

# Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku

2/2024



## Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku  
2/2024 (číslo 2, ročník 1, november 2024) <https://doi.org/10.5281/zenodo.14251850>

### Redakčná rada časopisu

Šéfredaktorka:

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Členky:

PaedDr. Marianna JAMBOROVÁ, PhD., Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Mgr. Marta KOPČÍKOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Marcela FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Výkonný redaktor:

PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

### Vedecká rada časopisu

prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Dr. habil. PaedDr. Kinga HORVÁTH, PhD., Univerzita J. Selyeho v Komárne, Slovensko

Dr hab. Jolanta KARBOWNICZEK, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum v Krakove, Poľsko

prof. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

doc. dr. Marta LICARDO, Univerzita v Maribore, Slovinsko

doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

doc. Oksana MKRTICHIAN, Charkovská štátna pedagogická univerzity H. S. Skovorodu, Ukrajina

prof. PhDr. Milan PORTIK, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

doc. Raisa SHULYHINA, Ukrajinská štátna univerzita Mykhajla Drahomanova, Ukrajina

doc. PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph. D., Masarykova univerzita, Brno, Česko

doc. PhDr. Gabriela ŠARNÍKOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

**externé posudzovateľky čísla:** RNDr. Lucia CSACHOVÁ, PhD., doc. Mgr. Katarína VUŽŇÁKOVÁ, PhD.

**Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky. Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú autori.**

### ADRESA REDAKCIE:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov

e-mail: [institutio.infantium@gmail.com](mailto:institutio.infantium@gmail.com)

webové sídlo: [www.omep.sk](http://www.omep.sk)

**Vydavateľ:** Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

**Sídlo vydavateľa:** Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov, Slovenská republika

**IČO vydavateľa:** 30812593

**Periodicita:** 2x ročne

**Institutio infantium** je časopis s otvoreným prístupom (angl. open access journal), prístup je bezplatný

**Dátum vydania periodickej tlače:** 30. november 2024

**Jazyk:** slovenský, český, anglický

**Grafické spracovanie a obálka:** PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK

**EV 290/24/EPP**

**ISSN 2989-381X**

ÚVODNÍK/EDITORIAL.....	4
<b>KOMUNIKACE UČITELEK V MATEŘSKÉ ŠKOLE S DVOULETÝMI DĚTMI A JEJICH RODIČI JAKO KLÍČ K ÚSPĚŠNÉMU ROZVOJI A SPOLUPRÁCI</b>	
COMMUNICATION OF KINDERGARTEN TEACHERS WITH TWO-YEAR-OLD CHILDREN AND THEIR PARENTS AS A KEY TO SUCCESSFUL DEVELOPMENT AND COOPERATION	
<i>Karin FODOROVÁ</i> .....	5
<b>SPOLUPRÁCE DĚTÍ A UMĚLCŮ V ČESKÉM A SLOVENSKÉM VÝTVARNÉM PROSTŘEDÍ</b>	
COOPERATION OF CHILDREN AND ARTISTS IN THE CZECH AND SLOVAK ART ENVIRONMENT	
<i>Ondřej HORÁK</i> .....	17
<b>HYPERGENERALIZACE V ŘEČI DÍTĚTE</b>	
HYPERGENERALIZATION IN CHILD'S LANGUAGE	
<i>Pavla CHEJNOVÁ</i> .....	26
<b>NÁZORY UČITELOV NA PŘIPRAVENOSTĚ DETÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY</b>	
TEACHERS' OPINIONS ON CHILDREN'S READINESS FOR ENTRY TO ELEMENTARY SCHOOL	
<i>Monika MIŇOVÁ</i> .....	35
<b>ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA V PŘEDŠKOLNÍM MATEMATICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ</b>	
ENVIRONMENTAL THEMES IN PRESCHOOL MATHEMATICS EDUCATION	
<i>Eva NOVÁKOVÁ, Martina KŘEŠŤANOVÁ</i> .....	43
<b>ODRAZ HRY V KURIKULÁRNÝCH DOKUMENTOCH MATERSKEJ ŠKOLY</b>	
SIGNIFICANCE OF PLAY IN CURRICULUM DOCUMENTS OF KINDERGARTEN	
<i>Jana PALESCHOVÁ</i> .....	54
<b>PREČO SA OPLATÍ DEŤOM ČÍTAŤ?</b>	
WHY IS IT WORTH READING TO CHILDREN?	
<i>Martina RÍMSKA</i> .....	72
<b>PŮSOBENÍ MÉDIÍ NA DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A SOUVEJÍCÍ RIZIKA</b>	
EFFECTS OF MEDIA EXPOSURE ON PRESCHOOL CHILDREN AND ASSOCIATED RISKS	
<i>Kornelia SOLICH</i> .....	81
<b>RODIČOVSTVO S DEŤMI DO TROCH ROKOV: TEÓRIA A VÝSKUM</b>	
<i>Monika MIŇOVÁ</i> .....	90
<b>INFORMÁCIA O NOVEJ PUBLIKÁCII</b>	
<i>Matej SLOVÁČEK</i> .....	92
<b>POZVÁNKY PRE ODBORNÚ VEREJNOSŤ</b> .....	93
<b>ORIGIN AND CELEBRATION OF KINDERGARTEN DAY IN URUGUAY</b>	
<i>Alicia GRAVINA</i> .....	95

Vážené čitateľky, vážení čitatelia,

druhým číslom vedeckého časopisu **Institutio infantium**, napĺňame prvý ročník jeho existencie. Vedecký recenzovaný časopis je zameraný na otázky predškolskej pedagogiky a predprimárnej edukácie. Poslaním časopisu je prispieť k vedeckej a odbornej diskusii venovanej otázkam predškolskej pedagogiky a praxe predprimárnej edukácie, ktoré doposiaľ na Slovensku nemali periodický publikačný priestor. Preto sme veľmi radi, že aj prostredníctvom tohto časopisu a medzinárodnej spolupráce redakčnej rady, vedeckej rady, autorov a externých posudzovateľiek vznikol priestor na vzájomné zdieľanie poznatkov a skúseností na vedeckej aj odbornej úrovni.

Predložené číslo časopisu je zamerané polytematicky. Štúdie a články od Karin Fodorovej, Ondřeja Horáka, Pavly Chejnovkej, Moniky Miňovej, Evy Novákovej, Martiny Křesťanovej, Jany Paleschovej, Martiny Rímskej a Kornelie Solich prezentujú aktuálne témy a odpovedajú na aktuálne otázky predškolskej pedagogiky. Majú potenciál rozšíriť poznanie vedeckej aj odbornej verejnosti a byť inšpiráciou pre ďalšie štúdium a vedecké bádanie.

Rubriky recenzie a odborné aktuality obsahujú recenziu Moniky Miňovej, predstavenie novej odbornej publikácie od Mateja Slováčka a pozvánku na sympóziu a konferencie. Záver časopisu je venovaný pozdravu a informácii z Uruguaja.

Podakovanie patrí Vám, čitateľom časopisu, autorom aj členom redakčnej i vedeckej rady časopisu za odborné posúdenie a pripomienkovanie rukopisov. Za spoluprácu ďakujeme aj externým posudzovateľkám RNDr. Lucii Csachovej, PhD. z Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku a doc. Mgr. Kataríne Vužňákovej, PhD. z Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

redakcia časopisu

# KOMUNIKACE UČITELEK V MATEŘSKÉ ŠKOLE S DVOULETÝMI DĚTMI A JEJICH RODIČI JAKO KLÍČ K ÚSPĚŠNÉMU ROZVOJI A SPOLUPRÁCI

COMMUNICATION OF KINDERGARTEN TEACHERS WITH TWO-YEAR-OLD CHILDREN AND THEIR PARENTS AS A KEY TO SUCCESSFUL DEVELOPMENT AND COOPERATION

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251459>

Karin FODOROVÁ

**Abstrakt:** Cílem článku je zdůraznit komplexnost a význam efektivní komunikace učitelek s dvouletými dětmi a jejich rodiči v prostředí předškolního vzdělávání. Správné porozumění těmto procesům a jejich efektivní aplikace mohou významně přispět k harmonickému rozvoji dětí a posílení spolupráce mezi školou a rodinou. Obsah příspěvku čerpá z interdisciplinárních zdrojů, zahrnujících psychologii, evropské vzdělávací dokumenty a iniciativy, s cílem objasnit význam této komunikace v předškolním prostředí. Na základě analýzy odborných dokumentů a výzkumných šetření příspěvek nabízí návrhy pro řešení různých komunikačních situací s dvouletými dětmi a jejich rodiči. Tyto návrhy mají za cíl podpořit efektivní komunikaci, která přispívá k úspěšnému rozvoji dětí a k upevnění vztahů mezi rodiči a dětmi, rodiči a učitelkami, a mezi učitelkami a dětmi.

**Klíčová slova:** komunikace, předškolní vzdělávání, dvouleté děti, mateřská škola, zákonní zástupci, spolupráce

**Abstrakt:** The aim of this article is to highlight the complexity and importance of effective communication between teachers and two-year-old children and their parents in the preschool setting. A proper understanding of these processes and their effective application can contribute significantly to the harmonious development of children and the strengthening of school-family cooperation. The content of this paper draws on interdisciplinary sources, including psychology, European educational documents and initiatives, in order to clarify the importance of this communication in preschool settings. Based on an analysis of professional documents and research investigations, the paper offers suggestions for dealing with different communication situations with two-year-old children and their parents. These suggestions aim to promote effective communication that contributes to the successful development of children and to the strengthening of relationships between parents and children, parents and teachers, and between teachers and children.

**Keywords:** communication, preschool education, two-year-old children, kindergarten, legal representative, cooperation

## 1 Úvod

Komunikace je základ mezilidských vztahů a spolupráce je problematikou velmi širokou. Komunikace je v oblasti psychologie tématem velmi zajímavým a důležitým, protože „nemůžeme nekomunikovat“. Na dobrém podkladu komunikačních dovedností jsou budovány úspěšné životy. Manažeři (80%) hodnotili komunikační dovednosti jako jedny z nejdůležitějších kvalifikačních předpokladů zaměstnanců a (60%) zařadili je k dovednostem spojených s vedením lidí (Burgoon, Guerrero, Floyd, 2016 In Boukalová et al. 2023). Komunikace nám dává možnost předávat určité významy mezi jednotlivci či skupinami, v širším měřítku pak směrem od jednotlivce ke skupinám velkým či masám. Významy nepředstavují jen informace a poznatky, ale také rozvíjíme vlastní dovednosti a tím pomáháme druhým se zlepšovat při určité činnosti. Můžeme diskutovat s ostatními o postojích, hodnotách, normách a ideálech anebo o běžných životních věcech. Dáváme najevo své emoční rozpoložení, rozpoznáváme emoce druhých. Můžeme se v rozpoznávání emocí cvičit a tím zlepšovat svou emoční inteligenci (Boukalová et al, 2023, s. 13).

Uvedené významy komunikace úzce souvisejí s problematikou, kterou analyzujeme v našem příspěvku, konkrétně s předškolním vzděláváním a v něm s komunikací učitelů v mateřské škole s dětmi a jejich rodiči. Předškolní vzdělávání hraje zásadní roli v rozvoji dětí, přičemž učitelka, která se řídí závazným dokumentem, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), má klíčový úkol v podpoře komunikačních dovedností dětí. Tento program nejen zdůrazňuje význam rozvoje komunikačních dovedností u dětí, ale také poskytuje učitelkám rámec, který jim umožňuje efektivně pracovat s dětmi na rozvoji jejich verbálních a neverbálních schopností. Rozvoj těchto dovedností je důležitý pro celkový osobnostní a sociální růst dětí, jejich schopnost vyjadřovat potřeby a pocity, navazovat vztahy a účastnit se skupinových aktivit. V příspěvku cílíme na komunikaci učitelů mateřských škol s dvouletými dětmi a jejich rodiči. Naší snahou je analyzovat vybrané procesy a situace v organizaci dne v mateřské škole, které jsou součástí této komunikace a navrhnout možnosti efektivní komunikace, jež podpoří úspěšnost interakcí jak pro učitelky, tak pro rodiče, a zároveň budou smysluplné a podpoří zdravý rozvoj dvouletých dětí. Klíčovým prvkem je komunikace v mateřské škole, která tvoří základ pro všechny interakce v tomto prostředí. Dobrá komunikace vytváří prostor, v němž se děti cítí bezpečně a podporovány, což je nezbytné pro jejich učení a osobní růst. V rámci komunikace mezi učitelkami a dětmi se zaměřujeme na důležitost efektivní výměny informací, jež podněcuje rozvoj jazykových dovedností a emocionální inteligence. Učitelky hrají zásadní roli při podněcování dětí k vyjadřování myšlenek a pocitů, což přispívá k jejich sociálnímu a kognitivnímu rozvoji. Zvláštní pozornost věnujeme komunikaci při adaptaci dvouletých dětí na mateřskou školu, protože tento přechod může být pro malé děti výzvou. Efektivní komunikace mezi učitelkami a dětmi v tomto období je klíčová pro usnadnění adaptace a vytvoření pocitu bezpečí a stability. Dalším důležitým aspektem je komunikace s rodiči, která je nezbytná pro zajištění úspěšné spolupráce mezi učiteli a rodinami. Otevřená a efektivní komunikace pomáhá rodičům lépe porozumět procesu vzdělávání a aktivně se do něj zapojit, čímž se posiluje jejich role v rozvoji dětí. Nezanedbatelná je i komunikace rodičů s dvouletými dětmi, která má zásadní vliv na rozvoj jejich komunikačních dovedností, protože může podpořit jejich zdravý vývoj a taktéž usnadnit interakci s učitelkami. Celkově tímto příspěvkem chceme zdůraznit komplexnost a důležitost efektivní komunikace v předškolním vzdělávání. Tyto procesy jsou vzájemně propojené a jejich správné pochopení a aplikace mohou významně přispět k úspěšnému rozvoji dětí a posílení spolupráce mezi školou a rodinou.

## 2 Teoretická a výzkumem ověřená východiska

Teoretická východiska pro komunikaci jako zásadní složku výchovně-vzdělávacího procesu se vymezují prostřednictvím pojmu „pedagogická komunikace“. Tento termín se definováním mnoha autorů příliš neodlišuje. Například Mareš a Křivohlavý (1989) jí definují jako „vzájemnou výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou“ (Mareš, Křivohlavý, 1989, s. 30). Tato definice podtrhuje význam pedagogické komunikace v kontextu vzdělávacího procesu. Její role je rovněž podpořena evropskými dokumenty, které se zabývají vzděláváním a pedagogickou praxí. Například „*Rámec kompetencí pro aktivní občanství a Evropský rámec pro kvalitu v oblasti vzdělávání a odborné přípravy*“ (Doporučení Rady o klíčových kompetencích pro celoživotní učení, 2018) vyzdvihují důležitost efektivní komunikace jako klíčového prvku pro rozvoj dovedností a kompetencí dětí. Tyto dokumenty zdůrazňují, že kvalitní pedagogická komunikace nejen podporuje učení a osobní rozvoj žáků, ale také posiluje jejich schopnost spolupracovat, kriticky myslet a angažovat se v demokratických procesech. Důraz na pedagogickou komunikaci v těchto evropských iniciativách poskytuje cenný rámec pro chápání jejich funkcí a významu v moderním vzdělávání. Mezi další dokumenty můžeme zařadit Boloňský proces, jehož

cílem je vytvořit a rozvíjet Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání (European Higher Education Area – EHEA). To však nemá primárně znamenat sjednocení jednotlivých národních systémů, jako spíše vytváření a rozvíjení prostředků pro jejich propojení. Proces zdůrazňuje význam komunikace mezi vysokoškolskými institucemi, harmonizaci studijních programů a podporu mobility studentů a akademických pracovníků. Dalším program představuje Erasmus+. Jde o program Evropské unie zaměřený na vzdělávání, odbornou přípravu, mládež a sport. Program podporuje mezinárodní výměny a spolupráci mezi vzdělávacími institucemi, což výrazně přispívá k rozvoji pedagogické komunikace mezi učiteli, studenty a dalšími zúčastněnými stranami.

Východiskem pro zaměření našeho příspěvku na komunikaci učitelek mateřské školy v rámci výchovně-vzdělávacích procesů, zejména v kontextu interakcí s dvouletými dětmi a jejich rodiči, byly výsledky výzkumných šetření, která se soustředila na vztah mezi učitelkami a rodiči dvouletých dětí v mateřských školách. Tato komunikace je klíčová pro zajištění harmonického a podpůrného prostředí pro děti, neboť přispívá k přizpůsobení individuálních potřeb dětí, sdílení informací o jejich vývoji a usnadňuje hladký přechod mezi domovem a vzdělávací institucí. V této souvislosti se objevuje otázka, zda rodiče při výběru mateřské školy zohledňují svou spokojenost v oblasti spolupráce a komunikace s učitelkami a zároveň i rozvoje svého dítěte. Na tuto problematiku se zaměřily Burkovičová a Fodorová (2021), zabývaly se atributy, které mají vliv na rozhodování rodičů při výběru mateřské školy a poukazují na to, jak důležitá je kvalitní komunikace pro vytváření pozitivního vztahu mezi rodiči a vzdělávací institucí. Tento výzkum tak přináší cenné poznatky pro další rozvoj a zlepšení pedagogických praktik v oblasti předškolního vzdělávání. Vzhledem ke koronavirové situaci v době, kdy byl uskutečněn výzkum, pro získání potřebných dat autorky zvolily výzkum kvantitativně orientovaný. Metodou bylo dotazování s technikou dotazníku s výběrovými položkami a otevřenými otázkami. Dotazník byl distribuován pedagogickým pracovníkům mateřských škol v Moravskoslezském kraji v České republice. Respondenty se stali výše upřesnění pedagogičtí pracovníci mateřských škol. Odpovědi autorky získaly od 94 respondentů, kteří představují 100% výzkumného souboru. Z tohoto pohledu je soubor výběrový a dostupný. Výsledky přinesly poznání, že ale svou roli do určité míry zde sehrává i důvěra v profesionalitu učitelky, která zahrnuje její věk, dosažené vzdělání a vztahy na pracovišti. Za zajímavé zjištění považují, že 80/85% rodičů nikdy neřešili věk učitelky, pouze 14/14% rodičů spolupracovalo na jeho řešení někdy. Dosažené vzdělání učitelek nikdy nebylo důvodem k navázání spolupráce u 74/78% rodičů a někdy při jeho řešení ho vyžadovalo 19/20% rodičů. Vztahy na pracovišti nikdy nebyly důvodem ovlivňující spolupráci u 82/87% a někdy je řešilo 19/20% rodičů. Toto zjištění vypovídá o velké důvěře ze strany rodičů v komunikaci a spolupráci s učitelkami bez ohledu na zkoumané atributy (Burkovičová, Fodorová, 2021 s. 32). Dalším východiskem pro tvorbu tohoto článku zaměřeného na komunikaci mezi učitelkami, dvouletými dětmi a jejich rodiči je studie, kterou Fodorová a Solich (2023) realizovala v České republice a v Polsku, v níž zjistily, že rozhodnutí rodičů umístit malé děti do institucionálního vzdělávání je silně ovlivněno jejich osobními motivacemi. Nejčastěji uváděným důvodem je obava ze ztráty zaměstnání a snaha o co nejrychlejší návrat do pracovního procesu z ekonomických důvodů (rodiče Česko 22/73,3% a rodiče Polsko 26/86,7%). Matky se chtějí rozvíjet, pracovat, být finančně nezávislé. Donucení "sedět doma" způsobuje rostoucí frustraci. Dalším důvodem uváděným Českými a Polskými rodiči byla potřeba umístit dítě z důvodu hledání práce (rodiče Česko 24/80 % a rodiče Polsko 21/70%) (Fodorová, Solich, 2023, s. 79). Tato zjištění podtrhují význam efektivní komunikace v rámci vztahu mezi rodiči a učitelkami, která může pozitivně ovlivnit adaptaci dětí na mateřskou školu a celkový proces vzdělávání.

Další řešenou oblastí je v našem příspěvku adaptace dvouletých dětí na předškolní vzdělávání. Východiskem pro nás je výzkum Fodorové (2023), která v rámci svého výzkumu prováděla dotazování učitelek

mateřských škol, přičemž se soustředila na míru důvěry, kterou rodiče vkládají do mateřské školy. Toto zjištění je podstatné v kontextu komunikace s rodiči, neboť důvěra mezi rodiči a učitelkami hraje zásadní roli v procesu adaptace dětí a jejich úspěšném zapojení do vzdělávacího prostředí. Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve 4 mateřských školách ve městech Ostrava, Orlová. V přímém kontaktu byli řídicí pracovníci požádáni o spolupráci a o oslovení učitelek v jejich mateřské škole taktéž s žádostí o kooperaci na výzkumu. Spolupracovalo 20/100 % respondentek, z toho 16/80 % učitelek a 4/20 % ředitelky. Na výzkumné otázky odpovídaly individuálně. Všechny respondentky byly ženy a měly požadovanou kvalifikaci. Počet respondentek se středoškolským vzděláním byl 6/30 %, s vyšším odborným vzděláním 2/10% vysokoškolským vzděláním bakalářského stupně 7/35 % a magisterského stupně 5/25 %. Délka praxe oslovených respondentek byla v rozpětí 5–38 let. Respondentky mateřských škol se shodly na tom, že projevy dvouletých dětí během jejich adaptace na nové prostředí, ať už se jedná o odloučení od blízkých osob nebo o reakce na požadavky okolí, jsou nimi pečlivě regulovány s ohledem na individualitu každého dítěte a jeho specifické potřeby. Některé respondentky však vyjadřují obavy ohledně problematické adaptace dětí, a to zejména v případech, kdy děti nejsou na prostředí mateřské školy dostatečně připravovány. Často se setkávají s dětmi, které nežijí v rodinách s jasně definovanými pravidly. Dalším významným faktorem, který respondentky zdůrazňují, jsou vysoká očekávání rodičů. Mnozí rodiče věří, že jakmile jejich dítě vstoupí do mateřské školy, mělo by se přirozeně adaptovat a „vše zvládnout“, protože je v rukou odborníků. Tato očekávání mohou klást na učitelky v mateřské škole značný tlak a ukazují na potřebu efektivní komunikace mezi rodiči a učitelkami, která může usnadnit adaptaci dětí a podpořit jejich úspěšný rozvoj v předškolním vzdělávání (Fodorová, 2023, s. 46).

Prezentovaná východiska podpořila naši analýzu a formulaci doporučení pro učitelky mateřských škol a rodiče v oblasti efektivní komunikace s dvouletými dětmi. Na základě shromážděných poznatků jsme se zaměřili na detailní zpracování konkrétních strategií a postupů, které mohou učitelky a rodiče implementovat pro zajištění kvalitní komunikace a tím přispět k úspěšné adaptaci a následné vzdělávání dvouletých dětí v mateřské škole a jejich celkovému rozvoji.

### **3 Komunikace v mateřské škole a dvouleté děti a jejich rodiče**

V mateřské škole je komunikace v rámci vzdělávání dvouletých dětí zásadní pro úspěšný rozvoj a efektivní fungování školy. Je klíčová pro co nepříznivější vzdělávání a péči dvouletých dětí. Zahrnuje tři hlavní aktéry: děti, učitelku a rodiče. Každá skupina má v této komunikaci specifickou roli a přispívá k vytváření podpůrného a stimulačního prostředí pro děti. U dvouletých dětí využíváme pro komunikaci a vzájemné porozumění neverbální komunikaci, jednoduchou a srozumitelnou řeč a aktivní naslouchání. Komunikace pak představuje dovednost výrazně používat gesta, mimiku, pracovat s tónem hlasu, uplatňovat fyzický kontakt a tím u dítěte posilovat pocit bezpečí a důvěry. V rámci řeči učitelky s dvouletými dětmi je potřeba používat jednoduchá slova a krátké věty, opakování slovních obrátů anebo požadavků, sdělení. Vždy hovořit klidně a pomalu, vyvolat v dětech pocit jistoty, být k nim vlídná. Dětem musíme naslouchat, dávat jim najevo svůj zájem o jejich sdělení, reagovat na všechny jejich pokusy o komunikaci. Vzbuzení důvěry u dvouletých dětí v náš zájem o komunikaci s nimi, podporuje jejich otevřenost a odvahu sdělovat své potřeby a přání. Mohou k tomu přispívat i různé rituály, vytváření příležitostí pro komunikaci. Vždy respektujeme individuální potřeby dítěte.

Pro komunikaci s rodiči a předávání informací o dítěti, je příznivé si stanovit pravidla pro konzultace. Učitelky si buď vytvoří speciální časový prostor, například jimi mohou být pravidelné rodičovské schůzky anebo v rámci režimu dne, ve kterém mohou být použity i jiné informativní prostředky. Učitelka informuje



rodiče o průběhu dne, pokrocích a případných problémech jejich dětí, sdílí informace o vývoji dítěte, diskutuje případné obavy a spolupracuje na řešení problémů. Buduje si důvěryhodný vztah, usiluje, aby rodiče neměli obavy kdykoli se na ni obrátit s otázkami nebo připomínkami, či náměty pro spolupráci, pro úspěšnou edukaci jejich dítěte v mateřské škole. Rodiče takto mají možnost spolupracovat s učitelkou na posilování dovedností a znalostí dětí získaných v mateřské škole, což přispívá ke kontinuitě a stabilitě ve vzdělávání. Komunikace mezi rodiči a dětmi probíhá především v jejich domácím prostředí, prostřednictvím povídání v rámci situací doma a ve vnějším prostoru, her, sportu anebo četbě.

#### **4 Komunikace v mateřské škole učitelek s dvouletými dětmi**

V tomto věku děti rozvíjejí své jazykové schopnosti, sociální dovednosti a způsoby, jakým interagují s okolním světem. V komunikaci s dvouletým dítětem (Lipnická, 2024) je prvořadé si dítě získat, aby se v ní cítilo bezpečně. Základem je dítě usměvavé, klidné a vstřícné pro povídání si. Je vhodné volit vyšší a milé nasazení hlasu, dítěti srozumitelné a pozitivně laděná slova. Dalším specifíkem je používání spisovných zdobnělin, které jsou pro dvouleté děti přirozené, protože jsou milejší a citlivější, dítě je malé a svět vnímá z nižší perspektivy. Obvykle jsou děti i na zdobněliny zvyklé z domu. Rozmazlovaný přístup deformuje obsah a výslovnost, proto není pro komunikaci vhodný (Lipnická, 2024, s. 2).

