájomného vzťahu. Ide o tzv. poruchy rytmu medzi matkou a dieťaťom. V praxi to znamená, že tieto deti bývajú nepokojné a ťažko sa u nich navodzuje pravidelnosť v rámci bežnej dennej starostlivosti. Obvykle sa medzi nimi a ich matkami začína formovať problematická emocionálna a senzomotorická väzba. U matiek, ktoré nie sú dostatočne adjustované na danú situáciu a schopné porozumieť signálom svojho dieťaťa, ktoré nedokážu primerane reagovať na jeho potreby a rešpektovať ich, môžeme veľmi skoro pozorovať vo vzájomných interakciách utváranie maladaptívnych vzorcov. Matky nepodporujúce signály smerujúce od dieťaťa, spravidla nie sú schopné navodiť empatickú interakciu s dieťaťom. Už v ranej fáze vývinu bývajú u dieťaťa pozorovateľné retardačné znaky v motorickom vývine, v senzomotorických aktivitách či v sociálnych prejavoch. Tieto môžeme charakterizovať ako povrchné a príliš stereotypné so zníženou variabilitou. U niektorých novorodencov môžu vyúsťovať až k aktívnemu odmietaniu interakčných situácií a k tzv. fenoménu „emocionálneho a sociálneho stiahnutia sa“ s vyhýbaním sa očnému kontaktu, s nezaujmom o vokálny dialóg, aj o spontánne iniciovanie sociálneho kontaktu. Spomínané prejavy dieťaťa majú výrazný vplyv na správanie matky. Podľa Boomovej (1994) sú matky rizikových a postihnutých novorodencov vystavené značnému psychickému a sociálnemu tlaku. Autorka na základe pozorovaní uvádza, že reagujú menej ústretovo oproti matkám zdravých detí, ktoré naopak hodnotí ako silne vizuálne, aj fyzicky zaangažované. Zaznamenala u nich postupný nárast efektívnej stimulácie, aj responzivnosti voči pozitívnym sociálnym prejavom dieťaťa.



Matky rizikových detí obvykle ťažko zvládajú frustráciu súvisiacu s pocitom nezvládnutia materskej roly. Narušenie vzťahu medzi matkou a dieťaťom môže byť spôsobené rôznymi príčinami. Väčšinou súvisí s aktuálnym stavom dieťaťa, ktorý sa mení v dôsledku zrenia a dlhodobo ovplyvňuje neskorší komunikačný, sociálny, aj kognitívny vývin.

### **Špecifiká detí s poruchou sluchu v ranom komunikačnom vzťahu s matkou**

Deti narodené s poruchou sluchu zaraďujeme do skupiny detí so špecifickým komunikačným vývinom. Prítomnosť poruchy sluchu negatívne zasahuje do ich interakčných vzťahov s matkou. Vplyv sluchovej nedostatočnosti dieťaťa na komunikáciu s matkou sa prejavuje problematickými sociálnymi charakteristikami (zvýšená plačlivosť, slabá odozva na podnety z prostredia, znížená prispôsobivosť, stereotypné, povrchné reakcie, zriedkavý výskyt pozitívneho sociálneho správania – úsmevy, pohľady). V komunikačnej situácii nie je dieťa so stratou sluchu schopné reagovať tak, ako sa od neho očakáva. Obvykle v 6. až 8. mesiaci si rodičia začínajú uvedomovať nápadnosť neadekvátnych reakcií dieťaťa na sluchové podnety. V tomto období vyhasína u dieťaťa, ktoré má sluchové postihnutie, spontánne džavotanie. Pod vplyvom zistenia sluchového postihnutia často klesá prísun akustických podnetov smerujúcich od matky k dieťaťu a ono sa dostáva do stavu stimulačnej podvýživy už v ranom veku (Nováková, 1995). Na prejavy nezaujmu zo strany matky reagujú deti so sluchovým postihnutím veľmi citlivo už vo veku 6. až 9. mesiacov. Koester a Trimm (1991) zistili u nich častý výskyt prejavov rezignácie, neprimeranej kompenzácie a neúčelných motorických reakcií (monotónne pohyby rúk, cmúľanie prstov, húpanie sa, a i.). Praxou je však overené a potvrdené, že práve včasným stimulovaním zvyškov sluchu dieťaťa môžeme dosiahnuť výrazné zlepšenie jeho sluchového vnímania, vzhľadom na to, že zrenie sluchového orgánu prebieha až do 12. mesiaca života dieťaťa, pričom plasticita sluchového systému sa znižuje až po 18. mesiaci veku.

V interakčnej situácii má pre dieťa s poruchou sluchu kľúčový význam očný kontakt. Keď dieťa uprie zrak na matku, obvyčajne sa matka s dieťaťom pozerajú na seba navzájom, pretože matky bývajú veľmi rezponzívne na pohľady dieťaťa. Sú matky, ktoré sa snažia kompenzovať nedostatočnú schopnosť sluchovej percepcie svojho dieťaťa vysielaním zvýšeného množstva vizuálnych podnetov formou prehnanej mimiky tváre, kývaním hlavou, výraznou gestikuláciou, a pod. Niektoré matky si naopak neuvedomujú potrebu vizuálnosti v komunikácii so svojím dieťaťom postihnutým stratou sluchu. V očnom kontakte s matkou však majú práve tieto deti dlhšie a stálejšie pohľady v porovnaní so zdravými (de Leuwe, 1990). U počujúcich detí býva zase vyššia frekvencia krátkotrvajúcich a menej intenzívnych pohľadov. Matky detí so sluchovým postihnutím sú vzhľadom na matky detí z bežnej populácie nútené venovať v komunikačných situáciách viac času usmerňovaniu správania, aj činností svojho dieťaťa (Koester, Trimm, 1991).

### **Komunikačná dyáda počujúca matka – dieťa s poruchou sluchu**

Počujúce matky sa v komunikácii javia ako direktívnejšie a značne zasahujúce, dieťa príliš vedú a vystupujú simultánne vizuálne – akustickým spôsobom. Na zaujatie dieťaťa a na získanie jeho pozornosti najčastejšie využívajú dotyky, hru s rukami, vokalizáciu, spev či imitáciu výrazu tváre dieťaťa. Komunikačné dyády počujúcich matiek a ich detí s poruchou sluchu sú nezriedka poznačené výraznou asymetriou, asynchróniou a zvýšenou závislosťou dieťaťa na materinskom usmerňovaní počas komunikácie. Táto sa tak stáva menej efektívnou. Niekedy môže byť matkina direktívnosť v komunikácii s nepočujúcim dieťaťom považovaná za dôkaz jej emocionálneho zaujatia a rezponzívnosti. Počujúce matky usmerňujú pozornosť dieťaťa s poruchou sluchu zvyčajne vizuálne, aj verbálne. Dieťa však od nich dostáva iba časť informácie, a preto môže reagovať nevhodne alebo oneskorene, čo privádza počujúce matky k ešte väčšej direktívnosti. V komunikačnom vzťahu s matkou, ktorá počuje, sa musí dieťa so sluchovým postihnutím naučiť sledovať náhle a nepredvídateľné zmeny, ktoré sa udejú, čo je náročné. Je preto zrejmé, že im je v komunikácii prirodzenejšie prispôsobovanie sa než iniciatíva.

## **Komunikačná dyáda nepočujúca matka – dieťa s poruchou sluchu**

Sluchovo postihnuté matky svoje rovnako postihnuté dieťa skôr pozorujú, sústreďujú sa na podnety smerujúce od neho, reagujú na ne a súčasne mu poskytujú priestor pre iniciatívu a voľnosť, na základe čoho môže vzniknúť vzájomne kvalitnejšia komunikácia. Matky, ktoré majú sluchový hendikep, sa v komunikácii spoliehajú na vizuálne modalitty, a majú tendenciu používať viac vizuálnych prostriedkov v krátkom časovom slede. Väčšinou využívajú posunkovú reč, aj zvýraznené posunkovanie (klopkanie, mávanie, a pod.). Často posunkujú spontánne, uvedomujúc si schopnosť periférneho videnia svojho nepočujúceho dieťaťa. Iné poznatky tvrdia, že si matky pred začatím posunkovania najprv získajú pozornosť dieťaťa alebo umiestňujú ruky do jeho vizuálneho poľa. Tieto matky sa ukazujú podľa Jamiesona (1995) v komunikačných situáciách ako aktívnejšie s častejším pozitívnym výrazom tváre. Deti týchto matiek sa javili ako reaktívnejšie.

V komunikácii s matkou sa deti so sluchovou stratou prejavujú už od narodenia výrazne pasívnejšie. Ich komunikačná produktivita je zjavne slabšia v porovnaní s intaktnými proťajškami rovnakého veku. Väčšiu pasivitu týchto detí, ktorá zostáva dominantnou a zjavnejšie sa nemení ani s vekom, si podľa Nienhuysa a Tikotina (1983) môžeme vysvetliť ich značným znevýhodnením v dôsledku zníženej možnosti simultánne vnímať samotný komunikačný proces a prostredie, v ktorom prebieha, súčasne s rečovým prejavom osoby komunikujúcej s nimi. V prelingválnom období komunikujú deti so stratou sluchu prevažne vizuálne. Ak majú už vo veku dvoch rokov možnosť komunikovať orálne súčasne s používaním posunkového jazyka, dostávajú príležitosť pre spontánny rečový vývin s kontinuitou od predjazykového štádia až k jazykovej komunikácii. Ak dieťa komunikuje až do predškolského veku len pomocou odzerať (ide väčšinou o deti žijúce v počujúcom prostredí), môže dochádzať vo vývine ich komunikačnej kompetencie k problémom. Dieťa so sluchovým postihnutím, ktoré má veľa skúseností s neporozumením, si môže vytvoriť tzv. stratégiu predstieraní, že porozumelo (prikývnutie, úsmev).

Otázka voľby komunikačného kanála býva zásadnou pre dieťa so sluchovým postihnutím, aj jeho matku, ktorá zohráva pri výbere podstatnú úlohu. Spravidla je to totiž ona, ktorá dieťa najlepšie pozná, keďže sa oň stará. V procese rozhodovania o tejto otázke sa odrážajú postoje matky k dieťaťu, ale tiež úroveň jej informovanosti. Rozdielne bývajú aj reakcie matky v závislosti od toho, či je sama počujúca alebo nie. Rovnako postihnutá matka je totiž schopná poskytnúť dieťaťu okamžite komunikačný systém. U počujúcej matky je možné chápať práve faktor včasného osvojenia si posunkového jazyka ako prejav zvládnutia záťažovej situácie spojenej s dieťaťom s poruchou sluchu. Matka získava konkrétny cieľ, prostredníctvom ktorého je schopná za pomerne krátke časové obdobie zvládnuť základy komunikácie s dieťaťom, a vytvoriť mu tak stimulačne bohaté prostredie pre kognitívny vývin a vývin reči, ktoré sú pre dieťa so sluchovým postihnutím nenahraditeľné.

## **Kvalitatívna analýza komunikačných situácií v dyáde matka – dieťa**

*Cieľ výskumu:* Naším cieľom bolo zistiť nakoľko úspešne zvládajú matky bežné komunikačné situácie so svojím dieťaťom s poruchou sluchu a či dokážu svoj prístup k nemu meniť podľa jeho potrieb. Tiež nás zaujímalo, ako reaguje dieťa na komunikačné podnety matky, na jej osobu, resp. na predmety v komunikačnej situácii.

*Skúmaná vzorka:* Pracovali sme s matkami (N=11) a ich deťmi so sluchovým postihnutím evidovanými v klientele Centra špeciálno-pedagogického poradenstva pre sluchovo postihnutých v Bratislave. Išlo o deti raného (1- a 2-ročné) s potvrdeným vrodeným stredne ťažkým až ťažkým obojstranným percepčným sluchovým postihnutím kompenzovaným 2 načúvacími aparátmi. Matky sme nediferencovali podľa veku alebo vzdelania. Jediným kritériom bolo, či išlo o matku počujúcu alebo nepočujúcu. Zohľadnili sme tiež, že pochádzali z rodín funkčných a úplných, poskytujúcich deťom primeranú starostlivosť.

*Použité metódy:* Použili sme metódu pozorovania a obsahovej analýzy videozáznamu. Pozorovali sme interakčné správanie matiek a ich detí počas bežnej hrovej činnosti z hľadiska frekvencie výskytu prijímaných a vysielaných komunikačných podnetov. S každou dyádou (počujúca matka - dieťa so sluchovým postihnutím, matka so sluchovým postihnutím – dieťa so sluchovým postihnutím) sme nasníмали 15 minútovú videonahrávku, ktorú sme kvalitatívne vyhodnotili.

## **Výsledky výskumu**

### *Komunikačná interakcia počujúca matka – dieťa s poruchou sluchu*

Pri navodzovaní komunikačných situácií s využitím hrových podnetov boli iniciatívnejšie matky v porovnaní s deťmi. Počujúce matky sa javili ako direktívnejšie a značne zasahujúce, v komunikácii dieťa príliš viedli a prejavovali sa simultánne vizuálne – akustickým spôsobom. Na zaujatie dieťaťa a na získanie jeho pozornosti najčastejšie využívali dotyky, hru s rukami, vokalizáciu, spev či imitáciu výrazu tváre dieťaťa. Úspešnosť matkiných podnetov nebola vysoká – viac ako polovica z nich ostala dieťaťom nepovšimnutá. Prichádzajúce podnety od matiek k deťom so sluchovým postihnutím, ktoré vyvolali interakciu, mali najčastejšie krátkodobé komunikačné trvanie (do 5 sekúnd.). Matky volili taký komunikačný prístup, kedy sústavne ponúkali dieťaťu podnety, ktoré pokladali za atraktívne pre dieťa. Podnety matiek boli prevažne kombinované – reč, pohyb, hračka.

Podnety detí so sluchovým postihnutím (bolo ich podstatne menej než podnetov matiek) sa zväčša orientovali na predmety v komunikačnej situácii. Tie vyvolávali strednodobé interakcie (5 - 20 sekúnd) a dlhodobejšie interakcie (nad 20 sekúnd.). Podnety detí smerujúce na osobu matky vyvolali len krátkodobé interakcie matiek a detí so sluchovým postihnutím s trvaním do 5 sekúnd. Na úkor záujmu o komunikáciu s matkou sme u pozorovaných detí so sluchovým postihnutím zaznamenali príklon k interakciám s predmetmi, príp. ku „komunikácii so sebou“ a hrou osamote. Komunikačné správanie počujúcich matiek a ich detí s poruchou sluchu bolo poznačené zvýšenou závislosťou dieťaťa na matke a obsahovo menej efektívnou komunikáciou. Pri súčasnom vysielaní vizuálnych, aj verbálnych podnetov, dieťa obvykle zachytávalo iba časť informácie, a preto mohlo reagovať nevhodne alebo oneskorene, čo privádzalo počujúce matky k ešte väčšej direktívnosti.

### *Komunikačná interakcia nepočujúca matka – dieťa s poruchou sluchu*

Matky so sluchovým postihnutím svoje rovnako postihnuté deti intenzívne a so záujmom pozorovali. Na podnety prichádzajúce od detí reagovali spontánne a okamžite (do 3 sekúnd). Pohľady matiek boli deťmi slabopätované, hoci sa matky naďalej pokúšali navodiť vzájomný očný kontakt. Naopak, menej časté pohľady, ktoré prichádzali od detí k matkám, trvali dlhšie (nad 5 sekúnd). Zo strany matiek bola evidentná snaha byť iniciatívna v nadväzovaní komunikácie a provokovať k aktivite aj svoje deti, čo nepôsobilo direktívne, ale ani efektívne. Nepočujúce matky sa javili vo vzájomnej komunikácii s deťmi ako vysoko responzívne. V interakciách matky a dieťaťa s poruchou sluchu prevládala spontánna komunikácia pohľadom, pohybom ruky, gestom, posunkom a mimikou tváre. Následne matky začleňovali do interakcií s dieťaťom hračky. Deti prejavovali o ne záujem a začali rozdeľovať svoje pohľady na matku a ponúkané predmety v krátkej časovej následnosti s uprednostnením pohľadu na predmet. Súbežné zapájanie viacerých vizuálnych prostriedkov a objektov prinášalo nepočujúcim matkám, aj deťom s poruchou sluchu priestor pre kreativitu, čo pozitívne vplývalo na utváranie, aj frekvenciu komunikačných interakcií medzi matkou a dieťaťom.

## **Záver**

Interakcie počas komunikácie s deťmi raného veku s poruchou sluchu majú svoje osobitosti. Vzhľadom na zámer výskumu naše zistenia potvrdzujú, že je obzvlášť náročné zo strany počujúcich matiek navodiť úspešnú komunikačnú situáciu s dieťaťom, ktoré má poruchu sluchu. Tieto deti sú komunikačne

pasívnejšie a poskytujú menej komunikačných signálov oproti bežnej detskej populácii. Typické sú časté interakčné problémy medzi matkou a dieťaťom, ktoré môžu spôsobiť obmedzovanie vzájomnej komunikácie. V prípade, že má matka ťažkosti s akceptáciou svojho nepočujúceho dieťaťa a prijíma ho ako záťaž, ich komunikácia sa stáva ešte náročnejšou. Ak je matka vnímavá voči podnetom prichádzajúcim od dieťaťa a citlivo na ne reaguje, prejavuje dieťa so poruchou sluchu intenzívnejší záujem o interakčné situácie. Priaznivá komunikačná dyáda matka - dieťa so vzájomným emocionálnym kontaktom sa utvorí, ak vychádza zo senzitivnosti voči potrebám oboch. Častota komunikácie a vzájomných interakcií s matkou sú pre každé dieťa v období včasného vývinu významné, napr. aj z hľadiska utvárania sociálnych a kognitívnych kompetencií v neskoršom veku.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Boomová, D. (1994). The Effects of infant Irritability on Mother – Infant Interaction. *Developmental Psychology*, Vol.30, No 4, pp.581 – 590.
- De Leuwe, L. (1990). Muttersprachlich Orienterte Fruhforderung im Instituut voor Doven in Sint-Michielsgestel, Nederlande, Internationales Symposium im Hohenems/Voralberg, Rakúsko, 16.-19. 11.1990.
- Jamieson, J.R. (1995). Interaction Between Mothers and Children Who are Deaf. *Journal of Early Intervention*, Vol. 19, No 2, pp.108-117.
- Koester, L. S., Trimm, V. (1991). Face to Face Interactions with Deaf and Hearing Infants: Do Maternal or Infant Behaviors Differ? *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*. Seattle, Washington, 18.- 20. 4. 1991.
- Kročanová, Ľ. (2005). Maladjustačné prejavy sluchovo postihnutého dieťaťa v komunikácii s matkou. *Speciálny pedagogika*, roč.15, č.1, s. 21-25.
- Nienhuys, T.G., Tikotin, J. (1983). Pre-Speech Communication in Hearing-Impaired Children. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*. Vol.7, No 6, pp.182-194.
- Nováková, K. (1995). Komunikačná interakcia v rodinách so sluchovo postihnutými deťmi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč.30, č. 1, s.121-126.

### **PhDr. Ľubica Kročanová**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

Úsek výskumu a metodických činností, Cyprichova 42, 831 05 Bratislava

lubica.krocanova@vudpap.sk

**PhDr. Ľubica Kročanová** pracuje vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie ako samostatný výskumný pracovník. Jej dlhodobým odborným zameraním je problematika detí so sluchovým postihnutím raného a predškolského veku a žiakov mladšieho školského veku. Vo svojej výskumnej práci sa orientuje na obdobie včasného vývinu týchto detí, na komunikačné aspekty včasnej interakcie medzi matkou a dieťaťom s poruchou sluchu, na špecifické problémy rodín so sluchovo postihnutým dieťaťom. V rámci 4 grantových úloh VEGA, na riešení ktorých sa spolupodieľala, sa venovala téme sociálno-psychologických aspektov integrácie sluchovo postihnutých detí predškolského veku s dôrazom na rozvíjanie ich sociálnych zručností a komunikačných kompetencií pri začleňovaní do bežných materských škôl. Svoje teoretické poznatky a výskumné skúsenosti z danej problematiky sprostredkúva cez odborné články v zborníkoch a periodikách doma, aj v zahraničí. Využíva ich aj v praxi - zaoberá sa psychologickým a diagnostikou detí s poruchou sluchu raného, predškolského a mladšieho školského veku v Špecializovanom centre poradenstva a prevencie pre deti a žiakov so sluchovým postihnutím v Bratislave.

# SKÚSENOSTI A PREKVAPENIA Z MATERSKEJ ŠKOLY V DÁNSKU

## EXPERIENCES AND SURPRISES FROM KINDERGARTEN IN DENMARK

Dominika Luptáková & Bronislava Kasáčová (supervízor)

**Abstrakt:** Vzdelávacie systémy a prístupy k vzdelávaniu sa odlišujú naprieč krajinami. Dánske vzdelávanie a spôsob výučby sa v mnohom líši od toho slovenského. Systém vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve v Dánsku je založený na sociálno-pedagogickom prístupe, ktorý zdôrazňuje hru, ako základ sociálneho a osobnostného učenia a rozvoja detí. Pri voľnej hre detí možno pozorovať prvky rizika a nebezpečenstva, charakteristické pre rizikovú hru, ktorá disponuje obrovským potenciálom. Je dôležitá pre duševný a fyzický vývoj detí. Podnetné prostredie, ktorým dánske materské školy disponujú v spojitosti s využívaním efektívnych metód a stratégií pozitívne ovplyvňuje edukačný proces. V tomto príspevku sú popísané postrehy a prekvapenia z dánskych materských škôl, kde študentka absolvovala študijnú mobilitu v rámci programu Erasmus. Opísané sú aj kultúrne hodnoty dánskej spoločnosti, každodenný život v dánskej škôlke, riziková hra a prostredie, ktoré ju priamo podnecuje.

**Kľúčové slová:** predškolská edukácia, Dánsko, riziková hra.

**Abstract:** Educational systems and approaches to education differ across countries. Danish education and the way of teaching differs in many ways from the Slovak one. The early childhood education and care system in Denmark is based on a socio-pedagogical approach that emphasizes play as the basis of children's social and personal learning and development. In children's free play, elements of risk and danger can be observed, characteristic of risky play, which has enormous potential. It is important for the mental and physical development of children. The stimulating environment that Danish kindergartens offer in connection with the use of effective methods and strategies positively affects the educational process. This article describes observations and surprises from Danish kindergartens. The cultural values of Danish society, daily life in a Danish kindergarten, risky play, and the environment that directly encourages it are also described.

**Keywords:** preschool education, Denmark, risky play.

### Úvod

Dánsko, malá krajina na severe Európy známa rozprávkou Hansa Christiana Andersena „Malá morská panna“ je považované za jednu z najšťastnejších krajín sveta podľa prieskumov OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj) takmer každý rok od roku 1973. To je viac ako štyridsať rokov. Čo sa skrýva za ich šťastím? Čo robí obyvateľov tejto malej krajiny, v ktorej takmer neustále prší a slnko nesvieti príliš často, takými šťastnými? Je dôvodom ich šťastia bezplatný prístup ku kvalitnému vzdelaniu, alebo dánske „hygge“?

Dánsky vzdelávací systém a spôsob života, akým Dáni žijú sa v mnohom líši od toho nášho. V čom sa odlišujú a v čom naopak podobajú? Aké sú moje postrehy a prekvapenia z dánskych materských škôl? Slovenská a česká pedagogická verejnosť sa podrobnejšie mohla zoznámiť s pedagogickými „zázrakmi“ v Dánsku v publikácii K. Rýdla už v roku 1993 (Rýdl, 1993), a dodnes nás táto krajina neprestáva pedagogicky aj ľudsky inšpirovať.

### Aký národ sú Dáni?

Dáni dominujú schopnosťou vychutnávať si život taký, aký je (Zamykalová, 2003). Rôzni autori Dánov charakterizujú ako slobodomyselných, otvorených, optimistických a tolerantných ľudí. Dánsko je spoločne s ostatnými škandinávskymi krajinami považované za štát kladúci veľký dôraz na rovnosť. Otvorenosť a dôvera tvoria vo všeobecnosti základné piliere dánskej spoločnosti. Každý má právo na vyjadrenie vlastného názoru bez toho, aby sa obával, že bude jeho názor odsúdený. Dáni sú od útleho veku vychovávaní k samostatnosti. Dokážu sa o seba postarať a v podstate nepotrebujú pomoc od nikoho iného.



Ale čo robí Dánov Dánmi? Dáni sú hrdí na svoju krajinu a milujú tradície, čo dokazujú dánske vlajky, ktoré sa objavujú všade. „*Dannebrog*,“ je najstaršia vlajka sveta a padla im rovno z neba počas bitky v Estónsku v 13. storočí. Vlajkami Dáni vítajú svojich príbuzných, keď sa vracajú domov z ciest, malé dánske vlajky nemôžu chýbať na narodeninových tortách, v obchodoch si môžete kúpiť oblečenie, na ktorých sú dánske vlajky, taktiež aj koláče, poháre, taniere, či vianočné ozdoby. Dánske vlajky sú jednoducho všade. Okrem dánskej vlajky sú všadeprítomné aj bicykle. Každý Dán má svoj bicykel. Rodičia svoje deti nevozia do škôlok a škôl na autách, ale na bicykli. Bicykluje sa v zime, bicykluje sa keď prší a aj keď fúka. „Neexistuje zlé počasie, iba zlé oblečenie,“ znie motto severanov.

### **Hygge ako spôsob života**

Dôležitou súčasťou dánskej kultúry je hygge. Do slovenčiny môžeme hygge preložiť ako nesmierna pohoda, útulnosť, skrátka niečo, čo je veľmi príjemné (Wiking, 2017). Vytvárať príjemnú atmosféru, užívať si obľúbené veci, s ľuďmi, ktorých máme radi. Dáni sa snažia vniesť hygge všade, predovšetkým do rodinného života. Hygge je považované za recept na šťastné rodiny. Meik Wiking (2017) vo svojej knihe píše, že hygge nám dáva návod, ako si uchovať šťastie a rozložiť si ho do každého dňa. Po dni strávenom v škole, či v práci, sa Dáni snažia zahodiť všetky starosti za hlavu a robiť to, čo ich upokojuje a robí šťastnými. Stretávajú sa s rodinou, len tak sa rozprávajú, hrajú sa hry, chodia na výlety, bicyklujú, spoločne športujú, či relaxujú. Čas strávený s rodinou pokladajú za veľmi dôležitý. Podľa OECD majú Dáni najzdravšiu rovnováhu medzi pracovným a súkromným životom. Každý má možnosť žiť zdravý a plnohodnotný život mimo práce. To prináša Dánom spokojnosť, znižuje stres a preťaženie.

### **Ako Dáni vychovávajú svoje deti?**

Dánski rodičia pri výchove dávajú svojim deťom priestor a dôveru k tomu, aby mohli sami zvládnuť výzvy a riešiť problémy. Dáni veria, že ich deti za seba prevezmú zodpovednosť už od útleho veku. Podporujú tak vo svojich deťoch zdravú sebadôveru, že sa môžu spoľahnúť sami na seba. Podstatou dánskej výchovy je jednanie s dieťaťom ako so seberovným a vedenie ho k zodpovednosti, samostatnosti, napĺňaniu svojich snov a tolerancii. Rodičia sa nad dieťa nevyvyšujú, ale komunikujú s ním ako so seberovným. Dánske deti nebývajú vyčleňované z rozhovorov „dospelákov“. V rodine sa všetky problémy diskutujú spoločne. Rodičia nie sú prehnane ochranárski, deti nechávajú robiť to, čo milujú – behať, skákať, liezť po stromoch, kopať, skrývať sa, či narábať s ostrými predmetmi ako je napr. nôž či píłka.

V súvislosti s emočným vývojom dieťaťa je potrebné spomenúť, že Dáni obľubujú rozprávky od ich krajana Hansa Christiana Andersena. Tieto rozprávky zväčša nemajú šťastný koniec, v porovnaní s rozprávkami, ktoré deťom čítajú rodičia na Slovensku. Andersenove rozprávky majú „zlý koniec“, keď hlavný hrdina, ako napríklad malá morská víla, zomrie. Tým, že rodičia deťom čítajú a rozprávajú aj takéto rozprávky, deti nie sú cielene chránené od potenciálnych negatívnych emócií a tým sa prirodzene emočne rozvíjajú. Už od mala sú konfrontované s realitou takou, aká v skutočnosti je.

### **Postavenie predškolskej edukácie v Dánsku**

Dánske predškolské vzdelávanie má svoje korene v teóriách Rousseaua, Pestalozziho a Froebela a bolo ovplyvnené a preformulované kritikou, progresívnou vlnou začiatkom 20. storočia. Predškolské vzdelávanie v Dánsku nie je opísané pojmami ako vyučovanie, alebo učenie. Sú preň charakteristické pojmy ako hra, starostlivosť, individuálny prístup, vlastná činnosť, aktivita dieťaťa a jeho komplexný rozvoj. Všetky tieto pojmy súvisia s vývinovou psychológiou, pričom dôraz je kladený na dôležitosť podnetného prostredia a vlastnej aktivity dieťaťa pri poskytovaní najlepších príležitostí pre jeho holistický rozvoj (Broström, 2006).

V Dánsku až 98% detí vo veku od 9 mesiacov do 6 rokov navštevuje predškolské zariadenie (Ministry of Foreign Affairs of Denmark). V predškolskom vzdelávaní môžeme nájsť tri typy inštitúcií: *denné jasle*

(vuggestue), ktoré navštevujú deti od 6 mesiacov do 3 rokov, *materské školy* (bornehave), ktoré sú určené pre deti vo veku od 3 do 6 rokov a *predškolské triedy* (bornehaveklasse). Tajomstvo vysokej účasti na predškolskej výchove nespočíva v tom, že by v Dánsku bola povinná, ale v tom, že rodičia majú starostlivosť o dieťa od jeho 26. týždňa garantovanú. Ak im ju samospráva nevie zabezpečiť, pokrýva im náklady na súkromnú starostlivosť, či starostlivosť v inej obci (Ministry of Children and Education, 2020).

### Bežný deň v materskej škole

Materská škola, v ktorej som absolvovala prax v rámci mobility Erasmus +, sa otvára o 6:30 hod. Medzi 7:00 – 8:30 hod. prichádzajú do škôlky deti. Čas je vyhradený na voľnú hru a iné aktivity. Deti prichádzajú do škôlky s rodičmi zväčša na bicykloch. Na bicykloch majú špeciálne káricky, v ktorých vozia svoje deti, ale i nákup.

Okolo 8:30 hod. sa servíruje ovocie, ražný chlieb – *smørrebrød* a voda. Jedlo spolu s taniermi a hrnčekmi vždy prinesie učiteľ do triedy na vozíku. Po raňajkách sú deti často rozdelené do niekoľkých skupiniek. Jedna skupinka ide na prechádzku, ďalšia na detské ihrisko, ďalšia skupinka ostáva v interiéri materskej školy a venuje sa výtvarným aktivitám, alebo iným činnostiam. Deti, ktoré idú von sa samostatne oblečú, zvyčajne bez pomoci učiteľa. V Dánsku sú deti už od útleho vedené k samostatnosti a nezávislosti. Deti veľmi dobre vedia, čo si majú obliecť a dokážu si zvoliť oblečenie aj na základne aktuálneho počasia. Počas zimných mesiacov nosia deti nepremokavé overaly a gumáky, ktoré sú neustále mokré a špinavé od blata. Špinavé oblečenie, rovnako ako aj modriny patria k hre, ktorú Dáni považujú za jeden z najefektívnejších vzdelávacích nástrojov. Po hodine aktivít sa deti vracajú do tried, samostatne sa vyzlečú, vyzujú a nikdy si nezabudnú umyť ruky.

Okolo 10:45 hod. sa servíruje obed. Všetky dánske štátne školy pripravujú pokrmy z potravín, ktoré sú minimálne z 90 % organické. Obed pozostáva iba z jedného chodu, buď je to polievka, alebo mäso s prílohou, cestovina, alebo niekedy chlieb – *smørrebrød* s nátierkou a zeleninou. Deti si naberajú pokrmy samy, sú vedené k tomu, aby si vzali toľko, koľko aj zjedia. Taktiež si samy rozdajú taniere a hrnčeky. K obedu sa spravidla podáva mlieko. V Dánsku obľubujú mlieko, ktoré obsahuje 1 % tuku.

Po obede nasleduje voľná hra na ihrisku, ktorá prebieha aspoň dve hodiny. Vo väčšine dánskych škôlok deti staršie ako 3 roky po obede nechodia spať, ale idú sa hrať na detské ihrisko. Nezáleží na tom, či je slnečno, či sneží, alebo prší, deti idú na detské ihrisko za každého počasia. Deti do 3 rokov v tomto čase spia pod prístreškom v kočíkoch. Pod prístreškom sa nachádzajú kovové kočíky v rade vedľa seba. Aj najmenšie deti sú vedené k samostatnosti a nezávislosti, a tak sa do pyžama prezliekajú samy. Deti do 3 rokov sa môžu samy rozhodnúť, či chcú spať, alebo nie. Ak nechcú spať, môžu tráviť čas v triede, alebo na detskom ihrisku.

Po návrate z detského ihriska, okolo 13:45 hod. sa podáva olovrant. Olovrant zvyčajne pozostáva z ražného chlebička - *smørrebrød*, alebo iného pečiva s maslom. Následne majú deti k dispozícii bohatý výber rôznych druhov ovocia. Po olovrante nasleduje opäť čas na voľnú hru. Deti sa v interiéri triedy môžu hrať s rôznymi hračkami, ktoré majú prevažne edukačný charakter. Samy si volia činnosť, ktorej sa chcú venovať. V triede, kde som absolvovala svoju prax sa nachádza polička, na ktorej sú košíky s hračkami. Na každom košíku sa nachádza názov dňa, počas ktorého sa s danými hračkami deti môžu hrať.

Materské školy sa zvyčajne zatvárajú o 16:30 hod. Rodičia prichádzajúci vyzdvihnúť svoje deti a vždy si nájdu čas na rozhovor s učiteľmi. Rozprávajú sa o tom, aký bol ich deň, ale aj o tom, ako môžu spoločne podporovať rozvoj a učenie dieťaťa.

Obrázok 1: Bicykel s kárikou, v ktorej vozia rodičia deti



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 2: Kovové kočíky, v ktorých spia deti do 3 rokov



Zdroj: Vlastné spracovanie

### **Hra, ako základ sociálneho a osobnostného učenia sa a rozvoja detí**

Hru v Dánsku považujú za jeden z najefektívnejších vzdelávacích nástrojov. Dánska tradícia uplatňuje prístup sociálneho vzdelávania, ktorý zdôrazňuje hru, vzťahy a život v prírode. Vzdelávanie sa uskutočňuje na základe účasti detí na sociálnej interakcii a procesoch. Hra je pre vývoj dieťaťa veľmi dôležitá. Možno ju chápať ako činnosť, pri ktorej dieťa prispieva k vlastnému rozvoju, učeniu a pohode. Je hlavným spôsobom bytia dieťaťa. Hra dostáva dostatok priestoru v každodenných činnostiach v predškolskom vzdelávaní a výchove, no rovnako aj v základných školách. Dánske materské, ale i základné školy sú navrhnuté tak, že deťom ponúkajú prostredie podnecujúce voľnú hru. Voľná, neštruktúrovaná hra je jedinečná v tom, že deti môžu nasledovať svoje vlastné záujmy a majú absolútnu slobodu hrať sa akýmkoľvek spôsobom chcú. Takáto hra umožňuje deťom rozvíjať predstavivosť a zároveň skúmať a zažívať svet okolo seba. Voľná hra robí deti odolnejšími, ale i šťastnejšími.

### **Riziková hra**

V Dánsku môžeme vidieť deti v často na prvý pohľad nebezpečných situáciách a pri rizikových činnostiach, čo je pre naše zvyklosti a predpisy až neprípustné. Dánske deti lezú na vysoké stromy, skáču z vyvýšených miest, z preliezok visia dolu hlavou, naháňajú sa nekontrolovateľne rýchlo, hrajú sa s ostrými predmetmi, používajú nože, či pílk. Tieto činnosti a aktivity detí sú charakteristické pre koncept rizikovej hry, ktorá má u Dánov, ako aj u iných severských krajín veľkú obľubu.

Riziková hra *risky game* je charakterizovaná ako vzrušujúca hra, ktorá naplňa riziko fyzického zranenia. Rizikové hry sa primárne odohrávajú vonku, sú to dobrodružné aktivity zahrňujúce výzvu. Deti, ktoré sa pokúšajú o niečo, čo nikdy predtým nerobili, prekračujú svoje vlastné hranice (často kvôli výške,



alebo rýchlosti) a prekonávajú strach (Sandseter, 2009). Rizikovú hru možno prevažne pozorovať pri voľnej hre detí. Ellen Beate Hansen Sandseter, ktorá je označovaná ako svetová expertka na rizikovú hru vymedzila šesť kategórií rizikovej hry: (1) hra vo veľkých výškach, kde hrozí nebezpečenstvo pádu; (2) hra s rýchlou a nekontrolovateľnou rýchlou a tempom, ktorá môže viesť ku kolízii s niečím, alebo niekým; (3) hra s nebezpečnými nástrojmi, ktoré môžu spôsobiť zranenie; (4) hra v blízkosti nebezpečných prvkov, pri ktorej hrozí nebezpečenstvo pádu niečoho na dieťa, alebo samotného pádu dieťaťa; (5) hra, pri ktorej si deti môžu navzájom ublížiť hrubým zaobchádzaním; (6) hra, pri ktorej deti môžu zmiznúť, alebo stratiť sa.

Riziková hra disponuje podľa jej prívržencov obrovským potenciálom. Je dôležitá pre psychický a fyzický vývoj dieťaťa. Takýto koncept hry umožňuje deťom hľadať svoje hranice, ktoré musia posúvať, aby sa o sebe a o svete okolo seba dozvedeli stále viac a viac. Rizikovou hrou sa deti učia vysporiadať sa s rizikom, čo je jednou z kľúčových schopností pre život (Sandseter, 2007).

Pri lezení po stromoch, dieťa posilňuje svoje svalstvo, rozvíja hrubú motoriku, rovnováhu, priestorové vnímanie, vnímanie svojho tela a jeho pohybu. Dieťa musí zvažovať, na ktorý konár sa môže postaviť, ako vysoko dokáže vyliezť, zhodnocuje riziko lezenia, a tým rozvíja kritické myslenie. Dieťa je schopné identifikovať bod, kedy musí zastaviť a prehodnotiť situáciu. Prostredníctvom takejto činnosti môžu deti získať väčšiu sebadôveru a schopnosť odhadnúť riziko.

Dôvera je jednou zo základných hodnôt dánskej kultúry. Vzťah medzi dieťaťom a učiteľom v Dánsku je veľmi dôverný a založený na vzájomnom rešpekte. Deti veria svojim učiteľom, a učiteľia dôverujú deťom. To je dôvod, prečo učiteľia a rodičia nechávajú deti liezť po stromoch, skákať z vyvýšených miest, či hrať sa s ostrými predmetmi. Veria im, že to majú pod kontrolou a že sa im nič nestane.

Obrázok 3: Deti ležúce po strome



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 4: Deti hrajúce sa v blate



Zdroj: Vlastné spracovanie

### Príroda a detské ihrisko ako prostredie podnecujúce hru

História detských ihrísk v Dánsku siaha do ďalekej minulosti. Detské ihriská boli obľubované deťmi už v prvej polovici 20. storočia. Dánsky architekt Carl Theodor Sørensen v roku 1943 navrhol nový typ detského ihriska. Išlo o dobrodružné ihrisko, ktoré nemalo bezpečnostné nariadenia, no ponúkalo nespočetné možnosti pre hru. Detské ihrisko pozostávalo z prírodných materiálov, pieskovísk, rôznych pneumatík, opusteného nábytku, či rúr (O'Connor, Palmer, 2003). Jeho koncept ovplyvnil vo veľkej miere dánske predstavy o ideálnych ihriskách, ktoré podporujú všestranný rozvoj detí.

V súčasnosti každá dánska materská, základná, ale aj stredná škola disponuje ihriskom s veľmi bohatým vybavením a možnosťami hry. Ihriská pozostávajú z rôznych prekážkových dráh, stien na lezenie, senzomotorickej dráhy, dopravného ihriska a mnohých ďalších. Práve takéto prostredie podnecuje deti k voľnej hre s prvkami rizika.

Dánske kurikulum pre predškolské vzdelávanie zdôrazňuje potrebu budovania a prehlbovania pozitívneho vzťahu detí k prírode a vonkajšiemu prostrediu. Deti v Dánsku trávajú niekoľko hodín na čerstvom vzduchu, vôbec nezáleží na tom, či je v tom momente počasie nepriaznivé. Majú možnosť byť na ihrisku, kde sa môžu hrať. Výskumy naznačujú, že čas strávený vonku a v prírode posilňuje kreativitu a predstavivosť detí. Vo väčšine dánskych materských škôl trávajú deti v zime aspoň 2 hodiny vonku a na detských ihriskách. V letných mesiacoch viac ako 3 hodiny (Løndal, Greve, 2015). Príroda a pobyt na čerstvom vzduchu navyše pozitívne ovplyvňujú kognitívny vývoj dieťaťa vďaka možnostiam bádania, skúmania, či učenia sa o rôznych prírodných javoch, rastlinách a zvieratách (Ulset a kol., 2017).

### Diskusia

Dánsky vzdelávací systém patrí medzi najúspešnejšie na svete. Čím sa líši od toho slovenského? Je známe, že Slovensko sa dlhodobo inšpiruje a usiluje sa reformovať školstvo na základe vzdelávacích princípov využívaných v severských krajinách ako sú Dánsko, Fínsko a Nórsko. Čím sa môžeme inšpirovať? Čo môžeme implementovať do nášho školstva?

Najzaujímavejší, a zároveň najspornejší pre slovenského čitateľa v dánskom vzdelávacom systéme sa azda javí metodika rizikovej hry, ktorá u nás vyvoláva obavy, že je to hra nebezpečná pre deti. Prečo by chcel niekto dobrovoľne riskovať a vystaviť deti možnému riziku? Môže byť riskovanie užitočné pre rozvoj, učenie a získanie skúseností detí? Pojem riziko je však subjektívny. Pre niektoré deti znamená riskovať už len to, že



zoskočia z vyvýšeného miesta, iné deti chcú liezť po stromoch. Deti rovnako ako aj dospelí vyhľadávajú dobrodružstvo a vzrušenie. Keby sme neboli ochotní riskovať, nikdy by sme sa nenaučili chodiť, behať, plávať, bicyklovať, šoférovať, či mnoho iných aktivít a činností, ktoré majú jeden spoločný prvok – pociťovanie a prežívanie rizika. Pre každú z nich existuje množstvo neznámych faktorov, ktoré nás zneisťujú. Uspejeme? Neuspejeme? Avšak, pozitívnych aspektov rizikovej hry môže byť veľmi veľa a možno sa na ne nazerať z rôznych perspektív. Toto výrazne súvisí aj s objasňovaním toho, ako sme ochotní akceptovať rozmanitosť pedagogických prístupov a uvedomiť si do akej miery môže ovplyvniť prostredie, kultúrne hodnoty a normy, v ktorých sme vychovávaní to, akí jedinci sa z nás v budúcnosti stanú?

### **Záver**

Z dánskeho vzdelávacieho systému, ale aj fungovania spoločnosti, ako takej, si môžeme zobrať niekoľko inšpirácií. Či už je to dánsky spôsob života, ktorý je založený na vychutnávaní si každej voľnej chvíle, alebo piliere, na ktorých je postavený dánsky vzdelávací systém. Podnetné prostredie, ktorým nepochybne dánske školské zariadenia disponujú v spojitosti s využívaním efektívnych metód a stratégií môžu výrazne vylepšiť výchovno-vzdelávací proces.

Na výchovno-vzdelávací proces sa treba nazerať z viacerých perspektív. Riziková hra, aj keď sa na prvý pohľad javí ako nebezpečná hra s pomerne vysokou mierou rizika, pre dieťa nebezpečná byť nemusí. Sandseter (2009) hovorí, že tieto aktivity sú primárne považované za rizikové iba z pohľadu dospelých. Dáni si uvedomujú, že deti sa takýmto spôsobom učia o svojich limitoch a o tom, ako sa vyrovnáť s rizikami v budúcnosti. Veria deťom, že za seba dokážu prevziať zodpovednosť už v útlom veku.

Deti v Dánsku trávajú niekoľko hodín denne v prírode. Pri hre v prírode nepotrebujú žiadne hračky, pretože si ich nájdu samy, alebo vytvoria. Hrajú sa s konármi a kameňmi. Hrajú sa v blate, naháňajú sa, v lete jedia bylinky a v zime sneh. Dáni nechávajú deti byť deťmi.

Zo šťastných detí rastú šťastní dospelí, ktorí vychovávajú šťastné deti, a tak je to stále dookola (Alexander, Sandahl, 2016). Možno práve spôsob, akým Dáni vychovávajú deti, hrá rolu v ich neskoršom šťastí a spokojnom živote.

### **Zoznam bibliografických odkazov:**

- Alexander, J. J. & Sandahl, I. D. (2016). The Danish Way of Parenting.
- Broström, S. (2006). Curriculum in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 65–76.
- Løndal, K. & Greve, A. (2015). Didactic approaches to child-managed play: Analyses of teacher's interaction styles in kindergartens and after-school programmes in Norway. *International Journal of Early Childhood*, 47, 461–479.
- Ministry of Children and Education, (2020). The strengthened pedagogical curriculum, framework and content. Denmark: BGRAPHIC and the Danish Evaluation Institute.
- Ministry of Foreign Affairs of Denmark. <https://denmark.dk/society-and-business/lifelong-education>
- O'Connor, A.R. & Palmer, J. F. (2003). Skrammellegepladsen: Denmark's first adventure play area. 79-85.
- Rýdl, K. (1993). Pohledy na dánské školství aneb putování pedagogickým rájem. Praha.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Risky play among four and five years old children in preschool.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Children's expression of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 92-106.
- Ulset, V. a kol. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69–80.
- Wiking, M. (2017). Malá kniha hygge: dánske umenie šťastného života. Žilina: LUKA.
- Zamykalová, M. (2003). Mezinárodní obchodní jednání. Praha: Professional publishing.

### **Bc. Dominika Luptáková**

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, dominika.luptakova@student.umb.sk

**prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.**

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici  
Pedagogická fakulta  
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
bronislava.kasacova@umb.sk

**Bc. Dominika Luptáková** je študentkou magisterského štúdia programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. V roku 2022 absolvovala mobilitu Erasmus + v Dánsku na VIA University College v Horsens, Dánsko. V diplomovej práci sa mieni zaoberať medzinárodnou komparáciou výučby anglického jazyka v primárnom vzdelávaní vo vybraných krajinách.

**prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc. (supervízia)** pôsobí od roku 1996 doteraz ako vysokoškolská učiteľka na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici. Počas celého obdobia pôsobí na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB. Vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť orientuje na pedeutologickú teóriu a výskum profesie a profesiografie, výskum niektorých aspektov detského rozvoja, pedagogickú diagnostiku a v minulosti sa venovala histórii raného vzdelávania a prípravy učiteľov.

# NÁZORY RIADITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL NA ZAVEDENIE POVINNÉHO PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

OPINIONS OF KINDERGARTEN SCHOOL PRINCIPALS ON THE INTRODUCTION OF COMPULSORY PRE-PRIMARY EDUCATION

Monika Miňová

**Abstrakt:** Príspevok je zameraný na povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole na Slovensku, ktoré prišlo do platnosti od 1. 9. 2021. V teoretických východiskách približujeme danú problematiku cez aktuálne legislatívne normy. Cieľom prieskumnej časti bolo zistiť názory riaditeľiek materských škôl a prípadné problémy so zavedením povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Na dosiahnutie tohto cieľa sme použili neštandardizovaný dotazník pre riaditeľky materských škôl. Prieskumu sa zúčastnilo 107 respondentov zo štátnych, súkromných aj cirkevných materských škôl. Zisteným pozitívom zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania je pravidelná dochádzka dieťaťa do materskej školy, lepšia pripravenosť detí na vstup do základnej školy, ako aj to, že práve rodičia preberajú väčšiu zodpovednosť za svoje dieťa. Respondentky uviedli aj nevýhody, ako napr. veľký nárast administratívy pre riaditeľky materských škôl. A práve súvisiace zistenia s nárastom administratívy, by sme odporúčali prehodnotiť a samozrejme ju redukovať, čo by prospelo odbúraníu zbytočnej byrokracie riaditeľkám materských škôl.

**Kľúčové slová:** materská škola, povinné predprimárne vzdelávanie, riaditeľ materskej školy.

**Abstract:** The contribution is focused on compulsory pre-primary education in kindergarten in Slovakia, which came into force on 1 September 2021. In the theoretical starting points, we approach the issue through current legislative standards. The goal of the research part was to find out the opinions of kindergarten principals and possible problems with the introduction of compulsory pre-primary education in Slovakia. To achieve this goal, we used a non-standardized questionnaire for kindergarten principals. 107 respondents from state, private and church kindergartens took part in the survey. The established positive of the introduction of compulsory pre-primary education is the regular attendance of the child in kindergarten, better readiness of children to enter primary school, as well as the fact that parents take more responsibility for their child. Respondents also mentioned disadvantages, such as a large increase in administration for kindergarten principals. And precisely the findings related to the increase in administration, we would recommend to reevaluate and of course reduce it, which would benefit the elimination of unnecessary bureaucracy for kindergarten principals.