Dvouleté děti se v mateřské škole naházejí ve zcela novém jazykovém prostředí, ve kterém jsou v kontaktu s jazykovými vzory dospělých a svých vrstevníků. Ve verbální komunikaci dvouleté děti často používají jednotlivá slova nebo jednoduché dvou až tříslavné věty k vyjádření svých potřeb a přání (např. "mama tam", "ne tam", „pa mama“, „mňam, mňam tam“). Uplatňují imitaci a napodobování, rády se snaží opakovat slova a fráze, které slyší od učitelek. Dvouleté děti se snaží již formulovat otázky, které umocňují melodií hlasu, jedná se o zcela jednoduché dotazy „tata není?“ „babi tam?“ a odpovídat na otázky učitelek pomocí krátkých odpovědí. V neverbální komunikaci děti již používají gestikulaci a mimiku (například ukazují prstem, kroutí hlavou, zatínají pěstičky, dupnou si nohou) a mimiku k vyjádření svých potřeb a emocí. Dvouleté děti mohou hledat fyzický kontakt s učitelkou, například „tulení“ nebo přiblížením se, aby vyjádřily potřebu blízkosti nebo útěchy. Neverbální komunikace (Boukalová, 2023) je úzce spojena a provázána i s komunikací verbální. Je všude přítomná a doplňuje každý komunikační akt (Boukalová, 2023, s. 19). Významným prostředkem v komunikaci je hra a interakce. Ve hře mohou děti vyjadřovat své myšlenky a pocity prostřednictvím hry s hračkami. Učitelka by měla pečlivě naslouchat a sledovat neverbální projevy dítěte, aby lépe porozuměla jeho potřebám a pocitům.

Komunikace dvouletých dětí mezi učitelkou a ním může být i za vyjádření emocí, emoční komunikací. Dvouleté děti mohou své pocity vyjadřovat pláčem, křikem, smíchem, zlostí nebo radostí, rychlým pohybem, „plácnutím“ sebou o zem, odejitím, otočením se zády, zakrytím tváře apod.. Učitelky musí být schopny tyto projevy rozpoznat a reagovat na ně. Dvouleté děti svými možnostmi již dokáží i reagovat na podněty, chválu, kritiku, zákaz, potřebu, uklidnění od učitelky prostřednictvím svých emocí a chování. Mezi projevy a prostředky komunikace dvouletých dětí řadíme i písničky a říkanky. Dvouleté děti často rády zpívají jednoduché písničky a říkanky, což může být způsob, jakým komunikují s učitelkami a ostatními dětmi. Rády i tančí, hrají na dětské hudební nástroje, na tělo, což je dalším způsobem komunikace. Dvouleté děti v rámci komunikace s učitelkou již dokáží reagovat na pokyny a instrukce. Například „posad se“, „vezmi si tužku“, „sundej si boty“, „budeme si číst“, „budeme uklízet“. Pravidelný režim a v něm rituály pomáhají dětem pochopit očekávání a komunikovat skrze jejich účast v těchto činnostech. Komunikace učitelek s dvouletými dětmi je založena na správném modelování jazyka, podporovat u dětí jazykový rozvoj, slovní zásobu, snahu svou komunikaci zlepšovat a zdokonalit své komunikační dovednosti.

## 5 Komunikace při adaptaci dvouletých dětí na mateřskou školu

Tento proces je pro děti v tomto věku velmi významný, protože se setkávají s novým prostředím, novými pravidly a novými lidmi, včetně se širší skupinou svých vrstevníků. Efektivní komunikace může výrazně přispět k jejich pohodě a úspěšnému začlenění do mateřské školy. Komunikace, která podporuje adaptaci dvouletých dětí na mateřskou školu začíná v rodině a zahrnuje přípravu dítěte rodiči. Posilování pozitivního postoje dítěte k mateřské škole a rozvoj sociálních dovedností, podpoří jeho co nejméně problémový přechod ze známého prostředí do zcela neznámého, do první vzdělávací instituce v jeho životě. Přinese mu nové zážitky, které budou podpořeny pozitivním očekáváním, na které bylo dítě připravováno v rodině. Pokud je to možné, rodič by měl dítěti zprostředkovat návštěvu mateřské školy, aby se seznámilo s prostředím ještě před jeho nástupem. V současné době mají některé mateřské školy celoroční aktivity pro děti matek na mateřské dovolené, ve kterých se děti mají možnost s tímto prostředím a učitelkami, a to za účasti svého rodiče již účastnit. Tato zkušenost může pomoci zmírnit strach u dítěte z neznámého. Důležité také je, aby si rodiče dětí o mateřské škole a režimu, který v ní probíhá povídali prostřednictvím jednoduchých a pozitivních popisů. Mohou k seznamování využít i situační hry na mateřskou školu, číst dětem příběhy z tohoto prostředí, pořídit dětem věc, kterou do mateřské školy dítě bude potřebovat anebo ho bude v rámci adaptace na mateřskou školu a v něm její režim doprovázet, např. „plyšového mazlíčka“, a jeho pořízení dítěti pozitivně odůvodnit. Dále mohou navštívit dítě anebo navázat kamarádství s dítětem, které již do mateřské školy dochází, povídat si s ním o průběhu dne a aktivitách v mateřské škole. Tím dítěti vytvoříme představu, co se od něj v prostředí mateřské školy bude očekávat. Je velmi důležité hovořit o mateřské škole pozitivně a dát důraz na takové věci, které vzbuzují u dítěte zájem, jsou pro ně zábavné. Rodiče se mohou setkat u dětí i s odmítavým postojem anebo strachem. Zde je na místě dítě ujistit, že mateřská škola je místo, kde zažije spoustu pěkných chvil, naučí se novým věcem, bude tam mít kamarády a bude dělat svými pokroky rodiči radost. Je dobré začít si i vytvářet rituály, které budou přípravou na vstup dítěte do mateřské školy a zajistí dítěti pocit bezpečí z přicházející změny v jeho životě, které je zatím mimo širší společenství.

Pro bezproblémovou adaptaci dítěte je důležité i zvládnutí základních dovedností, jako je oblékání, mytí rukou a používání toalety, které dítěti pomohou cítit se samostatněji. I v těchto případech je významná komunikace, vést dítě ke komunikativní dovednosti umět sdělit své potřeby a přání, pokud by v některých činnostech nebylo zatím natolik jazykově obratné, aby si dokázalo říct o pomoc. Přispět k bezproblémové adaptaci dítěte na prostředí mateřské školy mohou rodičovské schůzky ještě před nástupem dítěte do mateřské školy. Tyto informativní schůzky se v mateřských školách uskutečňují po zápise. V zájmu mateřské školy je rovněž bezproblémová adaptace dětí na nové prostředí. Na těchto schůzkách se rodiče dozví vše o programu dne v mateřské škole, jak může probíhat adaptace dítěte, v čem mohou spočívat starosti rodičů z prostředí a vzdělávání v mateřské škole. Proto je na místě diskuse o očekáváním a také obavách ohledně adaptace dítěte, o krocích, které je dobré uskutečnit k usnadnění přechodu z rodiny do širšího společenství, do mateřské školy.

Průběh adaptace je náročný nejen pro dítě, ale i pro rodiče. Je to proces, který vyžaduje příznivou a velmi pečlivou komunikaci ze strany učitelek k rodičům. I pro některé rodiče může být prostředí mateřské školy a v něm režim zcela nový, neznámý. I když většina rodičů jako děti mateřskou školu navštěvovali, převážně si již pamatují pouze některé útržky z činností v ní. Je tedy nezbytné, aby probíhala frekventovaná komunikace o tom, jak se dítě adaptuje, jaké pokroky učitelky v průběhu dne u dítěte vysledovaly a co je pro ně výzvou, co je zásadní pro podporu jejich rozvoje. Učitelky si uvědomují, že rodiče často nemají žádné srovnání ve vývoji svého dítěte s jinými vrstevníky a jsou někdy k dítěti zbytečně kritičtí anebo velmi s nadsázkou hodnotí dovednosti svého dítěte. Učitelky jsou otevřené komunikaci a spolupráci v rámci

adaptace dětí, jelikož to posiluje důvěru a spolupráci, která je velmi potřebná. Uplatňují citlivý a empatický přístup, je jejich snahou pochopit emoce rodičů a nabídnout jim podporu v ujištění, že například u plačících dětí bude adaptace dítěte zdařilá. Důvěra rodičů v mateřskou školu anebo i učitelky v době adaptace může být kolísavá. Rodič má jisté představy a ty se mohou v době prvopočáteční docházky dítěte do mateřské školy lišit. Někdy mají obavy o své dítě v tom smyslu, že se jim může zdát, že je dítě stále osamocené, nemá kamarády a ani s nimi nevyžaduje hru. K vývojovým specifickým dvouletých dětí jsou očekávání rodičů v této oblasti socializace neadekvátní, s čím je musí učitelka seznámit. Proto je na místě například poskytnout rodičům vzdělávací materiály nebo odkaz na jejich zdroj, který jim pomůže pochopit proces adaptace dvouletých dětí. Mohou být ze strany učitelek organizovány workshopy a semináře na téma adaptace a vývoje dvouletého dítěte, které mohou rodičům poskytnout cenné znalosti a nástroje.

Adaptace na prostředí mateřské školy může ale přinést pro dítě i různé obtížnosti. Mohou jimi být potřeba dodržování denního režimu. Dvouleté děti mají zcela odlišný biorytmus s režimem dne v mateřské škole. Některé děti mají potřebu spánku již v dopoledních hodinách, stravovací návyky včetně skladby potravin jsou také v rodinách různé. Rodiče často mají své rituály za ty nejlepší a pro své dítě je vnímají jako ty nejpříznivější, a proto mohou v prostředí a režimu dne v mateřské škole tyto aspekty vnímat jako problémové. Zde je nezbytná dobrá komunikace a učitelky a rodiče by měli společně hledat strategie a řešení, které pomohou dítěti se přizpůsobit režimovým požadavkům v mateřské škole. Rodiče mohou sdílet co funguje doma, zatímco učitelky mohou nabídnout osvědčené postupy z prostředí mateřské školy. V těchto případech učitelky musí být flexibilní a ochotné přizpůsobit své metody potřebám jednotlivých dětí, i když to ve výjimečných případech může být mimo režimové požadavky mateřské školy. Prvním řešením, který mohou učitelky v problémových situacích rodičům nabídnout, mohou být konzultace a v nich společně hledat způsoby řešení těchto obtíží. Mohou rodičům nabídnout postupnou adaptaci dítěte na režimové požadavky dne v mateřské škole. Začít návštěvu mateřské školy s kratšími dny a postupně prodlužovat čas, který dítě tráví v mateřské škole. Tento způsob adaptace vyžaduje dobrou koordinaci a souhlas rodičů.

Ve všech potřebách a informacích sdělených rodiči učitelkám v procesu adaptace, by měly učitelky vnímat příležitost k posílení vzájemného vztahu a budování pevného partnerství, které bude prospěšné pro dítě po celou dobu jeho docházky do mateřské školy, která může položit základy pro dlouhodobou a efektivní spolupráci mezi rodiči a učitelkami, což bude přínosem pro celkový vývoj dítěte.

## **6 Komunikace v mateřské škole učitelek s rodiči**

Učitelky v mateřských školách jsou v každodenním kontaktu s rodiči, jedná se tedy o pravidelná setkání a konzultace, na které se učitelky a rodiče v případě potřeby mohou připravit. Je potřeba aby učitelka vybrala ty postupy, které posílí úspěšnou komunikaci. Avšak, v pozornosti je především čas v průběhu předávání dětí, kdy učitelka nemá prostor se rodiči naplno věnovat, jelikož dbá o děti, které se již nachází v prostředí třídy. Z těchto důvodů je příhodné pořádat rodičovské schůzky, buď pro celou třídu rodičů anebo jejich skupiny anebo individuální konzultace. Vhodné je si předem stanovit, ve kterém období školního roku a v jakém čase budou tyto schůzky pořádány. Rodiče se tímto mají možnost na schůzky připravit a vymezit si na ně čas. Součástí těchto rodičovských schůzek mohou být i stanovené konzultační hodiny. Vzhledem k vytíženosti rodičů se nemusí jednat pouze o konzultace za přítomnosti rodičů, ale může se jednat i o další podoby konzultací, například telefonické, mobilní aplikace nebo online platformy pro sdílení informací a rychlou komunikaci. Ty se osvědčily již v době pandemie Covid 19. Jako prostředek pro dobrou komunikaci a spolupráci s rodiči mohou být ze strany učitelek využívány informační materiály nebo odkazy na zdroje, které rodičům mohou pomoci s výchovou a rozvojem dítěte. Mateřská škola může pořádat pro rodiče vzdělávací akce na různá

témata související s vývojem dítěte a rodičovstvím. Rodiče se často zajímají o to, jak se jejich dítě zapojuje do činností, jak navazuje vztah s ostatními dětmi. Zde je možné využít pravidelné „dny otevřených dveří nebo pracovní dílničky“, nabídnout rodičům nahlédnout do prostředí třídy, režimu a v něm činností dne. Potřebné informace ze života dítěte v mateřské škole mohou rodičům poskytnout kalendáře a harmonogramy o plánovaných aktivitách a událostech. Pokud je to možné a vhodné, mohou se sdílet fotografie a videa z různých aktivit a událostí, aby rodiče měli i vizuální představu o tom, jak se jejich dítěti daří v mateřské škole. Pro otevřenou denní komunikaci s rodiči se mohou využívat i rozličné podoby denní komunikace, mohou jimi být krátké zprávy nebo deníčky s informacemi o tom, jak dítě strávilo den, co se naučilo a jaké aktivity probíhaly. Avšak tato forma poradenství (Lipnická, 2017) nemůže zahrnovat náročný obsah, protože není čas na detailní komunikaci a ani není vhodné rodiče na tuto formu informování zvykat, protože nemůže nahradit konzultace. Toto krátké informování rodičů patří do poradenství (Lipnická, 2017, s. 33). Oproti tomuto krátkému informování, je z časového hlediska výhodnější konzultace jako forma poradenství. Konzultace probíhá metodami poradenské komunikace a obvykle prochází v této posloupnosti: vysvětlení důvodu konzultace a krátký popis představ iniciátora o jejím výsledku, navrhování, přesvědčování, diskutování postupů pomoci a podpory, dohoda o navazujících a společně uplatňovaných či respektovaných opatřeních (Lipnická, 2017, s. 34).

Pro efektivní komunikaci pro vytváření pevného partnerství mezi učitelkami a rodiči, která podpoří zdravý vývoj a pohodu dětí je přínosná spolupráce s rodiči na vytváření individuálních vzdělávacích a rozvojových plánů pro každé dítě. Obnáší to dovednost být citlivý k různým rodinným situacím a potřebám a přizpůsobit tomu i komunikaci. Učitelky v komunikaci s rodiči mohou zažít i zcela mimořádné situace, které pro efektivní komunikaci sledující uspokojení potřeb dítěte mohou být velmi obtížné. Může jimi být komunikace učitelky s rodiči ze socioekonomických problémových rodin, nebo rodin, ve kterých se užívají návykové látky. Taková komunikace je vysoce citlivá a vyžaduje zvláštní přístup. Učitelka v těchto případech musí vystupovat jako profesionál, který se vyhýbá stereotypům a předsudkům a soustředí se na podporu dítěte a rodiny, aniž by soudila nebo stigmatizovala. Měla by zachovávat neutrální a respektující postoj, uplatnit aktivní naslouchání, projevující skutečný zájem o potřeby a problémy rodiny, pomáhat vytvářet důvěru a otevřenost v komunikaci. V těchto případech je důležité vytvářet prostředí, ve kterém se rodiče budou cítit bezpečně a tím budou i sdílet informace o svých problémech, aniž by se obávali negativních důsledků. To zahrnuje zajištění důvěrnosti a citlivého přístupu. Je důležité respektovat soukromí rodiny. Učitelka může poskytnout rodičům informace o dostupných zdrojích a službách, které mohou rodině pomoci, například o sociálních službách, psychologické podpoře nebo programech pro rodiče. Kvalitní a přímá komunikace, ve které bude učitelka používat jednoduchý a srozumitelný jazyk, zajišťujte, aby veškerá komunikace byla jasná a přístupná, aby se předešlo nedorozuměním a zajistil se správný přenos informací. Cílená komunikace na pozitivní aspekty a úspěchy dítěte i rodiny, poskytněte konstruktivní zpětnou vazbu a povzbuzení.

Pro úspěšnou komunikaci mezi učitelkou a rodiči, pro získání informací, zdali se nám v ní „daří“, je vhodné pravidelně shromažďovat zpětnou vazbu od rodičů prostřednictvím dotazníků nebo anket. Taková otevřená komunikace pomůže vytvořit atmosféru důvěry, kde se rodiče cítí pohodlně sdílet své obavy, dotazy a nápady.

V komunikaci mezi učitelkou a rodiči dochází k interakci, do které oba aktéři vstupují s určitým očekáváním. Učitelka může očekávat, že rodiče budou podporovat její úsilí o vzdělávání dítěte, a to jak doma, tak v mateřské škole. Potřebuje, aby rodiče sdíleli informace o dítěti a spolupracovali na řešení určitých problémů. Očekává, že rodiče jí budou vnímat jako odborníka, profesionála a budou respektovat její

požadavky anebo pedagogické rozhodnutí. Přepokládá, že rodiče budou sledovat pokrok svého dítěte v jeho dovednostech. Budou reagovat na pokroky dítěte další příznivou spoluprací. Jejím očekáváním je mít s rodiči dobrý partnerský vztah založený na vzájemném respektu a důvěře. Rodiče mají také své představy o učitelce. Chtějí být pravidelně informováni o pokrocích a problémech jejich dítěte a že učitelka bude dostupná pro komunikaci. Očekávání mají v učitelku a chod mateřské školy, že jejich dítě bude ve škole v bezpečí a bude o něj pečováno, že učitelka poskytne kvalitní vzdělání a pomůže jejich dítěti dosáhnout jeho potenciálu. „Rodiče spojují institucionální vzdělávání s prostředím, ve kterém je jejich dítě v bezpečí a je pečováno o něj. Rodiče mají důvěru, že v instituci jsou pouze profesionálové, kteří mají potřebné dovednosti a zkušenosti s poskytováním personální péče a podpory jejich dítěte.“ (Fodorová, Solich, 2023, s. 82) Vzdělávání svých dětí v instituci oceňují a kladou důraz na celkový rozvoj dítěte, včetně sociálních, emocionálních, kognitivních a fyzických aspektů i v respektování individuálních potřeb jejich dítěte (Fodorová, Solich, 2023, s. 82). Rozdílná očekávání mohou přinést možné konflikty. Především to může být zapříčiněno neefektivní komunikací, která může vést až k frustraci na obou stranách. Očekávání učitelek a rodičů by měla být sladěna. A zde je potřeba otevřené, respektující a ochotné komunikaci. Konflikty mohou být například v rozdílných představách o disciplíně nebo vzdělávání, nebo režimových požadavcích v rámci dne. Rodiče mohou mít rozdílné představy o péči o své dítě v rámci skupiny dětí ze strany učitelky. Je nutné si uvědomit, že rodiče jsou v institucionálním vzdělávání se svým dítětem poprvé a pro učitelky mnohé již rutinní věci mohou právě být zcela zásadní v jejich představách o pobytu dítěte v mateřské škole. Význam pozitivní spolupráce spočívá v pozitivním výsledku pro dítě. Když učitelka a rodiče spolupracují a sdílejí informace a strategie, může to vést k lepšímu vzdělávacímu výsledku pro dítě, kdy je dítě v mateřské škole v prostředí kde se cítí chápáno a podporováno. Úspěšná komunikace mezi učitelkou a rodiči je klíčová pro podporu vzdělávacího a osobního rozvoje dítěte. Pro komunikaci učitelky s rodičem je dobré si předem zpracovat plán, didaktický postup a strategie pro efektivní komunikaci. Po každém setkání by si učitelka měla udělat čas na zhodnocení toho, co proběhlo dobře a co by mohlo být zlepšeno. Vhodné je probrat daný problém a průběh konzultací s rodiči a prodiskutovat i s jinou učitelkou, která může vnést svůj pohled, názor na danou věc, který bude zcela nezajímavý v souvislosti s emočním prožíváním daného problému.

## **7 Komunikace rodičů s dvouletými dětmi**

Komunikace s rodiči je pro děti základem pro budování silného vztahu a podporu jejich emočního a jazykového vývoje. Rodina (Šulová, 2010) poskytuje dítěti možnost procvičování a koordinování jeho vlastního chování a projevů v různých rovinách interakce a její vliv se projevuje v sociální komunikaci verbální i neverbální, ve které právě rodina vytváří předpoklady pro porozumění dítěte a kvalitu jeho dorozumívání. Je prokázáno, že absence stálého společníka, který pomáhá dítěti s osvojením si jazyka v určité „senzitivní periodu“ (mezi 15 měsíci a 3 roky věku) způsobuje nezvratné změny v dalším řečovém vývoji (Šulová, 2010, s. 128). Komunikace v rodině (Šírová, 2023) je dána způsobem výchovy v rodině, přístupem a vztahem k dítěti, který významně ovlivňuje jeho vývoj. Důležité je nejen mluvit, ale naslouchat tomu co říkají ostatní. Komunikace v rámci rodiny je podstatná i tím, že umožňuje jejím členům vyjádřit své potřeby, přání a obavy. V raném dětství se dítě prostřednictvím komunikace a interakce s ostatními učí důvěře a sebedůvěře, které jsou předpokladem autonomního a sociálního vývoje (Šírová, 2023, In Boukalová, 2023, s. 113, 114). Bradley a Caldwellová (1984) zjistili, že obzvláště důležitá je kvalita interakce rodiče s dítětem pro jeho kognitivní rozvoj, kdy vysoké skóre inteligence bylo spojeno s pěti faktory: se schopností emocionální a verbální reakcí primárního pečovatele a s jeho mírou zaujetí dítětem, dále s vyhýbáním se omezování a trestání, s organizací fyzického prostředí a rozvrhem činnosti, se zajištěním vhodných herních materiálů a s rozmanitostí v denních

situacích. Uvedené faktory předpovídaly výsledky inteligenčních testů lépe než socioekonomické proměnné nebo proměnné rodinné struktury (Bradley, Celdwellová, 1984, Šírová, 2023, In Boukalová et al., 2023, s. 115). Dvouleté děti jsou v kritické fázi vývoje řeči a sociálních dovedností, proto způsob, jakým rodiče s nimi komunikují je velmi důležitý. Každý rodič je rád za první slůvka, které dítě vysloví. Dítě (Šírová 2023) se jim učí skrz pozorování reakcí rodiče na objekty a události kolem. Díky tomu, že rodič pojmenovává jeho a své emoce, věci, osoby, a události, si dítě vytváří významy, které mu tímto způsobem rodič předává (Šírová, 2023, In Boukalová a kol. 2023, s. 115). S těmito prvními slůvky se začíná rozvíjet počáteční komunikace. Proto je důležitá také pozornost ze strany rodičů, když se dítě pokouší o první slůvka, nezapomínat na oční kontakt, aby dítě vnímalo, že rodič je poslouchá. V komunikaci používat jednoduché větní spojení, krátké věty, aby se v nich dítě dokázalo orientovat a pochopit je. V komunikaci s dítětem se snažit opakovat slova, která označují určitou věc anebo činnost. Tím si dítě tyto slova nejen že zapamatuje, ale dokáže pochopit i jejich význam. Krátké věty, které dítě vysloví, obohacovat o další slova. V rámci komunikace používat jednoduché otázky („kde je pejsek, co to je, jak dělá kočička“?), a v očekávané odpovědi ponechat dítěti dostatek času. Pro komunikaci vytvářet příjemnou a bezpečnou atmosféru. Vhodné je komunikovat s dítětem při společných hrách, četbě, dívání se na pohádky anebo příběhy v televizi anebo v realitě. V komunikaci využívat i neverbální dovednosti komunikace. Gesta a mimika může pomoci dítěti lépe porozumět slovům a frázím. Rovněž ukazování emočního prožívání lépe dítěti pomůže pochopit emoce druhých, ale i svých. Rodiče by měli co nejvíce dítě v komunikaci povzbuzovat, dávat mu pozitivní zpětnou vazbu, chválit ho za každou snahu o nové slovo, nebo větu, podněcovat dítě, aby používalo nové větní fráze. Být k dítěti empatičtí a respektovat jeho individualitu a jeho potřeby. V rodině mohou být různé styly komunikace. Lze je rozdělit (Šírová, 2023) do dvou oblastí, a to instrumentální a afektivní. Komunikace instrumentální je výměna faktických informací, která umožňuje členům rodiny plnit běžné rodinné funkce (například, že dítě bude v konkrétním a čase a místě vyzvednuto z mateřské školy). Komunikace afektivní je způsob, jakým jednotliví členové rodiny sdílejí své emoce. Některé rodiny nedokáží v určité oblasti komunikovat, proto zdravé rodiny jsou ty, které jsou schopny komunikovat v obou oblastech (Šírová, 2023, In Boukalová a spol. 2023, s. 119).

## 8 Dvouleté děti v mateřských školách

V příspěvku jsme se zaměřili na komunikaci v mateřské škole mezi učitelkami a dvouletými dětmi a jejich rodiči. Tento aspekt je obzvláště důležitý vzhledem k tomu, že dvouleté děti nemají v České republice právní nárok na předškolní vzdělávání. Jsou přijímány pouze v případě, že jsou nejprve uspokojeny v rámci přijetí k předškolnímu vzdělávání věkově starší děti. Další podmínkou jejich přijetí je, aby mateřská škola plnila stanovené podmínky, zejména materiální zabezpečení nezbytné pro vzdělávání této věkové skupiny. Nicméně ne všechny požadavky uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání zohledňují specifické potřeby dvouletých dětí. Jedním z klíčových aspektů, které nejsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání plně přizpůsobeny této věkové skupině, je organizace denního režimu, konkrétně časové rozmezí mezi jednotlivými aktivitami. Tento nedostatek vytváří potřebu intenzivní komunikace mezi učitelkami a rodiči, zejména v oblasti předávání informací o individuálních potřebách a vývoji dětí. Učitelky musí tyto potřeby flexibilně přizpůsobovat dennímu režimu, což je ve věkově heterogenních třídách často velmi náročné.

Vzdělávání dvouletých dětí v mateřských školách je hodnoceno ze strany odborníků a laické společnosti někdy i zcela odlišně v řadě aspektech, zahrnující jak dítě a jeho potřeby k vývojovým specifikům, tak i v zabezpečení podmínek pro jejich vzdělávání v mateřské škole. Z těchto důvodů je na místě dát velký důraz na *vzájemnou komunikaci mezi odborníky, rodiči, ale i veřejností* a věnovat se prostřednictvím

vědeckého poznání a diskusí na zvyšování jeho kvality pro dobro dvouletých dětí v mateřských školách. Mýty péče o malé děti ve veřejné politice v české společnosti se pokusili vyvrátit Hašková a Saxonberg (2012, s. 7). Některé nalezené mýty na základě empirických důkazů uvádějí, že existují studie ukazující na možné negativní dopady zařízení denní péče pro dítě před třetím rokem, zatímco jiné ukazují na ty pozitivní. Dokonce stejná data bývají interpretována oběma způsoby. Například ve studii, která ukazuje, že pokud děti tráví čas v zařízení denní péče, je menší pravděpodobnost, že budou vyhledávat blízkost a kontakt s matkou, zatímco jiné dvě studie ukazují, že děti krátkodobá absence jejich matky nijak neovlivňuje. Studie, které hodnotily pocity bezpečí, sebevědomí a emocionálního přizpůsobení dospěly k závěru, že děti, které navštěvovaly zařízení denní péče byly na tom lépe než děti, které je nenavštěvovaly. A v jiné studii se zabývali vlivem docházky dětí do zařízení denní péče a zjistilo se, že tyto děti byly svými vyučujícími později hodnoceny jako úzkostnější než ty, které je nenavštěvovaly (Hašková, Saxonberg, 2012, s. 15). Další poznání o institucionálním vzdělávání dvouletých dětí, které rozvíjí jejich sociální, intelektové a adaptivní dovednosti, učí je fungovat ve skupině dětí a být samostatné, hodnotí Thorová (2015) v těchto aspektech jako přínosné. Naproti tomu ale uvádí, že odloučením dvouletých dětí od rodičů, mohou být děti ohroženy psychickou deprivací, citová vazba mezi rodičem a dítětem potřebná pro zdravý psychický vývoj může být ohrožena (Thorová, 2015, s. 286 - 289).