**Keywords:** kindergarten, compulsory pre-primary education, kindergarten principal.

## Úvod

V odbornej, ale aj v laickej verejnosti, sa v súčasnej dobe častejšie rozpráva o dôležitosti materskej školy, ako aj o výhodách, ktoré prináša pre dieťa pravidelná dochádzka do materskej školy. Materská škola sa stáva nenahraditeľnou súčasťou života každého dieťaťa pred vstupom do základnej školy. Práve tu sa dieťa oboznamuje s prostredím, ktoré je iné od rodinného a začína sa pravidelne stretávať s rovesníkmi. Dochádzka do materskej školy pre deti nebola do roku 2021 povinná. Zmena nastala prijatím novely zákona č. 245/2008 (školský zákon) v § 28a odsek 2 a 3., v rámci ktorej došlo k povinnému predprimárnemu vzdelávaniu, ktoré sa na Slovensku začalo platiť od septembra 2021. Spoločnosť tento krok chápe ako pozitívny medzník v rámci vzdelávania detí predškolského veku na Slovensku. Práve vzdelávanie všetkých detí v materských školách je základným pilierom pre budúce povinné školovanie detí v základnej škole a jeho bezproblémový priebeh.

## Teoretické východiská

Aj iné štáty prijali do platnosti povinné predprimárne vzdelávanie, nebolo tomu inak ani v Česku. Syslová akol. (2019) uvádzajú, že pravidelná dochádzka do materskej školy v ČR bola väčšinu času ako nepovinná. Zmena prichádza od školského roka 2017/2018, kedy podľa Zákona č. 561/2004 Sb. o o

předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zo dňa 24. září 2004 sa v České republice zavádza povinné predprimárne vzdelávanie a to 1 rok je povinné predprimárne vzdelávanie 5 ročných detí, dokonca aj v detských skupinách. V Poľsku ako uvádza Gillová (2008) od 5 roku dieťa sa vzdeláva v MŠ alebo v tzv. „Predškolských bodoch“, skupinách alebo predškolských oddeleniach ZŠ. Od 6. roka je pre dieťa povinné predprimárne vzdelávanie, ale je na rozhodnutí zákonného zástupcu, kde sa dieťa bude vzdelávať, buď v materskej škole, alebo v základnej škole.

Na Slovensku až v roku 2019 došlo k prijatiu návrhu novely školského zákona, kde sa začalo diskutovať o zavedení PPV. Zákon č. 209/2019 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, začal platiť od 1. januára 2021, no reálne sa začal uplatňovať až od nového školského roka, septembra 2021.

Povinnému predprimárnemu vzdelávaniu (PPV), ktoré je na Slovensku novinkou od roku 2021 sa venuje ešte málo autorov. Podľa Vargovej (2021) je povinné predprimárne vzdelávanie ako niečo, čo netreba vnímať negatívne, čo je izolované od predprimárneho vzdelávania a už vôbec nie, ako nejaký vyhradený čas, kedy sa dieťa začne legitímne vzdelávať. Pupala a kol. (2021) za povinným predprimárnym vzdelávaním vidia pozitívum toho, že niektoré deti by sa vôbec nedostali do materských škôl a začali by sa vzdelávať až na základnej škole, ak by PPV nebolo povinné. Spomínajú hlavne deti zo sociálne vylúčených lokalít, kde tie deti spadajú pod určitý štandard a preto zavedenie PPV bolo práve pre tieto deti nevyhnutné, aby mali rovnaké šance na vzdelávanie ako ich rovesníci, ktorí pravidelne navštevovali materskú školu.

Dôležitosť zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania ukazovala aj nízka dochádzka detí do materskej školy, preto bolo dôležité zaviesť na Slovensku PPV, aj keď povinne predprimárne vzdelávanie nie je súčasťou povinnej školskej dochádzky, prinieslo viaceré zmeny v oblasti predprimárneho vzdelávania a to zrušenia odkladu začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky, ako aj odloženia plnenia povinnej školskej dochádzky, zrušenie nultého a prípravného ročníka v základnej škole, ale malo by priniesť pozitívne zmeny v rámci rovnakých šancí vo vzdelávaní pre každé dieťa. Rovnako riaditelia materských škôl dostali povinnosť rozhodovať o pokračovaní v plnení povinného predprimárneho vzdelávania. Pri prijímaní dieťaťa na povinné predprimárne vzdelávanie do materskej školy nie je rozhodujúce, či daná materská škola je s právnou subjektivitou, alebo bez právnej subjektivity, obidve druhy materských škôl prijímajú deti na PPV.

Podľa zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov sa v § 28a ods. 1 spomína: „*Pre dieťa, ktoré dosiahlo päť rokov veku do 31. augusta, ktorý predchádza začiatku školského roka, od ktorého bude dieťa plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole, je predprimárne vzdelávanie povinné.*“

V tomto zákone sa v § 28a ods. 2 a 3 po prvýkrát definuje povinné predprimárne vzdelávanie pre deti, ktoré dosiahli 5 rokov veku do 31. augusta (vrátane): „(2) Povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole trvá jeden školský rok, ak odsek 3 neustanovuje inak. (3) Ak dieťa po dovŕšení šiesteho roka nedosiahlo školskú spôsobilosť, riaditeľ materskej školy rozhodne o pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole na základe písomného súhlasu príslušného zariadenia výchovného poradenstva a prevencie, písomného súhlasu všeobecného lekára pre deti a dorast a s informovaným súhlasom zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia.“

Podľa Vargovej (2021) vnímajú predprimárne vzdelávanie ako novinku, ktorá si vyžaduje zvýšenú pozornosť. S jej názorom sa stotožňuje aj Pivarníková (2020) vo svojej publikácii, kde uvádza, že povinné predprimárne vzdelávanie nie je súčasťou povinnej školskej dochádzky, avšak má veľký dopad na vzdelávanie. Povinné predprimárne vzdelávanie trvá spravidla 1 školský rok. Ak sa jedná o dieťa, ktoré pokračuje v plnení povinného predprimárneho vzdelávania, jeho vzdelávanie sa predĺži na 2 školské roky, nie však dlhšie. Po dvoch rokoch dieťa musí nastúpiť na vzdelávanie do základnej školy. Obidve autorky Vargová (2021) a Pivarníková (2020) sa zhodujú na tom, že od aktuálneho školského roka 2021/2022 sa deti, ktoré plnia povinné predprimárne vzdelávanie sa budú môcť vzdelávať okrem materskej školy aj inou formou, ako

len v materskej škole. Táto zmena sa vyžiadala z dôvodu, že máme na Slovensku deti, ktoré nemôžu na povinné predprimárne vzdelávanie dochádzať do materskej školy, buď je to zo zdravotných dôvodov, alebo sa nájdu aj takí zákonní zástupcovia, ktorí nesúhlasia s dochádzaním ich dieťaťa pravidelne do materskej školy. U detí, ktorým zdravotný stav nedovolí dochádzať do materskej školy, majú výnimku z dochádzania na povinné predprimárne vzdelávanie. § 16 školského zákona odsek 2 sa cituje: „*Predprimárne vzdelávanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole. Dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o získaní predprimárneho vzdelávania.*“ Pri PPV je dôležitý aj čas, koľko sa má dieťa vzdelávať v predprimárnom vzdelávaní, aby to bolo efektívne. Zákon č. 245/2008 (školský zákon) § 59a odsek 5 definuje: „*Povinné predprimárne vzdelávanie plní dieťa formou pravidelného denného dochádzania v pracovných dňoch v rozsahu najmenej štyri hodiny denne, okrem času školských prázdnin, tým nie je dotknuté právo tohto dieťaťa zúčastňovať sa na predprimárnom vzdelávaní aj v čase školských prázdnin.*“ Je dôležité si uvedomiť, že aj keď sa dieťa plniace PPV vzdeláva štyri hodiny denne, nesmie mu byť odrieknuté právo na celodenné vzdelávanie v materskej škole a rovnako u dieťaťa s PPV musí byť toto vzdelávanie bezplatné. Riaditeľky materských škôl a ani zriaďovatelia nesmú vyžadovať od rodičov detí, ktoré sú v povinnom predprimárnom vzdelávaní žiadne poplatky spojené so vzdelávaním v MŠ.

Vzdelávanie v materských školách na Slovensku sa riadi určitými predpismi a nariadeniami, ktoré musí každá materská škola, zaradená v sieti škôl a školských zariadení dodržiavať. Ak sa dieťa prijalo na povinné predprimárne vzdelávanie v danej materskej škole, je to len začiatok jeho vzdelávania, ktorý je v kompetencii riaditeľky materskej školy kontrolovať.

### **Metodológia**

V rámci skúmanej problematiky nás zaujali problémy, z ktorých nám vyplynuli výskumné otázky a z nich sme si stanovili ciele.

*Problémy prieskumu:*

- Pozitíva a negatíva povinného predprimárneho vzdelávania.
- Problémy v povinnom predprimárnom vzdelávaní.
- Názory riaditeľiek materských škôl na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania.

*Na základe problémov sme si stanovili tieto výskumné relačné otázky:*

- Aké pozitíva prinieslo zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania oproti vzdelávaniu pred zavedením povinného predprimárneho vzdelávania?
- Aké sú názory riaditeľiek materských škôl na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania?

**Cieľom prieskumu** bolo zistiť názory riaditeľiek materských škôl a prípadné problémy so zavedením povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku.

### *Výber vzorky prieskumu*

Empirický kvantitatívny prieskum sme realizovali na výskumnej vzorke, ktorú tvorili riaditeľky materských škôl, ktoré pracujú v rôznych materských školách podľa druhu zriaďovateľa. Do prieskumu bolo zapojených 82 štátnych, 16 súkromných a 9 cirkevných materských škôl. Zámerný výber sme uskutočnili na základe databázy škôl cez CVTI SR, ktorá je aktualizovaná k 15. 7. daného školského roka. Kritérium vyhodnocovania sme si zvolili veľkosť materskej školy. Respondentky, t.j. riaditeľky materských škôl sme rozdelili do troch kategórií. 1. kategóriu tvorili jednotriedne materské školy, 2. kategóriu tvorili 2 – trojtriedne materské školy a 3. kategóriu tvorili 4 a viac triedne materské školy.



Tabuľka 1: Vek riaditeľiek materských škôl

Vek riaditeľiek materských škôl	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
do 25 rokov	0	<b>0,00</b>	0	<b>0,00</b>	0	<b>0,00</b>
26 – 30 rokov	2	<b>5,56</b>	0	<b>0,00</b>	1	<b>2,94</b>
31 – 40 rokov	12	<b>33,33</b>	10	<b>27,03</b>	3	<b>8,82</b>
41 – 50 rokov	13	<b>36,11</b>	12	<b>32,43</b>	13	<b>38,24</b>
51 – 60 rokov	4	<b>11,11</b>	11	<b>29,73</b>	11	<b>32,35</b>
nad 60 rokov	5	<b>13,89</b>	4	<b>10,81</b>	6	<b>17,65</b>
<b>SPOLU</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Najväčšie zastúpenie riaditeľiek materských škôl je vo veku 41 až 50 rokov, čo predstavuje v 1 triednych MŠ **36,11%**, v 2 – 3 triednych MŠ **32,43%** a v 4 a viac triednych MŠ **38,24%**. Vo veku do 25 rokov nám na náš dotazník neodpovedala žiadna riaditeľka materskej školy, čo je aj logické, keďže taký nízky vek nespĺňa požiadavku (5 rokov pedagogickej praxe ako samostatný učiteľ) na riaditeľku materskej školy. Ako nám ukazuje tabuľka, tak vo 4 a viac triednych materských školách sa nachádza nízky počet riaditeľiek vo veku 31-40 rokov.

Tabuľka 2: Najvyššie dosiahnuté vzdelanie riaditeľiek MŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie riaditeľiek MŠ	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
Úplné stredné odborné vzdelanie	11	<b>30,56</b>	5	<b>13,51</b>	8	<b>23,53</b>
Pomaturitné vzdelanie	2	<b>5,56</b>	3	<b>8,11</b>	3	<b>8,82</b>
Vysokoškolské I. stupňa (Bc.)	10	<b>27,78</b>	5	<b>13,51</b>	10	<b>29,41</b>
Vysokoškolské II. stupňa (Mgr.)	12	<b>33,33</b>	23	<b>62,16</b>	12	<b>35,29</b>
Doktorandské štúdium	1	<b>2,78</b>	1	<b>2,70</b>	1	<b>2,94</b>
<b>SPOLU</b>	<b>36</b>	<b>100</b>	<b>37</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Rovnako nás v dotazníku zaujímalo aj najvyššie dosiahnuté vzdelanie riaditeľiek materských škôl. Dovolím si tvrdiť, že ako výhodu vidíme, že riaditeľky materských škôl sa aktívne vzdelávajú a aj keď zatiaľ nie je v materskej škole podmienka vysokoškolského vzdelania, tak väčšie % riaditeľiek materských škôl toto vzdelanie má. Najvyšší podiel riaditeľiek s vysokoškolským vzdelaním II. Stupňa – Mgr. bol v 2 -3 triednych MŠ a to 62,16% ale zas najnižší podiel s vysokoškolským vzdelaním I. stupňa – Bc. a to 13,51%. V 1 triednych materských školách prevládajú riaditeľky, ktoré majú ukončené úplné stredné odborné vzdelanie a to v 30,56%, kde to v 4 a viac triednych MŠ je toto vzdelanie na úrovni 23,53% a v 2 – 3 triednych MŠ dokonca len v 13,51%.

### Metóda prieskumu

Na zmapovanie názorov pedagogických zamestnancov sme si zvolili metódu dotazníka. Ako jedna z najčastejšie používaných metód vo výskume sa používa v spoločenských vedách ako nástroj na hromadné a rýchle zisťovanie dát od veľkého počtu respondentov. Podľa Obdržálka & Horváthovej (2004) je jej silnou stránkou zisťovanie faktografických údajov, ale využíva sa aj na zisťovanie názorov, hodnôt a záujmov respondentov. Získavanie informácií v súvislosti s názormi pedagogických zamestnancov na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania sme realizovali prostredníctvom elektronického dotazníka. Z dvoch základných typov elektronických dotazníkov sme si vybrali webový dotazník.

Výhody elektronického dotazníka uvádza Gavora a kol. (2010):

- časovo a lokálne nezávislé vyplnenie. V našom prípade sme oslovili učiteľky a riaditeľky materských škôl v rámci Slovenska.
- ekonomická metóda. Nemali sme takmer žiadne finančné náklady spojené s distribúciou, výhodou bolo aj získanie veľa respondentov za krátky čas.
- automatická administrácia. Po vyplnení dotazníkov sme mali získané dáta hneď k dispozícii.
- anonymita je lepšie zabezpečená ako pri klasických dotazníkoch.

Neštandardizovaný dotazník sme realizovali v decembri 2022 cez odkaz, ktorý sme poslali materským školám a oslovili sme aj profesijnú skupinu Učiteľky materských škôl cez Fb, v ktorej sme dané členky požiadali o zapojenie sa do prieskumu k predmetnej problematike. Prieskum sme realizovali prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka, ktorý obsahoval 34 otázok. Pre potreby prezentovania výsledkov v tomto príspevku uvádzame 3 demografické informácie a výsledky 2 zatvorených a 6 otvorených otázok. Výsledky prieskumu uvádzame prostredníctvom jednoduchej štatistiky pomocou percentuálneho vyjadrenia získaných hodnôt. Zistenia iba deskriptívne popisujeme. Skúmaniu zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania nebola doposiaľ venovaná pozornosť a preto nie sú k dispozícii výsledky prieskumov/výskumov z danej oblasti nášho záujmu, ktoré by sme mohli uplatniť pri komparácii s našimi zisteniami.

### Výsledky prieskumu

Kvantitatívneho prieskumu v rámci online dotazníka sa zúčastnilo 107 respondentov, t. j. riaditeľiek materskej školy, komu bol dotazník aj určený. Dotazníky boli distribuované emailovou komunikáciou alebo cez profesijnú skupinu na Fb.

Tabuľka 3: Názory na povinné predprimárne vzdelávanie

Názory na PPV	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
Výhody	31	<b>86,11</b>	32	<b>86,49</b>	29	<b>85,29</b>
Nevýhody	5	<b>13,89</b>	5	<b>13,51</b>	5	<b>14,71</b>
<b>SPOLU</b>	36	<b>100</b>	37	<b>100</b>	34	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania, aj keď trvá len od roku 2021, prinieslo pozitívne ohlasy aj zo strany riaditeľiek materských škôl, čo nám dokazujú aj odpovede respondentiek. Približne rovnaký názor mali respondentky v rámci výhod a nevýhod v jednotlivých MŠ podľa výberu vyhodnocovania nášho kritéria, t.j. podľa tried v danej materskej škole. Zaujala nás jediná odpoveď riaditeľky: „*Nezaznamenali sme ani výhody ani nevýhody, keďže sme aj pred platnosťou zákona v lokalite mali všetky 5 ročné deti zaradené v MŠ.*“

Tabuľka 4: Výhody povinného predprimárneho vzdelávania

Výhody	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
Pravidelná dochádzka dieťaťa do MŠ	15	<b>48,39</b>	10	<b>31,25</b>	6	<b>20,69</b>
Pripravenosť dieťaťa na ZŠ	10	<b>32,26</b>	11	<b>34,38</b>	13	<b>44,83</b>
Socializácia dieťaťa	3	<b>9,68</b>	10	<b>31,25</b>	7	<b>24,14</b>
Rodič preberá zodpovednosť za dieťa	3	<b>9,68</b>	3	<b>9,38</b>	5	<b>17,24</b>
Neprítomnosť dieťaťa sa pravidelne nahlasuje do MŠ	3	<b>9,68</b>	2	<b>6,25</b>	0	<b>0,00</b>
Neodpovedali	2	<b>6,45</b>	1	<b>3,13</b>	1	<b>3,45</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

V jednotriednych materských školách najväčšiu výhodu vidia v „*pravidelnej dochádzke dieťaťa do MŠ*“ 48,39%. V dvojtriednych (34,38%) a viactriednych (44,83%) materských školách za výhodu považujú skôr „*pripravenosť dieťaťa na ZŠ*“. Respondentky využili aj neodpovedať na túto otázku približne v rovnakom počte.

Tabuľka 5: Nevýhody povinného predprimárneho vzdelávania

Nevýhody	1 triedna MŠ	2 – 3 triedna MŠ	4 a viac triedna MŠ
	n	n	n
Nárast administratívy u detí v PPV	2	1	5
Sledovanie pravidelnej dochádzky detí	0	2	2
Komunikácia len rómskym jazykom u detí zo sociálne -znevýhodneného prostredia	3	0	0
Nedostatok miest pre menšie deti v MŠ	2	0	0
Povinnosť individuálneho vzdelávania	0	4	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Našli sa aj riaditeľky materských škôl, ktoré nie sú nadšené a vidia práve nevýhody v zavedení povinného predprimárneho vzdelávania. V jednotriednych materských školách 60,00% vidí nevýhodu v komunikácii len rómskym jazykom u detí zo sociálne-znevýhodneného prostredia. V materských školách 2-3 triednych a 4 a viac triednych tento problém nezaznamenali vôbec. V 4 a viac triednych MŠ problém vidia v náraste administratívy, ktorá je až 100,00%, avšak aj v ostatných MŠ je to problém, no nie taký aktuálny. 2 – 3 triedne materské školy sa boria s problémami, ktoré pre nich predstavuje individuálne vzdelávanie. Keďže PPV pre deti od 5 rokov veku je aktuálna téma, o ktorej sa diskutovalo dlho, ale jej povinné zavedenie bolo schválené až od septembra 2021. Na základe toho sa vytvorili rôzne publikácie a pomôcky pre riaditeľky a učiteľky materských škôl. Aj my sme sa našich respondentiek dotazovali na pomoc, ktorú využívajú pri tejto problematike zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania.

Tabuľka 6: Publikácie v povinnom predprimárnom vzdelávaní

Publikácie v PPV	1 triedna MŠ	2 – 3 triedna MŠ	4 a viac triedna MŠ
	n	n	n
Minedu publikácie	3	4	2
PPV – Sprievodca cieľmi a obsahom	1	3	3
Odborné publikácie	2	3	2
Manuál PPV	2	2	5
Predškolská výchova	7	3	3

Webináre	0	2	3
----------	---	---	---

Zdroj: vlastné spracovanie

V 1 triednych materských školách sa siahajú po publikáciách menej často. Nevyužívajú ani pomoc poskytnutú prostredníctvom webinárov, avšak preferujú časopis Predškolská výchova je u nich oproti iným MŠ využívaný 7 respondentkami. MŠVVaŠ SR precízne pripravuje usmernenia a aj manuály k rôznym témam. Nie je tomu inak ani pri horúcej a dôležitej téme zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania. Manuál, ktorý má slúžiť riaditeľkám ako pomôcka/sprievodca zorientovania sa v danej problematike, najviac využíva 5 respondentiek v 4 – viactriednych materských školách.

Tabuľka 7: Problémy u dieťaťa v povinnom predprimárnom vzdelávaní

Problémy u detí na PPV	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
Žiadne problémy	7	<b>19,44</b>	13	<b>35,14</b>	20	<b>58,82</b>
Nepravidelná dochádzka do MŠ	9	<b>25,00</b>	12	<b>32,43</b>	8	<b>23,53</b>
Legislatíva a byrokracia	5	<b>13,89</b>	5	<b>13,51</b>	5	<b>14,71</b>
Vydávanie potvrdení od lekára a ospravedlňovanie	7	<b>19,44</b>	3	<b>8,11</b>	2	<b>5,88</b>
Rečová bariéra u detí zo SZP	7	<b>19,44</b>	2	<b>5,41</b>	1	<b>2,94</b>
Integrácia a inklúzia detí	1	<b>2,78</b>	0	<b>0,00</b>	0	<b>0,00</b>
Hygiena detí zo sociálne-znevýhodneného prostredia	1	<b>2,78</b>	0	<b>0,00</b>	0	<b>0,00</b>
Zamĺčané diagnózy detí	1	<b>2,78</b>	0	<b>0,00</b>	0	<b>0,00</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Aj naše respondentky sa od zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania snažia vysporiadať s problémami. 58,82% respondentiek, ktoré pracujú v 4 – viactriednej materskej škole uvádza, že nemalo žiadne problémy, ale uviedli aj 23,53% ako problém *nepravidelnú dochádzku dieťaťa do MŠ*. Rovnaký počet respondentiek vo všetkých materských školách sa zhodlo na tom, že problémom je veľká byrokracia a veľa administratívy na ich pleciah, ktoré súvisia s PPV, kde patrí pravidelné sledovanie dochádzky dieťaťa a tým aj kontrola ospravedlneným dňom. V 1 triednych MŠ problém vidia aj v tom, že *lekári nechcú vydávať ospravedlňovanie pre deti* 19,44% a s tým sú spojené problémy, ktoré rieši práve riaditeľka materskej školy, ktorá musí lekárom telefonovať a zisťovať stav dieťaťa. Respondentky ešte avizovali veľké problémy s komunikáciou v slovenskom jazyku a tým je stály problém v rečovej bariére u týchto detí 19,44%.

Tabuľka 8: Deti výnimočne prijaté a zaradené na plnenie PPV

Deti výnimočne prijaté na PPV	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
Áno	3	<b>8,33</b>	10	<b>27,03</b>	15	<b>44,12</b>
Nie	33	<b>91,67</b>	27	<b>72,97</b>	19	<b>55,88</b>
<b>SPOLU</b>	36	<b>100</b>	37	<b>100</b>	34	<b>100</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

V materských školách sa nachádzajú aj deti prijaté na výnimočné plnenie PPV, avšak nie je ich veľa. Najviac detí prijatých na výnimočné plnenie PPV je v 4 a viac triednych materských školách, čo predstavuje 44,12%. Najmenej takýchto detí prijímajú 1 triedne materské školy, čo predstavuje 8,33%. Preto nás zaujímali skúsenosti riaditeľiek s takýmito deťmi.

Tabuľka 9: Skúsenosti s deťmi prijatými na výnimočné plnenie PPV

Skúsenosti s deťmi na PPV	1 triedna MŠ	2 – 3 triedna MŠ	4 a viac triedna MŠ
	n	n	n
Plne ho v tomto podporujem	0	7	4
Na žiadosť rodiča a CPaP – ale nemá na to	2	2	6
Dieťa je nadané len v jednej oblasti	1	2	3
Na žiadosť rodiča a CPaP – má na to	1	0	4
Dieťa je nezrelé v sociálnej oblasti	0	1	3

Zdroj: vlastné spracovanie

Dieťa prijaté na výnimočné plnenie PPV je podporované riaditeľkami 2 – 3 triednych MŠ. V 4 a viac triednych materských školách vidia problém u dieťaťa v tom, že nie je zrelé na plnenie PPV avšak CPaP ako aj zákonný zástupca dieťaťa si myslia niečo iné. Najväčšia rôznorodosť názorov a príkladov z praxe na výnimočné plnenie PPV je u respondentiek, ktoré pôsobia v 4 a viac triednych materských školách, tak ako nám to dokumentuje aj Tabuľka 9.

Tabuľka 10: Doplnenie informácií k PPV, ktoré neboli v dotazníku

Doplnenie informácií k PPV, ktoré neboli v dotazníku	1 triedna MŠ		2 – 3 triedna MŠ		4 a viac triedna MŠ	
	n	%	n	%	n	%
Všetko bolo spomenuté...	15	<b>41,67</b>	11	<b>29,73</b>	11	<b>32,35</b>
Bezplatná strava u dieťaťa v PPV	3	<b>8,33</b>	3	<b>8,11</b>	3	<b>8,82</b>
Potrebný nižší počet detí v triede.	2	<b>5,56</b>	1	<b>2,70</b>	3	<b>8,82</b>
PPV má svoje opodstatnenie	2	<b>5,56</b>	4	<b>10,81</b>	2	<b>5,88</b>
Problémy v legislatíve ohľadom zneužívania dochádzky dieťaťa	2	<b>5,56</b>	7	<b>18,92</b>	3	<b>8,82</b>
Logopedická starostlivosť v MŠ	4	<b>11,11</b>	5	<b>13,51</b>	3	<b>8,82</b>
Viac asistentov do MŠ	0	<b>0,00</b>	5	<b>13,51</b>	2	<b>5,88</b>
Veľká byrokracia pre riaditeľky MŠ u detí v PPV	3	<b>8,33</b>	2	<b>5,41</b>	1	<b>2,94</b>

Zdroj: vlastné spracovanie

Na konci nás zaujímal názor respondentiek na problematiku súvisiacu s PPV, ktorej nebol venovaný priestor v dotazníku. Názor, že všetko bolo spomenuté, prevládal u väčšiny respondentiek. V 1 triednej materskej škole pociťujú problém s logopedickou starostlivosťou 11,11% a v 2-3 triednych materských školách najväčší problém majú v legislatíve ohľadom zneužívania dochádzky dieťaťa 18,92%.

## Diskusia

Cieľom prieskumu bolo zistiť názory riaditeľiek materských škôl a prípadné problémy so zavedením povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Na základe výsledkov prieskumu môžeme sumarizovať odpovede na prieskumné otázky:

*Aké pozitíva prinieslo zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania oproti vzdelávaniu pred zavedením povinného predprimárneho vzdelávania?*

Pozitíva, ktoré nám prinieslo PPV a ktoré uviedli respondentky v dotazníku, boli tieto: *Pravidelná dochádzka dieťaťa do MŠ*, na ktorej sa zhodli všetky riaditeľky materských škôl, bez rozdielu počtu tried. V 1 triednych MŠ to bolo 48,39 %, v 2 – 3 triednych MŠ 31,25 % a v 4 a viac triednych MŠ 20,69 %. Rovnako dôležitým pozitívom bola aj *pripravenosť dieťaťa na vstup do ZŠ*. V 1 triednych MŠ to bolo 32,26 %, v 2 – 3 triednych MŠ 34,38 % a v 4 a viac triednych MŠ 44,83 %. Pravidelnou dochádzkou dieťaťa do MŠ sa podľa riaditeľiek MŠ deti lepšie *socializovali*. V 1 triednych MŠ to bolo 9,68 %, v 2 – 3 triednych MŠ 31,25 % a v



4 a viac triednych MŠ 24,14 %. Ďalšie pozitíva, ktoré riaditeľky ďalej uviedli, boli v tom, že *neprítomnosť dieťaťa sa pravidelne nahlasuje v MŠ*, preto riaditeľky MŠ a danom dieťaťu vedia, aj keď práve nie je v MŠ. V 1 triednych MŠ to bolo 9,68 %, v 2 – 3 triednych MŠ 6,25 % a v 4 a viac triednych MŠ 0,00 %. Dôležitým faktom, ktorý spomenuli respondentky je to, že zavedením PPV práve *rodič preberá za svoje dieťa väčšiu zodpovednosť*. V 1 triednych MŠ to uviedlo 9,68 %, v 2 – 3 triednych MŠ 9,38 % a v 4 a viac triednych MŠ 17,24 % respondentov.

*Aké sú názory riaditeľiek materských škôl na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania?*

Riaditeľky materských škôl sa vo väčšom percente prikláňajú k výhodám v rámci zavedenia PPV a schvaľujú tento zákon. Vyjadrili sa nám o tom v dotazníku v tabuľke 5. Ako *výhody* uvádzajú v 1 triednych MŠ 86,11 %, v 2 – 3 triednych MŠ 86,49 % a v 4 a viac triednych MŠ 85,29 %. Zo všetkých výhod, ktoré boli spomenuté vyššie, sme vybrali najväčšiu výhodu - *Pravidelná dochádzka dieťaťa do MŠ*. Našli sa však aj riaditeľky, ktoré vidia *nevýhody* v zavedení PPV, aj keď je ich menej. K nevýhodám spomenieme tie najväčšie, ako *nárast administratívy u detí v PPV*, ktoré spomínajú v 4 a viac triednych MŠ so 100 %, alebo *povinnosť individuálneho vzdelávania* v 2 – 3 triednych MŠ s 80 %.

### Záver

Od zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania ešte neubehli ani 2 roky, ale aj tak sa nám už vynárajú pozitíva aj negatíva, ako aj určité problémy, ktoré trápia riaditeľky materských škôl. Takými najväčším pozitívom, ktoré sa vytvorilo zavedením povinného predprimárneho vzdelávania je pravidelná dochádzka dieťaťa do MŠ, lepšia pripravenosť detí na vstup do základnej školy, ako aj to, že práve rodičia preberajú väčšiu zodpovednosť za svoje dieťa. Respondentky uviedli aj nevýhody, ako napr. veľký nárast administratívy pre riaditeľky MŠ. Na základe našich zistení odporúčame pre pedagogickú prax: Znížiť byrokraciu riaditeľiek materských škôl v rámci povinnosti vyplývajúcej z plnenia povinného predprimárneho vzdelávania a pokúsiť sa zjednodušiť tieto procesy.

### Zoznam bibliografických údajov

- Gavora, P. a kol. (2010). Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- Gillová, P. (2008). Systém predškolského vzdelávania vo vybraných zemích evropskej únie. parlament Českej republiky, Kancelár poslaneckej snemovne, Parlamentný inštitút.
- Obdržálek, Z. & K. Horváthová a kol. (2004). Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava: SPN.
- Pivarníková, O. & L. Pivarníková. (2020). Povinné predprimárne vzdelávanie. Praha: Wolters Kluwer.
- Pupala, B., a spol. (2021). Povinné predprimárne vzdelávanie : Sprievodca cieľmi a obsahom. Bratislava. Štátny pedagogický ústav.
- Syslová, Z. a kol. (2019). Didaktika mateřské školy. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 597/2003 Z. z. o financovaní základných škôl, stredných škôl a školských zariadení a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

### PaedDr. Monika Miňová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra 15, 080 01 Prešov

monika.minova@unipo.sk

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

# VYUŽÍVANIE TANCA A TANEČNÝCH PRVKOV V MATERSKEJ ŠKOLE

## USE OF DANCE AND DANCEELEMENTS IN KINDERGARTEN

Zuzana Semričová

**Abstrakt:** Predprimárna vzdelávanie ponúka základy pre nielen pre ďalšie vzdelávanie, ktoré pokračuje na primárnom stupni základných škôl, ale je dôležitým aspektom celostného rozvoja dieťaťa. Môžeme si všimnúť, že v dnešnej dobe sa deti začínajú menej hýbať. Viac venujú pozornosť televízií, počítačom, rôznym hrám a pohyb zaniká do úzadia. Preto je potrebné viesť deti k rozvoju pohybu rôznymi zaujímavými metódami a formami, ako napr. tanec a rôzne tanečné prvky. V teoretickej časti nášho príspevku sme sa zamerali na vymedzenie pojmu tanec, jeho žánre a rozvoj pohybových kompetencií v predškolskom období. V empirickej časti sme analyzovali odpovede z nášho dotazníka zameraného na využívanie tanca a tanečných prvkov v materskej škole.

**Kľúčové slová:** tanec, tanečné prvky, materská škola.

**Abstract:** Pre-primary education offers the basis not only for further education, which continues at the primary level of elementary schools, but is an important aspect of a child's overall development. We can notice that nowadays children are starting to move less. They pay more attention to TV, computers, various games, and movement fades into the background. Therefore, it is necessary to guide children to the development of movement using various interesting methods and forms, such as dance and various dance elements. In the theoretical part of our contribution, we focused on the definition of the term dance, its genres and the development of movement competences in the preschool period. In the empirical part, we analyzed the answers from our questionnaire focused on the use of dance and dance elements in kindergarten.

**Keywords:** dance, danceelements, kindergarten.

### Úvod

Význam pohybu a aktivity v živote každého človeka bol v priebehu rokov vnímaný ako jedna neoddeliteľných súčastí. Avšak v posledných desaťročiach môžeme pozorovať zmenu tohto trendu. Človek prestáva v plnej miere nahrádzať nedostatok pohybu, ktorý je spôsobený zmenou životného štýlu (Junger, Palanská, 2014).

Pre deti je pohyb jedným z nenahraditeľných faktorov, vďaka ktorému sa utvára, usmerňuje vývoj. Pohyb je aj určitým ukazovateľom priebehu dynamických zmien dieťaťa vo vývine. Aj keď sa deti radi hýbajú, prevažuje u nich prevažne spontánny pohyb, ktorý ale musí byť dopĺňovaný riadeným pohybom (Novotná, 2014).

Deti sú viac vystavené moderným technológiám, mobilom, notebookom, tabletom a pohyb je utláčaný do úzadia. Práve preto je potrebné rozvíjať pohyb u dieťaťa nielen na rôznych krúžkoch, ale aj v materskej škole, kde trávi dieťa pomerne veľkú časť dňa.

### Pohyb v materskej škole

Pre dieťa je pohyb jednou zo základných potrieb. Pohybom sa u dieťaťa rozvíja nielen jeho telo a vnútorné orgány, pohybom dieťa môže komunikovať a zoznamuje sa so svojim okolím. Dieťa získava veľa zručností a kompetencií, ktoré sú dôležité pre život, vďaka pohybu v predškolskom období (Dvořáková, 2011).

Pri nedostatku pohybovej aktivity môže dochádzať k rôznym negatívnym dôsledkom ako napr. zdravotné riziká, nadmerný nárast telesnej hmotnosti, obezita, cukrovka, funkčné poruchy pohybového systému a pod. Tieto dôsledky na úrovni telesného rozvoja a pohybovej výkonnosti môžu negatívne vplyvať už na dieťa predškolského veku (Medeková, 2006).

Dieťa v období predškolského veku je veľmi aktívne a má radosť z pohybu, skáče, behá, hádže loptu a pod. Aj keď prevláda spontánny pohyb, musí byť dopĺňovaný cieľavedomým riadeným pohybom, ktorý sa zameriava na precvičovanie jednotlivých svalových skupín. Riadený pohyb by sa mal zameriavať na rozvoj predovšetkým rýchlostnej, vytrvalostnej a koordinačnej pohybovej schopnosti. Zámerný rozvoj silových pohybových schopností sa neodporúča pre dieťa predškolského veku (Novotná, 2014). Podľa Miňovej (2018, s. 99) dieťa predškolského veku je plné energie, ktorú musí niekde zužitkovať. Najčastejšie sa to deje prostredníctvom telesných cvičení, ale aj v spontánnej pohybovej aktivite.

V materskej škole sa na rozvoj pohybových kompetencií zameriava predovšetkým vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb. Dieťa získava základné informácie súvisiace so zdravím a zároveň by malo byť vedené k osvojeniu a zdokonaleniu pohybových zručností a schopností na základne vhodne zvolených telesných cvičení (ŠVP, 2016). Aj keď sa v danej vzdelávacej oblasti nachádzajú štandardy, vďaka ktorým môžeme zaradiť tanec do výchovno-vzdelávacieho procesu, tanec môžeme využívať v rôznych častiach denného harmonogramu dieťaťa v materskej škole. V mnohých materských školách si môžeme všimnúť využívanie tanca a tanečných prvkov, avšak sú využívané len príležitostne a to na prípravu besiedok, alebo vystúpení k rôznym sviatkam.

### **Tanec a dieťa v predškolskom období**

Keď chceme definovať pojem tanec nájdeme niekoľko definícií. My ho budeme definovať ako súhrn rytmických pohybov, sprevádzaných hudbou, spevom, alebo rytmickými údermi. Tancom vyjadrujeme pocity a spĺňa určité estetické kritéria (Skácelová, 2021).

S tancom sa dieťa zoznamuje od malička. Prvé rytmické pohyby na uspávanke pri nočných kolikách ho učia synchronizácii hudby s pohybom. Neskôr, či už pri počúvaní, alebo spievaní piesní, sa začína hýbať, napodobňovať dospelých a snažiť sa vymýšľať svoje prvé tanečné kreácie. Môžeme si všimnúť u detí, tak ako aj u dospelých, že každé dieťa preferuje iný druh, resp. žáner tanca.

Tanec prechádzal od svojho začiatku rôznymi premenami, na základe ktorých sa vykryštalizovali rôzne žáner tanca. Tieto žáner sa líšia od seba technikou, formou a aj výrazom, majú svoje osobitosti, jedinečnosť, charakteristiku, dokonca majú vypracované vlastné metodiky. V dnešnej dobe poznáme tieto základné žáner tanca:

- ľudový,
- historický
- spoločenský
- charakterový
- klasický
- moderný a súčasný
- džezový,
- step a iné (Skácelová, 2017).

Keďže každý žáner tanca má svoje jedinečnosti, musíme aj pri aplikácii do výchovno-vzdelávacieho procesu zväžiť, či je daný žáner tanca vhodný pre dieťa, resp. ktorý žáner bude najvhodnejší pre deti v triede.

V predškolskom veku môžeme u dieťaťa pozorovať záujem o pohyb popretkávaný rôznymi tanečnými prvkami, ktoré sa spájajú s určitým výrazom, ako napr. výskok, poskok, točenie. Pohybové hry spojené s tanečnými prvkami a tanečné pohyby sú prirodzenou súčasťou detského života (Jeřábková, 1979). Ak chceme využívať tanec a tanečné prvky, musíme vedieť, aké pohybové kompetencie zvládnu deti v určitom vekovom období.

U dieťaťa medzi tretím a štvrtým rokom sa pohyb zintenzívňuje. Dokáže vnímať globálne hudbu s textom, pohybom, mimikou, motiváciou a začína rozoznávať aj niektoré kvality zvuku, napr. sila, zafarbenie, dĺžka, výška a pod.

Dieťa vníma a celkovo je pohotovejšie predovšetkým medzi štvrtým a piatym rokom. Pohybové schopnosti sa zdokonaľujú, dieťa sa stáva rýchlejšim, už spája niektoré rytmické pohyby, priraduje pohybové vlastnosti k určitým konkrétnym zvieratám, predmetom, ako napr. myš ide rýchlo, slimák sa pohybuje pomaly

a pod. Dieťa začína spájať pieseň s pohybom, ktorý je zväčša pravidelný, začína si viac uvedomovať dynamiku a rozlišuje predovšetkým medzi pojmami silno a slabo (Poláková, Pucová, 2016).

Dieťa predškolského veku, teda päť až šesťročné, má veľký záujem o hudobnú činnosť. Dokáže poznať pesničky aj bez textu, len na základe melódie. Oblúbenou činnosťou sa stáva hra na detských hudobných nástrojoch. Veľký význam majú v tomto období práve pohybové hry so spevom alebo aj zložitejšie pohyby tvorené k textom piesní (Mrázová, Marková, 2005). Aj keď sme si spomenuli uvedený prehľad etáp predškolského veku, musíme si uvedomiť, že je to len orientačný prehľad a je potrebné zohľadniť rôzne vplyvy ako napr. kvalita, intenzita, podmienky, individuálne vlohy a pod.

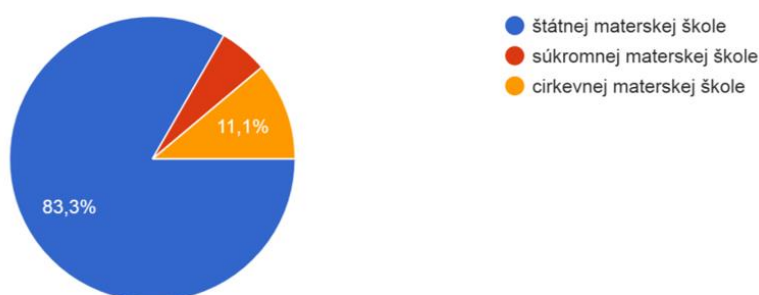
### Využívanie tanca a tanečných prvkov v materskej škole

Tanec môže mať na deti veľmi dobrý vplyv nielen vďaka rozvoju kreativity a umeleckého cítenia, ale priaznivo pôsobí na telo a myseľ a pomáha deťom nájsť určitú psychofyzickú rovnováhu (Poláková, Pucová, 2016).

Na základe toho považujeme tanec ako jeden z dôležitých aspektov, ktorý pozitívne vplýva na rozvoj dieťaťa v predškolskom období. Práve preto sme sa v našom dotazníku pre učiteľov materských škôl zamerali na frekvenciu využívania tanca a tanečných prvkov v materskej škole. Taktiež sme sa zamerali na konkrétnu časť dňa, kedy učitelia oboznamujú deti v materskej škole s tancom a tanečnými prvkami.

Nášho dotazníka sa zúčastnilo 54 učiteľov materských škôl. Prevažná väčšina, až 45 respondentov, učí na štátnej materskej škole. Traja respondenti učia na súkromnej materskej škole a šiesti na cirkevnej materskej škole.

Graf 1: Zastúpenie učiteľov materských škôl podľa zriaďovateľa

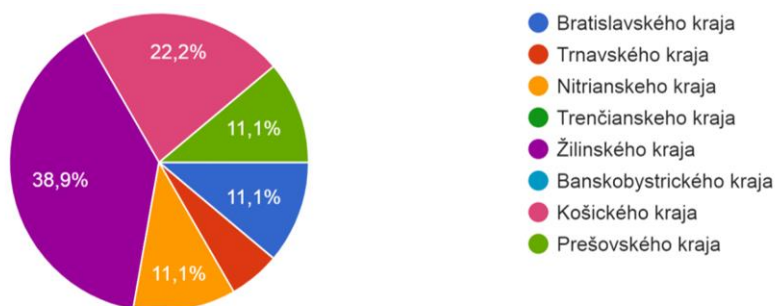


Zdroj: Vlastné spracovanie

Všetci respondenti boli ženy. Do dotazníka sa zapojili respondenti zo 6 krajov a to konkrétne najviac bol zastúpený Žilinský kraj ( 21 respondentov), za ním Košický kraj (12 respondentov), potom Prešovský (6 respondentov), Bratislavský kraj (6 respondentov) a Nitriansky kraj (6 respondentov) a posledný bol Trnavský kraj (3 respondenti).



Graf 2: Zastúpenie krajov, v ktorom sa nachádza materská škola



Zdroj: Vlastné spracovanie

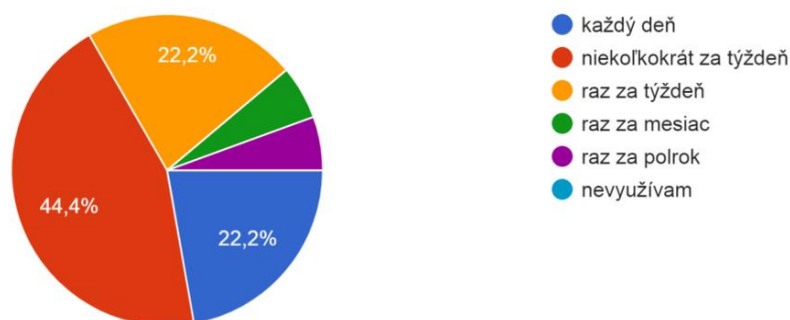
Takmer až 89% opýtaných pracuje v materskej škole nachádzajúcej sa v meste a len 11% opýtaných, pracuje v materskej škole v obci. Najmladší respondent mal 20 rokov a ročnú prax a najstarší respondent mal 62 rokov a 43 ročnú prax.

Otázku, ktorou sme zisťovali frekvenciu využívania tanca a tanečných prvkov v materskej škole znela: Vo svojej triede využívam tanec a tanečné prvky:

- |                          |                 |
|--------------------------|-----------------|
| – každý deň              | – raz za mesiac |
| – niekoľkokrát za týždeň | – raz za polrok |
| – raz za týždeň          | – nevyžívam     |

Na túto otázku odpovedalo všetkých 54 respondentov. Ani jeden neoznačil možnosť *nevyžívam*. Na základe toho môžeme konštatovať, že aj keď sa jednalo o pomerne široké rozpätie, čo sa týka veku a dĺžky praxe, že tanec a tanečné prvky využívajú aj začínajúci učitelia a aj učitelia s dlhoročnou praxou. Najčastejšie bola označovaná možnosť *niekoľkokrát za týždeň*. Túto možnosť označilo až 44,4% opýtaných (24 respondentov). Raz za týždeň označilo 22,2%, čo je 12 respondentov. S rovnakým výsledkom 22,2% bola označovaná aj možnosť *každý deň*. Traja respondenti, to je 5,6% označili možnosť, že tanec využívajú *raz za mesiac*. Rovnaký počet opýtaných označilo odpoveď *raz za polrok*.

Graf 3: Frekvencia využívania tanca a tanečných prvkov



Zdroj: Vlastné spracovanie

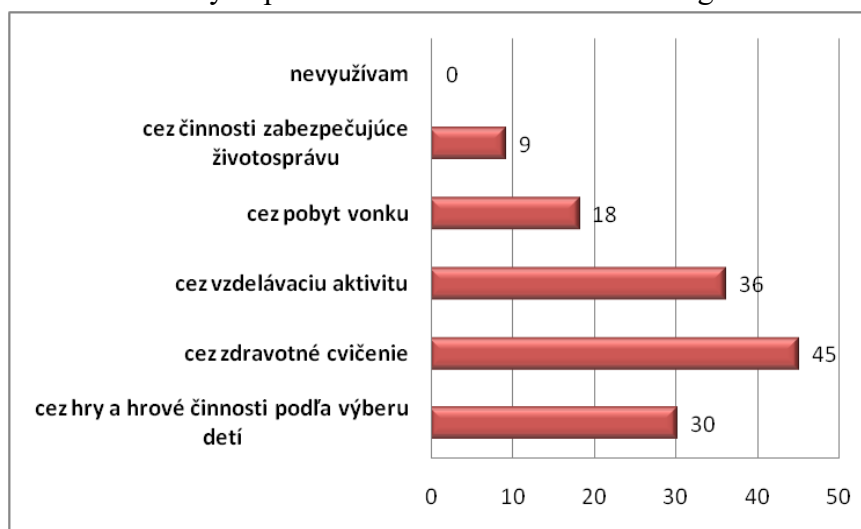
Môžeme si všimnúť na základe odpovedí, že aj keď tanec a tanečné prvky nie sú aplikované na dennej báze v materskej škole, tak viac ako polovica respondentov, až 88,8%, sa snaží aplikovať tanec a tanečné prvky vo svojej triede minimálne raz za týždeň. Z toho vyplýva, že deti v triedach sa stretávajú s tancom a tanečnými prvkami pomerne dosť často a nie sú využívané len pri nacvičovaní programov k rôznym príležitostiam, ako napr. vianočná besiedka, deň matiek a pod.