## 9 Závěr

Komunikace mezi učitelkami mateřských škol a rodiči dvouletých dětí je založena na důvěře, respektu, empatii a spolupráci. Tato komunikace je nezbytná pro vytvoření stabilního a podpůrného prostředí, které umožňuje dětem bezpečně růst a rozvíjet se. Při vzdělávání dvouletých dětí (Kropáčková, Splavcová, 2016) stále sehrává primární úlohu v životě dítěte rodinná výchova. Úkolem institucionálního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a zajistit mu podnětné prostředí (Kropáčková, Splavcová, 2016, s.40). Učitelky a rodiče, kteří pracují společně a otevřeně komunikují, přispívají k harmonickému vzdělávacímu prostředí, kde jsou potřeby dětí na prvním místě. V současné době se v několika vědních oborech zdůrazňuje důležitý vliv raných zkušeností na působení jedince v pozdějším životě, zejména na jeho dosažené vzdělání. Výzkumníci zdůrazňují, že ve světle těchto poznatků se péče o uspokojování potřeb nejmladších stává jedním z hlavních a stále důležitějších cílů sociální politiky (Maňka, 2014, s.110). Komunikace učitelek mateřských škol s dvouletými dětmi a jejich rodiči je zásadní pro úspěšný vzdělávací proces. Kvalitní komunikace podporuje nejen rozvoj dětí, ale také posiluje vztahy mezi školou a rodinou. Naše analýza zdůrazňuje význam této komunikace a nabízí náhled do různých aspektů, které přispívají k její efektivitě.

## Literatura

- Boukalová, H. Cerha, O. Sedláček, M. Šírová, E. (2023). *Psychologie Komunikace*. Grada Publishing, a. s.
- Burkovičová, R. a Fodorová, K. (2021). *Cooperation of Children's Legal Representatives with Kindergarten Pedagogical Staff in Solving Defined Problems*. Vysoká škola Prigo.
- Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP) (OJ C, C/189, 04.06.2018, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)))
- Fodorová, K. (2023). *Vzdělávání dvouletých dětí jako klíčový aspekt socio-emocionálního vývoje*. In: M. Lipnická. *Podmienky výchovy a Vzdelávania 2-ročných detí v materských školách*. Belianum.
- Fodorová, K. a Solich, K. (2023). *The attitudes of Czech and Polish parents towards institutionalized education of two year - old children according to kindergarten teachers in the Czech republic and nurse school teachers in Poland*. Vysoká škola Prigo.
- Kropáčková, J. a H. Splavcová. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Raabe.

- Lipnická, M. (2024). *Hravé výchovno-vzdelávacie činnosti s 2-ročnými deťmi v materských školách*. Belianum.
- Lipnická, M. (2017). *Poradenská činnosť učiteľa v materskej škole*. Portál.
- Mareš, J. Křivohlavý, J. (1989) *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Mańka, J. (2014). *Wczesna edukacja dzieci w Polsce jako element polityki społecznej*. Zeszyty Pracy Socjalnej, MŚMT. (2018). *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání*. Tauris.
- Šulová, L. (2010). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

**PhDr. Bc. Karin FODOROVÁ, PhD.**

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky  
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava – Mariánské Hory  
Česká republika  
[karin.fodorova@osu.cz](mailto:karin.fodorova@osu.cz)

Autorka působí jako odborná asistentka na Katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Po celou dobu své profesní kariéry se intenzivně věnuje předškolnímu vzdělávání. Jako akademická pracovnice se významně podílí na profesní přípravě budoucích učitelů mateřských škol. Je autorkou a spoluautorkou různých odborných textů a publikací a metodických materiálů zaměřených na prohlubování vědeckých poznatků v oblasti profesního rozvoje učitelů mateřských škol a vzdělávání dvouletých dětí. Aktivně spolupracuje se zahraničními akademickými partnery.



# SPOLUPRÁCE DĚTÍ A UMĚLCŮ V ČESKÉM A SLOVENSKÉM VÝTVARNÉM PROSTŘEDÍ

COOPERATION OF CHILDREN AND ARTISTS IN THE CZECH AND SLOVAK ART ENVIRONMENT

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251489>

Ondřej HORÁK

**Abstrakt:** Text pojednává o vývoji spolupráce mezi profesionálními umělci/umělkyněmi a dětmi v České republice a na Slovensku. Vrací se ke kořenům této spolupráce na počátku 20. století, k vývoji v období Československa, po jeho rozpadu a popisuje také současný stav. Na konkrétních příkladech se snaží objasnit změnu ve vzájemném přístupu a také vznik institucí či organizací, které tento přístup podporují a zkvalitňují. Závěr textu odkazuje k současným způsobům této spolupráce v evropském kontextu.

**Klíčové slová:** děti, umělci, spolupráce, interpersonalita

**Abstract:** The article deals with the development of cooperation between professional artists and children in the Czech Republic and Slovakia. It returns to the roots of this cooperation at the beginning of the 20th century, to the development in the period of Czechoslovakia, after its break-up, and also describes the current situation. Using specific examples, it tries to clarify the change in mutual approach and also the emergence of institutions or organizations that support and improve this approach. The conclusion of the text refers to the current ways of this cooperation in the European context.

**Keywords:** children, artists, cooperation, interpersonal

## 1 Spolupráce dětí a umělců v českém a slovenském výtvarném prostředí

Spolupráce dětí a výtvarných umělců je současný fenomén, jehož kořeny ale najdeme už na počátku 20. století. Jde o období, kdy se začíná poprvé propojovat umělecké obory a pedagogické přístupy. Objevují se první alternativní pedagogické koncepce (v roce 1907 založila v Římě Marie Montessori Dům dětství – Casa dei bambini – pro chudé děti, kde začala uplatňovat metody, které aktivně zapojují kreativní složky dětí a dále je rozvíjí). Postupně se tyto a další koncepce začínají uplatňovat také v československém prostředí. Jedním z nejsilnějších vlivů k nám přišel z výmarského Bauhausu v období 20. a 30. let. Způsob uvažování o využití inspirace dětskou kresbou, který Bauhaus rozvíjel, přenášeli slovenští a čeští studenti do našeho domácího prostředí. Výtvarně-edukační aktivity z poloviny třicátých let je možné vnímat jako počátek spolupráce umělecké světa s prostředím dětí v československém uměleckém prostředí. Jde o počátek obratu v zájmu o dětský výtvarný projev, který se v druhé polovině století stane zdrojem nového, výrazného zájmu.

**Obr. 1** Školy Marie Montessori byly od počátku zaměřeny na podporu dítěte při rozvíjení jeho poznatků a dovedností.



(Zdroj: Georg Pahl)

## 2 Děti, výstavy a umělci u nás poprvé

V roce 1935 připraví učitelé Stanislav Matějček, Ladislav Švarc a Vladimír Kadlec v reprezentativním prostoru Spolku výtvarných umělců Mánes výstavu dětských kreseb a plastik. Vystavovat dětské práce je ještě velmi neobvyklý jev, natož když jsou díla představeny v tak prestižním prostoru. K výstavě vznikne katalog a recenzuje ji umělec a obdivovatel dětského projevu Josef Čapek. „Dětské čmáranice vystavené v místnostech uměleckého spolku – a přece si tu návštěvník přijde na své a sotva se tu kdo bude cítit ošizen“ (Čapek, 1999, s. 195), popisuje pocit z výstavy recenzent Lidových novin. Ten oceňuje „samozřejmé a přirozené“ (Čapek, 1999, s. 195) práce dětí, vyzdvihuje „čistou radost a neambicióznost“ (Čapek, 1999, s. 195), kterou v dílech odhaluje. „Všechno, co je na dětech pěkného, jímavě líbezného, bájivého, zvědavého, neomrzělého, mile nedorostlého, avšak prudce rostoucího, nachází v dětských kresbách svůj nejrovnější průchod“ (Čapek, 1999, s.196). „Dětské výtvarné vzdělání bylo podrobno už mnohemu pokusnictví (...), které nepřineslo i při nejlepší vůli vždy ty nejlepší výsledky“ (Čapek, 1999, s. 196), píše autor, který má sám k dětské tvorbě velmi blízko. Výstava přispěla k tomu, že se na dětskou tvorbu začalo postupně pohlížet jako na důležitý zdroj inspirace a že se její hodnota začala více oceňovat. Podobné výstupy inspirovali řadu pedagogů k tomu, aby ve své práci kladli větší důraz na spontánnost, individualitu a osobní prožitek dítěte.

Další výraznou událostí tohoto období ve vztahu k našemu tématu je práce s dětmi umělkyně a pedagožky Friedl Dicker Brandeis. „Vzdělávat se nemusíme pouze z knih. Od čeho máš ruce? I těma se můžeš učit. Inteligentní ruce – to je veliký dar!“ (Sidenberg, 2021, s. 42), zní jeden z jejich známých citátů. Vídeňská rodačka absolvovala v letech 1919-1923 studium na Bauhausu, škole umění, designu a architektury sídlící v německém Výmaru, u malíře a pedagoga Johanna Ittena, jehož práce a přístup ji zásadně ovlivnil. Přípravný kurs Johanna Ittena byl komplexním systémem několika cvičení, které později Brandeis přenesla do své umělecké a pedagogické práce. Ta v druhé polovině 30. let směřovala k výuce traumatizovaných dětí německých uprchlíků, kteří přicházeli do Prahy, kam se Brandeis provdala. Právě jim se během svého čtyřletého pobytu v Praze (mezi lety 1934-1938) věnovala především.

Ve své činnosti se zaměřovala na specifické experimentální metody, ve kterých využívala přirozenou dětskou hravost a kreativitu jako nástroj vzdělání a také účinnou terapii.

Šlo o systém založený na celostním přístupu k dětským autorům a jejich tvorbě. Děti neměli kopírovat vnější svět, ale nacházet vlastní výtvarný výraz a zapojovat do jeho podoby vlastní zkušenosti a emoce.

Brandeis tímto svým pojetím (nejspíše) vědomě navazovala na způsob práce Marie Montessori, když se snažila vytvářet prostředí, které je přívětivé pro všechny děti bez rozdílu, nebo když u nich lpěla na samostatnosti a zodpovědnosti za svou práci. K výuce využívala spontánní i řízenou hru jako přirozený způsob učení a stejně tak respektoval fakt, že každé dítě má své vlastní tempo a styl učení. Právě toto jsou nejoceňovanější charakteristiky montessoriovské pedagogiky, která se bude dále rozvíjet v následujících desetiletích.

Bohužel se místem, kde svoji teorii a práci mohl rozvíjet stal v následujících letech koncentrační tábor v Terezíně. V textech, které se z práce v koncentračním táboře dochovali zdůraznila, že „cílem hodin kreslení není vychovat z dětí umělce, ale uvolnit a rozvíjet jejich tvůrčí síly“ (Sidenberg, 2021, s. 44).

Podle Sidenberg (2021):

Svoji roli v hodinách přitom nechápala jako roli pedagogické autority, ale zaujímala mnohem otevřenější pozici nezaujaté moderátorky nabízející různé cesty, jak kreativním způsobem dojít k řešení zadaného úkolu. Tuto zprostředkovatelskou úlohu naplňovala také v hodnocení kreseb, jež nebylo rigorózním známkováním, ale společnou diskusí o kvalitách výsledných prací. Hodnotícími kritérii přitom byly kategorie jako výraz, intenzita, proporce, forma, kompozice, barva. Krása se na žebříčku hodnocení objevovala jen sporadicky a pokud o ní byla řeč, pak většinou až na posledním místě. Friedl sama považovala pojem krásy za velmi

problematický, a to nejen proto, že je velmi subjektivní, ale především proto, že bývá často založen na obecně rozšířených a nekriticky přejímaných stereotypch, které neposilují, ale naopak tlumí vše, co je silné a dokáže jít vlastní cestou (s. 44).

**Obr. 2** Kresba Ruth Guttmanové Fantazie z podmořského světa vznikla během výuky v Terezíně s Friedl Dicker Brandeis nejspíš v roce 1943



(Zdroj: archiv Židovského muzea v Praze)

Brandeis vytvářela úkoly, které vyžadovali spolupráci ve skupině na společném úkolu, což byl další z nových způsobů její experimentální práce, které se později přenesli do běžné praxe. Právě tento moment z jejího přístupu bude v budoucnu výrazně oceňován a využíván ve spolupráci umělce a organizovaných skupin dětí.

Friedl Dicker Brandeis bohužel nedostala větší příležitost tyto originální a na svou dobu velice pokrokové metody využít. S dětmi v koncentračním táboře se jí ještě podařilo uspořádat v červenci 1943 malou výstavu. Ani ona ani většina jejích dětských studentů už nedostali příležitost nabité zkušenosti dále využít.

### 3 Institucionalizované dětství v Československu

System základního uměleckého vzdělávání v Československu po roce 1945 vycházel původně z období tzv. první republiky, centrálně řízený je ale až z počátku šedesátých let, kdy vznikli státem zřizované organizace zaměřené na volnočasové vzdělávání dětí. Lidové školy umění (LUŠ), „lidušky“, vznikly zákonným ustanovením na konci 50. let a přetrvali až do počátku devadesátých let 20. století, kdy pak dochází k jejich přeměně na Základní umělecké školy (ZUŠ). Umělkyně a pedagožka Věra Roeselová „zdôrazňuje, že základy výtvarných odborov LŠU u nás položili umelci, nie výtvarní pedagógovia“ (Čarná, 2021, s. 91). V tomto období se všechny aktivity v prostředí vzdělávání přesouvají do institucionalizovaného prostředí kontrolovaného státem, a to se týká uměleckého prostředí.

V období tzv. normalizace sedmdesátých a osmdesátých let využívala řada umělců a umělkyně možnost pracovat v pozici pedagoga na nejrůznějších stupních nižších nebo nejčastěji uměleckých škol. Vzniká fenomén umělců-pedagogů, kteří u nás (a ještě daleko výrazněji na Slovensku) formují celou generaci dětí a také budoucích umělců.

„Na základných umeleckých školách (pôvodne ľudové školy umenia) nachádzali v období normalizácie pedagógovia relatívnu voľnosť a zamestnanie sa im stalo povolaním aj poslaním. Ide o umelcov prevažne v okruhu analytickej tvorby, ktorá vstupovala na výtvarnú scénu pred polovicou 70. rokov, ako Marián Mudroch, Vladimír Kordoš, Dezider Tóth, Daniel Fischer, Igor Minárik a Ladislav Čarný, istý čas na ZUŠ pôsobil aj Peter Bartoš či Vladimír Havrilla“ (Čarná, 2021, s. 91).

Akční umění a konceptuální projekty především v období 60. a 70. let byli často otevřené a vyzývali k aktivní účasti náhodné publikum, ale patří sem i ty určené uzavřené skupině návštěvníků a konfrontované až dodatečně, nejčastěji formou fotodokumentace doplněné textem. Umělci ale také učili na základních uměleckých školách, nebo vedli nejrůznější výtvarné kurzy pro předškolní děti ale i začínající umělce. Asi nejznámějším tvůrcem, který se podobným kurzům věnoval byl konceptuální umělec Július Koller (jako další lze uvést Květu Fulierovou, Petera Bartoše či Ľubomíra Ďurčeka). Jeho performance Univerzálny futurologický otáznik (U.F.O., 1978) vznikla jako spontánní akce během jeho pobytu s kurzem amatérských výtvarníků v Čičmanoch, kde do performance zapojil náhodnou skupinu dětí.

**Obr. 3** Július Koller vytváří Univerzálny Futurologický Otáznik (U.F.O.) společně s dětmi



(Zdroj: SNG)

Dalším významným projektem z tohoto období je spolupráce umělkyně Márie Bartuszové, fotografa Gabriela Kladeka a dětí ze školy pro nevidomé děti v Levoči. Haptické sochy vznikaly ve spolupráci s umělkyní několik let. „V letech 1976 a 1983 ve spolupráci s Gabrielem Kladekem, zorganizovala Maria Bartuszová dílny s nevidomými dětmi. Vznikly tehdy sochy, které pomáhaly nevidomým poznávat rozmanité formy a tvary, rozpoznávat napětí mezi geometrickými a organickými formami, rozpoznávat jejich emocionální významy a rozvíjet fantazii“ (Horák, 2022, s. 83).

**Obr. 4** Děti z ústavu pro nevidomé v Levoči s díly inspirovanými prací Marie Bartuszové



(Zdroj: Gabriel Kladek)

Jiným zajímavým projektem, na nějž dnes rádi odkazují i současní tvůrci je práce umělce Dezidera Tótha z druhé poloviny 80. let. Umělec pracoval s koncepcí, kterou v následujících měsících naplňoval a jejímž výstupem měla být knižní publikace na téma masky. Tóth na maskách spolupracoval s dětmi z bratislavských lidových škol. Kromě samotných masek vznikali také malé performance, kdy v maskách pózující děti zachytil fotograf Anton Sládek, spoluautor publikace. Performance dětí v parku, na ulici, ale třeba taky na lesáckém posedu nebo na louce fotograf pečlivě dokumentuje. Koňské masky, masky z dýní, květinové masky, jedlé masky, masky připomínající stavby, masky ze zelí, látek, papíru. Do práce se postupně zapojili desítky dětí ze tří lidových škol umění a také jejich pedagogové.

**Obr. 5** Ukázka z knížky *Urob si masku*



(Zdroj: Anton Sladek)

Po roce 1989 a po pozdějším rozpadu Československa spolupráce mezi umělci a dětmi (v předškolním věku) či dětskými skupinami v obou zemích dále pokračovala. „Původně *bratislavský fenomén* se později rozšířilo i za hranice Bratislavy a částečně do České republiky (Fischer, Čarný a Mudroch spolupracovali před rokem 1993 na učebních osnovách pro slovenské a české umělecké školy), a to prostřednictvím přednášek pro regionální pedagogy, kteří si vyzkoušeli připravené učivo“ (Čarná, 2021, s. 92).

#### **4 Hodnota dětství v uměleckém provozu**

Přiznané uvědomění si „*hodnoty dětství*“ se stalo v novém tisíciletí opečovávanou hodnotou naší společnosti, vzdělávacích aktivit a také uměleckého provozu. V něm je svět dětí běžně vytěžovaným tématem a legitimním námětem řady uměleckých projektů nebo konkrétních děl. Dětství jako doba nekonečné improvizace, imaginace a hry stojí na počátku zájmu o uměleckou tvorbu u drtivé většiny současných umělkyň a umělců.

Problematika „dětství“ v uměleckém prostředí je nejčastěji nahlížena dvěma způsoby. Jednak jako umělcovo ohlédnutí za (vlastním) dětstvím jako zdrojem svébytné umělecké inspirace. Druhý způsob nabízí jiné zapojení do naznačeného dialogu. Tento přístup lze definovat jako participativní, aktivní, do jisté míry jako aktivistický. „Tyto projekty vychází z dialogické podstaty založené na vytvoření vztahu mezi umělcem a dětmi. Většinou tito umělci nevycházejí z pedagogických přístupů, jejich práce je intuitivní, pracují s vlastními prožitky, využívají schopnosti vcítit se do osobnosti dítěte a nabízí možnosti, jak pracovat s jejich schopnostmi. Smazávají hranici mezi *iniciátorem* a *příjemcem*, role se stávají zástupnými nebo se dokonce mění. Umělec tu

prostě využívá svých dispozic, nabízí to, co ho činí *umělcem*. Jde o projekty, ve kterých umělci nabídnou své schopnosti a uplatní je v rovnocenném vztahu s nejrůznějšími sociálními skupinami a vrstvami naší společnosti. Děti jsou jednou z nich“ (Fuczík, 2021, s. 35).

V českém prostředí dochází k čím dál intenzivnějšímu rozvíjení vztahu mezi současnými výtvarníky a světem dětí, případně studentů. Lze zmínit hned několik projektů, které propojovali svět dětí či žáků na školách: projekt Mileny Dopitové „Hádej, jestli jsi můj přítel“ z roku 1999 který realizovala společně se svými studenty na střední škole, kde v té době učila. Práci skupiny Rafani z roku 2002, ve které během jednoho roku docházeli na dětské oddělení nemocnice Motol, kde společně s nejmenšími dětskými pacienty kreslili přímo v nemocničním pokoji. Stejná skupina zapojila během přehlídky Ceny Jindřicha Chalupického v Brně místní děti, aby výtvarně pojaly stěnu určenou pro jejich finální prezentaci. Téma dětství, školy a obecně pozici dítěte v rámci vzdělávacího systému zkoumají komplexními způsoby umělkyně Eva Jiřička nebo Eva Koťátková. Ani ony se nebojí vstupovat do přímé interakce s dětskými aktéry. Současná situace je otevřená právě těmto projektům, které na inkluzivní bázi a participaci propojují svět umění a dětí. Participativní práce mohou stále nabízet jedno z východisek pro ten typ umělců, kteří se nebojí vystoupit z běžných rolí.

**Obr. 6** Členové skupiny Rafani a romské děti v rámci Ceny Jindřicha Chalupického



(Zdroj: Rafani)

Podle Čarné (2021):

Mnohé diela vznikali v spolupráci umelcov a umelkyní s ich vlastnými deťmi (či vnúčatami), v domácom prostredí alebo v ateliéri. Realizovali ich v simultánnej spolupráci na spoločnom diele, dodatočnom reagovaní rodiča na detskú prácu, alebo naopak, (väčšinou odsúhlasenom) zasiahnutí dieťaťa do diela rodiča. Ide o pomerne rozsiahlu skupinu diel na pomedzí tvorby a spontánnej hry, ktoré sa prirodzene objavujú v tvorbe strednej a mladšej generácie (Roman Ondak, Emöke Vargová, Gabika Binderová a i.), ale má svoje miesto aj u generačne starších autorov (Rudolf Fila, Rudolf Sikora, Vladimír Popovič a i.) (s. 96).

O něco více aktivistické projekty vznikají na slovenské scéně, tradičně úzce propojené s tou naší. Práce umělkyně Daniela Krajcové je zajímavá z mnoha hledisek, a podstatnou část tvoří právě práce s dětmi všech věkových kategorií. V projektu Karavan (od 2013), který vznikl ve spolupráci s umělcem Otto Hudcem, nabízeli dětem ze sociálně odloučených lokalit možnost participativní práce na společném díle. Šlo o dlouhodobý koncept práce ve vyloučených lokalitách na mnoha místech po celém Slovensku. Děti se aktivně podílely na vzniku výtvarného díla (kresby, malby, animace), role umělců byla v tuto chvíli v zásadě iniciační, když stojí za prožitkem a vytržením dětí z každodennosti. Podobně pracovala Krajcová s dětmi i v projektech *Heroes* (společně se Zuzanou Medzihorskou, 2013) nebo třeba u kombinovaného projektu *Za horami za dolami* (textilní tašky, animace, 2017), na kterém spolupracovala s dětmi uprchlíků.

**Ob. 7** Projekt Karavan ve slovenských Rožkovicích



(Zdroj: Daniela Krajčová, Oto Hudec)

Téma romských dětí zpracovává ve svých projektech slovenská skupina Art Aktivista vytvořená kolem umělce Tomáše Rafy. Děti zapojené do vytváření maleb na segregáčních zdech (*Športové múry*, 2013), hrající fotbalový zápas nebo malující rozměrné obrazy jsou sice součástí aktivistických projektů, ale ty je zároveň možné vnímat také jen jako výtvarné dílny či aktivizující práce. V posledních letech projektů spojující svět umění a dětí v našem prostředí přibývá a jistě si zaslouží hlubší analýzu.

### **5 Hodnota společně stráveného času**

Všechny zmíněné akce z poslední doby vzbudily ohlas přesahující rámec umělecké práce a obhájily význam inkluzivních metod. Na aktivním zapojení dětí (ale také sociálně či zdravotně postižených nebo třeba seniorů) a umělecké sféry se čím dál častěji podílí také nejrůznější organizace nebo galerijní instituce. Aktuálně probíhá hned několik participativních projektů, které stojí na spojení dětí a umělců. Autoři takovýchto projektů vychází z pocitu, že umění a obecně kultura má být otevřeným prostorem, kam smí bez obav vstoupit každý. Hodnota spolupráce mezi dětmi a uměleckou scénou tak neustále stoupá.

V současné době vzniká řada projektů, které téma spolupráce dětí a umělců nově rozvíjejí. Jde jak o výstavní projekty, tak o práce různých organizací a vzdělávacích platforem, které nejsou vázány na konkrétní instituci. Jako příklady z úplně poslední doby lze uvést dva projekty, které reprezentují zmíněné přístupy. Mezigenerační výstavu „Moje boty, tvoje boty“ (Hyb4, 2024), která představila práce žen-matek a dětí-dcer na společném, hierarchicky nerozčleněném prostoru lze vnímat jako mezigenerační spolupráci. Jiným příkladem může být výstava „Moje sladká nejedlá planeta“ (Kunsthalle Praha, 2023) umělkyně Markéty Magidové. Výstava sice ukazovala „dětskou imaginaci“, ale byla kriticky hodnocena právě za nízkou mezí vzájemné spolupráce. Samotné výstupy odkazovali právě spíše k inspiraci sloužící umělkyni ke vzniku solitérních děl. Tento přístup byl však běžný už dříve a je s touto problematikou pevně svázaný: „Popri vzniku artefaktu je pri nich dôležitý rozmer spoločne stráveného času. Mnohé z prác autori integrovali do vlastnej tvorby a vystavovali ich, (i keď nie vždy s priznaním detského spoluautorstva), ďalšie získali skôr status rodinného archívneho materiálu“ (Čarná, 2021, s. 96), upřesňuje Daniela Čarná podobný druh inspirace dětským světem.

Druhou stranu projektů může reprezentovat iniciativa Umělci po škole, která se soustředí především na děti na základních školách. Iniciativa má za sebou roky aktivního bourání hranic ve vnímání současného umění a její aktivity se postupně stali součástí výuky výtvarného umění a otevírá cesty k porozumění umění nejen u dětí, ale napříč generacemi. V rámci svých výstupů připravuje výstavy prací dětí, které vznikají ve

spolupráci s renomovanými galeriemi jako jsou Národní galerie v Praze, Slovenská národní galerie nebo Ludwig Múzeum v Budapešti, ale také přímo s umělci a umělkyněmi. Děti tak mají možnost vyzkoušet si nejen roli vystavujícího umělce, ale také roli kurátora a organizátora výstav projektů, a to v profesionálním prostředí a ve spolupráci s ověřenými autory. Jde o další ukázkou toho, jak jsou tyto kdysi, tak vzdálené světy v současné době propojeny.