Posledné na čo sme sa zamerali bolo, kedy učitelia v materskej škole využívajú tanec a tanečné prvky, konkrétne počas ktorej formy dňa, najčastejšie aplikujú tanec a tanečné prvky. Otázka bola v znení:

Tanec a tanečné prvky využívam:

- cez hry a hrové činnosti podľa výberu detí
- cez zdravotné cvičenie
- cez vzdelávaciu aktivitu
- cez pobyt vonku
- cez činnosti zabezpečujúce životosprávu
- nevyžívam

Graf 4: Využívanie tanca a tanečných prvkov v rámci denného harmonogramu dieťaťa v materskej škole



Zdroj: Vlastné spracovanie

Na otázku odpovedali všetci respondenti, mali možnosť označiť niekoľko odpovedí naraz. Ako aj v predchádzajúcej otázke, ani v tejto nebola označená možnosť *nevyžívam*. Vďaka tomu môžeme konštatovať, že opýtaní naozaj aplikujú tanec a tanečné prvky v materskej škole. Predpokladali sme, že tanec a tanečné prvky budú najviac aplikované práve *cez zdravotné cvičenia*, čo sa nám aj potvrdilo, Až 45 respondentov označilo túto odpoveď. Druhá najčastejšie využívaná denná forma bola označovaná odpoveď *cez vzdelávaciu aktivitu*, ktorú označilo až 36 respondentov. 30 respondentov využíva tanec a tanečné prvky ráno *cez hry a hrové činnosti podľa výberu detí*. Odpoveď *cez pobyt vonku* označilo 18 opýtaných a 9 respondentov sa vyjadrilo, že aplikuje tanec a tanečné prvky aj *cez činnosti zabezpečujúce životosprávu*.

Zamerali sme sa na vzťahom medzi vekom detí a frekvenciou zavádzania tanca a tanečných prvkov do priebehu dňa v materskej škole. Pri našej vzorke sme zistili, že najčastejšie je využívaný tanec a tanečné prvky predovšetkým u predškolákov (5-6 ročné deti) niekoľkokrát za týždeň. Ak si všimneme tabuľku, vidíme, že tanec a tanečné prvky sú najviac využívané celkovo v predškolskej triede, ktorú navštevujú 5-6 ročné deti. Ako sme písali, v tomto období sú deti aktívne zdatné, vedia synchronizovať svoj pohyb a s rytmom a dynamikou hudby, čo sa odzrkadľuje aj na frekvencii využívania tanca a tanečných prvkov v materskej škole.

Tabuľka 1: Vzťah frekvencie využívania tanca a tanečných prvkov v súvislosti od veku detí navštevujúcich materskú školu

	každý deň	niekoľkokrát za týždeň	raz za týždeň	raz za mesiac	raz za polrok	Celkový súčet
3-4 ročné deti	9	0	3	3	0	15
4-5 ročné deti	3	6	6	0	0	15
5-6 ročné deti	0	18	3	0	3	24
<b>Celkový súčet</b>	<b>12</b>	<b>24</b>	<b>12</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>54</b>

## Diskusia

Náš dotazník bol distribuovaný medzi 54 učiteľov materských škôl zo 6 krajov, konkrétne bol zastúpení respondenti zo Žilinského, Košického, Prešovského, Bratislavského, Nitrianskeho a Trnavského kraja. Boli zastúpení učitelia zo štátnych, cirkevných aj súkromných materských škôl. Všetci opýtaní respondenti odpovedali na nami položené otázky. Prvá otázka sa zameriavala na frekvenciu aplikácie tanca a tanečných prvkov vo svojej triede v materskej škole. Viac ako 40% respondentov sa vyjadrilo, že tanec a tanečné prvky využívajú niekoľkokrát za týždeň. Viac ako 22% sa vyjadrilo, že využíva tanec a tanečné prvky každý deň, a 22,2% využíva tanec raz za týždeň. 5,6% opýtaných sa vyjadrilo, že tanec a tanečné prvky využívajú raz za mesiac. Rovnaký percentuálny podiel získala odpoveď raz za polrok. Možnosť nevyužívam nebola označená.

V druhej otázke sme zisťovali v ktorej fáze dňa využívajú tanec a tanečné prvky opýtaní učitelia. V tejto otázke mohli učitelia zvoliť aj viac foriem dňa, v ktorom aplikujú tanec a tanečné prvky. Najčastejšie je využívaný tanec a tanečné prvky cez zdravotné cvičenia. Ďalšie najčastejšie odpovede boli cez vzdelávaciu aktivitu, cez hry a hrové činnosti podľa výberu detí, cez pobyt vonku, cez činnosti zabezpečujúce životosprávu. Možnosť nevyužívam nebola znova označená.

Pri zisťovaní frekvencie využívania tanca a tanečných prvkov v materskej škole v závislosti na veku detí v triede sme zistili, že v každej triede je zastúpený tanec a tanečné prvky aspoň v minimálnej miere. Aj keď si môžeme všimnúť, že v triede predškolákov je tanec prítomný v dostatočnej miere. Ak sú deti s tancom kompromitované dostatočne často, začnú sa viac naň tešiť a stávajú sa odvážnejšími pri využívaní rôznych kreácií a variant.

Na základe získaných odpovedí môžeme skonštatovať, že väčšina, viac ako 80%, opýtaných učiteľov využíva tanec aspoň raz za týždeň a je aplikovaný predovšetkým cez zdravotné cvičenia.

## Záver

Myslíme si, že tanec a tanečné prvky sú dôležitým aspektom života každého jedného človeka a preto by mali byť deti zoznamované postupne s tanečnými prvkami. Tanec je má nielen estetický aspekt, ale rozvíja aj pohybovú zdatnosť dieťaťa. Preto si myslíme, že je dôležité, aby učitelia zapájali tanec a tanečné prvky do režimu dňa v materskej škole.

Na základe zistených údajov z dotazníka môžeme konštatovať, že učitelia materských škôl sa snažia o aplikáciu tanca pomerne často. Takmer 89% opýtaných učiteľov materských škôl aplikuje buď tanec, alebo tanečné prvky minimálne raz do týždňa. Z toho môžeme zhodnotiť, že opýtaní respondenti nevyužívajú tanec v materskej škole len na nácvik programov k rôznym sviatkom a besiedkam, ale je úmyselne začleňovaný na podporu rozvoja dieťaťa. Ak sa pozrieme na aplikáciu tanca a tanečných prvkov v priebehu denného harmonogramu dieťaťa v materskej škole, môžeme si všimnúť, že sú začlenené v každej fáze dňa. Potvrdilo sa naše očakávanie, že najviac bude aplikovaný tanec a tanečné prvky práve cez zdravotné cvičenia, nakoľko ponúka táto forma najviac príležitostí k aplikácii tanca. Aj keď opýtaní respondenti sa vyjadrili, že využívajú tanec a tanečné prvky relatívne vo vysokej frekvencii, je na ďalšom výskume zistiť, aké žánre tanca sú využívané a ktoré tanečné prvky z toho sú prezentované deťom.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Dvořáková, H. (2011). Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání. Raabe, s.r.o.
- Junger, J., Palanská, A. (2014). Význam pohybovej aktivity v živote detí predškolského veku. In *Teória a prax telesnej výchovy v materskej škole*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Jeřábková, J. (1979). Taneční Příprava. SPN – pedagogické nakladatelství, s.r.o.
- Medeková, H., Zapletalová, L. (2006). Vývinové zmeny somatických znakov detí z hľadiska pohybovej aktivity v rannom detstve. In *Vybrané aspekty pohybovej aktivity*. Peter MAčura – PEEM.
- Miňová, M. (2018). Pohybové aktivity v prírodnom prostredí. In *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní ZOBEM A VON*. Prešovská univerzita v Prešove.

- Mrázová, J., Marková, J. (2005). Metodika vyučovania Prípravné štúdium 1 pre prípravné štúdium I. stupňa tanečného odboru základných umeleckých škôl. Ministerstvo školstva Slovenskej republiky
- Novotná, N. (2014). Možnosti rozvoja pohybových schopností detí predškolského veku. In *Teória a prax telesnej výchovy v materskej škole*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Poláková, M., Pucová, M. (2016). Kreatívny tanec. Byť v pohybe / B in Motion.
- Skácelová, D. (2017). Teória tanca pre konzervatória. ForPress Nitrianske tlačiarne s.r.o.
- Skácelová, D. (2021). Úvod do metodiky tanca. TISKA, s.r.o.
- Štátny pedagogický ústav. (2016). Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Štátny pedagogický ústav.

**Bc. Mgr. Zuzana Semričová**

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

semricova.z@gmail.com

**Bc. Mgr. Zuzana Semričová** vyštudovala Predškolskú a elementárnu pedagogiku s rozširujúcim štúdiom Náboženskej výchovy pre materské školy a v nadväznosti na to magisterské štúdium v odbore Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. O rok neskôr ukončila bakalárske štúdium v odbore Učiteľstvo hudobného umenia a cirkevná hudba na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Pracovala na Súkromnej základnej umeleckej škole ako tanečný pedagóg a vedúca tanečného odboru a taktiež aj ako pedagóg hry na hudobný nástroj – klavír, kde sa zameriavala predovšetkým na deti predškolského veku. Ďalej pôsobila na Základnej škole ako učiteľka na prvom stupni. Absolvovala školenia a workshopy na tému Kreatívny tanec, klasický tanec. Taktiež absolvovala školenia ohľadne Hejného metódy. V súčasnosti je dennou študentkou doktorandského programu Pedagogickej fakulty na Katolíckej univerzite v Ružomberku. Vo svojej dizertačnej práci skúma pozitíva a negatíva využívania Hejného metódy na hodinách matematiky na základnej škole.

# PESTRÉ MOŽNOSTI CIEST NAPLNENIA VÝKONOVÉHO ŠTANDARDU „UVEDIE ADRESU SVOJHO BYDLISKA“

HOW TO ACHIEVE THE STANDARD FROM PRESCHOOL CURRICULUM: CHILDS KNOWS HIS/HER ADDRESS

Adriana Šipková & Zuzana Danišková

**Abstrakt:** Príspevok sa zameriava na výkonový štandard „Uvedie adresu svojho bydliska“ cez geografickú oblasť v predprimárnom vzdelávaní a následným popisom, a analýzou aktivít, ktoré smerujú k jeho naplneniu. V úvode stručne objasňujeme potrebu detailnejšieho prizerania sa na výkonový štandard, pomocou ktorého je možné v deťoch budovať identitu občana. Jadro príspevku pozostáva z vymedzenia geografickej oblasti, vývinu dieťaťa v nej a jej možnými podobami v praxi. Značná časť príspevku je venovaná popisu priebehu a analýzam štyroch vzdelávacích aktivít, ako pestrých možností ciest naplnenia daného výkonového štandardu. Zvolené formy, metódy a postupy mali za cieľ potvrdiť významnú úlohu okolitého prostredia pri rozvoji dieťaťa, a poukázať na rozmanitosť práce s témou adresy bydliska dieťaťa. V diskusii prinášame odporúčania pre prax. Predložené výsledky môžu slúžiť ako podnet pre odbúranie často prevládajúceho stereotypného ponímania daného výkonového štandardu.

**Kľúčové slová:** výkonový štandard, adresa, geografia v materskej škole, predprimárne vzdelávanie.

**Abstract:** This paper focuses on the performance standard „Childs knows his/her adress“ across geographic areas in pre-primary education, followed by a description and analysis of the activities that work towards meeting it. We begin by briefly explaining the need for a more detailed look at a performance standard that can be used to build children's identity as citizens. The core of the paper consists of a definition of the geographical area, child development within it and its possible forms in practice. A significant part of the paper is devoted to describing the progression and analyses of the four learning activities as varied possible pathways to meeting the performance standard in question. The chosen forms, methods and procedures were intended to confirm the significant role of the environment in the child's development and to show the diversity of work with the topic of the child's home address. In the discussion we make recommendations for practice. The presented results can serve as a stimulus for breaking down the often prevailing stereotypical conception of a given performance standard.

**Key words:** performance standard, address, geography in kindergarten, pre-primary education.

## Úvod

V záväznom dokumente pre predprimárne vzdelávanie, ktorým je Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, (ďalej ako ŠVPpPV), sa stretáme s výkonovým štandardom „Uvedie adresu svojho bydliska“ (ŠVPpPV, s. 61, 2016) ako pevnou súčasťou vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť*, v podoblasti *Orientácia v okolí*. Pre učiteľov a učiteľky v materských školách nie je jeho prítomnosť v tomto dokumente žiadnou novinkou, nakoľko aj predchádzajúce dva dokumenty – Program výchovy a vzdelávania v materských školách (s. 82, 1999), a Štátny vzdelávací program (s. 24, 2008) - v oblastiach spoločenského prostredia s témou adresy, a poznania bydliska pracovali.

Na rozdiel od väčšiny výkonových štandardov v programe, tento nedisponuje príľahlými obsahovými štandardami ani evaluačnými otázkami, ktoré by mohli byť pri realizácii aktivít k jeho naplneniu podporné a svojou krátkou, a jednoznačnou formuláciou môže pôsobiť dojmom, že jeho napĺňanie spočíva v jednoduchej požiadavke uvedenia, resp. vyslovenia adresy bydliska spamäti správne. V skutočnosti deti v predškolskom veku toho schopné sú, avšak nedávajú dostatočný zmysel vzťahu naučených pojmov a miestu, čo znamená, že je pre ne ťažké v názve adresy poňať priestor domova. Toto tvrdenie v žiadnom prípade nevyklucuje potrebu osvojovania si názvu adresy v ranom detstve. Práve naopak. Téma adresy je veľmi úzko spätá s oblasťou geografie, a to práve tým, že hovorí o našej príslušnosti k určitému miestu, ako súčasť



komunity žijúcej na Zemi, čo nás otvára pre ďalšie možnosti práce s témou adresy a bydliska v predprimárnom vzdelávaní (Catling, Willy, 2018).

Uvedený výkonový štandard môžeme preto čítať hlbšie, ako súčasť celostnej geografickej zložky. Pokúsime sa preto načrieť do problematiky postavenia akejsi nutnosti poznania a uvedenia adresy v predškolskom veku, a jej širšiemu záberu z pohľadu geografie, ktorá, ako ďalej uvádzame, je živá a aktuálna, a priniesť tiež návrh pestrých možností ciest jeho naplnenia v praxi, v podobe návrhu, a realizácii štyroch vzdelávacích aktivít.

## **Teoretický koncept**

### *Geografia a jej miesto v predprimárnom vzdelávaní*

Oblasť geografie je v rámci ŠVPPV zaradená ako jedna z podoblastí vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. V skutočnosti má však táto veda ďalekosiahly tematický okruh, ktorého témy nachádzame u nás v rámci rôznych oblastí a podoblastí ŠVPPV. Takéto delenie nás môže viesť k myslieniu, že oblasť geografie v materskej škole, je založená výlučne na poznávaní krajiny a jej dominant. Geografia má podľa zahraničných autorov dva prúdy, podoblasti, ktorými možno s deťmi prechádzať: *fyzická geografia*, ktorá je zameraná na prírodné prostredie (ročné obdobia, klíma, atmosféra, vodstvo...) a *humánna geografia*, ktorá študuje vzťah ľudí s ich prírodným prostredím (Brillante, Mankiw. s. 3, 2015).

Pamätajúc, že predškolské vzdelávanie stavia akési základy pre dokonalú vedu, aj plánovanie štúdia geografie začína vnímaním bezprostredného fyzického prostredia detí a ich schopnosti pozorovať, vnímať, analyzovať, a hodnotiť dané prostredie (Seefeldt, Castle, Falconer, 2013). Štúdium geografie pomáha spoznávať svet okolo nás a nachádzať odpovede na mnohé otázky, ktoré sa súbežne s pozorovaním sveta vynárajú. Úlohou predprimárneho vzdelávania by preto malo byť ponúknuť deťom takú geografiu, ktorá bude pre ne zmysluplná. Pomôcť deťom zapojiť sa do geografie začneme tak, že sa zameriame sa ich každodennú skúsenosť – na to, kam, kadiaľ chodia a čo tam robia (Epstein, 2014).

Detské vnímanie sveta a priestoru je však značne ovplyvnené nedostatočnou skúsenosťou detí (Příhoda, 1977). Dieťa hľadá na svet egocentricky (Vágnerová, 2000) a až okolo šiesteho roku začína prejavovať značný záujem o priestor mimo domova, susedstvo, čo je úzko spojené napríklad s poznaním názvov známych ulíc, avšak stále ide o poznanie podmienené záujmom dieťaťa (Gessel, Ilg, 1977). Až postupne dieťa nadobúda schopnosť pretaviť verbálne reprezentácie do grafických obrazov, t.j. kresieb, a o videnom komunikovať (Catling, Willy, 2018).

### *Oblasti geografie*

O čom všetkom môžeme pod oblasťou geografie uvažovať, a kde v jej širokom zábere sa ukrýva téma adresy bydliska, nám môžu napomôcť Národné geografické štandardy *Geography for Life*, ktoré boli v Spojených štátoch amerických pomenované s cieľom napomôcť učiteľom pri vyučovaní geografie. Tie, v znení ako ich uvádzame, vyšli v roku 1994. Uvádzame ich ilustračne, pre rozostrenie rozmanitosti a širšieho záberu geografie ako ju máme pomenovanú my, v rámci ŠVPPV.

V spomínaných štandardoch nachádzame vymedzených päť hlavných kľúčových tém a pojmov pre štúdium geografie:

#### **1. Zem – miesto, na ktorom žijeme:**

- Zem ako súčasť vesmíru;
- prostredie – živá a neživá príroda;
- povrch zeme – skúmanie povahy piesku, vody, hliny, blata;
- starostlivosť o Zem – človek ako súčasť prírody, úcta k životu, dôsledky zmeny klímy, znečisťovanie, recyklácia a pod.

## 2. *Smer a poloha:*

- orientácie v priestore;
- pohyb v priestore – uvedomenie si vlastného tela v priestore, sila a čas (pomaly-rýchlo), priestor (vysoko-uprostred-nízko), lokomócia (rýchlosť pohybu), hmotnosť (vzťah tela k zemi), spolupráca, izolácia (pohyb jednotlivých častí tela), opakovanie (oboznamovanie sa s pohybom);
- používanie termínov označujúcich smer (vpravo-vľavo, hore-dolu);
- meranie vzdialenosti;
- porozumenie konceptu mapy, práca s rôznymi typmi máp (napr. Google Earth), glóbusom.

## 3. *Vzťahy v rámci miest:*

- vzťahy medzi ľuďmi na rôznych miestach;
- prepojenosť ľudí a životného prostredia (prispôsobovanie si životného prostredia, jeho prínos a dôsledky);
- schopnosť ľudí prispôbovať si svoje vlastné prostredie podľa kultúrnych hodnôt.

## 4. *Priestorová interakcia – vzájomná komunikácia:*

- spôsob komunikácie medzi ľuďmi aj vo väčšej vzájomnej vzdialenosti;
- prostriedky využívané na komunikáciu s inými ľuďmi v priestore triedy, školy, domu;
- spôsob dopravy, premiestňovanie z bodu do bodu;
- prepojenie krajín – doručovanie tovaru, dovážané ovocie, oblečenie a pod.;
- spôsoby odosielania pošty (mail, list);
- pozorovanie odlišných značiek krajín, poznávacích značiek áut a pod.

## 5. *Regióny (oblasti):*

- fyzické regióny – konkrétny typ podnebia, krajiny, vegetácie;
- kultúrne regióny – kultúra a história regiónu, rôznorodosť kultúrnych regiónov, pozorovanie zvykov, tradícií, jazyka a pod.;
- pozorovanie rozličných regiónov – osobne, sprostredkovane (fotografie, Google Earth);
- kultúrne dedičstvo – piesne, hry, riekanky, umenie;
- spolupráca s rodičmi a starými rodičmi – pohľad do histórie (Seefeldt, Castle, Falconer, 2013).

Isté je, že geografia je veda, ktorej rozhrád siaha od jedného miesta po oblasť celej planéty, ktorá je neustále živá a aktuálna, a jej záber je omnoho širší – siaha za mestskú štvrť, mesto či región. Obsah geografie môžeme vidieť ako národný, ba globálny, v čom spočíva jej hodnota. Živosť geografie hovorí o snahe ísť za hranicu, nad rámec toho, s čím sa deti každodenne stretajú. Hoci vychádza z každodenných skúseností detí, jej účelom je zaviesť ich do nepreskúmaných oblastí sveta, aby v nich prehĺbila geografické myslenie. Deti potrebujú vidieť a skúmať svet taký, aký je, tvorivo a kriticky v ňom, a o ňom myslieť. Aktuálnosť geografie sa odráža na osobnej a každodennej úrovni, keď deti môžu vidieť uzavretú ulicu z dôvodu vytvorenia pešej zóny, a na globálnej úrovni, kedy sa deti dostávajú do kontaktu s dôsledkami väčších rozhodnutí, a skutkov (pandémia, zmena klímy, znečisťovanie a pod.) (Catling, Willy, 2018).

### *Uvedie adresu svojho bydliska*

Rozštiepením výkonového štandardu „Uvedie adresu svojho bydliska“ na menšie časti uvádzame niekoľko cieľov, ktoré sa odrážajú aj navrhnutých a realizovaných aktivitách. V súvislosti s nimi považujeme za dôležité, aby deti:

- poznali adresu svojho bydliska;
- vlastnou skúsenosťou a pozorovaním v exteriéri cielene pozorovali, a oboznamovali sa s lokalitou svojho bydliska;
- vedeli, že tabule označujúce názvy ulíc, smerové tabule s názvami ulíc, čísla domov a označenie schránok pomáhajú ľuďom orientovať sa v priestore;
- pozorovali a vedeli povedať, akým spôsobom sú ulice a domy označované, ako aj to, kde takéto označenia môžeme nájsť;
- vedeli vlastnými slovami vyjadriť, prečo je dôležité poznať svoju adresu a miesto, kde bývajú;
- začali vnímať, uvedomovali si a vedeli pomenovať, v akých životných situáciách sa s vlastnou adresou stretávajú alebo môžu stretnúť či v akých rôznych situáciách sa ich druhí ľudia môžu na adresu spýtať, prípadne vedeli rozprávať o vlastnej skúsenosti, ak ňou disponujú.

## **Vlastná činnosť v materskej škole**

### ***Cieľ***

Primárnym cieľom realizácie uvedených aktivít v prostredí materskej školy je ponúknuť taký súbor aktivít, ktoré by rúcali stereotypný pohľad na prácu s výkonovým štandardom „Uvedie adresu svojho bydliska“, pri ktorom sa vynára tendencia učiť deti názov adresy opätovným memorovaním a v prípade správneho vyslovenia názvu adresy, považovať výkonový štandard splnený. Ak však štvorročné dieťa spamäti správne odpovie na otázku: „Na akej ulici bývaš?“, môže to pre učiteľku znamenať jeho konečné naplnenie, ak takto pomenovaný výkonový štandard hovorí o akejsi cieľovej rovine pri odchode dieťaťa z materskej školy? Navrhnuté, zrealizované a analyzované aktivity majú preto za cieľ poukázať na pestrosť možností ďalšej práce s daným výkonovým štandardom, prihliadajúc na využitie všetkých dostupných možností materskej školy, a jej okolia.

### ***Prostredie***

Aktivity boli po cieleňom výbere realizované v materskej škole, vo vekovo heterogénnej triede, ktorú navštevujú deti vo veku od 4 do 6 rokov, z ktorých počtom prevažujú tie, ktoré si plnia povinné predškolské vzdelávanie. Po ústnej dohode s riaditeľkou materskej školy, po detailnom zmapovaní okolia materskej školy a ním ponúkaných možností, sme navrhli štyri vzdelávacie aktivity, a tie, následne, počas štyroch dní, zrealizovali. Nakoľko sa jedná o tému adresy, ktorá je témou citlivou, snažíme sa v príspevku zachovať čo najväčšiu anonymitu mien a adries zúčastnených detí.

### ***Návrh aktivít***

Predložené aktivity sú plánované tak, aby korešpondovali s vyššie uvedenou teóriou, a aby – idúc jedna po druhej – na seba nadväzovali. Aktivity svojím charakterom a náplňou rešpektujú štandardy uvedené v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie, a sú v súlade s dokumentom Adaptácie výkonových štandardov. Z toho vychádza, že pre každú aktivitu platí:

- Vzdelávacia oblasť: Človek a spoločnosť.
- Vzdelávacia podoblasť: Orientácia v okolí.
- Výkonový štandard: Uvedie adresu svojho bydliska.
- Adaptačná úroveň výkonového štandardu: U2 Uvedie adresu svojho bydliska;
- U1 Pozná miesto svojho bydliska.

Pred plánovaním aktivít bolo potrebné zmapovať okolie tej konkrétnej materskej školy a zohľadniť vývinové štádium detí predškolského veku v oblasti orientácie v priestore. V praxi to možno vidieť na snahe vychádzať v pozorovaní z bodov, ktoré sú deťom známe a od nich sa v orientácii okolia odvíjať, v našom prípade ide o materskú školu.