**Obr. 8** Výstava dětí v pražském DOXu v rámci výstavy Umělci po škole



(Zdroj: Máš umělecké střevo?)

## 6 Závěr

Obdobných výstav či iniciativ jak na Slovensku, tak v České republice přibývá. Propojování světa dětí a kreativních tvůrců se ukazuje jako významný příspěvek pro rozvoj na obou stranách spektra. Kreativita, intuitivní rozhodování, vnímání souvislostí mezi uměním, technologickými inovacemi a trvalou udržitelností bude tím, co nás bude i do budoucna odlišovat od čím dál dokonalejších technologií. Současný svět se mění rychleji a nepředvídatelně ji než kdykoliv dřív a naše školy na to musí umět reagovat. Samotné vystavení vytvořených prací není hlavním cílem snahy autorů projektu. Tím je daleko víc setkávání, dialog a společná práce, vzájemné obohacení. Společná práce kulturních profesionálů (nemusí jít vždy jen o umělce a umělkyně) je klíčovým momentem pro rozhodnutí, zda se tento způsob kolaborativního učení a interpersonální přístupu ve vzdělávání dokáže hlouběji prosadit v naší společnosti, na našich školách, nebo ne. Příběh spolupráce umělců a dětí s více než stoletou historií už není na začátku a má na čem stavět.

## Literatura

- Čapek, J., (1999). Kresby dětí, In: Méně výstav a více umění, výběr z výtvarných referátů v LN 1921-1939, Praha, VŠUP
- In: Fuczik, (2021), Hodnota dětské čmáranice In: Flah Art, Dětství, Vol. XV
- Čarná, D. (2013). Zostane to v rodine. Vstupy detí do tvorby rodičov –umelcov (a naopak), Katalog Galérie mesta Bratislavy
- Čarná, D. (2021):Umenie spolupracovať. Výtvarné projekty realizované s deťmi In: Horák, O. & Chalupová, A. (eds.) (2021). Ruka na konci ramene / (Spolu)práce v českém a slovenském umění, Nadační fond Osmička
- Grůň, D., ed. (2020): *AMA. Ľubomír Ďurček, Květoslava Fulierová, Július Koller and Amateur Artists*. Vienna: Schlebrugge Editor
- Horák, O. & Chalupová, A. (eds.) (2021). Ruka na konci ramene / (Spolu)práce v českém a slovenském umění, Nadační fond Osmička
- Muzeum sztuki Nowoczesnej (2014), Maria Bartusová, Warszawa, In: Horák, O. & Chalupová, A. (eds.) (2021). Ruka na konci ramene / (Spolu)práce v českém a slovenském umění, Nadační fond Osmička



Roeselová, V.: Historie výtvarné výchovy v LŠU a v ZUŠ. In: Roeselová, Věra: *Průvodce výtvarnou výchovou v ZUŠ*. DVD, bez uvedenia roku a vydavateľa.

Sidenberg, M. (2021): Sóló pro inteligentní ruce: F.D. Brandeis a kreativní výuka v ghettu Terezín In: Horák, O. & Chalupová, A. (eds.) (2021). *Ruka na konci ramene / (Spolu)práce v českém a slovenském umění*, Nadační fond Osmička

### **MgA. Ondřej HORÁK**

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

Poříčí 623/7, 603 00 Brno

Česká republika

[fuczik@seznam.cz](mailto:fuczik@seznam.cz)

Autor je kurátorem, autorem výstavních, vzdělávacích a sociálně angažovaných projektů. Zakladatel mezinárodní vzdělávací platformy *Máš umělecké střevo?* (2009). Publikuje v řadě periodik (A2, Artalk.cz, Flash Art, Dějiny a současnost), autor vzdělávacích publikací (*Cena Magnesia Litera*, 2014). Od roku 2023 absolvuje doktorandské studium na PdF MUNI v Brně.

# HYPERGENERALIZACE V ŘEČI DÍTĚTE

## HYPERGENERALIZATION IN CHILD'S LANGUAGE

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251535>

Pavla CHEJNOVÁ

**Abstrakt:** Hypergeneralizace v osvojování mateřského jazyka se týká jevu, kdy dítě uplatňuje gramatická pravidla příliš široce a rozšiřuje je na případy, kdy pravidla v cílovém jazyce nejsou uplatňována. Když se dítě aktivně snaží pochopit pravidla jazyka, někdy tyto vzorce přenáší do nových komunikačních situací. V jazycích s rozvinutou flexí, k nimž čeština patří, děti často hypergeneralizují na morfologické úrovni, modifikují deklinační a konjugační paradigmatata dle prototypických deklinačních a konjugačních vzorů. Článek poskytne přehled typických hypergeneralizací v češtině, budou uvedeny příklady výzkumu jazykové ontogeneze monolingvního českého dítěte. Vývoj byl sledován od počátku osvojování jazyka až po pozdější fáze, kdy je užívání ovlivněno interferencemi z cizích jazyků a substandardními varietami.

**Klíčová slova:** osvojování jazyka, ontogeneze jazyka, hypergeneralizace, morfologie, vývojová psycholinguistika

**Abstract:** Hypergeneralization in child language acquisition refers to a phenomenon where children apply grammatical rules too broadly, extending them to cases where the rules do not actually apply. As children actively try to figure out the patterns and rules of language, they sometimes overextend these patterns to new situations. Czech, being a highly inflected language, frequently sees children applying hypergeneralization on a morphological level, modifying nominal and verbal paradigms according to the most prototypical declensional and conjugational patterns. This article will provide several examples of hypergeneralizations in one monolingual Czech child, tracing their development from the onset of language acquisition to later stages where the usage is influenced by interferences from foreign languages and substandard varieties.

**Key words:** language acquisition, language ontogeny, hypergeneralization, morphology, developmental psycholinguistics

### 1 Úvod

V současnosti jsou na předškolní pedagogy kladeny vysoké nároky, týkající se schopnosti posoudit vývoj dítěte a zachytit možné odchylky od normy, aby byly dítěti připraveny co nejlepší vzdělávací podmínky. Velmi sledovaná je jazyková ontogeneze dítěte – pedagog posuzuje úroveň výslovnosti, slovní zásoby, schopnosti komunikace obecně. V mateřských školách je dostatek prostoru věnován vývoji na rovině fonetické, lexikální i syntaktické, nicméně rovina morfologická zůstává mnohdy stranou. Vyučující často přiznávají, že nemají dostatečné informace k této jazykové oblasti, a tudíž ani nedokážou vždy správně posoudit, zda se u dítěte jedná o projev narušené komunikační schopnosti, např. dysfázii. Dysfázie je vývojová porucha řeči, která ovlivňuje schopnost porozumět řeči, tvořit slova, věty a komunikovat. Není způsobena mentální retardací, poruchou sluchu ani jiným fyzickým postižením, ale souvisí s narušením funkcí v mozku, které jsou zodpovědné za řeč a jazyk. Jedním z jejích projevů je i snížená schopnost aplikace gramatických pravidel. Může se ovšem stát, že dítě vytváří chybné tvary, aniž by vykazovalo rysy dysfázie. Následující článek se bude zabývat typem gramatických chyb na úrovni morfologie, které nejsou patologické – jedná se o tzv. hypergeneralizace.

### 2 Hypergeneralizace v morfologii

Pro jazykovou ontogenezi je typické, že se dítě osvojující si mateřský jazyk snaží o maximální ekonomii, která se ve flektivním jazyce může projevat např. unifikací koncovek. Charakteristická je také snaha o

maximální pravidelnost, dítě se vyhýbá nepravidelným tvarům. Nejčastěji ve věku mezi dvěma a pěti roky dochází ke gramatickým hypergeneralizacím (overgeneralization). Je to jev v osvojování jazyka, kdy dítě aplikuje gramatické pravidlo příliš široce, tedy i na případy, kdy toto pravidlo neplatí. K tomuto jevu dochází ve všech jazycích, nicméně u každého jazyka se projevuje jinak na základě odlišné jazykové typologie (Berko, 1958, Brown, 1973, Pinker, 2003, Čukovskij, 1975). Uplatňuje se učení ve tvaru U-křivky. Zpočátku dítě pouze napodobuje tvary slyšené v inputu, které jsou ve shodě s jazykovou normou. Posléze si začne osvojovat pravidlo a v případě, že ho aplikuje v nevhodných kontextech, dochází k chybám. Akvizice je dokončena, když dítě začne rozlišovat mezi pravidly a výjimkami. Hypergeneralizace jsou projevem analogického myšlení, ve slovenštině se užívá i termínu vývojové analogie / dětské analogismy (Slančová, Kesselová, 2015, Kičura Sokolová, Palková, 2023, Kičura Sokolová, 2020). Vužňáková (2015, s. 57) zdůrazňuje souvislost hypergeneralizací / zobecňování s vývojem kognitivního systému; jazyková kompetence je chápána jako součást kognitivní kompetence. Autorka dochází k závěru, že hypergeneralizace jako analogie a transfer pravidel lze považovat za obecné principy lidských kognitivních struktur (Vužňáková, 2009).

Ve flektivních jazycích dochází často k jevu, že dítě volí prototypický flektivní vzor a podle něj skloňuje nebo časuje. Podobných chyb jako děti osvojující si češtinu se dopouštějí i cizinci, kteří se učí češtinu jako cizí jazyk. Neměli bychom ovšem na tento jev nazírat jako na něco nežádoucího, neboť se jedná spíše u pokrok v kognitivním vývoji – dítě si uvědomuje existenci pravidla, staví si svůj mentální lexikon a mentální gramatiku a pravidlo si postupně plně osvojuje.

Děti obecně ve svém úsilí o maximální pravidelnost nerespektují alternační pravidla (Pačesová, 1979). Pro množné číslo používají jen jednu koncovku a při tvorbě plurálu vycházejí ze slyšené podoby slova (hypergeneralizované tvary jsou uváděny s hvězdičkou):

*lev – lvi – lefi\**  
*pes – psi – pesi\**

Podobně dochází i nerespektování nulové koncovky u akuzativu singuláru neživotných maskulin:

*domeček – domečka\**

Dítě je už v raném věku schopno morfemického rozboru slova. Afixy v dětské řeči nikdy zcela nesrostou se slovním základem:

*šika\* / nešika*  
*oříš\* / oříšek*  
*jež\* / ježek*

### 3 Data a metodologie

Pro získání příkladů byl využit korpus dětské řeči, který pořídila autorka článku. Jedná se o longitudinální studii spontánní řečové produkce česky hovořícího monolingvního chlapce. Analyzovaná data představuje korpus transkriptů výpovědí dítěte (do věku 6;0) a rodičovský deník. Nahrávána byla spontánní řečová produkce dítěte v komunikaci s dospělým (zpravidla po 30 minutách dvakrát měsíčně). Audionahrávky byly přepsány transkripcí CHAT (MacWhinney, Snow 1985, 1990). Autorka se zaměřila na analýzu osvojování gramatických tvarů flektivních tvarů u sledovaného dítěte a také na rozvoj slovní zásoby

(Chejnová, 2016a). Při osvojování jazyka hraje zásadní roli prostředí a lidé, se kterými dítě komunikuje. Klíčový význam mají pragmatické aspekty, zejména komunikační záměry účastníků interakce. Tento přístup je úzce spjat s konstruktivistickou teorií, která předpokládá, že dítě si aktivně buduje mentální gramatický systém prostřednictvím analýzy informací získaných z jazykového inputu.

V rámci široce pojatého výzkumu byla zachycena celá konjugační a deklinační paradigmatata, ve kterých se hypergeneralizované tvary vyskytly. Výskyt hypergeneralizovaných tvarů není nikterak častý, nicméně sporadicky se objevují; Pinker (2003, s. 256) uvádí pouze 4 % těchto chyb u dětí hovořících americkou angličtinou, výzkum prováděný u slovenských dětí (Kičura Sokolová, 2020) prokázal 7,8 % hypergeneralizovaných tvarů. U každého jevu budou uvedeny příklady z daného korpusu. Jelikož nebyly zachyceny všechny typy hypergeneralizací, budou zde zmíněny i příklady ze staršího výzkumu Pačesové (1979), aby byl přehled nejčastějších typů úplný.

#### 4 Substantiva

U substantiv se hypergeneralizace týká všech gramatických kategorií, tedy pádu, čísla a rodu. Dítě chápe rozdíl mezi individuálností a plurálností, ale používá jen jeden typ koncovky. Řídí se opět výslovností a ignoruje alternační pravidla (je uveden vždy standardní tvar a tvar, který užilo dítě).

*chlapečci – chlapečeki\**

*brouci – brouki\**

*domy – důmi\**

*věže – věši\**

(Pačesová, 1979)

*médové – mémi\* (sg. méďa – méma\*)*

*prasata – peši\* (sg. prase – paha\*)*

*králíci – káki\**

(věk 2;2)

(Chejnová, 2017, s. 40)

Příklady ilustrují i další jev, a to vynechávání obtížně vyslovitelných částí slov a reduplikace (opakování stejných či podobných slabik). I u těchto zjednodušených tvarů dítě používá unifikovanou plurálovou koncovku. První plurálové tvary mívají pravidelnou strukturu, střídají se konsonanty a vokály. Fakt, že si dítě uvědomuje rozdíl mezi singularnostmi a plurálností, je patrný i z užívání neexistujících singularových tvarů od plurálií tantum. Dítě je senzitivní ke gramatickému tvaru jména a singularový tvar tvoří zcela pravidelně. Dospělý uživatel má zpravidla potíže při určování vzoru, podle něž se pomnožné jméno skloňuje. Dítě naopak dokazuje, že implicitně chápe deklinační paradigma daného jména.

*nůžky – velká a malá nůžka\**

*kalhoty – kalhota\**

*šatičky – šatička\**

*šaty – šata\**

(věk 4;0–4;4)

(Chejnová, 2016a, s. 88)

V češtině je jmenný rod gramatický, nikoliv přirozený. Dítě přiřazuje jméno k deklinačnímu paradigmatu na základě tvaru a volí prototypický, nejfrekventovanější vzor, mnohdy tak ignoruje skutečný rod jména, řídí se jeho formální podobou. Jména zakončená na -a přiřazuje k femininu, i když jsou rodu mužského. I sloveso v minulém čase se přizpůsobuje domnělému femininu, právě tak rozvíjející adjektiva či tázací zájmena:

*Vojta hapal – Vojta hapala\** (hapat = dětské slovo s významem upadnout)

*U jakého dědy budu? – U jaký\* dědy budu?*

(věk 3;8)

(Chejnová, 2015, s. 95)

Jak bylo zmíněno výše, dítě se snaží přizpůsobit tvar jména prototypickému vzoru. U feminin tvar slova upravuje tak, aby odpovídal prototypickému skloňování podle vzoru *žena*:

*kaše – kaša\**,

*myš – myša\**

(Pačesová, 1979)

*dvě konve – dvě konvy\**

(věk 4;0)

(Chejnová, 2015, s. 95)

Dítě neakceptuje, že by feminina mohla být zakončena na konsonant. Jména, která se skloňují podle vzoru *kost*, přiřazuje k maskulinům. Nutno podotknout, že skloňování podle vzoru *kost* činí problémy i dospělým rodilým mluvčím češtiny, a to zvláště plurálové tvary. Dítě může vytvořit věty, v nichž je jméno skloňováno podle mužského vzoru *stroj* a následně se projeví i kongruence u přídělníků minulého.

*Ten kost mě píchl.*

(Pačesová, 1979)

*Pán jde s hůlem.* Na upozornění, že se říká *ta hůl, s tou holí: Proč je ta holí černá?* Podobně dítě užívá i lexém *sůl* (Chejnová, 2015, s. 95)

I u neuter dochází k přiřazování k prototypickému vzoru, dítě může přizpůsobovat tvary prototypickému vzoru město.

*kuře – kuřato\**

*slunce – sluno\**

(Pačesová, 1979)

Snahou o zpravidelnění lze částečně vysvětlit i oblibu deminutiv v řeči dětí. Nejedná se zde jen o vyjádření kladného příznaku, ale o přiřazení k prototypickému vzoru – deminutiva jsou skloňována podle prototypických vzorů:

*kaše* – vzor *růže*, *kašička* – vzor *žena*  
*myš* – vzor *kost*, *myška* – vzor *žena*  
*slunce* – vzor *moře*, *sluníčko* – vzor *město*

Schopnost vytvářet deminutiva a jejich vysoká frekvence je dokumentována i u slovenských dětí. Vužňáková upozorňuje na fakt, že pro děti v rané fázi vývoje mají deminutiva převážně funkci nominační; významy expresivity a označení malé velikosti se rozvíjejí postupně (Vužňáková, 2018, s. 148).

Postupně dítě začíná chápat funkci deminutiv v jazyce, tj. označování malých entit nebo kladného příznaku. Pokud neutrální tvar slova připomíná formálně deminutivum, vytváří pro označení velkých entit nezdobné tvary. V následujících příkladech sice neutrální označení existuje, ale dítě používá tvar ovlivněný deminutivem:

*malá jahůdka* – *velká jahůda*  
*malá borůvka* – *velká borůva*  
 (příklady zachycené ve spontánním projevu dětí v mateřské škole)

Výše zmiňované hypergeneralizace jsou charakteristické pro věk 2 až 5 let, později se vyskytují jen zřídka. Naopak delší dobu přetrvávají hypergeneralizace u přejatých slov. Tyto tvary se postupně začínají prosazovat i v nespisovné obecné češtině a u některých již vědecká obec uvažuje o možné kodifikaci; zde konkrétně u lexému *album*.

*dinosaurus* – akuzativ *dinosauru* – *dinosauruse*\*  
*mechanismus* – instrumentál *mechanismem* – *mechanismusem*\*  
*album* – genitiv *alba* – *do albumu*\*  
 (Chejnová, 2015, s. 95)

## 5 Adjektiva

Hypergeneralizacím podléhají všechny ohebné slovní druhy. Adjektiva jsou z hlediska skloňování náročnější, dítě musí sledovat gramatické kategorie jména, s nímž adjektivum vstupuje do kongruence. Velmi časté je vytváření pravidelných tvarů komparativu a superlativu u adjektiv, která je tvoří nepravidelně.

*dobrý* – *nejlepší* – *nejdobřejší*\*,  
*dlouhý* – *delší* – *dlouhejší*\*  
 (Pačesová, 1979)

Zvláště problematickým jevem je skloňování a vytváření přivlastňovacích adjektiv:

*babičkův*\* *ručník* (*babiččin*)  
*Billův* *leták* (*leták Billy*)  
 (věk 3;2)  
 (Chejnová, 2016a, s. 98)

## 6 Slovesa

U sloves dochází k hypergeneralizacím u následujících gramatických kategorií: osoba a číslo, čas a způsob, jmenný rod a vid. Dítě zpočátku neužívá první, ale třetí osobu, když hovoří o sobě a druhých lidech:

*máma jde*

*kluk jede – kik jedě*

(věk 2;4)

(Chejnová, 2016b)

Tento typ vět se ovšem objevuje i v inputu, mnozí rodiče často říkají věty typu *maminka ti dá botičky*. Je jako nejfrekventovanější doložen i u Pačesové (1979), Průchy (2011) a Smolíka (2002). Tento jev byl zachycen i v jiných jazycích, např. ve slovenštině (Kapalková et al., 2010), ruštině (Kiebzak-Mandera et al., 1997, Gagarina, 2003), chorvatštině (Katičić, 2003) a litevštině (Wójcik, 2003). V období, kdy dítě užívá pouze třetí osobu, se začíná paralelně objevovat osoba první, a to jak v singuláru, tak plurálu. Zajímavým jevem je, že osoba první bývá často uplatňována u sloves vidu dokonavého; dítě vyjadřuje akci zaměřenou na dosažení cíle a užívá budoucí čas dokonavých sloves, tyto tvary jsou ovšem v souladu s normou, nejedná se o hypergeneralizace:

*já postavím*

*nakreslím*

*zbourám*

*my postavíme*

*uděláme*

*namalujeme*

(věk 3;0)

(Chejnová, 2016b)

Naopak slovesa vidu nedokonavého jsou stále nejčastěji užívána ve třetí osobě přítomného času, kdy se jedná o popis okolností. Tyto tvary jsou v souladu s normou, nejedná se o hypergeneralizace:

*autíčko jede*

*všechno padá*

(věk 3;0)

Propojenost vidu (eventuálně aspektu) a času je doložena i v zahraničních studiích pro typologicky odlišné jazyky, např. pro angličtinu (Shirai, Andersen, 1995), řečtinu (Stephany, 1981), turečtinu (Aksu-Koç, 1988, 1998) a japonštinu (Shirai, 1993). Druhá osoba singuláru se mnohdy vyskytuje v kontextech, kdy dítě rychle reaguje na otázku a nestihne změnit perspektivu:

Rodič: *Chceš stavět?*

Dítě: *Chceš.*

(věk 2.8)

(Chejnová, 2016b)

K velmi obtížným kategoriím, kterými čeština disponuje, patří slovesný vid/aspekt. Tato kategorie je náročná pro cizince, ale i pro děti osvojující si češtinu. Dítě vytváří tvary, které v jazyce nejsou přítomny, ovšem nejsou chybné z hlediska slovtvorby. Tyto hypergeneralizace lze hodnotit i jako příklon k prototypickým konjugačním paradigmatům:

*Já to vypláchávám\* (vyplachuji)*

*Aby se nesrazovaly\* (nesrážely)*

*Já to položuju\* (pokládám)*

*Já to zamyknu\* (zamknu)*

*Ty se blbě sehnávaj\* (shánějí)*

(příklady z věku 3 až 4 roky)

(Chejnová, 2015, s. 96)

Další slovesnou kategorií, která často podléhá hypergeneralizacím, je jmenný rod, který se uplatňuje v přičestí minulém. Chlapci, kteří jsou častěji obklopeni inputem v ženské rodě, pak používají ženský rod, když hovoří o sobě. Tento jev je velmi častý také u bilingvních chlapců, s nimiž česky hovoří pouze matka. Tento jev je čistě jazykový a nemá nic společného s genderovou identitou.

*Já jsem nakreslila.*

(pozorováno u několika chlapců v mateřské škole)

V osvojování času se uplatňuje stejná sekvence jako v jazykové fylogenezi – jako první je osvojen přítomný čas, pak čas minulý (zpočátku však bez pomocných sloves), nakonec čas budoucí. Dříve je osvojeno futurum u dokonavých sloves, která netvoří přítomný čas a tvar budoucího času je syntetický:

*napišu, nakreslíme*

Problémy s videm se manifestují při vytváření opisného futura dokonavých sloves:

*bude se vrátit\* (vrátí se)*

*budu jít\* (půjdu)*

*budu nést\* (ponesu)*

(Pačesová, 1979)

V minulém čase se znovu objevuje problém ve shodě, vyplývající z přiřazení jména k rodu, kterému tvarově odpovídá:

*Jirka hapala\* (hapat = dětské slovo s významem upadnout)*

*táta přišla\**

*saň plival\**

*kost píchl\**

(Pačesová, 1979)



## 7 Shrnutí

Hypergeneralizace představují přirozený vývojový milník, který je do určité míry přítomen u všech dětí. Nejedná se o známku vývojové poruchy, ale o důsledek toho, že dítě začíná rozumět deklinačním a konjugačním paradigmátům, zvnitřňuje si gramatická pravidla. Tento jev lze chápat jako krok kupředu v rozvoji jazykových schopností – dítě si aktivně buduje vlastní mentální gramatiku a lexikon. Hypergeneralizace jsou výrazem snahy o dosažení maximální pravidelnosti a úspornosti. Opravy ze strany dospělých nejsou nutné, neboť tento jev sám od sebe časem odeznívá. Navíc pokusy o opravu často nepřinášejí očekávaný výsledek. Zajímavé je, že některé tvary byly zaznamenány i ve fylogenetickém vývoji jazyka, což jen dokazuje, že se nejedná o nahodilé modifikace, ale formy vytvořené na základě gramatických pravidel. Je tedy třeba je odlišit od jazykových odchylek, které by mohly naznačovat vývojovou dysfázii.

*Článek vyšiel ako súčasť riešenia projektu: Cooperatio (program základní institucionální podpory vědy a výzkumu na Univerzitě Karlově): General Education and Pedagogy*

## Literatura

- Aksu-Koç, A. (1988). *The Acquisition of Aspect and Modality: The Case of Past Reference in Turkish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aksu-Koç, A. (1998). The role of input vs. universal predispositions in the emergence of tense-aspect morphology: Evidence from Turkish. *First Language*, 18, 255–280.
- Berko, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14, 150–177.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chejnová, P. (2015). Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová čeština doma a ve světě*, 2015 (2), 89–97.
- Chejnová, P. (2016a). *Acquisition of Morphological Categories and Vocabulary in Early Ontogenesis of a Czech Child*. Karolinum.
- Chejnová, P. (2016b) Osvojování gramatických kategorií sloves u českého dítěte. *Slovo a slovesnost* 77(3), 185–201.
- Chejnová, P. (2017). Osvojování jmenných kategorií dítětem. *Jazykovědné aktuality* 54 (1,2), 39–43.
- Čukovskij, K. I. (1975). *Od dvou do pěti*. Albatros.
- Gagarina, N. (2003): The early verb development and demarcation of stages in three Russian speaking children. In Bittner, D., Dressler, W. U., Kilani-Schoch, M. (eds.) *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-linguistic Perspective*. Mouton-de Gruyter, 131–170.
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J. & Mikulajová, M. (2010). Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Katičić, A. (2003). Early verb development in one Croatian-speaking child. In Bittner, D., Dressler, W. U., Kilani-Schoch, M. (eds) *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-linguistic Perspective*. Berlin: Mouton-de Gruyter, 239–267.
- Kičura Sokolová, J. (2020). Tvorenie analogických tvarov ako výsledok maľovaného čítania. *O dieťaťi, jazyku, literatúre*, 2, 91–99.
- Kičura Sokolová, J., Palková, L. (2023). Detský analogizmus pri osvojovaní si morfológie ako zrkadlenie jazykového myslenia. *Jazykovedný časopis*. 74 (3), 783–802.
- Kiebzak-Mandera, D., Smoczyńska, M., & Protassova, E.N. et al. (1997): Acquisition of Russian verb morphology. In Dressler, W. (ed.) *Studies in Pre- and Protomorphology*. Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 101–114.
- MacWhinney, B., Snow, C. (1985). The Child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 13, 271–296.
- MacWhinney, B., Snow, C. (1990): The Child language data exchange system. An update. *Journal of Child Language*, 17, 457–472.

- Pačesová, J. (1979). *Řeč v raném dětství*. Univerzita J. E. Purkyně.
- Pinker, S. (2003). *Slová a pravidlá*. Kalligram.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Grada Publishing.
- Smolík, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 46 (5), 450–461.
- Shirai, Y. (1993). Inherent aspect and the acquisition of tense/aspect morphology in Japanese. In Heizo Nakajima, Yukio Otsu (eds.) *Argument Structure: Its Syntax and Acquisition*. Kaitakusha, 185–211.
- Shirai, Y., Andersen, W. R. (1995). The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account. *Language*, 71, 743–762.
- Slančová, D., Kesselová, J. (2015). Prirodzený vývin lexiky a gramatiky v ranej ontogenéze řeči (na materiáli substantív a gramatickej kategórie pádu). In Balleková, K., Králik, L., Múcsková, G. (eds.): *Jazykovedné štúdie XXXII. Prirodzený vývin jazyka a jazykové kontakty*. Veda, vydavateľstvo SAV, 50–58.
- Stephany, U. (1981). Verbal grammar in modern Greek early child language. In Philip S. D, Ingram, D. (eds.) *Child language: An International Perspective*. Baltimore, University Park Press, 45–57.
- Vužňáková, K. (2009): Gnozeologické aspekty detskej řeči. 12. *Kulatý stůl. Komunikace s děmi a mládeží – spojující i rozděluující. Sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí, Ostrava 2009*, s. 91–98.
- Vužňáková, K. (2015). Ontogenéza detskej řeči na pozadí vzťahu kognície, jazyka a řeči. *O dieťati, jazyku, literatúre* (2), 46–62.
- Vužňáková, K. (2018). Slovtvora v ranej ontogenéze řeči. In Slančová, D. (ed.) *Desať štúdií o detskej řeči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Veda, vydavateľstvo SAV.
- Wójcik, P. (2003). Early verb inflection in Lithuanian. In Bittner, D., Dressler, W. U., Kilani-Schoch, M. (eds) *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition. A Cross-linguistic Perspective*. Mouton-de Gruyter, 401–420.

**doc. PhDr. Pavla CHEJNOVÁ, Ph.D.**

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta  
Katedra českého jazyka  
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1  
Česká republika  
[pavla.chejnova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.chejnova@pedf.cuni.cz)

Autorka vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor učitelství anglického a českého jazyka, a na téže fakultě i obor školský management. Dále absolvovala Studium humanitní vzdělanosti na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy a obor teologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. V roce 2020 se habilitovala v oboru pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde působí od roku 2003 na katedře českého jazyka. Ve své odborné činnosti se zaměřuje především na témata z vývojové psycholingvistiky (osvojování lexika a gramatiky u dětí), pragmatické lingvistiky (volba komunikačních strategií v závislosti na kontextu) a aplikaci lingvistických poznatků ve vzdělávání.

# NÁZORY UČITEĽOV NA PRIPRAVENOSŤ DETÍ NA VSTUP DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

TEACHERS' OPINIONS ON CHILDREN'S READINESS FOR ENTRY TO ELEMENTARY SCHOOL

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251587>

Monika MIŇOVÁ

**Abstrakt:** Obdobie vstupu dieťaťa do základnej školy je dôležitým medzníkom v jeho vývine. Cieľom príspevku je prezentovať názory učiteliek základných škôl na pripravenosť detí na vstup do základnej školy. Na získanie týchto informácií sme použili projektívnu metódu nedokončených viet. Do prieskumu bolo zapojených 12 učiteliek základných škôl. Výsledky naznačujú, že v kognitívnej oblasti deti zvyknú mať problém s pozornosťou, výslovnosťou hlások, slovnou zásobou a logickými zadaniami. Nedostatky v socio-emocionálnej oblasti sa prejavujú v problémoch s prijatím prehry, v adaptácií na nové prostredie, v spolupráci v skupine či v samostatnosti a vo zvládaní zodpovednosti. Problémy v perceptuálno-motorickej oblasti deti mávajú hlavne s jemnou motorikou, so sebaobslužnými činnosťami, s pravo-ľavou orientáciou, či s nesprávnym držaním tela.

**Kľúčové slová:** školská pripravenosť, zrelosť, spôsobilosť, základná škola

**Abstract:** The period of a child's entry into primary school is an important milestone in his or her development. The aim of the paper is to present the opinions of primary school teachers on the readiness of children to enter primary school. To obtain this information, we used the projective method of incomplete sentences. 12 primary school teachers were involved in the survey. The results indicate that in the cognitive area, children tend to have problems with attention, pronunciation of sounds, vocabulary and logical tasks. Deficits in the socio-emotional area are manifested in problems with accepting defeat, adapting to a new environment, working in a group or being independent and managing responsibility. Children tend to have problems in the perceptual-motor area mainly with fine motor skills, self-service activities, right-left orientation or incorrect posture.

**Keywords:** school readiness, maturity, competence, elementary school

## 1 Úvod

Jedným z kľúčových momentov dieťaťa v predškolskom veku je vstup do základnej školy. Je nevyhnutné zamerať osobitnú pozornosť jeho pripravenosti na túto významnú životnú udalosť. Pripravenosť dieťaťa na vstup do povinného školovania môžeme posudzovať pomocou troch charakteristík, a to školská zrelosť, školská pripravenosť a školská spôsobilosť. Podľa autorov Průcha, Walterová, Mareš (2013) môžeme školskú spôsobilosť definovať ako úroveň biologického a psychologického vývoja dieťaťa, taktiež aj kompetencie vytvorené vplyvom sociálneho prostredia. Z ich definícií vyplýva, že k tejto spôsobilosti začleňujeme biologický, psychologický a sociálny predpoklad dieťaťa na vstup do základnej školy, ako aj úspešný začiatok školskej dochádzky, zvládnutie školského života a nárokov vyučovania či plnenia roly žiaka. To, ako sú deti pripravené na vstup do základného edukovania, sme sa rozhodli zistiť prostredníctvom projektívnej metódy u učiteľov základnej školy.

## 2 Teoretické východiská

Vstup dieťaťa do základnej školy je významným okamihom v jeho živote, a preto je dôležité venovať pozornosť pripravenosti naň. Kľúčovú úlohu v nej zohrávajú základné pojmy, ktoré zabezpečujú úspešné školské začiatky. Pripravenosť detí na vstup do primárneho vzdelávania môže byť konceptualizovaná a definovaná pomocou troch termínov: školská zrelosť, školská pripravenosť a školská spôsobilosť. Aj keď tieto

termíny sú často používané ako synonymá, ich obsah a definície môžu byť zložité a v niektorých prípadoch zamieňané.

Školská zrelosť je psychologický termín a vytvára medzník medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním. Autori, napr. Jackulíková (2022) a Bednářová a Šmardová (2012) sa zhodujú, že školská zrelosť znamená vyspelosť a rozvoj centrálnej nervovej sústavy na takej úrovni, ktorá dieťaťu zabezpečuje odolnosť pri záťaži, zníženie emocionálnej nestability, rozvoj sústredenia sa, motorickú a senzomotorickú koordináciu či zrakovú a sluchovú percepciu. Školská zrelosť je spojením dosiahnutého vývoja v oblasti poznávacej (kognitívnej) i telesnej (somatickej), práceschopnosti (pracovné predpoklady, návyky) a zrelosti osobnosti (socio-emocionálnej) v takom rozsahu, aby dieťa zvládlo požiadavky, ktoré určuje škola. Zahŕňa tri oblasti rozvoja dieťaťa, a to fyzickú, psychickú, sociálnu a emocionálnu zrelosť, ktoré predstavujú vývinové stupne školskej zrelosti. Dieťa, ktoré je zrelšie, zvládne ľahšie nároky na sústredenosť, trpezlivosť či pozornosť a bude zaujatejšie. Na posúdenie fyzickej zrelosti môžeme orientačne používať filipínsku mieru, ktorou zisťujeme, či dieťa dočiahne rukou cez hlavu na protiľahlé ucho. Medzi najznámejšie testy školskej zrelosti patrí Kernov test, ktorý obsahuje kresbu postavy, kopírovanie určitého počtu bodiek s konkrétnym rozmiestnením či obkreslenie vety.

Z pedagogického hľadiska používame výhradne pojem školská pripravenosť, pretože súvisí s rozvojom dieťaťa prostredníctvom pedagogického vedenia v podmienkach materskej školy (Jackulíková, 2022). Jackulíková (2022) a Baranovská (2014) sa zhodujú taktiež na tom, že školskú pripravenosť môžeme definovať ako preukazovanie spôsobilosti, a to na úrovni rozvoja nadobudnutých vedomostí, všeobecného a praktického rozvoja, návykov a zručností, prostredníctvom, ktorých dieťa pokračuje v školskom vzdelávaní. Takéto schopnosti pomenúvame ako kľúčové kompetencie dieťaťa. Takže školskú pripravenosť môžeme popisovať aj ako výsledok pôsobenia vonkajšieho prostredia a výchovy. Ide taktiež o oblasť sociálnych skúseností a emocionálneho prejavovania sa. Mapujeme samostatnosť dieťaťa, sebaobsluhu, aktivitu, úroveň motorickej oblasti a grafomotoriky. Jackulíková (2022), Slováček a Miňová (2016) definujú školskú pripravenosť, ako súhrn skúseností a vedomostí dosiahnutých vplyvom prostredia, a to najčastejšie počas výchovy a vzdelávania hlavne v materskej škole, ale aj v prostredí mimo nej. Vnímajú ju ako získanie potrebnej miery kompetencií získaných v rámci absolvovania predprimárneho stupňa vzdelávania. Školskú spôsobilosť môžeme zhrnúť ako preukázanú úroveň vývinu v rámci noriem, ktoré sú vopred dané, aby dieťa mohlo nastúpiť do základnej školy (Miňová, 2023).

Školskú spôsobilosť definujeme ako legislatívny pojem, ktorý je zastrešujúcim pre pojmy školská zrelosť a školská pripravenosť (Jackulíková, 2022; Slováček & Miňová, 2016). Tieto pojmy vytvárajú požiadavky pre začatie plnenia školskej dochádzky. V Zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v §2 o základných pojmoch je školská spôsobilosť definovaná ako „...súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy.“ Taktiež je ustanovená v §19 o Povinnej školskej dochádzke, ktorá nadväzuje na školskú spôsobilosť, pretože „...nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť...“ Dieťa má spĺňať základné znaky školskej spôsobilosti, aby sa vedelo adaptovať a pripraviť na školské činnosti. Školská spôsobilosť vytvára tak kľúčový súbor zásad pre úspešné zvládanie požiadaviek školy. Dochádza tak k významným vývinovým zmenám, k medzníku v ontogenéze, ktorý súvisí s rozvojom IQ a EQ dieťaťa a to vo veku 6 – 7 rokov. Pričom všetko je zapríčinené zrením a učením. Pedagogickým zamestnancom slúži na posúdenie školskej pripravenosti pozorovacia schéma, ktorá obsahuje reč, hru a činnosť, motoriku a grafomotoriku, zvládanie prvkov sebaobsluhy, správanie a emocionalitu (Jackulíková, 2022).

V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) sa uvádza, že rozhodujúcim cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je do viesť dieťa k dosiahnutiu najpriaznivejšej úrovne kognitívneho, senzomotorického a sociálno-emocionálneho rozvoja, čo je podstatou pre školské vzdelávanie na základnej škole a pre život v spoločnosti. Dieťaťu na začiatku mladšieho školského veku sa mení ním najviac využívaná hra na viac organizovanú a zámernú činnosť dňa, preto sa musí vedieť prispôbiť iným - novým podmienkam (Jackulíková 2022). S ohľadom na predchádzajúce obdobie musí dieťa zvládnuť aj viaceré úlohy naraz. Kmeťová (2019), Opravilová, Kropáčková (2016) sa zhodujú na názore, že vstup dieťaťa do základnej školy nemôžeme chápať ako len výsledok prípravy z posledného roka alebo polovice roka života, pretože v tomto medzníku dieťaťa sa zhrňuje celé predchádzajúce vývinové obdobie. Týmto prelomom dieťaťu pribúdajú povinnosti, ale získava aj viac práv. Kmeťová (2019) uvádza, že od dieťaťa sa vyžaduje namiesto egocentrického správania sa spoluúčasť na živote v triede, impulzívne správanie sa musí meniť na disciplinované, témy a oblasti, ktorým sa venovalo, len keď chcelo, sa stávajú povinné a v čase, o ktorom rozhodujú iní. Hry majú stále rolu v jeho čase, ale stávajú sa zložitejšími a s náročnejšími pravidlami. V neposlednom rade sa mení dieťaťu i postavenie. Stáva sa žiakom a vytvárajú sa preň podmienky na plnenie zadaných povinností.

### 3 Metodológia

V našom prieskume sme si položili deskriptívnu otázku *Aká je úroveň pripravenosti detí na vstup do základnej školy z pohľadu učiteľov?*

Cieľom prieskumu bolo zistiť úroveň pripravenosti detí na vstup do základnej školy v troch stránkach rozvoja dieťaťa z pohľadu učiteľov 1. ročníka základnej školy. Prieskum sme realizovali v marci 2024. Na dosiahnutie stanoveného cieľa sme použili projektívnu techniku. Projektívne techniky, aj keď nie sú veľmi známe, charakterizujú Najbrtová a kol. (2017), Průcha, Walterová, Mareš (2013), Kasáčová, Cabanová (2011), Svoboda (1999) či Švec a kol. (1998) a uvádzajú, že sú súborom psychologických metód, ktoré sa predkladajú v sérii nejednoznačných, neúplných, mnohознаčných podnetov, na ktoré je potrebné reagovať slovným komentárom či dokončiť ich. Prednosťou projektívnych metód je ich podstata, ktorá dáva možnosť respondentovi neštrukturalizovane a neobmedzene prezentovať svoje názory, postoje, hodnoty. Nedokončené vety sa opierajú o predpoklad, že navodením podnetu vzniká situácia, kedy respondent do svojej odpovedi premieta svoje vnútorné vnímanie a skúsenosti. Nedokončené vety iniciujú respondenta odpovedať prvou myšlienkou, ktorá mu napadne, napríklad aj k premýšľaniu, ako by si predstavoval riešenie nejakej situácie v rámci problému alebo vytvorenie určitej vízie, ktorá sa nemusí konkrétne viazať k respondentovi. Metódou nedokončených viet sme chceli získať názory učiteliek základných škôl k oblastiam rozvoja dieťaťa predškolského veku. Vytvorili sme tri nedokončené vety, ktoré boli zamerané na oblasti rozvoja dieťaťa v predškolskom veku, a to kognitívnu, socio-emocionálnu a perceptuálno-motorickú oblasť. Položením nedokončených viet sme nabádali respondentky voľne odpovedať na základe vlastných skúseností získaných v priebehu svojej praxe. Projektívne techniky sme realizovali s učiteľkami základných škôl a výber prieskumnej vzorky bol dostupný. Bližšia charakteristika respondentiek je uvedená v tabuľke 1.

**Tabuľka 1** Vzorka prieskumu učiteliek základnej školy

Číslo respondenta	Sídlo základnej školy	Vek	Dĺžka praxe	Kariérový stupeň	Kontinuálnosť výchovy a vzdelávania
1	obec	25	2	samostatný	áno
2	obec	59	26	1.atestácia	áno
3	obec	59	35	2.atestácia	áno

4	obec	57	38	1. atestácia	áno
5	obec	32	5	samostatný	áno
6	obec	57	17	1. atestácia	áno
7	obec	55	17	1. atestácia	áno
8	mesto	27	4	samostatný	áno
9	mesto	37	17	2. atestácia	áno
10	mesto	37	13	1. atestácia	áno
11	mesto	44	23	2. atestácia	áno
12	mesto	46	24	2. atestácia	áno

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Respondentiek, ktoré sa zapojili do nášho prieskumu, bolo 12 z toho 7 zo základných škôl so sídlom v obci a 5 zo základných škôl so sídlom v meste. Vzorku tvorili učiteľky s rôznou dĺžkou praxe a kariérovým stupňom. Potvrdilo sa nám, že v základných školách učiteľky zvyčajne postupujú s deťmi od prvého ročníka po štvrtý. Prieskumu sa zúčastnili učiteľky s bohatou praxou, ale aj učiteľky na začiatku svojej pedagogickej praxe, či učiteľky po návrate z materskej dovolenky, ktoré reálnejšie vnímajú prehľbujúci sa rozdiel v pripravenosti detí na vstup do základnej školy i v procese, ktorý sa v súčasnosti vykonáva.

#### 4 Výsledky prieskumu

Respondentkám sme položili 3 nedokončené vety:

*Žiaci majú problém v kognitívnej oblasti s...*

*Žiaci majú problém v socio-emocionálnej oblasti s...*

*Žiaci majú problém v perceptuálno-motorickej oblasti s...*

Odpovede 12 učiteliek sme si zaznamenávali na diktafón. V tabuľkách uvádzame vytvorené kategórie, ktoré nám vznikli analýzou ich odpovedí.

**Tabuľka 2** Problém v kognitívnej oblasti podľa učiteliek základných škôl

Odpovede respondentiek základnej školy	Frekvencia odpovedí
Porucha pozornosti – sústredenie sa na činnosť	7
Logické úlohy, ktoré sa skladajú z viacerých častí	4
Orientácia v čase	3
Kopírovanie myšlienok iných - dochádzať k vlastným myšlienkam a rozhodnutiam	3
Porozumenie a používanie slovenského jazyka	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Väčšina respondentiek najčastejšie priraduje k problémom v kognitívnej oblasti poruchy pozornosti a následne problém pri riešení logických úloh. Tri respondentky sa zhodujú na viacerých faktoroch. Z najmenej opakujúcich sa odpovedí respondentiek je vhodné spomenúť problém tvorivo myslieť, vytvárať dvojice na základe podobnosti (napr. rýmovanie), poruchy učenia (dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia), zapamätávanie či analýza a syntéza (pri riešení úloh a čítaní). Slezáková & Borbélyová (2013) uvádzajú, že súčasní prváci sú menej pozorní a tvoriví. Naše zistenia potvrdzuje aj výskum Miňovej (2020b), že za nepripravenosťou dieťaťa je najčastejšie problém so slovnou zásobou, výslovnosťou a sústredím sa. Výskum

z roku 2017 vykonaný Kasáčovou, Cabanovou a kol. taktiež popisuje, že deti po kognitívnej stránke majú problém s pozornosťou a zotrvaním pri činnosti, ale aj to, že deti majú nízku mieru komunikácie, pretože trávajú veľkú časť svojho času pri digitálnych technológiách.

**Tabuľka 3** Problém v socio-emocionálnej oblasti podľa učiteliek základných škôl

Odpovede respondentiek základnej školy	Frekvencia odpovedí
Spolupráca v skupine, vytváranie kamarátstiev	7
Samostatnosť – nepoznajú pocit zodpovednosti, riešenie konfliktov	5
Agresívne správanie – ovládanie hnevu, impulzívneho správania	4
Pomenovanie momentálneho prežívania	3
Rešpektovanie autority	3
Rešpektovanie pravidiel	3
Prijatie prehry	3
Adaptácia na prostredie	3
Byť ohľaduplný voči iným	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Za najčastejší nedostatok detí po nástupe do 1. ročníka považujú respondentky odmietanie spolupráce v skupinách a problém vo vytváraní nových kamarátstiev, hlavne ak sa v triede stretnú deti, ktoré spolu nechodili do tej istej materskej školy. Respondentky taktiež upozorňujú na to, že deti nevedia byť samostatné, pretože rodičia majú tendenciu robiť veci za ne, a preto nevedia ako riešiť konflikty medzi kamarátmi, nevedia prijať zodpovednosť za svoje činy, nevedia nadviazať nové priateľstvá alebo sa angažovať vo väčšej skupine.

Naše zistenia sú podobné výsledkom výskumu Kasáčovej, Cabanovej a kol. „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“ (2017), ktorí opisujú, že deti v tomto veku sú ľahko ovplyvniteľné inými, kritické k ľuďom vo svojom okolí, ale nie k sebe, nevedia akceptovať autoritu. Zdôvodňujú to vplyvom domáceho prostredia, ktoré najviac pôsobí na sociálnu a emocionálnu oblasť dieťaťa. Taktiež Slezáková & Borbélyová (2013) potvrdzujú, že dnešné dieťa je intelektuálne vyspelé, ale chýbajú mu niektoré dôležité predpoklady na učebnú činnosť v škole a to hlavne v sociálno-emocionálnej oblasti školskej pripravenosti, ako je schopnosť rešpektovať školské pravidlá, podriaďiť sa autorite dospelého, schopnosť sústrediť sa primeraný čas, samostatnosť pri riešení úloh.

**Tabuľka 4** Problém v perceptuálno-motorickej oblasti podľa učiteliek základných škôl

Odpovede respondentiek základnej školy	Frekvencia odpovedí
Jemná motorika – úchop písacieho materiálu, strihanie, kreslenie	9
Sebaobslužné činnosti	7
Držanie tela	4
Pravo-ľavá orientácia	4
Pohyby sú nekoordinované	3

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Prevažná časť respondentiek považuje za najväčší nedostatok u detí po nástupe do základnej školy ich jemnú motoriku, konkrétne nesprávne držanie písacieho materiálu, vyvíjanie dostatočného tlaku naň a nesprávnu techniku strihania. S tým súvisí aj problém s kreslením, s uvoľnenosťou a plynulosťou pohybu ruky. Sedem respondentiek vníma u detí problém v sebaobslužných činnostiach, a to s obliekaním sa, s obúvaním sa, s organizáciou vlastných vecí, s viazaním šnúrok, s dodržaním technických činností a návykov poriadku a čistoty. Respondentky upozorňujú, že častokrát tieto činnosti a mnoho iných robia rodičia za deti pre nedostatok času a jeho efektívnejšie využitie. Dve respondentky mali v triede aj deti, ktoré neovládali základné lokomočné pohyby ako udržanie rovnováhy, chôdzu, beh, skoky, lezenie, hádzanie a chytanie. No viaceré respondentky uviedli, že niektoré pohyby detí sú nekoordinované. Kasáčová & Cabanová a kol. vo výskumnom projekte „Dieťa na prahu vzdelávania a jeho svet“ (2017) taktiež uvádzajú, že deti sú na nízkej úrovni fyzickej zdatnosti, a taktiež sú neobratné, mávajú ťažkosti s jemnou motorikou a so samostatnosťou v sebaobslužných činnostiach.

## 5 Diskusia a závery prieskumu

Podľa Slezákovej a Borbélyovej (2013) školská pripravenosť tvorí most medzi dvoma stupňami vzdelania. Úlohou učiteľky materskej školy je vytvárať podmienky na rozvíjanie schopností, zručností a vedomostí detí tak, aby získané spôsobilosti korešpondovali s očakávaniami v 1. ročníku. Od učiteľky v začiatočnom vyučovaní sa očakáva, že nadviaže na dosiahnutú úroveň jednotlivých kompetencií detí a v rámci diverzifikovaných podmienok ich bude ďalej rozvíjať.

Výsledky nášho prieskumu získané prostredníctvom projektívnej metódy nedokončených viet u učiteľiek základných škôl sú obsahom školskej zrelosti, ktorú diagnostikujú psychológovia. Zistené problémové faktory kognitívnej, socio-emocionálnej a perceptuálno-motorickej oblasti vo veľkej miere ovplyvňujú školskú pripravenosť detí. Respondentky odpovedali, že v kognitívnej oblasti deti zvyknú mať problém s pozornosťou, výslovnosťou hlások, slovnou zásobou a logickými zadaniami. Nedostatky v socio-emocionálnej oblasti sa prejavujú v problémoch s prijatím prehry, v adaptácií na nové prostredie, v spolupráci v skupine či v samostatnosti a vo zvládaní zodpovednosti. Problémy v perceptuálno-motorickej oblasti deti mávajú hlavne s jemnou motorikou, so sebaobslužnými činnosťami, pravo-ľavou orientáciou či s nesprávnym držaním tela.

## 6 Záver

Od roku 2021 je predprimárne vzdelávanie povinné pre všetky 5 ročné deti, ktoré ho väčšinou absolvujú v podmienkach materskej školy. Veríme, že táto skutočnosť bude nápomocná pri príprave detí na vstup do základnej školy v problémových oblastiach. Ako uvádzajú Lynch a Vargová (2022) súčasná materská škola stavia do centra pozornosti dieťa ako individuálnu osobnosť a sociálnu bytosť – dieťa s jeho potrebami, potenciálom, záujmami, vzťahmi v rodine, v materskej škole, v okolí.

Na základe našich zistení odporúčame rodičom detí a učiteľkám v materských školách:

- Zabezpečiť kooperáciu so špeciálnou pedagogičkou pre podporu oslabených zručností detí.
- Motivovať rodičov k pravidelnej dochádzke dieťaťa do materskej školy.
- Budovať komunikáciu s rodičmi na takej úrovni, aby vedeli podporovať svoje dieťa v jeho slabých stránkach.
- Viesť deti k sústredenosti pri práci.
- Zamerať sa na rozvoj kognitívnej oblasti dieťaťa v slovnej zásobe, v zapamätávaní si, v komunikačných schopnostiach, v logickom myslení.



- Podporiť deti v socio-emocionálnej oblasti rozvoja v prijatí prehry, v príprave na nové prostredie, v spolupráci, v samostatnosti, v rešpektovaní pravidiel a autority.
- Upraviť aktivity na perceptuálno-motorickú oblasť rozvoja, konkrétne na jemnú motoriku a činnosti s ňou spojené (držanie ceruzy, grafomotoriku a strihanie), kondíciu, pravo-ľavú orientáciu a držanie tela.

### Zoznam bibliografických odkazov

- Baranovská, A. (2014). *Pripravenosť dieťaťa na školu – spôsoby zisťovania a možnosti rozvíjania*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2012). *Školská zrelosť. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. Edika.
- Jackulíková, J. (2022). *Pedagogická diagnostika v praxi materskej školy: ako získať informácie o napredovaní dieťaťa a spätnú väzbu k svojmu pedagogickému pôsobeniu*. Raabe.
- Kasáčová, B., Cabanová, M., & Babiaková, S. (2017). *Deti na prahu vzdelávania. výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Belianum.
- Kasáčová, B., & Cabanová, M. (2011). *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania elementárnej edukácie*. PF Univerzity Mateja Bela.
- Kmeťová, J. (2019). *Diagnostika pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie: z materskej školy do základnej školy*. Wolters Kluwer SR.
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola – dieťa, hra, učenie*. Belianum.
- Miňová, M. (2020). Pripravenosť dieťaťa na vstup do základnej školy. In *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie* [online]. Roč. 8, č. 1 (15), s. 45–52.
- Miňová, M. (2023). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Rokus s.r.o.
- Najbrtová, K., Šípek, J., Loneková, K., & Čáp, D. (2017). *Projektivní metody v psychologické diagnostice*. Portál.
- Opravilová, E., & Kropáčková, J. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada
- Otevřelová, H. (2013). Školní zralost a připravenost. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Slezáková, T., & Borbelyová, D. (2013). Dimenzie školskej pripravenosti v kontexte inovácií. In Monika Miňová (Ed.) *Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien* [online]. S. 110-119. Prešovská univerzita v Prešove.
- Slováček, M., & Miňová, M. (2016). Školská spôsobilosť detí z pohľadu učiteľov primárnej školy. In *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna: czasopismo Instytutu Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*. 2(8), s. 113-117.
- Svoboda, M. (1999). *Psychologická diagnostika dospelých*. Portál.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022). Raabe.
- Švec, Š. (1998). *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy v edukačnom výskume*. Iris.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

### PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta  
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie  
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov  
Slovenská republika  
[monika.minova@unipo.sk](mailto:monika.minova@unipo.sk)

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

# ENVIRONMENTÁLNÍ TEMATIKA V PŘEDŠKOLNÍM MATEMATICKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

ENVIRONMENTAL THEMES IN PRESCHOOL MATHEMATICS EDUCATION

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251613>

Eva NOVÁKOVÁ, Martina KŘEŠŤANOVÁ

**Abstrakt:** V předškolním vzdělávání je kladen důraz na integrální povahu vědomostních a dovednostních vzdělávacích okruhů s důrazem na komplexnost (mezioborovost) dětských činností. Při formování základů pozdějšího kvalitního a efektivního matematického vzdělávání má nezastupitelné místo rozvíjení matematické (pre)gramotnosti. Analyzujeme tři aktivity, ve kterých je rozvíjení matematických představ předškolního dítěte realizováno v přírodním prostředí. Tím ukazujeme možnosti promítnutí předmatematických aktivit do environmentální oblasti. Náš příspěvek je založen na dvou základních teoretických konceptech: terénní (outdoorové) a badatelsky orientované preprimární vzdělávání. Každá z aktivit různé obtížnosti a různého didaktického záměru směřuje k „objevu“. Naše pojetí popisu a analýzy aktivit akcentuje reflektované vědomí významu vlastní role učitelky při rozvíjení potenciálu osobnosti dítěte, její profesní kompetence zaměřené na propojování intelektových operací dítěte se sociálními a komunikativními aktivitami.