Úspešné dosiahnutie stanovených cieľov, počnúc prvou aktivitou až po poslednú, bolo preto prvotne podmienené osobnou skúsenosťou detí s úzkym okolím materskej školy, nakoľko skúsenosť a zážitok zohrávajú u dieťaťa v tomto veku dôležitú úlohu v rozvoji orientácie v priestore. Bolo nutné predpokladať, že schopnosť orientovať sa v okolí materskej školy bude omnoho ľahšie pre tie deti, ktoré v jej blízkosti bývajú. Efektívnosti v priebehu učenia napomáha, ak sa bydliská detí nachádzajú v dostupnej blízkosti materskej školy a deti tak disponujú hlbšou osobnou skúsenosťou pozorovaného priestoru.

Za hlavné metódy pri práci s týmto výkonovým štandardom považujeme vychádzku a pozorovanie. To, nakoľko sa dá vyjsť von a navštíviť ulice detí z triedy, určujú podmienky materských škôl. V navrhnutých aktivitách sa tak odráža aj možnosť, ako sa vysporiadať s témou adresy a bydliska v prípade, že nie je možné fyzicky, počas vychádzky, prísť na adresu detí v triede, a to priblížením, navodením čo najrealistickejších situácií. Jednotlivé pomôcky využívané v aktivitách majú v čo najväčšej miere napomáhať priblíženiu reálneho (tabuľky s názvami ulíc, obálky, virtuálne mapy Google Earth).

### **Priebeh aktivít**

**Prvá aktivita** bola realizovaná formou vychádzky v uliciach v blízkosti materskej školy. Jej cieľ hovorí, že *dieťa počas vychádzky aktívne pozoruje známe okolie a na základe priameho pozorovania vie pomenovať veci, ktoré nám pomáhajú orientovať sa v uliciach mesta či dediny (čísla domov, označenie názvu ulice, smerové tabule, menovky na poštovej schránke...)*. Nakoľko to bolo možné, volili sme do vychádzky takú trasu, aby bolo možné prechádzať tými ulicami, na ktorých bývajú niektoré zo zúčastnených detí, čo následne prispievalo k priebežnej motivácii a osobnému zapojeniu sa detí do pozorovania. Počas vychádzky ulice ponúkajú mnohé ďalšie podnety, ktoré smú deti v pozorovaní a premýšľaní o svete posúvať priamo v teréne. V podmienkach nami zvolenej materskej školy ide napríklad o historický motív vybudovania samotnej ulice, na ktorej materská škola stojí, od čoho sa odvíja aj jej názov. Rovnako smeli deti pozorovať podobnosti a odlišnosti domov, ktoré na ulici tvoria radovú výstavbu už sedemdesiat rokov či vymýšľať názov rozostavanej ulici. Okolie materských škôl je však veľmi odlišné a rozmanité, a každé z nich ponúka mnohé osobitné príležitosti a podnety pre pozorovanie.

**Druhá aktivita** plynule nadväzuje na prvú, a to premietnutím fotografií súčasnej ulice materskej školy a jej historickej podoby z obdobia jej vzniku, čo je deťom známe z rozprávania príbehu. Tento úvod zohrával v aktivite motivačnú a diagnostickú úlohu. Po ňom sme si v neriadenom rozhovore spoločne pomenovali mesto, v ktorom sa materská škola nachádza a určili ho taktiež ako bydlisko väčšiny detí v triede, ako aj názvy mesta/dediny bydlísk ďalších detí. Cieľ druhej aktivity hovoril o tom, že *dieťa pozná názov mesta/dediny, kde býva, názov správne používa v komunikácii, konkr. v hre Na autobus, a kreslením vie vytvoriť čo najpresnejšiu kópiu svojho domu podľa fotografie*. V aktivite teda išlo najmä o prehľbovanie identity detí ako občanov konkrétneho mesta/dediny. Keďže nebolo možné navštíviť bydlisko každého z detí, jadrom aktivity bolo rozprávanie spojené s ukázkami fotografií na internete, s cieľom vytýčiť známe dominanty mesta a dediny, ktoré sú bydliskom detí, vyúsťujúc k upriamaniu pozornosti na prislúchajúce erby ako na jeden z hlavných poznávacích znakov miest, a dedín.

Prvú a druhú časť aktivity delí, jednoduchá, a nie časovo náročná hra Na autobus, v ktorej sa učiteľka stáva vodičkou autobusu, do ktorého deti nastupujú. Cieľom bolo upevniť ňou povedomie detí o tom, v ktorom meste/dedine bývajú, a to slovným požiadanim si o lístok na trasu z materskej školy priamo domov, do ich mesta/dediny.

Aby sme v poslednej časti aktivity, vo výtvarnej činnosti, zachovali prehľbovanie identity a príslušnosti v bydlisku každého z detí, rozhodli sme sa prizvať k spolupráci rodičov detí, a to vo forme prosby o zaslanie fotografie priečelia ich domu, v ktorom bývajú. Deti kresbou vytvárali čo najpresnejšiu kópiu svojho domu podľa predlohy na fotografii. Pre utvrdenie príslušnosti k mestu/dedine, kde deti bývajú malo kresbu domu doplniť obkreslenie príslušného erbu.

**Tretia aktivita** je plánovaná v nadväznosti na predchádzajúcu, a to postupným smerovaním pozornosti detí od širšieho priestoru – mesta/dediny, k užšiemu, ktorým sú ulice. V tom spočíva samotný cieľ aktivity, ktorý hovorí o tom, že *dieťa si uvedomuje, že jeho dom je súčasťou konkrétnej ulice, na ktorej býva. Prostredníctvom pozorovania svojho bydliska v rozhraní Google Earth pozná názov svojej ulice a samo ho pomenúva.* Aj keď deti prirodzene poznávajú prostredie smerom od najbližšieho do širšieho prostredia, pri plánovaní tejto aktivity sme dbali na snahu viesť deti k postupnému uvedomovaniu si príslušnosti k väčšiemu celku - ku krajine, v ktorej má dieťa svoje miesto v danom meste/dedine, na konkrétnej ulici, dome/byte.

V úvode aktivity sme pripravili deťom tabuľky s názvami ich ulíc. Predškoly identifikujú tú svoju podľa prvej hlásky a prvého písmena, mladšie deti prv na základe počutia, a neskôr, podľa schopnosti, identifikujú prvú hlásku, a písmeno. Úlohou detí malo byť následne tabuľky s ulicami umiestniť v priestore triedy, ktorý mal predstavovať novovybudované mesto, ktorému chýbajú ulice, čo neskôr slúži ako rekvizita v hre Na taxík.

Podstatnú úlohu v aktivite zohráva práca s virtuálnymi mapami Google Earth. Táto možnosť je efektívna práve v situácii, keď nie je možné navštíviť ulice, na ktorých deti bývajú, no nie len. Takýmto spôsobom má každé z detí možnosť „pozvať nás k nemu na návštevu“, ukázať, kde býva tak, že vysloví adresu, na ktorú sa na mape prenosieme. Úlohou dieťaťa je použitím slovných spojení *pred, za, v, vedľa, nad* a iných spojených s orientáciou v priestore, previesť nás po ulici, na ktorej býva, k nemu domov, a krátko rozprávať o tom, kto s ním na ulici býva, kto je v jeho susedstve alebo čo zaujímavé sa tam nachádza.

Do záveru aktivity sme pre upevnenie informácií o názve ulice vsadili hru Na taxík, v ktorej si deti pýtajú odvoz taxikom priamo k nim domov, a to vyslovením adresy – ulice a príp. čísla domu.

**Štvrtá aktivita** uzatvára súhrn aktivít, čo sa odzrkadľuje aj na jej náplni. Jej cieľ spočíval v tom, že *dieťa uvádza adresu svojho bydliska v navodených životných situáciách.* Prvý zo spôsobov, ktorý sme zvolili, je práca s rôznymi typmi povolání na obrázkoch. Deti sa pokúšali rozprávať (či už z vlastnej skúsenosti alebo premýšľajúc) o možných situáciách, v ktorých napr. policajt, učiteľka, kadernička či krajčírka potrebujú vedieť, na akej adrese bývame. Zámerom tejto časti je viesť deti k uvažovaniu o situáciách, ktoré môžu nastať a spoločne navodzovať také situácie, ktoré si môžeme s deťmi aj v danom momente názorne ukázať.

Následným plánovaným výstupným produktom z tejto, no zároveň všetkých štyroch aktivít, bola výroba obálky, ktorú dieťa adresuje tomu, kto býva na rovnakej adrese ako ono samo. Výroba obálky pozostáva z krokov:

1. *Skladanie papiera veľkosti A4:* tromi prehnutiami a zlepením vytvoriť obálku.
2. *Napísanie adresáta a vyskladanie názvu ulice podľa predlohy z nastrihaných častí:*
  - predškoly: samostatné písanie adresáta; > skladanie rozstrihaného názvu ulice po jednom písmene podľa vzoru; > podľa predpísaného vzoru odpísanie čísla domu a názvu mesta/dediny.
  - mladšie deti: samostatné písanie adresáta; > skladanie rozstrihaného názvu ulice na slabiky podľa vzoru; > podľa možnosti názov mesta/dediny vyskladať rovnako z rozstrihaných slabík alebo nadiktovať učiteľke názov
3. *Naplnenú obálku s poštou doručiť na uvedenú adresu:* deti smú obálku vhodiť doma do schránky.

## Analýza aktivít

### Prvá aktivita

V súvislosti s prvou aktivitou je na mieste vypichnúť otázky, ktorými sme sa počas vychádzky s deťmi zaoberali. Otázky v takejto formulácii neboli vopred plánované. Pomenúvajú situácie, do ktorých sme sa pozorovaním a prirodzenou zvedavosťou s deťmi počas vychádzky dostali.

#### Prečo sú všetky domy na ulici rovnaké? Ako ich rozlíšime?

Hneď za bránou materskej školy sme pozornosť detí upriamili na dom, v ktorom býva chlapec z triedy – ten bol však čase aktivity chorý – a na dom jednej z učiteľiek, ktorý stojí pred budovou materskej školy.



Tieto domy sú si, rovnako ako ostatné na ulici, veľmi podobné – tvoria radovú výstavbu. Už tu sa ukazovala vhodnosť voľby vychádzky, keď namiesto toho, aby sme sa deťom pokúšali slovne vysvetliť, čo si pod pojmom radová výstavba môžu predstaviť a tak ich nechali vytvoriť si aj nejasné predstavy o tom, stavili sme na zážitok, na skúsenosť, na niečo, čo nebude deťom predložené ako hotová informácia, ale spojené s konkrétnymi vecami, obrazmi, nadšením či úžasom. A tak sme deti požiadali, aby si domy všímali a pomenúvali ich spoločné a odlišné znaky.

Deti sa zamerali najmä na tvar a farbu domov, prípadne počet okien či komíny. Ukázalo sa nám, že hoci boli čísla domov z našej vzdialenosti dobre viditeľné, deti ich ako jeden z rozdielov neudali, nevenovali im pozornosť.

#### Ako sa uliciam dávajú názvy?

Jednou z tém, ktorým sme sa v rámci vychádzky venovali, bolo pomenúvanie ulíc. To, že názov ulice, na ktorej stojí materská škola, sa viaže s historickou udalosťou, veľmi vhodne zapadlo do témy. Nebolo naším cieľom, aby si deti odniesli situáciu v pamäti a odpovedali presne na položenú otázku, prečo nesie ulica taký názov. Jednoduchým prerozprávaním vyššie uvedených historických udalostí sme chceli docieľiť, aby mali deti priestor vytvárať si obraz o tom ako svet okolo funguje.

O tom, ako reálne, živé pozorované prostredie ulice ponúka deťom bohaté podnety a skutočne otvára možnosti uvažovať, hovorí aj táto situácia: Ku konci vychádzky, keď sme s deťmi prechádzali jednou rozostavanou ulicou, sme ich pri prechádzaní na druhú stranu cesty upozornili: „Teraz pôjdeme po veľmi úzkej ceste, tak sa držíme pri sebe.“ Na naše slová sa ozvalo jedno z detí a hovorí: „To sa asi má volať ulica Úzka.“ Prikývli sme jej a povedali sme, že by taký návrh mohla napísať napríklad na mestský úrad. Odpovedala mi: „Áno, že by sa mohla volať, prosím, ulica Úzka“

Táto situácia ukazuje to, čo bolo hlavnými a nosnými metódami využívanými počas celej vychádzky, a ako vhodne použité sa obe metódy ukázali byť. Išlo o rozprávanie a rozhovor. Počas vychádzky sme sa s deťmi o tom, čo vidia a čo si môžu všimnúť jednoducho rozprávali. Spomenutá situácia, ale aj mnohé iné podnety tvorili dôležitú materiu, s ktorou sa dalo kráčajúc a vnímajúc okolie pracovať a komunikovať o nej.

#### Čo nám pomáha orientovať sa v uliciach?

Kráčajúc s deťmi ďalej ulicou, premostili sme k rozprávaniu o navodenom probléme, ktorý nastal. Išlo o pani poštárku, ktorá niesla v taške list. Keď ho vytiahla, našla na obálke, na mieste, kde sa píše adresa, napísané:

- *Ulica, na ktorej je materská škola.*
- *Dom s dvomi oknami dolu a dvomi oknami hore, pod strechou.*

Deti vedeli, že tieto údaje nestačia, aby pani poštárka správne list doručila a tiež vedeli, čo má byť na liste napísané: meno toho, komu list patrí, ulica a číslo domu. Mesto a poštové smerové číslo sme doplnili my. Taktiež vedeli ukázať, kde sa nachádza označenie ulice a čísla domov. Cestou sme sa s deťmi zastavili na križovatke ulíc. Tam sme im položili otázku či vidia navôkol niečo, čo pani poštarke, ale aj nám môže pomôcť zistiť, ktorá ulica sa kde nachádza. Bez zaváhania jedno z detí ukázalo na smerové tabule a druhé dieťa túto „pomôcku“ nazvalo ako značky. Vo veci názvov ulíc a čísiel domov sme od detí nežiadali, aby ich vedeli správne prečítať. Hoci ich deti čítali, bolo potrebné im ich často chybné vyslovenie neponechať ako vzor, ale zreteľne vysloviť správne znenie.

Počas vychádzky deti spontánne hlásili „Tam je značka“, keď v diaľke uvideli označenie názvu ulice na tabuli. Po ceste sme sa pristavili pri dome jedného z detí, ktoré samo ukázalo a pomenovalo číslo svojho domu. Jeden chlapec, predškolač, si však bez toho, aby sme im o tom vopred hovorili, všimol a ukázal, že k označeniu domu patrí aj to, čo je napísané na poštovej schránke. Bolo tam napísané priezvisko rodiny, ktorá v ňom býva. Chlapec na nápis na schránke síce nevidel a nevedel ho ani prečítať, vedel však, na čo tam nápis slúži.

Volám sa Prútik, takže bývam na Prútikovskej ulici.

Významným prvkom vychádzky bola práca s predstavou a tvrdením jedného z detí, ktorého ulicou sme prechádzali. Tvrdilo, že ulica, na ktorej býva, sa volá podľa jeho priezviska. Teda, pre ilustráciu, ak by sme dali dieťaťu meno Ferko Prútik, na otázku „Ako sa volá ulica, na ktorej bývaš?“ odpovedá: „Prútikovská ulica.“ Bolo potrebné nedeonestovať detskú predstavu, ale pracovať na jej modifikácii. A tak sme sa postavili s deťmi pred smerové tabule označujúce viaceré názvy ulíc dohromady. Prečítali sme deťom všetky názvy a spýtali sa či tam názov ulice, ako tvrdí dieťa, počujú. Ďalším spôsobom overenia, smerujúc najmä na predškólakov, bolo vymedzenie začiatkovej hlásky názvov ulíc a identifikácia začiatkovej písmena, pomocou čoho deti prišli na to, že názov ulice, ako ju nazvalo spomínané dieťa, na tabuli nie je.

Ako sa domom pridelujú čísla?

Prechádzajúc jednou z ulíc me deťom položili túto otázku, na ktorú nám jedno z detí odpovedalo, že si číslo vymyslia rodičia. Povedali sme im, že číslo sa domu pridelujú už vtedy, keď sa ešte len plánuje jeho stavba a to podľa toho, koľký v poradí na ulici stojí. Ukázali sme si to na postupnosti číslovania domov na ulici.

Prečo nenasleduje po čísle domu desať číslo domu jedenásť?

Ďalšia situácia, ktorú považujeme za dôležité spomenúť, súvisí s týmto typom otázky, ktorá vyplynula z pozorovania jedného z detí, keď videlo, že čísla domov nejdú v rade po sebe. Ukázali sme si, že domy sú na ulici označené striedavo. V tomto spočíva výhoda vychádzky, pretože nie len, že v prostredí triedy by dieťa takúto otázku nepoložilo, ale odpoveď na ňu sme smeli reálne dokázať. Deti postupne posúvali hranicu poznania. Dokázali prideliť číslo domu, ktoré nebolo číslom označené zachovaním pravidla striedavého označenia domov.

Ráta sa na ulici aj prázdne miesto medzi domami?

Ide o ďalšiu z otázok, ktoré neboli vopred prípravné, ale vzišli z pozorovania okolia. Deti odpovedali, že takéto miesto sa ráta a číslo dostane potom, čo sa na ňom postaví dom. To, že sa ráta, videli aj potom, čo sme sa pozreli na čísla domov v susedstve pozemku.

Čo znamená, že je za číslom písmeno A?

Kráčajúc ulicou sme prechádzali okolo domu, ktorého číslo dopĺňalo písmená buď A alebo B. Deti nevedeli, aký je význam písmen vedľa čísla, a tak sme ich krátko oboznámili s dvojdomom, teda domom, v ktorom bývajú dve rodiny. Keďže je to jedna stavba, majú rovnaké číslo, ale dve schránky, a tak museli doplniť písmenami A a B, aby ich bolo možné odlišiť. Nebolo podstatné, aby si deti striktné informáciu zapamätali. Dôležité bolo využiť všetky možné a dostupné podnety na pozorovanie a rozprávanie sa o svete.

## **Druhá aktivita**

Ako je uvedené v návrhu druhej aktivity, jej realizácii predchádzala prosba rodičov o spoluprácu. Formou e-mailu boli riaditeľkou materskej školy požiadani o poskytnutie fotografie priečelia ich domu. Uvedomovali sme ,si, že pre niekoho môže ísť o skutočne citlivú požiadavku, preto sme rodičom účel fotografii stručne opísali. Väčšina rodičov fotografie poslala do určeného dátumu, a tak sme k druhej aktivite fotografie mali pripravené a vytlačené vo veľkosti pre deti dobre viditeľnej. Spätná väzba od rodičov bola pozitívna, ani jeden z nich nevyjadril nesúhlas alebo nedôveru voči takejto spolupráci.

Jednoduchosť formulácie cieľa druhej aktivity umožňovala zamerať sa v nej väčšmi na jedno: na prehlbovanie identity detí ako občanov mesta/dediny. Správny názov mesta/dediny, v ktorých bývajú, poznala spočiatku asi polovica detí. Jedno z nich ma však vzápätí upozornilo, že nie všetci bývajú v tom istom meste. Deti označili ono dieťa skôr ako by sa stihlo samo prihlásiť. Vedeli, že nebýva v danom meste, no ani oni, ani ono dieťa nepoznalo názov svojej dediny. Povedalo len, že býva „úplne ďalej.“ Túto vzdialenosť vyjadrovalo tým, že musí vstávať veľmi skoro, aby mohlo prísť do materskej školy.

Čo bolo však pre deti skutočne významné, bola ukážka mesta na virtuálnej mape Google Earth pohľadom zhora, na čo deti reagovali prekvapene, keď videli, aké veľké je samo mesto a následne, keď mali možnosť vidieť na mape vzdialenosť dediny, v ktorej jedno z detí býva od materskej školy. Deti pritom nehovorili, ako ďaleko býva od daného mesta, ale: „Waw, ako ďaleko býva od škôlky,“ hoci sme hovorili o vzdialenosti mesta a dediny, pre deti sa dané mesto a dochádzanie dieťaťa doň spája nateraz s materskou školou. Je to pre ne viac konkrétne, prítomné, ako abstraktnosť názvu mesta.

Obrázok 1: Fotografia domu



Zdroj: archív autorky

### Tretia aktivita

V procese plánovania aktivít bolo dôležité pamätať na skutočnosť, že niektoré deti, ktoré materskú školu navštevujú, nepochádzajú len z mestskej časti, v ktorej sa materská škola nachádza. A keďže sa v jednej z úrovní výkonového štandardu píše o mieste „svojho bydliska“, považovali sme za potrebné premyslieť spôsob, akým by dieťa pozorovalo ulicu alebo lokalitu, v ktorej býva. Nakoľko však možnosti tejto materskej školy neumožňovali vychádzku v blízkosti bydlísk všetkých detí, bola možnosť využitia virtuálnych máp Google Earth najvhodnejšia. Deti mali tak, okrem toho, čo stanovoval cieľ, priestor oboznámiť sa aj s týmto typom máp a, ako sme videli, bol to pre nich nepreskúmaný „svet“, nad ktorým žasli.

Z práce s virtuálnymi mapami Google Earth vyšlo niekoľko podnetov:

- po spustení Google Earth sa nám na interaktívnej tabuli ukázala zemeguľa, s ktorou je možné otáčať. V jej okolí je možné vidieť vesmír, ktorého je súčasťou. S deťmi sme sa na zemeguľu pozreli z rôznych strán, našli more i pevninu, videli ponad ne oblaky... S deťmi sme rozprávali o tom, na akom kontinente, krajine a meste bývame. Výhodou bolo, že hľadaný výraz, ako napr. Európa, sme napísali do vyhľadávania, a vzápätí sme sledovali ako nás to na zemeguli k Európe nasmeruje. Rovnako sme postupovali pri Slovenku a postupne pri bydliskách detí.
- Každé dieťa malo príležitosť pozvať nás k nemu „na návštevu“, hoci nie osobne. Deti postupne povedali, na akej ulici býva a aké je číslo jeho domu. Čo dieťa povedalo, to sme napísali do vyhľadávania a spoločne sme sa pozreli, kam nás mapy privedú. Tak prebehla samotná kontrola či dieťa uviedlo adresu správne – keď sme sa na ulici ocitli, dieťa hneď vedelo či ide o jeho ulicu alebo nie.
- Výhodou tohto zobrazenia je, že deti smeli vidieť vzdialenosť svojich domov od seba navzájom a tiež od materskej školy, nakoľko sa na mapách dajú vytvoriť trasy a tiež značky, pomocou ktorých je jednoduché vzdialenosť vidieť a aj porovnať.

Obrázok 2: Kresba domu podľa fotografie



– Keď sme „stáli“ pred domami detí, smeli nám o nich rozprávať a opísať nám, aké izby sa v dome nachádzajú, a z akých izieb vidia na ulicu alebo, kto býva v ich susedstve.

Pre niektoré deti bolo náročné predstaviť si, aká izba v dome je tou, ktorej okno je na prednej časti domu. Iné deti toho boli schopné a ukázali napríklad, že ich izba je z druhej strany domu, tam, kde je dvor, a okno, ktoré je otvorené, je okno v kuchyni. Prekvapivá bola však jedna situácia, v ktorej nás jedno z detí, samostatne, pomocou zadávania slovných pokynov pre nás, ktoré sme ovládali mapy myšou, priviedlo od svojho domu k obchodu, ktorý vlastní jeho otec. Obchod sa nachádza o niekoľko ulíc ďalej a napriek tomu, že z ulíc vedia viacero odbočiek, dieťa sa nenechalo pomýliť a priviedlo nás, kam chcelo.