**Klíčová slova:** předškolní vzdělávání, matematická pregramotnost, environmentální výchova

**Abstract:** In pre-school education, emphasis is placed on the integral nature of knowledge and skill education areas with an emphasis on the complexity (interdisciplinary) of children's activities. Developing mathematical (pre)literacy has an irreplaceable place in forming the foundations of later high-quality and effective mathematical education. We analyze three activities in which the development of a preschool child's mathematical ideas is realized in a natural environment. In this way, we show the possibilities of projecting pre-mathematical activities into the environmental area. Our contribution is based on two basic theoretical concepts: field (outdoor) and research-oriented pre-primary education. Each of the activities of different difficulty and different didactic purpose leads to "discovery". Our concept of description and analysis of activities emphasizes the reflected awareness of the importance of the teacher's own role in developing the potential of the child's personality, her professional competence focused on connecting the child's intellectual operations with social and communicative activities.

**Keywords:** preschool education, mathematical pre-literacy, environmental education

## 1 Úvod

Význam předškolního vzdělávání je v současné době spatřován především v položení základů pro celoživotní učení a snížení nerovnosti ve výsledcích vzdělávání (Greger et al., 2015). V českém prostředí i v zahraničí (Nováková, 2022; Ugaste et al., 2013) lze zaznamenat obecný konsenzus, že předškolní vzdělávání je nejen první, ale také velmi kritickou fází celoživotního vzdělávání a velmi úzce souvisí s jeho kvalitou. Zlepšení výchovy a péče o děti od narození až po jejich vstup do systematického školního vzdělávání a zkvalitnění podmínek předškolního vzdělávání jsou velmi důležité jako nezbytný základ pro udržitelnou budoucnost. Předškolní vzdělávání se stalo součástí vzdělávacích systémů všech zemí světa a o jeho kvalitě a hledání optimální podoby v kontextu všech společenských proměn se diskutuje v rámci mezinárodních organizací, ale i mezi představiteli pedagogické teorie i praxe (European Union, 2021; Heckman & Karapakula, 2019). Úkolem předškolního vzdělávání je tedy rozvíjet osobnost dítěte po všech stránkách, uplatňovat požadavek na vyvážený emoční, sociální a kognitivní vývoj při respektování přirozené celistvosti osobnosti dítěte a jeho postupné začleňování do sociálního prostředí.

Jedním z podstatných aspektů předškolního vzdělávání je *propojení kognitivní stránky s orientací dítěte v okolním světě* – od nejbližšího okolí k postupnému rozšiřování území, na němž se bude dítě

pohybovat. Nejde však pouze o fyzickou stránku prostředí, ale současně se rozvíjí pozitivní vztah k okolí a k životnímu prostředí prostřednictvím znalostí dětí o přírodě a společnosti (fauna, flora, elementární geografické a přírodovědné poznatky). To vytváří prostor pro *vytváření dětských prekonceptů* matematických pojmů a jevů. Pohlédneme-li na předškolní matematické vzdělávání ze sociálně-konstruktivistické perspektivy, může hra a rozmanité činnosti aktivovat u dítěte schopnost dávat objektům a činnostem s nimi matematické významy, *rozvíjet jejich matematickou (pre)gramotnost*.

Témata úloh a aktivit „environmentální matematiky“ vhodných pro předškolní věk jsou pestrá: souvisejí například s charakteristikou přirozených prostředí (les - stromy, rostliny, zvířata, ..., pole a louky - zemědělské plodiny, květiny,...). Využije se *třídění* (stromů podle jejich vlastností: listnaté, jehličnaté, ovocné, okrasné); *vytváření souborů dané vlastnosti* (který objekt do skupiny patří, nepatří nebo chybí – *výrok a jeho negace*); geometrická představivost, *orientace v prostoru* na základě vlastních zkušeností (sebejistý pohyb v přírodním prostředí, například v přírodním labyrintu).

## 2 Teoretický a metodologický základ

České předškolní kurikulum (RVP PV, 2018) i jeho aktuálně probíhající revize jsou pojaty „kompetenčně“: každé dítě dosahuje klíčových kompetencí v míře odpovídající jeho individuálním možnostem. Příprava dětí na další životní a vzdělávací cestu je vnímána jako celostní rozvoj, který vedle kognitivních aspektů zahrnuje tělesný rozvoj, zdraví, soužití s druhými a osvojování si společenských norem a hodnot. Vzdělávací obsah uspořádaný do vzdělávacích oblastí nabízí také *potenciál k rozvoji matematické gramotnosti* (Nováková, 2022). Jako klíčová část Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se z tohoto pohledu jeví oblast *Dítě a jeho psychika*. Pozornost se zaměřuje na rozvoj *kognitivního vývoje dítěte*, a jedné z jeho složek – *matematických představ*. Pro rozvoj matematických představ jsou vedle *obecných* schopností a dovedností (motorika, prostorové vnímání, představivost, vnímání času a časové posloupnosti, řeč, zrak, sluch, rytmus, koncentrace, paměť) důležité *specifické předmatematické* schopnosti a dovednosti, které se rozvíjejí v didakticky zacílených činnostech, využívajících situačního učení a zkušeností dětí z okolní reality. V edukační praxi mateřské školy se obvykle rozlišují (Bednářová & Šmardová, 2015; Lišková, 2014)

- a) předčíselné představy: určování počtu předmětů, směřující k postižení enaktivní a ikonické reprezentace přirozeného čísla; třídění prvků souboru a tvoření skupin podle společné, smysly dítěte vnímatelné a rozlišitelné vlastnosti (barvy, velikosti, tvaru, materiálu); řazení, uspořádání prvků v souboru (před, za, hned před, hned za, první a poslední prvek),
- b) geometrické představy: orientace v prostoru a v rovině (nad, pod, daleko, blízko); rozlišení a pojmenování rovinných (trojúhelník, čtverec, obdélník, kruh) a prostorových (krychle, válec, koule) geometrických útvarů; porovnávání objektů podle velikosti (velký, malý, dlouhý, krátký).

Mnohé inspirace pro rozvíjení matematické pregramotnosti v mateřské škole nabízí česká i zahraniční literatura (Kaslová, 2010; Lietavcová & Lišková, 2018; Levenson et al., 2011; Clements & Sarama, 2011). Je pro ně společný požadavek, že matematické představy je třeba od raného věku systematicky cvičit a všestranně tak rozvíjet dispozice dítěte.

Jedním z typických znaků předškolního vzdělávání je jeho „mezioborovost“. Akcentuje *integrální povahu* vědomostních a dovednostních vzdělávacích okruhů s důrazem na operační stránku vzdělávání, *komplexnost* dětských činností, ale zejména životní realitu dětí i dospělých. Významným inspiračním a formativním zdrojem pro přípravu a realizaci vzdělávacích aktivit je nesporně bezprostřední přírodní i společenské prostředí dítěte. Má vysoký motivační potenciál. V RVP PV (2018) je *environmentální oblast*

zaměřena na rozvoj povědomí dítěte o světě, jeho proměnách, vlivu člověka na životní prostředí. Poznávání světa a přírody se zaměřuje na orientaci v blízkém prostředí – doma, v mateřské škole i v širším prostředí – v okolí mateřské školy a v obci; na pojmenování a rozlišování některých objektů z živé a neživé přírody a zapamatování si jejich názvů; porovnání charakteristik a vlastností objektů z přírody, jejíž je součástí. Za nezbytnou již od raného věku je považována výchova k trvale udržitelnému rozvoji.

Jančaříková (2010) formuluje některé cíle environmentální výchovy v předškolním věku:

- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou mu blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi,
- podporovat dítě ve vnímání rozmanitosti světa i přírody a vést ho k bezpečnému chování,
- uvědomovat si nebezpečí, se kterým se může ve svém okolí setkat, a mít povědomí o tom, jak se prakticky chránit (vědět, jak se nebezpečí vyhnout, kam se v případě potřeby obrátit o pomoc).

V našem příspěvku uvádíme ukázky možného propojení aktivit, zaměřených na rozvoj matematických představ v mateřské škole, s přírodním prostředím. Východiskem jsou dva teoretické koncepty: terénní (outdoorové) vzdělávání a badatelsky orientované vzdělávání.

*Terénní vzdělávání* jako forma zážitkového vzdělávání má dětem poskytnout možnosti pro jejich komplexní rozvoj. Označuje se také jako *výuka za hranicemi budovy školy, výuka či výchova v přírodě či venkovní učení*. Je založena na přímé zkušenosti a probíhá venku, zaměřuje se nejen na kognitivní oblast, ale oslovuje všechny smysly, je interdisciplinární a zahrnuje vztahy mezi lidmi a přírodními zdroji (Hofman et al., 2001; Payne, 2015). Představuje široký fenomén, diskutovaný v řadě odborných diskursů. Umožňuje realizovat různorodé aktivity vyplývající z každodenního života, které jsou nápadité, s vysokým motivačním potenciálem a podporují rozvoj komunikačních dovedností dětí. Je jedním z prostředků, jak přiblížit dětem reálný svět, ve kterém žijí, zprostředkovat přímý kontakt s živou i neživou přírodou, s výtvoří lidské činnosti. Jeden z teoretických modelů outdoorové výuky v matematice prezentuje Dofková (2017). Iniciativa „Učíme se venku“, která vznikla v roce 2017, je inspirována myšlenou, že učení venku je pro děti normální a přínosné. Pořádá kurzy a semináře pro širokou obec uživatelů (<https://ucimesevenku.cz>). Inspirační je příklad dobré praxe v mateřské škole Semínko (Kapuciánová et al., 2024). Informuje o vývoji a hodnocení modelového souboru aktivit zaměřeného na terénní vzdělávání k udržitelnosti v raném dětství pod názvem „Pěstování microgreens“. Tento příklad dobré praxe může inspirovat k vytváření dalších podobně zaměřených programů pro předškolní děti.

*Badatelsky orientované učení* zahrnuje činnosti zaměřené na zkoumání a objevování (Samková et al., 2015; Dorier & Maass, 2014; Dostál, 2015). Vyžaduje specifické *podnětné prostředí* (Cachová, 2014), které pro využití badatelských aktivit vytváří potřebné podmínky. V prostředí mateřské školy rozumíme badatelskými aktivitami takové „hraní s matematikou“, které začíná položením otázky nebo formulací problému, který má být vyřešen pozorováním a zkoumáním, prostřednictvím realizace mentálních, fyzických nebo virtuálních experimentů.

Úkoly lze interpretovat různými způsoby – problémy jsou obvykle *otevřené*, lze je řešit více způsoby, mít více správných řešení („badatelská úloha“). Děti řeší problém sami, ve větší či menší míře s individuální pomocí učitele, kdy učitel působí jako facilitátor pomocí otázek, které usměrňují aktivitu dětí a regulují jejich proces řešení problému.

### **3 Aktivity inspirované přírodním prostředím rozvíjející matematické představy dětí**

Aktivity byly připraveny společně s učitelkou mateřské školy – absolventkou oborů Učitelství pro mateřské školy a Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. Popis a následná analýza aktivit

jsou vedeny z jejího pohledu. Místem, ke kterému se aktivity vztahují, je prostředí nejznámějšího a nejstaršího brněnského parku Lužánky. Aktivity 3.1 a 3.2 v trvání přibližně 30 minut probíhaly přímo v uvedeném parku, aktivita 3.3 v mateřské škole s využitím přírodnin, které si děti v parku opatřily, se skupinou 9 – 12 dětí ve věku 5 až 6 let. Jména dětí jsou z důvodu zachování anonymity změněna. Každá z aktivit různé obtížnosti a různého didaktického záměru směřuje k „objevu“. Vycházejí z přímé zkušenosti dětí, zaměřují se nejen na kognitivní oblast, ale působí na všechny smysly, jsou interdisciplinární a zahrnují vztahy mezi lidmi a přírodními zdroji. Při obsahové rozmanitosti rozvíjených matematických představ se jedná o řízené didaktické činnosti s konkrétními pomůckami a předměty (Křestánová, 2024).

### 3.1 Sudoku v parku

#### *Matematická a didaktická východiska:*

Námět aktivity vychází z klasické logické hry, která je pro naše účely situovaná do venkovního prostředí parku. Hra vyžaduje *porovnávání předmětů* (jednotlivých přírodnin) *a jejich třídění* podle určitého pravidla; poznat, čeho je *více, stejně, méně*; orientovat se v *elementárním počtu do devíti*; *chápat prostorové pojmy* (pod, nad, vedle, mezi).

Obtížnost je přizpůsobena dětem předškolního věku a využívá přírodniny, které jsou v parku dostupné. V rámci této aktivity jsou u dětí stimulovány některé komponenty „pre-logického myšlení“. Děti formulují svá sdělení (*výroky*) a *rozhodují o jejich pravdivosti*, když se snaží vyhovět daným kritériím. Postupují podle obrazových i slovních pokynů a instrukcí, osvojují si elementární poznatky o *znakových systémech a symbolice* (pojmy *sloupec a řádek*) a učí se v nich orientovat. Učí se spolupracovat, ale také samostatně objevovat vlastní řešení.

#### *Realizace a analýza aktivity:*

Pro tuto aktivitu nebylo třeba do parku přinášet žádné pomůcky či materiály, stačilo pouze nalézt vhodné místo, kde je možné najít nějaké přírodniny a místo, kde bylo možné do země vyrýt čtvercovou mřížku s devíti poli (3×3). Případnou možnou alternativou může být mřížka vytvořená na kartonu pro případ takového prostředí, kde není možné vyrýt mřížku do hlíny či písku.

Na vhodném místě v parku vyzvala učitelka děti, aby společnými silami vytvořily mřížku pro hru sudoku. Vyznačila čtverec, který bylo potřeba vyčistit od jehličí tak, aby byly vidět přírodniny. Následně jsme vyryli do hlíny další dvě čáry a vznikly nám tři sloupce. Sloupce jsme přepočítali a zkontrolovali, jestli jsou opravdu tři i přes to, že jsme vyryli pouze dvě čáry. Ukázali jsme si také řádky. Vnímání řádků bylo pro některé děti obtížnější, protože již byly patrné vzniklé čtverce. Důležitá také byla poloha, v níž se děti nacházely - aby stály pouze u jedné strany vyznačeného čtverce, protože určování sloupců a řádků se mění podle toho, kde dítě jako pozorovatel právě stojí. Dalším krokem bylo spočítání všech čtverečků, kdy děti společně ukazovaly na čtverce a došly k číslu devět.

Učitelka vysvětlila dětem princip hry. Ukázalo se, že je pro děti neznámý. První variantu sudoku proto připravila sama a teprve následující doplnění mřížky provedla s dětmi společně. Šlo o to, najít devět přírodních předmětů (tři druhy po třech kusech). Následně jeden kus z každého druhu umístíme do mřížky. Dalším krokem bude umístit do mřížky zbývající přírodniny tak, aby jich bylo v mřížce celkem devět a v každém sloupci i řádku se vyskytoval předmět právě jednou. Vysvětlili jsme si, jaké části mřížky považujeme za sloupce a řádky, aby si děti lépe ujasnily pravidla hry. Ukázalo se potřebné použít návodné otázky, které dětem pomohly najít správné řešení v podobě umístění přírodniny do příslušného políčka mřížky.

Učitelka děti vyzvala, aby přinesly nějaké přírodniny, které vidí na zemi. Terezie jako první donesla šišku, Tomáš větvičku a Sabina klacík. Měli jsme tedy tři základní prvky. Následně děti vyzvala, aby donesly

tolik kusů stejných přírodnin, aby byly v každé skupince přírodnin právě tři kusy. Poté jsme přepočítali každou skupinku zvlášť, přebývajících kusy jsme odložili a spočítali celkový počet přírodnin. Dalším krokem bylo vložení tří odlišných kusů do mřížky. Děti poté postupně vkládaly přírodniny tak, jak se domnívaly, že to bude správně. Po každém vložení jsme společně zkontrolovali, jestli průběh řešení odpovídá zadaným kritériím. Tato kritéria (vedle sebe ani pod sebou nesmí ležet stejné přírodniny, tedy v řádku i sloupci musí být právě jedna přírodnina od každého druhu) jsme si stále opakovali a na správné umístění do sloupce a řádku učitelka průběžně upozorňovala. Děti přicházely s různými návrhy, jak problém s umístěním vyřešit a tyto návrhy jsme zkoušeli a společně rozhodovali, jestli je řešení správné, či nikoli. Po několika opravách a přemístování jsme se nakonec dostali ke správnému řešení (obr. 1). Mřížka byla zaplněná a vyhovovala všem kritériím. Po společné části byla mřížka k dispozici k samostatnému zkoumání a Sabina, Josefína a Teodor tuto možnost využili a zkoušeli další možné varianty a kombinace umístění přírodnin.

V další fázi učitelka připravila pouze výchozí zadání sudoku a následné řešení přenechala dětem. Děti mohly spolupracovat, nebo se u mřížky střídat. Závěrečnou fází aktivity byla situace, kdy některé z dětí připravilo zadání pro ostatní děti. Ověření správnosti probíhá tak, že se podíváme postupně na každý ze sloupců i řádků a ujistíme se, že každý předmět je zde právě jednou.

V případě zájmu dětí a zvládnutí aktivity je možné mřížku rozšířit na velikost 4x4 políčka a zároveň doplnit přírodniny o jeden další druh a také původní přírodniny doplnit o jeden kus, abychom měli 16 kusů přírodnin.

**Obr. 1** Řešení sudoku



(Zdroj: vlastní archiv autorky)

### 3.2 Obvod kmenů stromů

*Matematická a didaktická východiska:*

Tato terénní aktivita spočívá ve zkoumání kmenů stromů a zjišťování jejich *obvodu* nejprve za pomoci rukou a paží dětí, což je výchozím krokem pro seznámení s *délkou* a prostředky užívanými k *měření* s využitím vhodného nástroje (například provázek, pásek, stuha, svinovací nebo krejčovský metr). Děti budou určovat, zda je strom tenký – jeho obvod má malou délku, nebo tlustý s obvodem větší délky. Porovnávání obvodů měřených stromů na základě vizuálních nebo haptických vjemů umožňuje vytvářet *první představy o velikostech při porovnání délek* provázek, potřebných k určení obvodu stromu (Cachová, 2014). Během aktivity děti pracují se svým vlastním tělem, trénují hrubou motoriku. Využívána je také vzájemná kooperace a spolupráce, kdy k obejmutí mohutného stromu nestačí pouze paže jednoho dítěte.

K této aktivitě bylo třeba vhodných pomůcek k měření: různé druhy metrů nebo odměřený kus provázku či stuhy o délce jednoho, dvou nebo více metrů. Dále bylo potřeba v parku vyhledat stromy různého obvodu kmenu, aby byly rozdíly mezi velikostmi obvodů velmi dobře patrné.

*Realizace a analýza aktivity:*

Při přípravě aktivity jsme si ve třídě s dětmi ukázali krejčovský, svinovací a skládací metr. Zjistili jsme, že ač vypadají jinak, pomocí všech naměříme stejnou délku jednoho metru. Také zjistíme, že například metr krejčovský je z ohebného materiálu, a tak se dá ohýbat a obtáčet okolo předmětů. Můžeme jím tedy snadno zjistit obvod předmětu. Na stejném principu bude fungovat i provázek či stuha měřící jeden metr. Všechny děti si tak mohou vyzkoušet měřit věci „kolem dokola“. Také si zkusíme změřit rozpětí paží. Paže v parku využijeme k určování, zda je strom tenký či tlustý.

Samotnou aktivitu s kmeny stromů jsme zahájili v parku, kde se učitelka dětí nejprve zeptala, zda se jim jeden konkrétní kmen stromu zdá být tenký nebo tlustý. Děti odpovídaly různě. Společně jsme se tedy dohodli, jak tato naše tvrzení ověříme. Pokud strom zvládne obejmout jedno z dětí, strom budeme považovat za tenký a pokud je k obejmutí potřeba více dětí, budeme ho považovat za tlustý. Přešli jsme k prvnímu stromu a nejprve strom vyzkoušela obejmout jenom Josefína, ale zjistila, že kmen sama obejmout nedokáže. Přišli jí na pomoc Alena a Tobiáš, ale ani všichni tři strom nedokázali obejmout. Až po příchodu Sabiny a jejího zapojení byly děti schopny kmen obejmout. Byly tedy potřeba čtyř děti a samy děti si určily, že tento kmen je tlustý (obr. 2).

Poté jsme přešli do další části parku, kde jsou stromy nižšího vzrůstu. Zde si děti vyzkoušely, že na některé kmeny stačí paže jednoho dítěte. Děti také objevily keře, jejichž větve dovedou obejmout dokonce i jen rukama, a tedy i pro děti jsou velmi tenké.

Dalším stromem byl buk, který děti již z dálky označily za velmi tlustý. I tak si Josefína chtěla vyzkoušet, jestli jej obejmě sama, což se nepovedlo, a tak se přidaly i další děti. Alenka se objímání tohoto kmenu účastnit nechtěla, ale začala počítat, kolik dětí je okolo stromu. Problém zde nastal v okamžiku, kdy obcházela děti již podruhé dokola a stále počítala. Některé děti tedy započítala vícekrát. Na tento fakt ji učitelka upozornila a Alenka se chtěla opravit. Společně jsme si řekly, u kterého kamaráda začala počítat a k němu nakonec také došla a přestala počítat. Napočítala deset dětí, které byly potřeba k obejmutí kmenu dubu. Během aktivity děti spontánně komentovaly kmeny například tak, že říkaly, že tento strom je tlustší než ten minulý. Nebo že drobné stromky a keře mají kmen úplně nejtenčí.

**Obr. 2** Zjišťování a porovnávání obvodu stromů pomocí paží



(Zdroj: vlastní archiv autorky)



### 3.3 Výroba knihy stromu

*Matematická a didaktická východiska:*

Při této aktivitě si děti samy vyrobí vlastní knížku stromu. V knize bude strom rozdělen na části, které se naučíme rozeznávat a pojmenovávat s využitím *prostého zobrazení* mezi *objektem* a jeho *názvem (označením)*. Děti si budou vybarvovat tyto části v rámci černobílého obrázku, což vyžaduje *znalost barev* a jejich adekvátní využití na obrázku ve shodě s realitou. Tím prokazují schopnost vizuálního vnímání světa, transformovat a modifikovat původní vjemy, *vytvářet si mentální představy a v mysli je proměňovat (zachytit prostorovou informaci dvojrozměrně v podobě náčrtku či kresby)*. Touto aktivitou je rovněž rozvíjena schopnost *dělit celek na části a naopak, jedná se tedy o analýzu a syntézu*. Děti zde pracují s *pamětí* a také s *časovou posloupností*, kdy je třeba dodržet postupné kroky k vytvoření knihy. Dále děti *rozšiřují slovní zásobu* a rovnou tyto nově naučené pojmy propojují s realitou. Je zde podporován rozvoj *koordinace ruky a oka a jemná motorika*.

*Realizace a analýza aktivity:*

Pro tuto činnost bylo třeba nejprve připravit předlohu knihy stromu, podle které budou děti později postupovat. Vytvořili jsme „vzorovou“ knížku, která má na první stránce celý vybarvený listnatý strom (obr. 3).

**Obr. 3** Obrázek stromu, který děti postupně vybarvují a první stránka s vybarveným stromem složeným z jednotlivých částí



(Zdroj: vlastní archiv autorky)

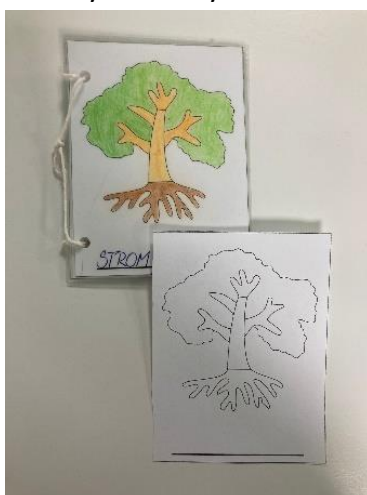
Všechny další stránky obsahují vždy černobílý strom s vybarvenou určitou částí a ve spodní části linku s popiskem (velkými tiskacími písmeny). Na druhé straně jsou vybarveny pouze kořeny stromu, na třetí pouze kmen, na čtvrté stránce větve a na poslední páté stránce vybarveno listí. Každou stranu vzorové knihy jsme zalaminovali (aby nedošlo k poškození), děrovačkou proděravěli a provázkem či kroužkem na klíče spojili tak, aby se v knize dalo listovat. Vznikla nám tedy kniha jako předloha pro výrobu knih dětí. Dále bylo potřeba nakopírovat dostatečné množství černobílých obrázků s linkami.

Na procházce v parku jsme našli strom, pod kterým bylo hodně opadaného listí. Učitelka si nechala děti volně hrát a objevovat. Spadané listy děti samy od sebe fascinují, a proto je hra opravdu spontánní. Zároveň jsme si řekli, z jakých částí se strom skládá. Děti si mohly osahat kmen i kořeny, pokud jsou částečně viditelné, jsou-li větve nízko, mohly se dotýkat i větví, vylézt na ně. Některé děti se více zaměřovaly na zkoumání jednotlivých listů, jiné zase dělaly z listů hromadu a do listů skákaly. Po této spontánní aktivitě jsme se s dětmi sešli okolo stromu a pojmenovávali jsme si jeho části. Děti části pojmenovávaly velmi pohotově a

správně. Částí stromu se také mohly dotýkat. Následně si každý vybral svůj nejkrásnější list a pojmenovali jsme si názvy částí listu (čepel, řapík, žilnatina). Tyto názvy byly pro všechny děti nové na rozdíl od názvů částí stromu.

Učitelka všechny děti vyzvala k tomu, aby si s sebou do školky vzaly listy, které se jim nejvíce líbí. Po návratu do školky následovala ukázka vyrábění knihy. Děti si části stromu i knihu osahaly, prohlédly a společně jsme přiřadili názvy částí stromů. Poté jsme si vysvětlili, jak je možné si knihu vyrobit. Následně učitelka předlohu umístila na stůl a nechala dětem možnost, aby si pomůcku vyrobil každý, kdo bude mít zájem. Děti, které si pomůcku chtěly vytvořit, postupovaly zpravidla tak, že listovaly předlohou a podle strany v předloze vypracovaly i stránku ve své knize. Vybarvily příslušnou část stromu a pokusily se napodobit popisek. Popisky u obrázků děti mohou, ale nemusí psát. U mladších dětí jde pouze o napodobování symbolů. Starší děti však některá písmena již poznávají a chtějí je psát. Například Sabina již zná většinu písmenek (projevuje o ně dlouhodobě zájem), a tak byl popis velmi dobře čitelný. Na závěr jsme všechny listy knihy sešili (obr. 4).

**Obr. 4** Výsledná vyrobená kniha



(Zdroj: vlastní archiv autorky)

#### 4 Závěr

Náměty aktivit, prezentované v příspěvku, dokládají skutečnost, která není vždy v praxi mateřské školy dostatečně reflektovaná: možnosti k nenásilnému rozvíjení matematických představ se nabízejí kvalifikované a kreativní učitelce při mnoha činnostech v interiéru mateřské školy a jejího okolí prakticky v průběhu celého dne. Ukázali jsme možný přesah nad pouhým „vyplňováním pracovních listů u stolečku“, které je někdy považováno za jedinou formu realizace didakticky zacílených aktivit. Reflektované vědomí významu vlastní role učitelky při rozvíjení potenciálu osobnosti dítěte nejen v oblasti matematických představ, její profesní kompetence zaměřené na propojování intelektových operací dítěte se sociálními a komunikativními aktivitami, jsou pro kvalitní předškolní vzdělávání klíčové.

Při reflexích našich ukázek jsme považovali za podstatné, aby při výstupech aktivit (srov. Bendl et al., 2020)

- dítě zažívalo radost z vlastních zážitků, z úspěšně vyřešeného úkolu, hledalo a objevovalo své vlastní postupy a strategie, porovnávalo je s výsledky ostatních, využívalo možnosti řešení problému ve dvojici a v kolektivu dětí,

- projevovalo schopnost získávat zkušenosti pomocí vlastní manipulativní a badatelské činnosti (metodou pokus – omyl): dovedlo pracovat s konkrétní pomůckou na základě pokynů i samostatně. Přitom zdokonalovalo svou hrubou a jemnou motoriku při používání pomůcek a nástrojů,
- porozumělo ústnímu zadání konkrétního úkolu, doptalo se na informace, které mu chybí nebo kterým nerozumí. Vysvětlilo svůj postup řešení vlastními slovy, využívalo přitom své argumentační schopnosti.

Zkušenost, kterou přinesla realizace aktivit, potvrzuje podle našeho názoru opodstatněnost širšího uplatnění environmentální tematiky v konkrétní praxi mateřské školy. Domníváme se, že i ve zdánlivě jednoduše zkonstruovaných úlohách, přístupných a srozumitelných dítěti předškolního věku, lze při pečlivé přípravě a po její důkladné analýze rozpoznat a využít řadu podnětů pro rozvíjení dětských dispozic v oblasti matematické pregramotnosti. Vodítkem pro pedagogy v předškolních zařízeních může být „matematický trojlístek“, kterým Lišková (2014) charakterizuje soubor tří nosných obsahů, které se do předškolního vzdělávání nutně promítají. Patří sem *mnohostní představy* (vnímání kvantity – množství), *geometrické představy* (tvar, orientace, míra) a *množinové představy* (třídění, uspořádání, kombinace, negace).

Matematický vzdělávací obsah samotný se při realizaci aktivit stává také nástrojem pro rozvíjení obecnějších mentálních a socializačních předpokladů u dětí. Jedním z cílů, které aktivity sledovaly, je rozvoj tvořivého, alternativního a *(pre)logického myšlení* (Kaslová, 2015) ve smyslu: „*Jde to jinak? Jak? Kolik mám možností?*“ Proto má cílové zaměření analyzovaných aktivit s environmentální tematikou dvě úzce související dílčí stránky: individuální a sociální. Individuální stránka cíle směřuje k rozvoji flexibility, fluence a originality při řešení úloh rozvíjejících matematickou pregramotnost. U sociální stránky jde o to vytvořit podmínky ke vzájemné spolupráci dětí, ke komunikaci, která efektivně provází společnou činnost. Přírodní prostředí parku, v němž byly aktivity realizovány, uvedený potenciál podle našeho názoru významně posiluje.

### Literatura

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.
- Bendl, V., Duňková, J., Fuchs, E., Havlíková, H., Jirotková, D., Lišková, H., Nováková, E., Slezáková, J., & Zelendová, E. (2020). *Matematická gramotnost v uzlových bodech vzdělávání. Metodický podpůrný materiál pro projekt PPUČ*. Národní pedagogický institut ČR.
- Cachová, J. (2014). Podnetné činnosti k propedeutike pojmov obvod a obsah v MŠ. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 13(1),142–149. Verbum.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood teacher education: The case of geometry. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14, 113 – 148. <https://doi.10.1007/s10857-011-9173-0>
- Dofková, R. (2017). Outdoorová výuka matematiky jako alternativní didaktický instrument. In K. Bártek & R. Dofková (Eds.). *Reflexe vzdělávacích potřeb učitelů matematiky jako východisko jejich profesního rozvoje*, s. 195-216. Univerzita Palackého.
- Dorier, J.-L., & Maass, K. (2020). Inquiry Based Mathematics Education. In: *Encyclopedia of Mathematics Education*. Springer, p. 384–388. <https://doi.10.1007/978-3-030-15789-0>
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka. Pojetí, podstata, význam a přínosy*. Univerzita Palackého. <https://doi.10.5507/pdf.15.24443935>
- European Commission (2021). *ET2020 working group – Early childhood education and care – Final report*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/857178>
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova.
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). *The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference*. National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w25888>

- Hofmann, E., Trávníček, M., & Soják, P. (2011). Integrovaná terénní výuka jako systém. In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (pp. 310-315).
- Jančaříková, K. (2010). *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Kapuciánová, K., Jančaříková, K., Kapuciánová, M., & Loukotová, L. (2024). Education for Sustainability in Czech Kindergarten: Example of Good Practice in Kindergarten Semínko – Growing Microgreens. *European Journal of Contemporary Education*, 13(1). <https://10.13187/ejced.2024.1.67>
- Kaslová, M. (2010). *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Křestánová, M. (2024). Park Lužánky jako zdroj inspirace pro rozvoj matematické pregramotnosti. [Diplomová práce].
- Levenson, E., Tirosh, D., & Tsamir, P. (2011). *Preschool Geometry. Theory, Research and Practical Perspectives*. Sense Publisher.
- Lietavcová, M., & Lišková, H. (2018). *Rozvíjíme předmatické myšlení dětí*. Raabe.
- Lišková, H. (2014). Tri oblasti predmatematických predstáv. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 13(1), 23–44. Verbum.
- MŠMT ČR (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
- Nováková, E., & Novák, B. (2019). *Matematická pregramotnost a učitelé mateřské školy*. Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9419-2019>
- Nováková, E., & Nováková, K. (2020). K tvorbě profesního portfolia budoucích učitelů mateřských škol: aktivity rozvíjející matematickou pregramotnost. *Elementary Mathematics Education Journal*, 2(1), 35–45.
- Nováková, E. (2022). Matematická pregramotnost v českém předškolním vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 6(2), 153–173. ISSN 2533-7882 (Print), ISSN 2533-7890 (On-line).
- Payne, M.R. (2015). *Using the Outdoors to Enrich the Teaching of Mathematics*. [on-line] Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264063.pdf>
- Samková, L., Hošpesová, A., Roubíček, F., & Tichá, M. (2015). Badatelsky orientované vyučování matematice. *Scientia in educatione* 6(1), 91-122. <https://doi.org/10.14712/18047106.154>
- Ugaste, A., Tuul, M., Niglas, K., & Neudorf, E. (2013). Estonian preschool teachers' views on learning in preschool. *Early Child Development and Care*, 184(3), 370–385. <https://doi.10.1080/03004430.2013.788502>

**PhDr. Eva NOVÁKOVÁ, Ph.D.**

Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta

Katedra matematiky

Poříčí 31, 603 00 Brno

Česká republika

[novakova@ped.muni.cz](mailto:novakova@ped.muni.cz)

Autorka vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ a učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UP v Olomouci, doktorské studium absolvovala v oboru Pedagogika. Pedagogicky i výzkumně se orientuje na oblast preprimární a primární matematiky, na potenciál budoucích učitelů mateřské a primární školy při rozvoji matematické gramotnosti dětí. Podílela se na projektech zaměřených na identifikaci a rozvoj dětí s nadáním na matematiku.

**Mgr. Martina TRÁVNÍČKOVÁ (KŘEŠŤANOVÁ)**

Dětská skupina Mateřinka II

Jeřábkova 1848/5, 602 00 Brno

(Zřizovatel: Mateřské a rodinné centrum Mateřinka Brno)

Česká republika

[martinakrestanova@seznam.cz](mailto:martinakrestanova@seznam.cz)

Autorka vystudovala obor Učitelství pro mateřské školy a obor Předškolní pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. V rámci svého pedagogického působení se věnuje Montessori pedagogice. Absolvovala kurz *Montessori pedagogika pro MŠ (3-6 let)* v Brně.

# ODRAZ HRY V KURIKULÁRNYCH DOKUMENTOCH MATERSKEJ ŠKOLY

SIGNIFICANCE OF PLAY IN CURRICULUM DOCUMENTS OF KINDERGARTEN

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251753>

Jana PALESCHOVÁ

**Abstrakt:** Hra, ako základná forma aktivity človeka, bola uznávaná a jej význam bol zdôrazňovaný v celom priebehu dejín pedagogiky. Svedčia o tom aj názory pedagógov už od staroveku (Platón, Aristoteles) až po súčasnosť. Jej význam v školskom prostredí nebol často doceňovaný, presadzovanie a uplatňovanie hier nebolo jednoduché a ich realizácia bola časovo obmedzená. Rozdiel bol v prístupe k metodike hry, ako aj v jej začleňovaní do obsahu výchovy a vzdelávania v kurikulumoch materských škôl. Kurikulum je charakterizované aj ako plán, program, projekt či písomný dokument, ktorý zachytáva všetky významné zmeny v predprimárnom vzdelávaní, nevynímajúc hru. Uvedené skutočnosti mali za následok časté striedanie programových dokumentov v materských školách a tým i postavenie hry v obsahu vzdelávania. Cieľom príspevku je priblížiť zrealizovanú analýzu postavenia hry v kurikulumných dokumentoch od roku 1960 po súčasnosť a zároveň prezentovať využívanie hier učiteľkami v edukačnom procese materskej školy na základe prieskumu.

**Kľúčové slová:** hra, materská škola, kurikulum, výchova a vzdelávanie

**Abstract:** Play as a basic form of human activity has been respected and its importance emphasised throughout the history of education. This is shown by the opinions of pedagogues from antiquity (Plato, Aristotle) to the present day. Its importance in school environment was often not appreciated, implementation and realisation of plays was not easy, and their realisation was limited in time. The difference lay in the attitude towards the methodology of play, including its inclusion in the content of education and training in the kindergarten curriculum. The curriculum is a plan, programme, project or written document that records all the important changes in pre-school education, including play. The above-mentioned facts have led to the fact that the programme documents in kindergartens change frequently and thus also the place of play in the educational content. The aim of this article is to analyse the significance of play in the curriculum documents from 1960 to the present day and simultaneously to present the use of plays by teachers in educational process of kindergarten on the basis of the research.

**Key words:** play, kindergarten, curriculum, upbringing and education

## 1 Úvod

Materská škola je prvou inštitúciou, v ktorej dieťa vstupuje do zámerného procesu učenia sa, socializácie. Hlavnou činnosťou dieťaťa predškolského veku je hra. Jej realizáciu výraznou mierou ovplyvňuje aj učiteľ materskej školy, jeho spôsobilosť hru dieťaťa manažovať, realizovať, facilitovať, či stať sa jej spoluhráčom, predovšetkým rozvíjaním hrovej kompetencie učiteľa.

Cieľom príspevku je v teoretickej rovine popísať hru v materskej škole a jej postavenie v kurikulumných dokumentoch, v empirickej rovine zistiť využívanie hier učiteľkami v edukačnom procese materskej školy.

## 2 Hra

Hra je vo všeobecnosti chápaná ako jedna zo základných foriem ľudskej aktivity, ktorá „sprevádza človeka od útleho detstva po dospelosť a pretrváva v rôznych záujmových činnostiach počas celého ľudského života“ (Cejpeková, 2001, s. 68). Súvisí s rozvojom motoriky, kognitívnej stránky, slúži k napĺňaniu sociálnych vzťahov i k rozvoju tvorivosti, ktorá napomáha sebarozvíjaniu (Mertin & Gillernová, 2003).

Vysvetlením pojmu hra sa zaoberajú viaceré vedné odbory, avšak tento pojem nie je dodnes presne vymedzený. Je veľmi ťažké presne definovať hru, charakterizovať ju jednoznačne ako proces, činnosť, metódu

či prostriedok výchovy. V. Příhoda (1977, In: F. Mazal & J. Chlopková, 1994) ju označuje ako kombináciu fantázie a realizmu. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2013) hru označujú ako formu činnosti, ktorá sa odlišuje od práce a učenia sa. Človek sa jej venuje celý život, ale práve v predškolskom veku je dominantným typom činnosti. Zahŕňa činnosti jednotlivcov i skupín. S. Kikušová a K. Králiková (2004) uvádzajú hru ako činnosť, ktorá je prezentáciou vonkajšej, čiže motorickej a vnútornej – psychickej aktivity jedinca.

Hra a dieťa sú pojmy, ktoré nerozlučne patria k sebe. Deti sa hrajú, pretože ich to baví. Aj keď sa venujú štruktúrovanej hre, t.j. hre organizovanej učiteľkou, s úmyslom poskytnúť hrou edukačnú skúsenosť, vnímajú hru ako činnosť, ktorá im poskytuje rozptýlenie (Knapíková, Kostrub & Miňová, 2002).

Charakter hry je podmienený vekom detí, pohlavím, stupňom telesného a duševného rozvoja, vytvorenými podmienkami ku hre, hračkami a materiálom. Od aplikácie vhodne zvolených hier do výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole sa očakávalo dosiahnutie cieľa výchovného pôsobenia vyplývajúceho aj zo Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, „na základe ktorého by sa z dieťaťa mal stať dobrý, múdry, aktívny, šťastný a zodpovedný človek“ (Guziová & Podhájecká, 2011, s. 17).

V 21. storočí treba chápať hru, podľa nášho názoru, bez známych prívlastkov – konštruktívna, tvorivá, pohybová, dramatická a podobne. O hre treba uvažovať ako o dokonalom edukačnom prostriedku. Štúdium odborných publikácií nás priviedlo k deleniu hier, ktoré kvalifikovane vyjadruje našu predstavu, pretože sa stotožňujeme s názorom M. Podhájeckej (2012), ktorá nazerá na hru v predškolskej edukácii v dvoch smeroch – ako na hru spontánnu a hru edukačnú. Spontánnu hru má svoj obsah, námet, ktorý dieťa v hre rozvíja a dieťa v nej na seba preberá určitú rolu. Spontánnu hru je u detí veľmi frekventovaná a učiteľ má možnosť sledovať v nej aj prejavy správania a osobnostné vlastnosti detí. Deťom prináša spontánnu hru pocit uspokojenia a vlastnej sebarealizácie. Edukačná hra má pre osobnosť dieťaťa rovnakú hodnotu ako hra spontánnu. Deťom prináša príjemný pocit a prežívanie radosti z objavovania a skúmania, z poznávania seba, ľudí a kultúry. V rámci platného programového dokumentu, má hra určitý obsah a cieľ. Navyše obsahuje aj ďalší prínos, ktorý dieťa dosahuje pôsobením systematickej výchovy a vzdelávania v materskej škole.

### **3 Hra v kurikulárnych dokumentoch materskej školy**

Slovenské pedagogické nakladateľstvo na základe prípisu Povereníctva školstva a kultúry vydalo dňa 13. mája 1960 pod číslom 11 584/1960 – Vo, Osnovy výchovnej práce pre materské školy. Všetky zložky komunistickej výchovy detí predškolského veku v analyzovanom dokumente – telesnú, rozumovú, mravnú, pracovnú a estetickú výchovu, s úlohami rozdelenými pre mladšie a staršie deti, zahŕňali hru, ako jeden z výchovných prostriedkov, ktoré využíva materská škola. Hra mala svoje postavenie v dennom poriadku v materskej škole, ktorý bol nezmeniteľný a stanovené intervaly i čas vymedzený hram podľa typu škôl, mali materské školy dodržiavať. Hry v ňom boli uvedené samostatne pod názvom – hry a činnosť podľa vlastnej voľby detí v ranných hodinách, hry a zábavy realizované po spánku a v popoludňajších hodinách to boli hry do rozchodu detí. Osobitný význam mala hra v telesnej výchove. Všetky prirodzené cvičenia, uvedené v obsahu telesnej výchovy sa mali realizovať cez jednoduché pohybové hry. V úvodnej časti rozumovej výchovy bola uvedená hra spolu s ostatnými činnosťami ako prostriedok plnenia úloh rozumovej výchovy, precvičovania rečových orgánov, mravnej výchovy, v ktorej od obsahu a náplne hier záviselo vytváranie postojov a vzťahov detí k životným javom (1962).

Pracovná výchova uvádzala hru ako jednu z foriem práce, uplatňovaných v uvedenej zložke. Išlo predovšetkým o hry s pieskom a snehom, hry s konštruktívnymi stavebnicami i hry s rôznymi druhmi jednoduchých hračiek, ktoré si mohli deti v rámci pracovnej výchovy vyrobiť samé. Súčasťou estetickej

výchovy bola hudobná výchova. Jej jedným zo základných prostriedkov bola práve hra s hudbou a výtvarná výchova, kde práve cez hru, s využívaním vhodných hračiek, deti vyjadrovali zážitky, ktoré sa snažili reprodukovať jednoduchým tvorivým spôsobom.

V septembri v roku 1966 sa stal záväzným dokumentom pre prácu učiteliek materských škôl Program výchovnej práce v jasliach a materských školách, vydaný na základe výnosu Ministerstva školstva a kultúry (aj Ministerstva zdravotníctva) zo dňa 15. júla pod číslom 27 730/66-I/3. Najdôležitejší výchovný prostriedok popri učení, pracovných činností a usporiadania dňa bola hra, charakterizovaná ako činnosť v materskej škole (1969). Dokument analyzoval vývin hry u detí predškolského veku s prihliadnutím na jednotlivé zložky výchovy i jej vplyv na socializáciu dieťaťa. I v tomto dokumente sa dominantne vo výchovnej zložke telesnej ale aj mravnej (sebaovládanie dieťaťa, výchova dobrého správania v kolektíve, výchova ku kolektivismu – zvykať si na hru v skupinách, požičať si hračky, deliť sa o úlohu v hre) popri tvorivých hrách uplatňovali hry s pravidlami a to pohyblivé telesné hry. Didaktické hry prevažovali v rozumovej výchove. Boli prostriedkom upevňovania, precvičovania a doplňovania osvojených poznatkov, zručností a návykov (spresňovanie predstáv z okolitého života, rozvíjanie detskej reči). Hra v pracovnej výchove bola opäť prípravou na prácu, ktorá hlavne u mladších detí splyvala s pracovnou činnosťou. Aj estetický vývin u dieťaťa sa rozvíjal hrou, kde na rozvoj vkusu dieťaťa mali vplyv predovšetkým hračky a didaktický materiál.

Globálne ponímanie hry bolo vyjadrené tvrdením: „Hra je teda základný prostriedok výchovy a súčasne najprirodzenejšia činnosť detí v celom predškolskom období“ (1969, s. 8).

Rok 1977 bol rokom, keď Ministerstvo školstva SSR dňa 18. 10. pod číslom 13 567/1977 – 1, schválilo v prvom vydaní Dočasný program výchovnej práce pre jasle, materské školy a prípravné oddelenie s vyučovacím jazykom slovenským, neskôr ako Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách, s platnosťou od roku 1978.

Hra, podobne ako v predošlom dokumente pre materské školy, aj tu sa uvádzala ako dominantná, v časti prostriedky výchovy. Hra bola zadefinovaná ako tradičný prostriedok výchovy, za účelom spoznania a ovplyvňovania citového a morálneho profilu dieťaťa, ktoré sa hre spontánne oddáva a prejavuje sa v nej. V jej obsahu dominovali hry manipulačné, neskôr tvorivé hry, ale aj hry s pravidlami, konkrétne pohybové a didaktické hry, nie len samostatne, ale aj v riadenom učení. Zároveň sa odporúčalo v materskej škole využívanie hrových situácií.

Životu v materskej škole i obsahu predškolskej výchovy v danom období bola venovaná druhá časť programu od strany 63. V kurikule bol uvedený návrh denného poriadku pre 3-5 a 5-6 ročné deti pod názvom organizácia života detí a organizácia dňa v materskej škole. V návrhu denného poriadku bola hra uvedená samostatne v ranných hodinách ako hry a činnosti podľa voľby detí a v popoludňajších hodinách to boli hry. Hra, jej významné miesto a jej uplatnenie, bolo analyzované detailne, aj pri pobyte vonku, pri zamestnaní i v priebehu dňa sa odporúčalo na 10-15 minút sústreďovať deti na rôzne hrové činnosti.

V telesnej výchove mala hra ako metóda, bohaté uplatnenie predovšetkým v pohybových a tanečných hrách. V rozumovej výchove, v okruhu rozvíjanie poznania bola hlavnou metódou prezentovaná hra, pričom sa v jednotlivých úlohách objavovala explicitne len ojedinele. Obsah jazykovej výchovy bol rozpracovaný do požiadaviek, kladených na učiteľku a hra bola uvedená v dvoch základných úlohách. V matematických predstavách sa odporúčalo získavanie skúseností a objavovanie vzťahov medzi objektmi v hrových činnostiach a s tým spojenou manipuláciou s hračkami, kockami, stavebnicami a nakreslenými šípkami. Mravná výchova mala hru zadefinovanú vo všetkých tematických okruhoch, s výnimkou okruhu, na ktorý sa v tom období kládol dôraz, a to výchova základov socialistického vlastenectva a internacionalizmu. V pracovnej výchove sa hra prelínala a integrovala s pracovnými činnosťami. Poslednou zložkou predškolskej



výchovy bola estetická výchova, kde okrem pôvodnej hudobnej a výtvarnej výchovy patrila aj literárna výchova, jej vyčlenením zo zložky materinský jazyk. V časti venovanej hudobnej výchove, bola detská hra prezentovaná ako dominantná činnosť celej hudobno-výchovnej práce pri rozvíjaní hudobnosti dieťaťa. Výrazným pozitívom postavenia hry v hudobnej výchove a zároveň pomôckou pre učiteľky, bola ponuka piesní, skladieb pre hry i príklady hudobno-pohybových hier, využiteľných v praxi. Osobitné miesto zaberala hra bez určených pravidiel aj vo výtvarnej výchove v súvislosti s experimentovaním s výtvarným materiálom, nástrojmi a predstavami. Literárna výchova explicitne uvádzala hru pri dramatických hrách.

V roku 1985 vyšla verzia kurikula, schválená Ministerstvom školstva pod číslom 10 677/1984-20 z 25. 9. 1984 s názvom Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách s vyučovacím jazykom slovenským, kde sa hneď v jeho úvode, podobne ako v dokumente z roku 1977 uvádzalo, že práve materské školy (aj jasle) posilňujú u detí záujem o hru a zároveň hru charakterizujú ako tradičný prostriedok a formu vtedajšej predškolskej výchovy. Vyzdvihovali význam hry, či už spontánnej, pohybovej alebo didaktickej, pri rozvíjaní a upevňovaní poznatkov a s tým súvisiacim rozvojom psychických procesov, ako sú pamäť, fantázia, myslenie, reč, vôľa, pri rozvíjaní motoriky detí a ovplyvňovaní ich citového a morálneho profilu. Aj v tomto programe, opäť vo všeobecnej časti – usporiadanie života detí a organizácia dňa v materskej škole, najvýznamnejšie miesto vo výchovno-vzdelávacej činnosti zastávala práve hra, ktorá sa mala preferovať jednak v organizačných formách s výpovedným názvom Hry a činnosti podľa voľby detí, ale jej dominantné postavenie malo byť aj pri pobyte vonku, aby sa deti mohli do sýtosti venovať hrám, či už s pieskom, snehom, vodou, pohybovým hrám, hrám s dopravnou tematikou. Na potrebu hry bolo potrebné brať ohľad aj v zamestnaniach, medzi zamestnaniami, vsunutím krátkej pohybovej hry i pri odpoľudňajších činnostiach, kde hra mala byť hlavnou náplňou činnosti detí až do odchodu domov. Hru, predovšetkým zábavnú – hádanky, kvízy, sluchové hry, odporúčali realizovať počas dňa, primárne v najstaršej vekovej skupine detí.

Obsah bol rozpracovaný do úloh, v rámci tematických okruhov jednotlivých zložiek. V telesnej výchove hra akcentovala v okruhoch hudobno-pohybová výchova, v úlohách zameraných na hru na tele. Rozumová výchova aplikovala hru v logickom celku oboznamovanie so spoločenským prostredím, v časti spoločenský život, kde jednou z úloh bolo viesť deti k nadväzovaniu vzájomného kontaktu v hrách, s dominanciou tvorivých hier. Zároveň v poznatkovom okruhu jazyková výchova, sa hra odrážala o úlohách, zameraných na hry so slovami, v okruhu rozvíjania základných matematických predstáv pri manipulácii s predmetmi predovšetkým v hrových činnostiach. Mravná výchova hru preferovala predovšetkým v základnom okruhu výchova základných charakterových vlastností. Uvedené úlohy danej zložky v nás evokujú, v zjednodušenej podobe, neskôr formulované výkonové štandardy v tematickom okruhu kultúra, v oblasti sociálno-emocionálnej, v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – pre predprimárne vzdelávanie z roku 2008. Úlohy pracovnej výchovy uvádzali hru predovšetkým v prepojení s údržbou hračiek i udržiavaním poriadku v hrových kútikoch. Nezmenené postavenie hry v uvedenom dokumente bolo zahrnuté v estetickú výchovu.

Napriek názorom, že hra, ako aktivizujúca metóda, ktorá je vhodná na dosiahnutie rozvoja osobnosti dieťaťa v predškolskom veku, nemala samostatné postavenie ani v Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová, 1999) schváleného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky rozhodnutím č. 197/99-41 zo dňa 28.5.1999 ako základný pedagogický dokument pre materské školy. Hra v ňom bola uvádzaná ako hlavná výchovno-vzdelávacia metóda (Guziová, 1999, s. 8). Hre bol v tomto dokumente v dennom poriadku venovaný najväčší priestor v rámci organizačnej formy zvanej „hry a činnosti podľa voľby detí“ ináč nazývané aj „tvorivé hry“. V nich sa primerane dosť času venovalo spontánnej hre a pohybovým aktivitám. Bolo ju možné uplatňovať aj v didaktických aktivitách, kde sa striedali hry a edukačné činnosti detí.