### Štvrtá aktivita

V štvrtej aktivite bola dominantná časť, ktorej sme sa s deťmi rozprávali o rôznych situáciách, pri ktorých uvedené povolania na obrázkoch potrebujú poznať našu adresu, resp. kedy potrebujeme uviesť adresu danému povolaniu my. Ako pomôcku sme zvolili kartičky s obrázkami rôznych povolaní. Videli sme, že niektoré povolania na kartičkách boli netradičné, napríklad baletka. Prv sme chceli ponechať iba tradičnejšie a známejšie povolania, avšak bolo ich v porovnaní s počtom detí oveľa menej, a tak sme skúsili ponechať všetky, aby sme videli, akými skúsenosťami deti disponujú alebo ako budú uvažovať. Či už išlo o známe alebo menej známe povolanie, pre mnohé deti bolo rovnako náročné samostatne rozprávať. Aby si deti situáciu vedeli predstaviť, jednoducho sme si niektoré z nich zahráli. Dieťa nám telefonovalo a prosilo o konkrétnu službu, vzhľadom na povolanie a nasmerovalo nás vyslovením adresy k nemu domov. Deti sa v tejto časti skôr trápili s hľadaním možných situácií. To však záležalo od toho, nakoľko disponovali skúsenosťou. Jednoduchšie však bolo pre ne nami navodenú situáciu doplniť alebo obmeniť. Odpovede detí boli pestré. K povolaniu murár dieťa uviedlo: „...aby vedel, kde nám má postaviť dom.“ Iné dieťa dodalo: „...alebo taký príbytok, že aby keď bude grilovačka, aby si mal miesto kde si to odložiť.“ Pri povolaní doktorky iné dieťa spomenulo situáciu, keď potrebuje vedieť našu adresu: „...žeby išla so sanitkou zobrať pacienta.“

Poslednou časťou a výstupom zo všetkých štyroch, na seba nadväzujúcich aktivít, bola výroba obálky. Najnáročnejším krokom bolo pre deti hľadanie z rozstrihaných písmen názvu ich ulice podľa predlohy na kartičke z úvodu minulej aktivity. Tam sme však pochybili my, keď sme do skupiny písmen nepridali viac tých istých písmen, aby sa deťom ľahšie hľadali. Predškóľáci boli podľa očakávania schopní napísať adresáta, samostatne podľa vzoru vyskladať názov ulice a dopísať číslo, a názov mesta či dediny. Do samotnej práce detí na obálke sme nevstupovali, pokiaľ si to situácia nevyžadovala alebo ma o to nepoprosilo dieťa. Táto časť aktivity nie len deti primäla k identifikácii sa s ich adresou, ale tiež rozvinula poznanie v tom, ako správne písať list, resp. obálku. S deťmi sme si pred aktivitou pomenovali, čo na obálke potrebuje byť napísané, ale ju bolo možné doručiť. To si mohli deti vyskúšať, keď obálky smeli vziať domov a vložiť ich do schránky.

Obrázok 3: Ukážka vyrobenej obálky, predškóľák



Zdroj: archív autorky



## Diskusia

Ako súčasť diskusie prinášame niekoľko odporúčaní do praxe, ktoré vyšli z realizácie a následnej analýzy zrealizovaných aktivít.

V prvom rade potrebné podotknúť, že nakoľko sú podmienky materských škôl rozdielne či už prostredím alebo materiálno-technickým zabezpečením, nie je možné postrehy a návrhy uvádzať iba z jedného pohľadu ako správne, a vhodné k úspešnému napĺňaniu daného výkonového štandardu. Je úlohou učiteľky v konkrétnej materskej škole pristúpiť z realizácii aktivít v prvom rade prizerať sa na možnosti, ktoré jej materská škola, no najmä jej okolie ponúka.

Pri plánovaní aktivít bolo našim cieľom realizovať ich čo najviac vo vonkajšom prostredí. Ako vidíme, podarilo sa to pri jednej z nich, pri vychádzke. Stalo sa tak z dôvodu, že deti v triede nebývali v primeranej vzdialenosti od materskej školy a nakoľko sme chceli deti rozvíjať v poznaní ich miesta bydliska, bolo potrebné ich k tomu priviesť iným spôsobom. Ak by bola možnosť, čo je možné si predstaviť v prostredí obce, je vhodnejšie postupne navštíviť ulice, na ktorých deti bývajú, prejsť okolo ich domu a nechať deti rozprávať priamo v reálnom prostredí. V takom prípade sa dá poradie aktivít obmeniť a vybrať sa do ulíc s deťmi po vyrobení obálky s ich vlastnou adresou, pristaviť sa na danej ulici, a pri domoch jednotlivých detí. Deti budú mať tak možnosť vojsť do role poštára/ky, porovnať číslo domu s číslom na obálke a následne vhodit' list do schránky. Motivácia detí bude umocnená tým, že budú môcť ostatným ukázať dom alebo byt, v ktorom býva a rozprávať o ňom. Deti okolie prirodzene pozorujú, a ak ich učiteľka na jednotlivé detaily upozorní, ich pozorovanie sa začne konkretizovať, a stávajú sa pozornejšími pre danú vec alebo jav, začnú o veciach uvažovať, prepájať ich s vlastnou skúsenosťou. Nie je nutné a ani vhodné pri tomto štandarde viesť vychádzku metódou vysvetľovania. Plne postačuje sa s deťmi rozprávať a byť spolu s nimi tými, ktorí prostredie pozorujú.

## Záver

Teoreticky a prakticky sme chceli čitateľa krátko previesť témou geografie ako vedy prítomnej v predprimárnom vzdelávaní a poukázať na jej globálny rozmer. V našom prípade išlo o tému bydliska, o ktorej hovorí výkonový štandard Uvedie adresu svojho bydliska.

Stereotyp, od ktorého sme chceli čitateľa oslobodiť, hovorí o veci uvedenia adresy bydliska dieťaťom, ako o memorovaní adresy názvu adresy a o jeho následnom korektnom vyslovení. Vyslovujeme týmto spôsobom povzbudenie prekročiť túto pomyselnú hranicu a napomáhať vytváranie predpokladov k identite dieťaťa ako občana vo vzťahu k regiónu, vlasti, k Zemi, konkr. skrz poznávanie vlastného bydliska, a jeho okolia.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Brillante P. - Mankiw S. (2015). *A Sense of Place: Human Geography in the Early Childhood Classroom*. In: *Young Children* [online]. 2015, Vol. 70, No. 3 [cit. 2023-04-01] DOI: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/jul2015/sense-of-place-human-geography>
- Catling, S. – Willy, T. (2018). *Understanding and teaching primary geography*, London: SAGE Publications,
- Epstein, A. S., 2014. *Preschool: Social Studies in Preschool? Yes!* In: *YC Young Children* [online]. 2014. n. 69(1), s. 78–83. [cit. 2023-04-01] DOI: <http://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.1.78>
- Gessel, A. – Ilg, F. L., (1977). *The Child from Five to Ten*. New York: Harper and Row.
- Guziová, K. et al. 2008. *Štátny vzdelávací program. ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2008. [cit. 2023-01-04] DOI: [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/statny\\_vzdel\\_program.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/statny_vzdel_program.pdf)
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977.
- Seefeldt, C. – Castle, S. – Falconer, Renee D. (2014). *Social Studies for the Preschool/Primary Child*. London: Pearson.
- Štátny pedagogický ústav, 2016. *Adaptácie výkonových štandardov* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2016. [cit. 2023-04-01] DOI: [https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/ppv\\_adaptacie\\_komplet\\_revizia\\_2016.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/ppv_adaptacie_komplet_revizia_2016.pdf)
- Štátny pedagogický ústav, 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*, 1999. [online] Bratislava: ŠPÚ, 1999. [cit. 2023-04-01] [https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/program\\_vychovy\\_materske\\_skoly.pdf](https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/program_vychovy_materske_skoly.pdf)



Štátny pedagogický ústav. 2016 *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. [online] Bratislava: ŠPÚ, 2016. [cit. 2023-04-01] <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>

Vágnerová, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.

**Bc. Adriana Šipková**

sipkova.adriana@gmail.com

**Mgr. Zuzana Danišková, PhD.**

Trnavská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra školskej pedagogiky

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

zuzana.daniskova@truni.sk

**Bc. Adriana Šipková** nadobudla vysokoškolskú kvalifikáciu 1. stupňa v študijnom odbore učiteľstvo a pedagogické vedy, v študijnom programe predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave, kde plynule pokračuje v magisterskom štúdiu učiteľstva pre primárne vzdelávanie. Pracovnú skúsenosť aktuálne nadobúda ako učiteľka materskej školy v Základnej škole s materskou školou v Zavare.

**Mgr. Zuzana Danišková, PhD.** absolvovala štúdium matematiky, etickej a občianskej výchovy na Univerzite Komenského v Bratislave (2004), kde následne obhájila aj dizertačnú prácu, ktorej cieľom bolo nájsť Achillovu päť multikulturalizmu (2007). Od septembra 2011 je odbornou asistentkou na Katedre školskej pedagogiky, kde sa venuje oblasti sociohumanitného poznávania.

# ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОСНОВА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КООРДИНАТАХ СУЧАСНИХ ЗМІН

TOLERANCE AS A VALUABLE BASIS OF PRESCHOOL CHILDREN'S EDUCATION IN COORDINATES OF MODERN CHANGES

Раса Шулигіна

---

**Анотація:** У статті розглянуто теоретичні аспекти проблеми толерантності як ціннісної основи виховання дітей дошкільного віку, її значущості у становленні особистості в розрізі нової гуманістичної парадигми освіти щодо підготовки дітей до прояву індивідуальності, самовираження, до активної, соціально значущої діяльності. Зосереджено увагу на низці міжнародних та вітчизняних державних документів, у змісті яких утверджується віра в основні права людини, зокрема дитини з початку її життя, гідність і цінність людської особистості, а також визначається стратегія освітянської спрямованості на забезпечення життєздатності дитини. Розкрито окремі аспекти проблеми виховання толерантності у дітей дошкільного віку з акцентом на сензитивний період для визначеного впливу; механізми виховання гуманної поведінки; показники, які характеризують здатність дитини демонструвати толерантність по відношенню до інших, з ким вона комунікує – однолітків, дорослих. Наголошено на важливості дотримання низки принципів щодо створення сприятливого толерантного середовища у закладі дошкільної освіти, в якому здійснюватиметься виховання зростаючої особистості та набуття нею досвіду взаємодії з іншими на засадах толерантності. Запропоновано до використання класичні й специфічні методи, засоби і форми виховання толерантності з урахуванням вікових особливостей дітей дошкільного віку та провідного виду діяльності, яка може слугувати реалізатором певних громадських функцій на основі толерантної взаємодії вихованців. Окреслено перспективи подальших досліджень в контексті розробки методичних аспектів виховання толерантності у дітей дошкільного віку; створення комфортного середовища з поетапно здійснюваною педагогічною взаємодією усіх учасників освітнього процесу задля підвищення індивідуального потенціалу дітей дошкільного віку на шляху побудови толерантних стосунків в умовах сучасних змін.

**Ключові слова:** толерантність, толерантна взаємодія, особистість, дитина дошкільного віку, цінності, ціннісна основа виховання, соціум.

**Abstract:** The article examines the theoretical aspects of the problem of tolerance as a valuable basis for the education of preschool children, its significance in the formation of personality in the context of the new humanistic paradigm of education regarding the preparation of children for the manifestation of individuality, self-expression, for active, socially significant activities. Attention is focused on a number of international and domestic state documents, the content of which affirms the belief in the basic human rights, in particular the child from the beginning of his life, the dignity and value of the human personality, and also defines the strategy of educational orientation to ensure the viability of the child. Certain aspects of the problem of education of tolerance in preschool children are revealed, with an emphasis on the sensitive period for certain influences; mechanisms of education of humane behavior; indicators that characterize the child's ability to demonstrate tolerance in relation to others with whom he communicates – peers, adults. The importance of observing a number of principles regarding the creation of a favorable tolerant environment in the preschool education institution, in which the growing personality will be nurtured and the experience of interacting with others on the basis of tolerance, will be emphasized. Classical and specific methods, means and forms of tolerance education are proposed for use, taking into account the age characteristics of preschool children and the leading type of activity that can serve as an implementer of certain public functions based on the tolerant interaction of pupils. Prospects for further research in the context of the development of methodological aspects of education of tolerance in preschool children are outlined; creation of a comfortable environment with step-by-step pedagogical interaction of all participants in the educational process in order to increase the individual potential of preschool children on the way to building tolerant relationships in the conditions of modern changes.

**Key words:** tolerance, tolerant interaction, personality, preschool child, values, value basis of education, society.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується ідеологічною, економічною й соціальною нестабільністю, тривожністю, неспокоєм, що посилює необхідність у поширенні ідей толерантності, моральних цінностей, безконфліктного спілкування, довіри і взаємної підтримки між народами. Тому в педагогіці виникає потреба осмислення толерантності як ціннісної основи у вихованні підростаючого покоління. Вкрай актуальною стає порушена проблема в контексті сучасних змін, оскільки в дошкільний період життя закладаються базові якості особистості.

Для осмислення і вирішення цих нагальних проблем варто звернути увагу на необхідність створення умов для гуманізації міжособистісних взаємин людей, де дитина має перебувати в центрі уваги та сприйматись соціумом як найвища цінність, а загальнолюдські цінності й гармонійні взаємини з навколишнім світом – пріоритетом.

В Преамбулі Статуту Організації Об'єднаних Націй зазначено: «Ми, народи Об'єднаних Націй, сповнені рішучості позбавити наступні покоління від лиха війни, знову затвердити віру в основні права людини, у гідність та цінність людської особистості... та у цих цілях проявляти толерантність та жити разом, у злагоді один з одним, як добрі сусіди» [11]. У Всесвітній Декларації прав людини акцент робиться на тому, що «кожна людина має право на свободу думки, совісті та релігії (стаття 18), на свободу переконань та свободу слова» (стаття 19), а також, що освіта має сприяти взаємному розумінню, терпимості й дружнім ставленням до усіх народів...» (стаття 26) [7].

Міжнародна комісія під орудою Жака Делора на двадцять восьмої сесії Генеральної конференції оприлюднила доповідь ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття», в якій були висвітлені підвалини нової гуманістичної парадигми освіти, спрямованої на миролюбність, життєтворчість, побудову позитивних взаємовідносин між людьми різних національностей, віросповідань та світосприйняття. Відповідно змісту доповіді, втілення у життя гуманістичних ідей нерозривно пов'язане з вихованням толерантної особистості та передбачає наявність духовно-моральної компоненти, підготовку дітей до активної, соціально значущої життєдіяльності.

Важливість і нагальність порушеного питання також підтверджується рішенням Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, ЮНЕСКО (англ. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*) про відзначення 16 листопада Міжнародного дня толерантності в освітніх закладах різного рівня усіх кран-членів Організації Об'єднаних Націй (ООН).

У Декларації принципів толерантності, прийнятої Генеральною конференцією ЮНЕСКО у 1995 році, визначається поняття толерантності (стаття 1), як поваги, прийняття та правильного осмислення багатогранного різномаяття культур нашого світу, форм самовираження та способів прояву людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті та переконань. У статті 2 прописуються умови, які має створити держава для досягнення толерантності на державному рівні. У статті 3 розглядаються соціальні аспекти, пов'язані з необхідністю толерантної взаємодії між окремими людьми, в родинному колі тощо. Стаття 4 говорить про виховання як найбільш ефективний спосіб попередження агресії, нетерпимості, жорстокості та про сприяння толерантної поведінки особистості, зокрема в дошкільному дитинстві.

Сучасна дошкільна освіта України знаходиться в координатах соціальних змін, пошуку оптимальних шляхів удосконалення освітньої та виховної роботи з дітьми, де одне з провідних місць належить питанню виховання толерантної особистості з раннього дитинства. Необхідність його розв'язання зазначено в основних нормативних документах державного рівня: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту» (2017) [8], «Про дошкільну освіту» (2001) [9], Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (БКДО, Державний стандарт дошкільної освіти, 2021) [1] та інших документах, які утворюють дитину як найвищу цінність та розглядають як один із головних напрямів освітянської діяльності, у яких визначають стратегію

забезпечення життєздатності дитини. Крім цього, проблема толерантності набуває особливого значення в умовах підвищеної уваги до інклюзивної освіти в Україні.

Зазвичай, коли говорять про толерантність, то вживають цей термін по відношенню до глобальних речей: міжнародних відносин, міжнаціональних конфліктів, стрімкому розвитку комунікацій, видозмінності соціальних структур тощо. Проте толерантність необхідна також й у системі відносин «батьки – діти», «педагоги – вихованці», «діти – діти», просто у повсякденних міжособистісних контактах, коли нам не вистачає стриманості, щоб вислухати та зрозуміти один одного, прийняти людей з їх особливостями, зрозуміти їх унікальність, усвідомити право кожного на власне бачення світу, поведження та взаємодію з іншими.

Для вирішення проблем на шляху інтеграції України у світову спільноту, які пов'язані з реаліями сьогодення, необхідна зміна самої людини, її свідомості, моралі та самої освіти. Через це, впровадження в освітню практику соціальних ідей толерантності, виховання у дітей дошкільного віку основ толерантної поведінки й культури стосунків має пріоритетне значення. Одним з перших суспільних інституцій до яких потрапляє дитина, це заклад дошкільної освіти який якнайкраще уможливорює виховання в особистості толерантності як найважливішої людської якості й суспільної цінності.

Виходячи з актуальності порушеної у дослідженні проблеми було окреслено *мету статті*, яка полягає у вивченні й аналізі концептуальних засад проблеми толерантності, як ціннісної основи виховання дітей дошкільного віку та механізмів його реалізації в умовах сучасних змін.

Спектр наукових досліджень з означеної проблеми є досить різноманітним та бере початок з античних часів, коли філософи стародавнього світу (Аристотель, Геракліт, Квінтіліан, Конфуцій, Лао-цзи, Платон, Сократ) звертали увагу на прояви толерантності особистості у своїх трактатах, опусах, ораціях. З часом їх ідеї знайшли розвиток у працях відомих зарубіжних та вітчизняних педагогів (А. Дістервег, Я.-А. Коменський, П. Лесгафт, Дж. Локк, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.).

В 1982 році у межах одного з проєктів Всесвітньої організації з дошкільного виховання (ОМЕР) було окреслено напрями виховання дітей дошкільного віку, які й в умовах сьогодення залишаються актуальними:

- формування позитивного і дружнього ставлення до навколишнього світу;
- розвиток самостійності та формування навичок взаємодії з іншими людьми;
- виховання у дусі діалогу й підготовка до діалогічного спілкування;
- виховання почуття національної належності; виховання міжнародної солідарності.

Звичайно, всі ці напрями відповідають характеристичі толерантної особистості, проте варто зазначити, що у більшості праць останніх десятиліть проблема виховання толерантності торкається дітей шкільного і підліткового віку, а періоду дошкільного дитинства, який є визначальним для цілісного розвитку й формування особистості, уваги надається недостатньо.

Сьогодні, при підтримці ЮНЕСКО зарубіжними науковцями (Chelikani, R. V. B. Y. *Quelques reflexions sur la tolerance*, Paris, UNESCO, 1995; *Tolerance, j'ecris ton nom. Esprit*. Paris. Editions Sarat - UNESCO, 1995; Mendus, S. *Tolerance and the Limits of Liberalism*, N. Y., 1988) ведеться активна робота з вивчення даної проблеми. Не залишаються осторонь й сучасні вітчизняні дослідники (Т. Алексеєнко, Л. Артемова, І. Бех, Н. Гавриш, О. Кононко, В. Котирло, Т. Поніманська, І. Рогальська, Н. Скрипник, О. Сухомлинська, Н. Хіміч та ін.), які також доводять, що для отримання дитиною дошкільного віку міцної ціннісної основи толерантності, важливими стають окремі аспекти цієї проблеми, зокрема: розуміння дитиною понять про право на свободу, самостійність думки й власних відповідальних вчинків для накопичення досвіду соціальної поведінки; вплив на емоційно-вольову, емоційно-чуттєву

сфери; забезпечення єдності чуттєвого і раціонального у формуванні поведінкових звичок; виховання засобами казки, музики, зображувального мистецтва, природи як такими, що залучають до добра, краси, людяності [13, с. 176].

За твердженням І. Беха, в період дошкільного дитинства найбільш інтенсивно проявляється психологічний механізм емпатії за якого ті чи інші емоційні переживання однієї дитини викликають відповідні емоційні прояви у іншій. На основі співчуття іншій дитині може здійснюватися щодо неї морально значущий вчинок [3, с. 19].

Основним психологічним механізмом, що допомагає дитині сприймати себе та інших однолітків, дорослих є дитячі емоції. Розвитку позитивного емоційного ставлення до себе та інших оточуючих присвячена колективна монографія «Діти і соціум», авторство якої належить відомим вітчизняним авторам А. Богуш, Л. Варяниці, Н. Гавриш, С. Курінній, І. Печенко. В ній ідеться про формування у дитини регуляції своєї поведінки – вміння стримувати себе, діяти свідомо, а не імпульсивно, що відкривається дитині під час розв’язання особливих завдань, спрямованих на пошуки смислу як суб’єктивного особистісного ставлення [2, с. 245]. Ці вміння є одними із основних аспектів становлення особистості, а у нашому дослідженні – основним механізмом виховання толерантності, толерантних взаємостосунків.

Іншим важливим механізмом і віковим новоутворенням, за нашим переконанням, є здатність дітей дошкільного віку до підпорядкування мотивам, від яких залежить їх діяльність та поведінка. Так, за умови правильного виховання, починають домінувати суспільно-значимі мотиви, соціальні почуття та стосунки. У зв’язку з цим, вагомий висновок зробила Н. Скрипник [12] після спроби виокремлення мотивів, які «сприяють виникненню толерантних взаємостосунків саме у дітей дошкільного віку:

- моральні вимоги (поводити себе так, щоб викликати схвалення оточуючих);
- прагнення до самореалізації та визнання;
- природна безпосередність, зацікавленість і захопливість;
- потреба у пізнанні навколишнього світу й оточення» [12, с. 30].

Однак варто зауважити, що лише визнані дитиною цінності, а не нав’язані кимось, можуть бути для неї основними мотивами толерантної поведінки. Її основою є активна позиція і психологічна готовність особистості, що можливе лише за наявності розуміння дитиною для чого їй це потрібно (особистісна мета) і чому це важливо суспільству (соціальна мета). Водночас, зважаючи на такий (дошкільний – *авт.*) вік ще немає підстав говорити про завершену ієрархію мотивів та пов’язану з ними стійку поведінку дітей. Це дає реальну можливість ефективно впливати на їх формування з подальшим вихованням толерантної поведінки [10, с. 18-22; 12, с. 30-31].

Беззаперечно, що дошкільний вік є важливим етапом первісного становлення особистості. З раннього віку розпочинає формуватися «базисна довіра до світу» (Е. Еріксон) – уявлення дитини про надійність дорослих, емоційна близькість з ними. За умови правильного виховання вона переростає у відкритість до соціальних впливів, інтерес до спілкування, готовність сприймати інших людей. За переконанням О. Кононко, цей вік є сензитивним щодо розвитку емоційної чутливості, природної (уразливість) та набутої (відгук на чийсь проблеми). Дитина починає класифікувати оточення на «приємне» і «неприємне», переживає, виражає своє ставлення до усього. Хоча діти дошкільного віку не завжди вміють розуміти фізичні та емоційні відчуття інших людей (дитина часто не розуміє, що робить боляче іншим) однак, у старшому дошкільному віці таке розуміння інтенсивно розвивається, і дитина часто починає співпереживати (бути епатійною) людині, яка страждає, чи хворіє, чи знаходиться у небезпеці. Це підтверджується працями видатного вітчизняного педагога-гуманіста Василя Сухомлинського, який вважав, що «Духовний розвиток людини починається з розвитком у неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю і розум, визначають ставлення людини до себе,



природи, праці, інших людей, роблять людину більш цікавою та оригінальною. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати й уміти висловлювати ці почуття. Це не менш важливо, ніж навчати грамоти, письма і лічби» [14, с. 206].

Схоже бачення можна простежити в працях К. фон Бергена, Б. фон Бергена, К. Стаблфілда, Д. Бандоу, які переконані, що виховання толерантності – це наявність права особистості на власну думку та висловлювання і, навіть, якщо хтось може з ними не погоджуватися, то жити в мирі й злагоді з такими відмінностями можливо. Як альтернативу традиційної, автори пропонують концепцію автентичної толерантності, що включає повагу та ввічливе ставлення до інших, не обов'язково схвалення їхніх переконань і поведінки. Усі люди рівні, але не всі думки та поведінка однакові [19, с. 111]. За словами К. фон Бергена та інших вчених-однодумців, толерантність – це «здатність приймати цінності та переконання інших» [19, с. 111]. Суголосно з ним висловлюється про толерантність Н. Ешфорд, який розуміє її як «невтручання своєю поведінкою і своїми діями, якщо вони іншою людиною не схвалюються. Толерантність, таким чином, володіє двома істотними характеристиками: несхвальна поведінка і відмова від нав'язування точки зору однієї людини іншим людям» [17, с. 7]. Це важливо для розуміння, виховання й прищеплення дітям дошкільного віку цінностей толерантності в межах вузького (сім'я, родина) та широкого (суспільство, соціум) кола спілкування, контактів, взаємодії.

Соціальні зв'язки зі світом у дітей в старшому дошкільному віці значно розширюються, вони відкриті для пізнання нового у стосунках з оточуючими, бо прагнуть позитивної взаємодії, розуміння й прийняття. Це підтверджується практикою діяльності закладів дошкільної освіти. Спостереження підтвердили намагання старших дошкільників завжди контактувати з тим, з ким їм цікавіше гратися, взаємодіяти, хто може забезпечити їх нової інформацією, знаннями, чи володіє компетенціями, пов'язаними з конкретною діяльністю, яка цікавить їх у цей момент. Зазвичай, такою людиною може стати дорослий або одноліток або інша дитина старша за віком. Прагнення до єдності в усьому зі старшими за віком надає дітям впевненості у їхній правоті вчинку, слова, думці. Взаємодія дитини з дорослими накладає відбиток на його стосунках з однолітками, тому надважливо, щоб дитину оточували такі люди, які б самі дотримувались принципів толерантності, толерантного поводження й слугували позитивним прикладом для неї. Також це може слугувати для зростаючої особистості джерелом нових знань, еталоном у дотриманні правил поведінки, розумінні моральних аспектів взаємодії та допоможе визначити правильний шлях побудови стосунків у суспільстві. У цьому контексті відомий педагог-гуманіст В. Сухомлинський зазначав: «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. ...Роби все так, щоб людям, які тебе оточують, було добре» [6, с. 25]. До того ж педагог вважав, що «непорушна основа морального переконання (толерантності – *авт.*) закладається у дитинстві й ранньому підлітковому віці, коли добро і зло, честь і безчестя, справедливість і несправедливість доступні розумінню дитини лише за умови яскравої наочності, очевидності морального змісту того, що він бачить, робить, спостерігає» [15, с. 120, 201]. Це доводить, що дорослі мають вагомий вплив на дитячу свідомість, емоції, сприймання і є прикладом для наслідування поведінки, стилю спілкування дорослих [16, с. 326].

Особливо значущим для виховання толерантності дітей в умовах сучасних змін є взаємодія з однолітками. Відомо, що у дітей протягом дошкільного періоду інтенсивно розвивається потреба саме у таких контактах. В період дорослішання у дошкільників різко зростає прагнення до міжособистісної взаємодії, в емпатії, повазі й це стає майже основним у їх житті. Крім того, значно посилюється інтерес до різних видів спільної діяльності, в яких діти можуть задовольнити свої прагнення чогось досягти, усвідомити своє і чуже «Я», більше дізнатися про партнерів по взаємодії, прилаштуватись до них або припинити контакти.

У дітей можуть виникати настрої незадоволеності власними вчинками та переживаннями з приводу того, що щось зроблено не так, як хотілося. Це може свідчити про боротьбу між дитячим егоїзмом та засвоєними моральними нормами. Дитина може сама визнавати, що не права, переборювати страх перед можливим покаранням та зізнаватися у не привабливому вчинку або поведінці. Такий випадок спонукатиме дитину до проведення складного процесу самооцінки й усвідомлення потреби у собі щось змінювати. Такі важливі процеси можливі тільки при кваліфікованому педагогічному впливі щодо виховання толерантного поведіння дитини з оточуючими. Спільна діяльність стимулює тривалий процес пошуку форм взаємодії, розгляду та усвідомлення позицій партнера і, як результат, прийняття чи неприйняття його [5, с. 22-24.]. В такий та інші способи відбувається набуття дитиною дошкільного віку соціального досвіду в побудові стосунків з іншими.

За твердженням провідного вітчизняного вченого І. Беха, при формуванні міжособистісної толерантності слід враховувати у вихованні культивування цінності іншої людини, тобто здатності цінувати особистість іншої дитини. Ця моральна здатність передбачає сформованість у дитини відповідних знань про певну людину і прагнення взаємодіяти з нею [3, с. 18]. Цілеспрямоване виховання сприяє формуванню у дитині уявлень про цінність іншої людини, потреби у добрих чи, навпаки, не добрих вчинках стосовно неї. Мова йде про емоційний відгук дитини відносно потреб інших, прояву емпатії, толерантності, демонстрації не байдужості тощо. Педагоги-практики наголошують на важливості створення відповідних умов, атмосфери психологічного комфорту, в яких у дитини з'являтиметься можливість не тільки «вільного вибору» для взаємодії з кимось, а й бажання працювати з користю для інших. З часом, прояви толерантності по відношенню до інших стають для дитини внутрішньою потребою.

Вихованню толерантності сприяє чітка організація взаємодії з однолітками. Дитина здатна безкорисливо підтримати однолітка, допомагати йому, довіряти свої таємниці, помічати чесноти, таким чином мотивувати свою взаємодію з ним. А неприязнь до інших, пояснюється критичним аналізом вчинків, ознак зовнішності, взаємин з ними. Адже дитина вже може окреслити свої прихильності, визначаючи чесноти однолітків і бажання взаємодіяти з ними, висловлювати критику на певні дії, вчинки, ознаки зовнішності, взаємини з іншими тощо. Не дивлячись на те, що дітям цього віку властивий природний егоїзм, у той же час, завдяки природній безкорисності, дитину легко навчити справедливості у стосунках з іншими, сприймати їх як рівних собі, висловлювати толерантно свою думку чи враження.

Засвоюючи загальні та вічні для всіх людей і народів цінності, дитина отримує основу для сприйняття світу та розуміння свого ставлення до нього. Така особистість з віком виросте терпимою до інших народів та культур, не зашкодить іншим людям, природі, тваринам тощо.

Враховуючи зазначене вище можна конкретизувати наступні *показники*, які виражаються у здатності дитини *демонструвати толерантність*:

- бачити в «іншій» особистості носія інших цінностей, логіки, критичності мислення, форм поведінки та усвідомлення його права бути іншою;
- ставитись позитивно до відмінностей іншої особистості, зокрема з особливими потребами;
- уміння бачити «іншу» особистість зсередини, сприймати світ зі своєї власної позиції та позиції іншого;
- До *ознак* толерантного поведіння дітей дошкільного віку можна віднести:
- співчуття, пошану, бажання прийти на допомогу іншим;
- привітне поведіння, взаємодію з оточуючими однолітками і дорослими, ввічливі, делікатні відповіді на запитання тощо;

- бажання робити приємне для колективу або окремого однолітка;
- прислухатися до громадської думки та керуватися у своїх діях суспільними мотивами, отримуючи при цьому особистісне задоволення.
- У своїх доробках науковці розкривають проблему толерантності не лише на теоретичному рівні, а доводять, що для вирішення поставлених завдань назріває потреба у реалізації педагогами-вихователями низки принципів для створення сприятливого толерантного середовища в закладі дошкільної освіти. Ми розділяємо підходи Н. Скрипник до виокремлення таких принципів [12, с. 176]:
- *суб'єктивності*, який ґрунтується на готовності самої дитини до сприйняття матеріалу, стимулюванні її самоосвіти, свідомої поведінки та самокорекції у взаєминах з іншими;
- *адекватності*, що вимагає відповідності змісту та засобів виховання соціальної ситуації, в якій здійснюється виховний процес;
- *диференційності*, що передбачає визначення індивідуального підходу до виховання толерантності, свідомості та поведінки, визначення спеціальних завдань, які відповідають індивідуальним особливостям та рівню сформованості толерантності в дитини; визначення особливостей її (дитини) включення в різні види діяльності, розкриття потенціалу особистості як в освітній, так й у повсякденній діяльності, надання кожному можливостей для самореалізації та саморозвитку;
- *толерантного середовища*, який вимагає розвитку в закладі дошкільної освіти гуманістичних відносин, в основі яких – реалізація права кожного на своєрідне ставлення до оточуючого середовища, самореалізація в різних сферах» [13, с. 177].

Реалізація зазначених принципів з урахування вікових особливостей та провідного виду діяльності спрямовує нас на виокремлення комплексу класичних й специфічних методів, засобів і форм виховання толерантності. До них можна віднести:

- бесіди (обговорення, використання ілюстративного матеріалу);
- спостереження в природі (систематичне, епізодичне, випадкове);
- дитячу літературу (знайомство з книжковою культурою, сприймання літературного твору, фольклору, розглядання книг, читання віршів, казок тощо);
- продукти творчості дітей та їх візуалізація (ілюстрації, картини, відео- фото- матеріали тощо);
- приклади з особистого досвіду дітей (аналіз емоційного стану і вчинків, емпатія),
- розв'язування проблемних ситуацій (обговорення та програвання),
- музичні заняття, заняття з образотворення, інсценування казок і літературних творів;
- спортивні змагання, фізичні вправи, забави, розваги, свята та інші масові форми (знайомство дітей з культурою і традиціями свого народу і народів світу);
- театралізована діяльність дітей за сценаріями (основа – казки народів світу, твори дитячої літератури);
- дитячі освітні й соціальні проєкти: середовище STEM-ART (мотивація до спілкування «один-на-один», «один-до-багатьох», праця в команді, соціалізація тощо);
- storytelling – метод складання казок та історій самими дітьми (демонстрація унікальності уяви кожної дитини, прояв її активності й творчості);
- ігри-зайняття (використання різних казок з рішення проблем міжособової взаємодії казкових героїв у різних ситуаціях);
- сюжетно-ролеві ігри дітей (освоєння і практичне застосування дітьми способів толерантної взаємодії).

Звичайно основним й незамінним засобом у роботі з дітьми дошкільного віку є гра, оскільки вона може дати дитині таку орієнтацію в суспільстві й світі, яку жодна інша діяльність дати не зможе. Потенційна цінність гри полягає в тому, що вона може відобразити різні сторони життя, особливості діяльності та, що дуже важливо, людські взаємини і ставлення до інших. Крім цього, дитиною набуваються й уточнюються знання про навколишню соціальну дійсність.

У своїй науковій статті «Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку» [4, с. 177-183] автори вказують, що в грі діти навчаються «контролювати та оцінювати себе, розуміти, що вони роблять, і найголовніше, прагнуть діяти за правилами. У розвинутій формі ігрової діяльності діти хочуть діяти самостійно відповідно до прийнятих правил, а це є підґрунтям для стимулювання відповідальної поведінки дитини, яка опинилась у ситуації морального вибору» [4, с. 180-181]. Вона (гра – *авт.*) передбачає дотримання дітьми правил і принципів толерантності, забезпечує всіх її учасників позитивними емоціями, задоволенням ходом гри та посилює мотивацію для її продовження з метою збагачення власного досвіду.

Важливу роль в організації дитячої гри виконує доросла людина (вихователь, батьки), як відповідальний комунікатор, носій певних громадських функцій, реалізатор в предметно-практичній діяльності конкретних правил на основі принципів толерантності та розвитку природних здібностей дитини. Для цього, не менш важливою є якісна підготовка фахівців галузі дошкільної освіти – творчої, культурно-толерантної особистості [18], здатної розвивати в дитині її здібності [20]. Крім того, не менш важливою у вихованні толерантності дитини є роль батьків, до виконання якої їх має підготувати вихователь, виконуючи такі завдання:

- підвищення загальної педагогічної і психологічної культури батьків та обізнаності, щодо основних принципів толерантності;
- налагодження толерантних взаємостосунків між вихователем і батьками, між батьками і дітьми, між іншими членами родини;
- використання батьками безконфліктних конструктивних виховних засобів впливу на дитину.

Також вихователь може передбачити різні види педагогічної роботи з батьками:

- просвітницька робота (розширити обізнаність батьків про поняття і характеристики «толерантності»): пропагування принципів толерантності, виготовлення інформаційних буклетів, стндових доповідній, ознайомлення зі спеціальною літературою, організація тематичних круглих столів, обговорення, бесіди тощо);
- профілактична робота (формування усвідомлення важливості виховання даної якості у дітей, розвиток толерантного ставлення батьків до оточуючих): дні відкритих дверей, участь у благодійних акціях, розповсюдження пам'яток для батьків, спільна праця батьків, педагогів та дітей, ігрові активності, направлені на корекцію інтолерантної поведінки, батьківські збори;
- роз'яснювально-навчальна робота з батьками (ознайомлення з методами налагодження толерантних стосунків): семінари із використанням соціально-психологічних тренінгів із вправлінням побудови різних способів компромісного та терпимого рішення життєвих ситуацій, ознайомлення з прийомами активного і ефективного слухання, з інноваційними методами заохочення, проведення індивідуальних консультації тощо).

Отже, для організації повноцінного процесу виховання толерантності дітей дошкільного віку має відбуватися зміна позиції вихователя у взаємодії з батьками вихованців від інформативно-консультативної діяльності до партнерства й співпраці з метою створення толерантного середовища, в якому мають реалізовуватись потреби дитини на паритетній основі «дитина – дорослий», «дитина – дитина».

Резюмуючи, можна стверджувати, що проблема виховання толерантності завжди посідала чільне місце як у працях великих мислителів різних епох, так й доробках сучасних вчених. В умовах соціальної нестабільності та непередбачуваності, стресових ситуацій та життєвих негараздів, межі досліджуваної проблеми розширюються, оскільки в першу чергу стосується дітей дошкільного віку. Свідоме дотримання вихованцями правил толерантної взаємодії, емоційне і ціннісне ставлення до власних і чужих почуттів, а також досвід терпимого та компромісного поводження з іншими в різних життєвих ситуаціях, складають ціннісну основу виховання не лише толерантної особистості, а й цілого покоління.

Подальше вивчення проблеми толерантності як ціннісної основи виховання дітей дошкільного віку вбачаємо у розробці її методичних аспектів; необхідності здійснення цілеспрямованого впливу в спеціально створеному виховному середовищі за розробленою і поетапно здійснюваною педагогічною взаємодією в системі «педагог – дитина – однолітки – родина»; забезпеченні діагностичним та емпіричним інструментарієм для більш ґрунтовного ознайомлення дітей дошкільного віку з нормами і правилами толерантного поводження через особистісне сприйняття кожного.

### Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція (2021). Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року. <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/>
2. Богуш, А. М., Варяниця, Л. О., & Гавриш, Н. В. (2006). Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Альма-матер.
3. Бех, І. Д. (2001). Формування у дитини почуття цінності іншої людини. Педагогіка толерантності., (2), 16-23.
4. Довбня, С. О., & Шулигіна, Р. А. (2020). Теоретико-методичний супровід ігрової діяльності дітей дошкільного віку. Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи : збірник наукових праць, 72(1), 177-183.
5. Гончаренко, А. М. (2000). Педагогічні умови та шляхи формування гуманних взаємин старших дошкільників. Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання : збірник наукових праць: педагогічні науки, 22-24.
6. Жовноватюк, Ю. А. (2010). Проблема формування особистості молодшого школяра в історії педагогічної думки України. Вісник Житомирського державного ун-ту ім. І. Франка, 50, 186-189.
7. Загальна декларація прав людини, Декларація № 995\_015 (1948). [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text)
8. Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2023) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
9. Про дошкільну освіту». Закон України № 2628-III (2001) (Україна). <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
10. Княжева, І. А. (2007). Проблема підготовки майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти до роботи в умовах полікультурного середовища. Наша школа, 5, 18-22.
11. Організація Об'єднаних Націй (ООН) : напрямки діяльності, органи та структура (2010). <https://osvita.ua/vnz/reports/law/9859/>
12. Скрипник, Н. І. (2012). Психолого-педагогічні засади виховання гуманних взаємостосунків у дітей старшого дошкільного віку. Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/436/1/PSUHOL\\_PED\\_%20ZASADU\\_%20VUHOV\\_HUMAN\\_%20STOS\\_failu.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/436/1/PSUHOL_PED_%20ZASADU_%20VUHOV_HUMAN_%20STOS_failu.pdf)
13. Скрипник, Н. (2007). Створення толерантного середовища у дошкільному закладі. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 20, 175-180. [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/20/visnuk\\_27.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/20/visnuk_27.pdf)
14. Сухомлинський, В. О. (1976). Як виховати справжню людину. Виб. твори в 5 т. Рад. школа, 2, 206.
15. Сухомлинський, В. О. (1976). Вибрані педагогічні твори в 5 т. Радянська школа, 2, 661.
16. Шулигіна, Р. А. (2023). Вплив сучасного медіаконтенту на формування ровесницьких стосунків старших дошкільників : проблемне поле інформаційного суспільства. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка» : журнал, 4(22), С. 318-335. <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/3743/3763>



17. Ashford, N. (2001). *Toleration. Principles for a Free Society*. Second edition. Bromma: Blomberg and Janson, 7.
18. Bondarenko, N., Cherepania, N., Malets, D., Klepar, M., & Matveieva, N. (2023). Tolerance as an important aspect of the professional competence of future specialists. *Amazonia Investiga*, 12(62), 158-167. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.14>
19. C W. Von Bergen, Beth A Von Bergen, Claire Stubblefield, Diane Bandow. (2012). Authentic tolerance : between forbearance and acceptance. *Journal of Cultural Diversity*, Vol. 19, No. 4. URL: [http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/11/Authentic-Tolerance\\_Between-Forebearance-and-Acceptance.pdf](http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2012/11/Authentic-Tolerance_Between-Forebearance-and-Acceptance.pdf)
20. Pukas, I., Kozak, L., Tsukanova, N., Shulyhina, R., & Harashchenko, L. (2023). Professional training of future teachers of preschool education institutions to implement the development of child's abilities. *Amazonia Investiga*, 12(62), 56-65. URL: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.4>

**Шулигіна Раїса Андріївна**, кандидат педагогічних наук

доцент кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, 01601, м. Київ, вул. Пирогова, 9

r.a.shulyhina@npu.edu.ua

**Шулигіна Раїса Андріївна** Освіта: вища, захист дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (2007), спеціальність: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Автор понад 120 праць наукового та навчально-методичного характеру, з поміж них: навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, статті у наукових фахових та міжнародних виданнях, що входять до наукометричних баз даних Scopus, Web of Science та соціо-гуманітарних наук Scopus. Співавтор вітчизняних та зарубіжних монографій з актуальних проблем дошкільної освіти в Україні та професійної підготовки майбутніх педагогів-вихователів.

Сфера інтересів: проблеми професійної підготовки та формування етико-професійного світогляду майбутнього фахівця галузі дошкільної освіти, проблеми навчання і виховання дітей дошкільного віку.

## ZÁVER

Predloženým zborníkom chceme nadviazať na tradíciu oslavy Dňa materských škôl na Slovensku, ktorá je každoročne sprevádzaná publikovaním vedeckých štúdií a odborných príspevkov. Každá práca v tomto zborníku nesie vedecké, odborné alebo metodické závery a obsahuje posolstvo pre budúce procesy výchovy a vzdelávania v materských školách, ktoré si zaslúžia pozornosť čitateľa. Preto nebudeme publikovať rozsiahly záver. Pripomenieme len citát, ktorým sme zborník začali:

*„Štúdium dieťaťa... môže mať nekonečne širší vplyv, ktorý sa vzťahuje na všetky ľudské otázky.  
V mysli dieťaťa môžeme nájsť kľúč k pokroku...“*  
**Dr. Maria Montessori** (*The Secret of Childhood*)

Ako editori, veríme, že aj v mene recenzentov a autorov, vyjadrujeme nádej, že myšlienky spomenuté v prácach publikovaných ku Dňu materských škôl na Slovensku 2023 prinesú želaný efekt, prispejú ku skvalitneniu poznania v oblasti predškolskej pedagogiky, posunú vpred prax predprimárnej edukácie a kultiváciu spoločnosti.

*Zborníky z predošlých ročníkov ku Dňu materských škôl na Slovensku nájdete na:*  
[http://omep.sk/?page\\_id=15](http://omep.sk/?page_id=15)

**Prajeme všetkým úspešný Deň materských škôl na Slovensku!**

Editori

## EDITORS & REVIEWERS

**PaedDr. Monika Miňová, PhD.** is a member of the Department of Preschool and Elementary Education and Psychology at the Faculty of Education of the University of Presov in Presov. Her expertise is preschool education and didactics, alternative approaches in education, kindergarten management, pedagogical diagnostics and cooperation of school with institutions. She is the chairwoman of the Slovak OMEP Committee. A graduate of the Pavol Jozef Safarik University in Kosice and the University of Presov in Presov.

<https://karpatskanadacia.sk/wp-content/uploads/2020/10/No-child-left-behind-FINAL-ENG.pdf>

**PhDr. PaedDr. Matej Slovák** is PhD. student – University of Presov in Presov, Faculty of Education, Department of Communicative and Literary Education (doc. Mgr. Katarína Vužňáková, PhD.). He focuses on Montessori education and pedagogical diagnostics in theory, practice and research. He is a member of the Slovak OMEP Committee and the Association of Preschool Education in the Czech Republic. A graduate of the University of Presov in Presov, Charles University in Prague and Matej Bel University in Banská Bystrica.

[http://research.rs/wp-content/uploads/2021/06/2217-7337\\_v11\\_n01\\_p137.pdf](http://research.rs/wp-content/uploads/2021/06/2217-7337_v11_n01_p137.pdf)

**Mgr. Jana Kožárová, Ph.D.** is an assistant professor and senior lecturer at the Department of Special Education, Faculty of Education, University of Presov. She gained her Ph.D. in special education after international research conducted in Slovakia and Norway focused on behaviour problems in preschool aged children. Currently she is focused on behaviour problems, conduct disorders, learning difficulties, and intellectual disabilities.

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/KozarovaJ2>

**doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.** an associate professor in the field of preschool and elementary pedagogy. A member of the Department of Preschool and Primary Pedagogy at the Faculty of Pedagogy of the University Comenius in Bratislava. She specializes in the didactics of art education, including graphomotor training and the didactics of initial writing and reading. In scientific research, she focuses on the research of teacher strategies in developing graphomotor skills in preschool and primary education and the individualization of support for initial writing and reading.

<https://app.crepc.sk/?fn=detailBiblioFormChildWUHRC&sid=D57B83470BBFCEC2268E3FD33C&seo=CREP%C4%8C-detail-%C4%8C%C3%A1nok>

**doc. Oksana Mkrtychian** is an associate professor, Doctor of Pedagogical Sciences, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Faculty of elementary education, Department of Primary and professional education, Kharkiv, Ukraine. ORCID: 0000-0003-4962-3631.

**Angela K. Murray, PhD.** is an associate research professor and graduate lecturer at the University of Kansas and is director of the [KU Center for Montessori Research](#). She writes and speaks extensively on educational approaches that support learner agency. She has made many contributions to Montessori research over more than fifteen years in the field, including serving as founding editor for the [Journal of Montessori Research](#) and founding chair of the [Montessori Education Special Interest Group of the American Educational Research Association](#). She is also the lead editor for the [Bloomsbury Handbook of Montessori Education](#). More information is available on her [ORCID page](#) and [Google Scholar profile](#).

**prof. PhDr. Milan Portík, PhD.** is a professor in the field of preschool and elementary pedagogy. Study and research stays: Japan, Poland, Taiwan... Speeches at foreign conferences: Poland, Ukraine, Taiwan, Japan, Czech Republic, Turkey... He was a member of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov.

<https://www.pulib.sk/web/kniznica/epc/dokument/2017032910030637>

**Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.** studied Christian Education at the Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology at Palacky University Olomouc. She graduated from her doctorate studies at the Catholic University in Ružomberok, in the study program Theory of Teaching of Religion Education. She worked as an assistant and then as a teacher in the kindergarten and a teacher at the Art School. Since 2009 she is working as a Research Assistant at the Department of Christian Education, Sts Cyril and Methodius Faculty of Theology at Palacky University Olomouc. She has dedicated herself to teaching religion and catechesis of the children from the year 2000. Her research activities includes the spirituality development of the children, religious education, catechesis of the children and Montessori pedagogy.

<https://www.alescenek.cz/autor/63928/potmesilova-petra-a-kol/>

- Názov:** **Dieťa a materská škola**  
*nekonferenčný vedecký recenzovaný zborník*
- ©Editori:** PaedDr. Monika Miňová, PhD. & PhDr. PaedDr. Matej Slováček
- Recenzenti zborníka:** Mgr. Jana Kožárová, PhD.  
doc. PaedDr. Blanka Kožík Lehotayová, PhD.  
doc. Oksana Mkrtychian  
Angela K. Murray, PhD.  
prof. PhDr. Milan Portik, PhD.  
Mgr. Marcela Fojtíková Roubalová, PhD.
- Recenzenti rukopisov:** PaedDr. Karin Hambáľková, PhD., doc. PaedDr. Zlatica Hul'ová, PhD.,  
prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD., doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.,  
PaedDr. Ivica Ondrušková, PhD., PhDr. Jozef Štefan, PhD.,  
prof. Hanna H. Tsvietkova, PhD., PaedDr. Jozef Zentko, PhD.
- ©Vydavateľ:** Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu  
**Grafické spracovanie:** PhDr. PaedDr. Matej Slováček  
**Titulný list:** dieťa, 5 rokov
- Rok vydania:** 2023  
**Vydanie:** prvé  
**Rozsah:** 134 strán  
**Kontakt:** [www.omep.sk](http://www.omep.sk)  
**ISBN** 978 – 80 – 974139 – 3 – 4  
**EAN** 9788097413934