Pobyt vonku zasa umožňoval deťom realizovať rôzne pohybové a športové hry, v odpoľudňajšom čase v organizačnej forme „záujmové činnosti“, bol vytvorený priestor pre spontánne hry.

V Programe výchovy a vzdelávania detí v materských školách (Guziová, 1999) boli hry, ale aj iné metódy, uvádzané v jednotlivých zložkách výchovno-vzdelávacieho procesu v podobe čiastkových cieľov.

#### *Telesná výchova:*

- utvárať schopnosť chápať, akceptovať a rešpektovať pravidlá hry,
- rozvíjať schopnosť samostatne sa dohodnúť na spoločne prijatých pravidlách pohybovej hry,
- umožniť zážitky úspechu a zvyšovať sebaúctu prostredníctvom pohybových hier.

#### *Pracovná výchova:*

Hra bola uvedená iba v obsahu výchovy a vzdelávania u detí vo veku 2-3 roky:

- hra s materiálom,
- hra s modelovacou hmotou,
- konštruktívna hra,
- hra s pieskom,
- napodobňovacia hra.

#### *Prosociálna výchova:*

Rozvíjanie prosociálneho správania bolo založené na sociálnom učení, prostredníctvom zážitkového učenia s využitím hlavnej metódy - hry. V uvedených tematických celkoch bola metóda hry, popri iných činnostiach, zahrnutá priamo v jednotlivých čiastkových cieľoch.

#### *Rozumová výchova:*

V čiastkových cieľoch sa hra priamo neuvádzala. Rozvoj kognitívnych a nonkognitívnych funkcií sa uskutočňoval metódou zážitkového učenia, experimentáciou, skúmaním, objavovaním a praktickými činnosťami, čiže skúsenosťami. V okruhu rozumovej výchovy – rozvíjanie poznania, za najviac používané metódy boli označené klasické metódy, ktoré mali pevné miesto v procese edukácie s využitím princípu aktivity dieťaťa:

- slovné – opis, rozprávanie, výklad, rozhovor, beseda,
- názorné – pozorovanie, demonštrácia, priame pozorovanie,
- praktickej činnosti.

#### *Estetická výchova:*

Hra mala osobité miesto vo výtvarnej výchove, ktorá nemala vopred určené pravidlá. Išlo skôr o experimentovanie. Zastúpené boli aj metódy slovné, názorné či praktickej činnosti.

Až v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) (ďalej ŠVP), bola prvýkrát v dejinách programových dokumentov pre materské školy veľmi výrazne posilnená pozícia hry. Hre bol venovaný priestor už v úvodnej časti tohto programu. Jedným z cieľov predprimárneho vzdelávania, uvádzaných v programe, bolo podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou. Program zároveň rešpektoval činnosť, hrový charakter pedagogického procesu, realizovaný najmä prostredníctvom hier.

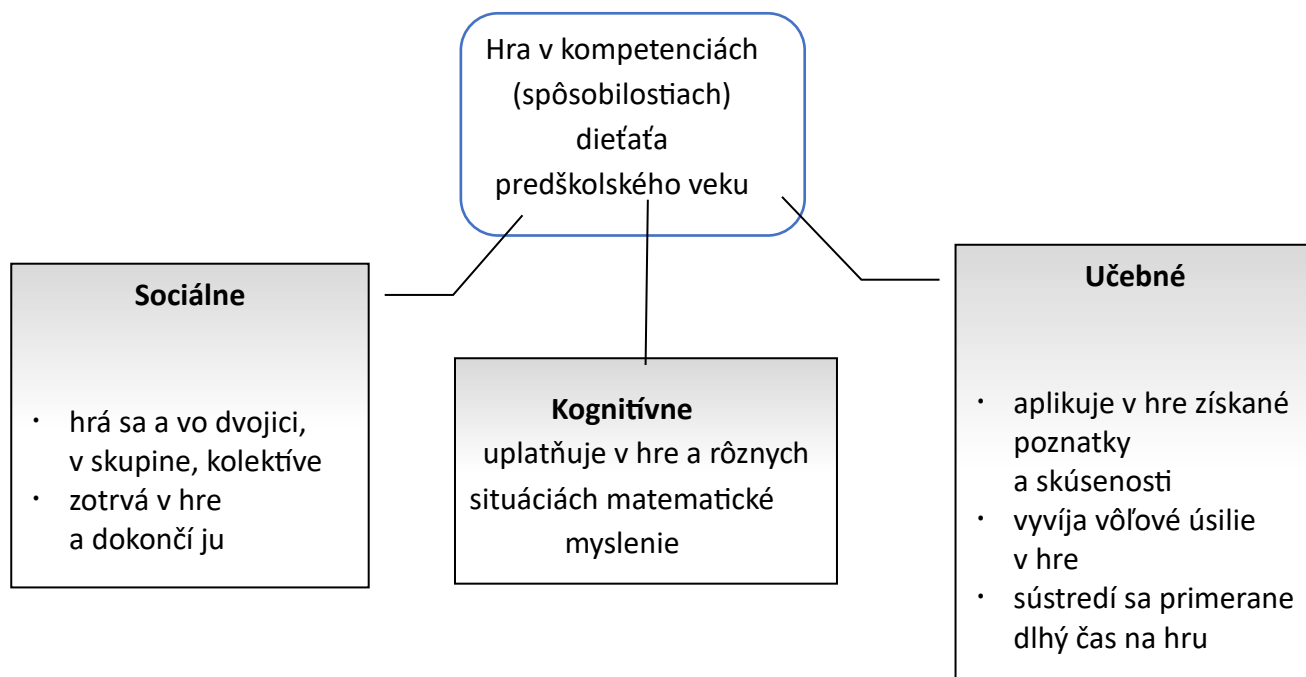
Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (ďalej len ŠVP 2008), zahŕňala rozmanité pedagogické situácie:

- spontánne hrové činnosti detí,
- pedagógom plánované, priamo riadené aktivity, hry a hrové činnosti,
- pedagógom plánované, nepriamo riadené aktivity, hry a hrové činnosti,

Hra bola venovaná aj časť v materiálno-technickom a priestorovom zabezpečení predprimárneho vzdelávania, kde sa uvádzalo, že vo vnútornom prostredí triedy je potrebné vymedziť:

- voľný priestor pre spoločné pohybové aktivity a pohybové hry,
- priestor pre hry a pracovné aktivity (hrové a pracovné kútiky, centrá).

Hra bola súčasťou integrovaných okruhov, bola prostriedkom, metódou, organizačnou formou. Zároveň sa stala súčasťou obsahových a výkonových štandardov, zahrnutá bola aj v kompetenciách (spôsobilostiach) dieťaťa predškolského veku a to v sociálnych, kognitívnych a učebných.



**Schéma 1** Hra v kompetenciách dieťaťa predškolského veku v ŠVP, 2008  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Uvádzanie hry vo výkonových štandardoch ŠVP sa prelínalo v jednotlivých tematických okruhoch a vzdelávacích oblastiach nasledovne.

Ja som – sociálno-emocionálna oblasť:

- prejavíť sebareguláciu v hrách,
- uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier so slovami.

Ľudia – perceptuálno-motorická oblasť:

- dodržiavať pravidlá hudobno-pohybových hier,
- uplatňovať spoluprácu v skupinovej hudobno-pohybovej alebo hudobno-dramatickej hre,
- zladať pohybovú a hudobnú stránku v hudobno-pohybovej hre,
- stvárniť hudobno-dramaticky textovú časť hry.

Ľudia – kognitívna oblasť:

- poznať a v hrách napodobniť prácu rodičov.

Kultúra – sociálno-emocionálna oblasť:

- prejavovať radosť z hry,
- zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť spolupracovať v nej,
- chápať rôznorodosť hier,
- začať, rozvíjať a dokončiť hru,
- uplatňovať tvorivosť v hre,
- plánovať, realizovať a hodnotiť hru,
- použiť v hrách riekanky, vyčítanky s rôznou tematikou.

Doposiaľ posledným záväzným dokumentom pre materské školy, je v tomto období Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022, ďalej len ŠVP 2022) konsolidované znenie, schválené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 22. septembra 2022 pod číslom 2022/10933:5-A2140, s platnosťou od 1. septembra 2022, podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), schváleného pod č. 2016-17780/27322:1-A10A0 a Dodatku č. 2, ktorým sa zosúladiť so znením školského zákona, schváleného dňa 30. 8. 2022 pod číslom 2022/10933:4-A2140 Dôvodom konsolidovaného znenia ŠVP je skutočnosť, že dieťa, ktoré dosiahne päť rokov veku do 31. augusta, je **predprimárne vzdelávanie povinné**, s účinnosťou **od 1. septembra 2021** („§ 28a ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov). V uvedenom kurikule sa hra v obsahu predprimárneho vzdelávania, z môjho pohľadu, čiastočne „stráca“ svoje postavenie, ktorému sa jej dostalo v ŠVP z roku 2008. Aj v tomto kurikulárnom dokumente, je však jedným zo všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania v materskej škole – „umožniť dieťaťu naplňovať život a učenie prostredníctvom hry, priamej skúsenosti a aktívneho bádania“ (ŠVP 2016, s. 6; ŠVP 2022, s. 5), čo má ale slabší odraz vo výkonových štandardoch jednotlivých vzdelávacích oblastí.

ŠVP (2022) tvorí sedem základných vzdelávacích oblastí. Pri plnení niektorých ich hlavných cieľov sa uvádza hra ako forma či metóda činnosti detí. Príkladom je vzdelávacia oblasť matematika a práca s informáciami. Učiteľka pri plnení hlavného cieľa v tejto oblasti – „organizuje jednotlivé vzdelávacie aktivity predovšetkým hravou formou, dramatizovaním a formou rôznych hier a jednoduchých súťaží“ (s.11). Zároveň sa odporúča pri rozvíjaní matematických kompetencií používať čo najrozmanitejšie hry a formy práce s deťmi.

Vo vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť ŠVP (2022) sa uvádza, že hlavnými metódami poznávania spoločenského prostredia sú okrem pozorovania, zážitkového učenia či riadeného rozhovoru predovšetkým didaktická hra. Súčasťou tejto vzdelávacej oblasti je prosociálna výchova, kde je medzi jej hlavnými metódami napodobňovanie modelov pozitívneho etického správania, zážitkové učenie aj rolová hra. Rôzne druhy hier dominujú vo vzdelávacej oblasti umenie a kultúra v časti hudobná výchova. Ide o hru na tele, rytmické dialogické hry, hry s hlasom a dychom, hudobno-pohybové hry. Podobne aj výtvarná výchova, ktorá je druhou časťou vzdelávacej oblasti umenie a kultúra uvádza primárne v hlavnom celi hravé výtvarné činnosti.

Súčasťou vzdelávacej oblasti zdravie a pohyb sú sezónne aktivity a výcviky, ktoré síce nie sú uvádzané ako podoblasť danej oblasti (realizujú sa len v materských školách, ktoré majú na ich realizáciu vhodné podmienky), no kde je explicitne uvedená realizácia pohybových hier vo vode, prostredníctvom ktorých si dieťa osvojuje základné plavecké zručnosti a v lyžiarskych výcvikoch, taktiež na osvojenie si základných lyžiarskych zručností (2022).

Vo výkonových štandardoch vzdelávacích oblastí ŠVP (2022), je ich priamo uvedených výrazne menej než v predošlom ŠVP (2008).

Matematika a práca s informáciami:

- ovláda základy práce s digitálnymi technológiami, vie ovládať digitálne hry či používať digitálne animované programy určené pre danú vekovú skupinu a pod.

Človek a spoločnosť:

- presadzuje sa v hre alebo v činnosti spoločensky prijateľným spôsobom.

Umenie a kultúra – hudobná výchova

- imituje pohyb v hudobno-pohybových hrách

Umenie a kultúra – výtvarná výchova

- hravo experimentuje s farbami

Zdravie a pohyb

- dodržiava pravidlá v pohybových hrách.

Podobne aj v obsahových štandardoch sa hra uvádza v minimálnej miere ako odporúčania konkrétnej činnosti učiteľky, ktorú realizuje, aby deti dosiahli stanovené výkonové štandardy. Ako príklady uvádzam súhrnne ich zadefinovanie vo vzdelávacích oblastiach.

Jazyk a komunikácia odporúča v obsahových štandardoch využívanie slovných hier na upevnenie a rozvíjanie aktívnej slovnej zásoby detí. Matematika a práca s informáciami ponúka v obsahových štandardoch stolné hry, hry so symbolickými peniazmi a tovarom, hry a súťaže na určovanie počtu, jednoduché hry na orientáciu v priestore, rôzne hry na precvičovanie určovania objektu a jeho vlastností, na kreslenie čiar, na pravidelne sa meniace jednoduché činnosti (drep, vzpažiť), hry s využitím digitálnych pomôcok. Vzdelávacia oblasť človek a spoločnosť preferuje v podoblasti základy etikety v obsahových štandardoch najmä rolové hry na používanie a zautomatizovanie zdvorilostných fráz, nabádanie detí učiteľkou k spolupráci v hrách, k motivácii detí na sústredenie sa na hru i učiteľkou navodzovanie hry na vyjadrenie sa toho, ako sa dieťa práve cíti, či taktné vedenie detí k presadzovaniu sa s ohľadom na seba a na druhých v konkrétnych hrách. Rolová hra je v obsahových štandardoch ponúkaná pri odmietaní nevhodného správania a oboznámení sa s právami a splniteľnými povinnosťami dieťaťa.

Podobne aj hudobná výchova, ako jedna z častí vzdelávacej oblasti umenie a kultúra, zameriava svoje činnosti na vokálne, inštrumentálne a hudobno-pohybové, rytmické, dialogické hry, hry na ozvenu či štafetu, hru na tele, hry s hlasom a dychom, čo sa odráža aj ich uvedením v obsahových štandardoch. V druhej časti uvedenej oblasti, vo výtvarnej výchove, je hra spomenutá v jedinom obsahovom štandarde na s. 87, a to hravé skladanie nefiguratívnych tvarov. Hra je uvedená aj v obsahových štandardoch vzdelávacej oblasti zdravie a pohyb, konkrétne v podoblasti pohyb a telesná zdatnosť. Odporúča sa zaradzovanie pohybových hier pri chôdzi a behu, pri zmenách polôh a postojov, pri poznávaní dôležitosti dodržiavania pravidiel, psychomotorické hry s využitím netradičného náčinia a hudobno-pohybové hry i hry na tele na osvojenie si rytmizácie štvrtových dôb v 2/4 takte (ŠVP 2022). V ostatných vzdelávacích oblastiach človek a príroda a človek a svet práce, hra nie je konkretizovaná v žiadnych vzdelávacích (výkonových a obsahových) štandardoch.

Hra má svoje miesto aj v organizačných podmienkach na výchovu a vzdelávanie v materských školách. Realizuje sa explicitne prostredníctvom hier a činnosti podľa výberu detí a pobytu vonku.

Materiálno-technické a priestorové zabezpečenie predprimárneho vzdelávania ako ďalšia povinná súčasť ŠVP (2022) v prepojení s hrou, je zhodná po obsahovej stránke s uvedenou časťou v ŠPV z roku 2008

(štandardné a nezastupiteľné vybavenie materských škôl hračkami a hrovým materiálom, rozmiestnenie nábytku s dostatočným priestorom na hry, uľahčenie prístupu dieťaťa k hračkám, umožnenie dieťaťu plánovať a vytvárať hrové prostredie podľa vlastného zámeru, hrať sa a tvoriť na základe vlastných predstáv, vymedzenie voľného priestoru pre spoločné pohybové hry, či vymedzenie priestoru pre hry – hrové kútiky v interiéri aj exteriéri materskej školy).

#### 4 Prieskumná časť

Už od čias Komenského hra bola považovaná za dôležitý nástroj poznávania. Avšak v snahe rodičov o úspešnosť ich detí a tým zvýšenom nátlaku rodičov na deti, sa hra dostáva do úzadia, mnohokrát sa na jej dôležitosť zabúda.

Opodstatnene sa hra dostala do pozornosti v základnom kurikulárnom dokumente Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie v roku 2008 a k jej výraznému posilneniu pozície došlo aj v podobe jedného z cieľov predprimárneho vzdelávania. Danej problematike sa venujeme počas celej pedagogickej praxe. Náš záujem bol motivovaný teoretickými informáciami v publikáciách M. Podhájeckej (2006, 2008, 2011), zvýšenú pozornosť sme zamerali na hru od obdobia tvorby alternatívneho edukačného programu (Podhájecká, 2006) a jeho overovania v praxi.

Problematike hry, jej využiteľnosti a frekvencii v edukačnom procese materskej školy, sa vo výraznej miere u nás po roku 2000 venovali autorky M. Podhájecká (2006, 2008, 2011), M. Podhájecká & K. Guziová (2009), M. Podhájecká & V. Gmitrová (2006, 2009) a M. Podhájecká & M. Dobiasová (2009). Uvedené autorky sa vo svojich výskumoch zamerali na overovanie využiteľnosti edukačných hier pozorovaním a hodnotením učiteľkami materských škôl, v rámci alternatívneho edukačného programu *Dieťa a svet* (Podhájecká, 2006). Následne svoj výskum orientovali na zisťovanie frekvencie hier v jednotlivých organizačných formách denného poriadku (M. Podhájecká & V. Gmitrová, 2006), čo opätovne skúmali metódou pozorovania a dotazníka (M. Podhájecká & M. Dobiasová (2009, 2011). Ďalší z prieskumov bol realizovaný online dotazníkom, s cieľom zistiť názor učiteľiek materských škôl na miesto a realizáciu hier v materských školách (Miňová, 2011). Dotazník bol distribuovaný členkám SV OMEP-u. Na základe teoretických východísk a výsledkov z prieskumu, sa potvrdilo nezastupiteľné miesto hry v predprimárnej edukácii.

**Problém prieskumu:** Využívajú učiteľky hry v edukačnom procese materskej školy?

**Cieľ prieskumu:** Zistiť využívanie hier učiteľkami v edukačnom procese materskej školy.

**Čiastkové ciele prieskumu:**

1. Zistiť, aké druhy hier zaradzujú učiteľky materských škôl v edukačnom procese.
2. Zistiť koľkokrát a v akej forme denných činností zaradzujú učiteľky materských škôl cielene edukačné hry.
3. Overiť, ktoré druhy hier sú zaradzované v jednotlivých fázach vzdelávacej aktivity.
4. Identifikovať druhy hier, ktoré učiteľky materských škôl preferujú pri rozvíjaní jednotlivých stránok osobnosti dieťaťa.

**Otázky prieskumu:**

1. Aké druhy hier zaradzujú učiteľky materských škôl v edukačnom procese?
2. Koľkokrát a v ktorej forme denných činností zaradzujú učiteľky materských škôl cielene edukačné hry?
3. Ktoré druhy hier sú zaradzované v jednotlivých fázach vzdelávacej aktivity?

4. Ktoré druhy hier preferujú učiteľky materských škôl pri rozvíjaní jednotlivých stránok osobnosti dieťaťa?

Odpovede na otázky deskriptívneho charakteru sme zisťovali s využitím dotazníka ako nástroja zberu údajov.

P. Gavora (2010) charakterizuje dotazník ako jednu z najčastejšie používaných metód vo výskume. Ide o metódu, ktorá sa používa „v spoločenských vedách na hromadné a rýchle zisťovanie faktov, názorov, postojov, preferencií, hodnôt, motívov, potrieb, záujmov a i.“ V rámci nášho prieskumu sme použili neštandardizovaný dotazník nami vytvorený, ktorého cieľom bolo zistiť názory učiteliek na zaradenie hry počas dňa vo výchovno-vzdelávacom procese materskej školy. Dotazník mal štandardnú štruktúru: vstupné informácie (záhlavie, úvod, inštrukcie), prostrednú časť (jednotlivé položky) a záverečnú časť. Dotazník obsahoval 12 položiek, z ktorých bolo jedenásť zatvorených (osem položiek z možnosťou jednoduchého výberu jednej odpovede, v troch položkách respondenti určovali poradovú hierarchiu) a jedna položka bola otvorená s voľnou odpoveďou. Prvé štyri položky zisťovali druhy hier a ich postavenie v rámci foriem denných činností. Následne sme zisťovali (5 – 9 položka) zaradenie druhov hier v jednotlivých fázach vzdelávacej aktivity. Preferenciu druhu hier pri rozvoji jednotlivých stránok rozvoja osobnosti dieťaťa sme zisťovali v položke 10 – 12.

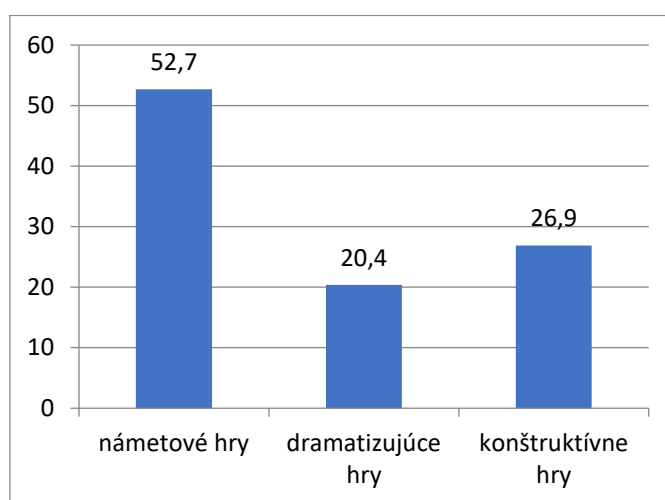
### Metodika a organizácia prieskumu

Prieskum medzi učiteľkami bol realizovaný dotazníkovou metódou. Výskumnú vzorku tvorilo 186 učiteliek a riaditeliek materských škôl prešovského a košického kraja.

### Výsledky prieskumu

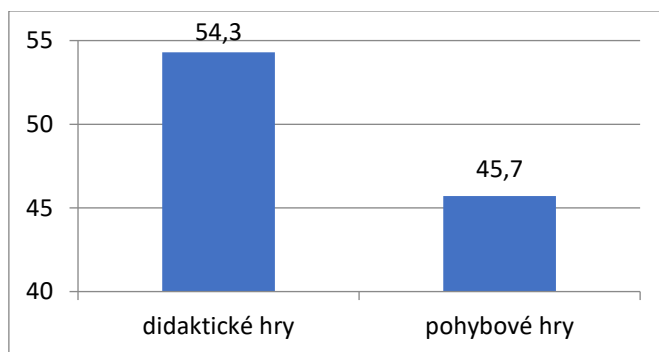
V tejto časti podávame prehľad zistení na základe analýzy výsledkov dotazníka. V nasledujúcich dvoch položkách sme upriamili pozornosť na zistenie dominantnosti implementácie jednotlivých druhov hier v edukačnom procese, v rámci každej z dvoch skupín hier, delených z pedagogického hľadiska (spontánne, hry s pravidlami).

Na otázku „**Ktorá z tvorivých – spontánnych hier dominuje u vás v edukačnom procese?**“ z radu respondentiek 98 (52,7 %), dáva do popredia hry úlohové alebo námetové, 50 respondentiek uprednostňuje hry konštruktívne (26,9 %) a 38 dramtizujúce (20,4 %) (graf 1).



**Graf 1** Využitie tvorivých – spontánnych hier v edukačnom procese  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

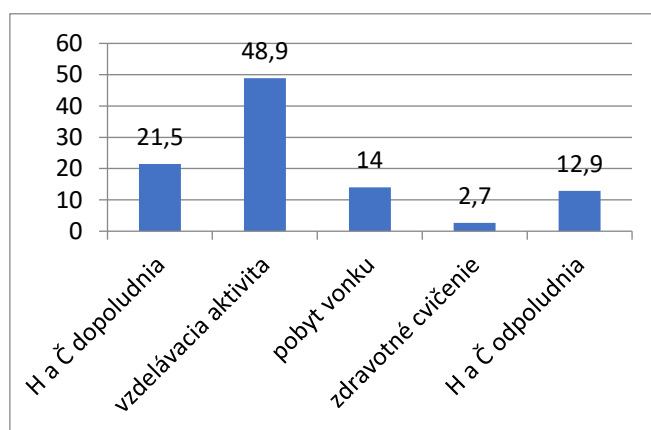
V odpovediach k otázku „Ktorá z hier s pravidlami u vás dominuje v edukačnom procese?“ zameraných na kategóriu hier, ktoré majú vymedzené pravidlá, popredné miesto zaujali hry didaktické (edukačné) u 101 respondentiek, čo predstavuje 54,3 %. 85 (47,7 %) učiteliek uprednostňuje vo svojej práci pohybové hry. Graficky sú výsledky zobrazené v grafe 2.



**Graf 2** Využitie hier s pravidlami v edukačnom procese  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Následne v ďalších dvoch položkách sme zisťovali frekvenciu implementácie edukačnej hry do foriem denných činností, ako aj jej dominantnosť v konkrétnych formách denných činností.

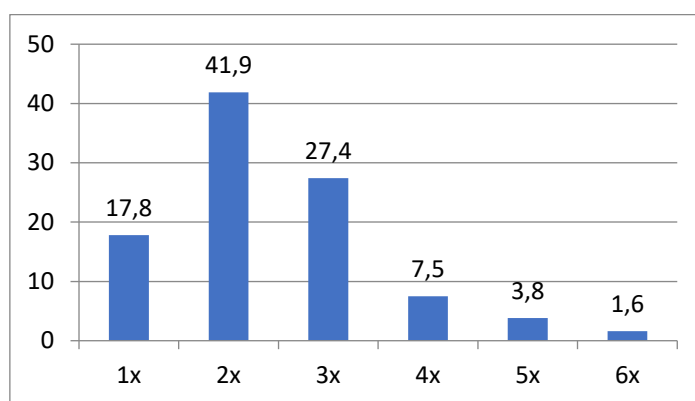
„V ktorej forme denných činností cielene využívate edukačné hry?“ Na uvedenú otázku odpovedali všetky respondentky. Medzi najčastejšiu formu denných činností, v ktorej využívajú edukačné hry, udávali vzdelávacie aktivity. Z celkového počtu opýtaných sa k tejto forme priklonilo 91 (48,9 %) učiteliek, čo v porovnaní so zisteniami štátnej školskej inšpekcie (Fóldesová, 2009), je výrazne odlišné, keďže v zisteniach sa uvádzalo pravidelné zaradzovanie pohybových a hudobno-pohybových hier v edukačných (v súčasnosti vo vzdelávacích) aktivitách. Hry a činnosti podľa výberu detí dopoludnia označilo 40 respondentiek, čiže 21,5%. 26 oslovených (14 %) sa prikláňa k realizácii edukačných hier v rámci pobytu vonku, 24 (12,9 %) udávajú zdravotné cvičenie a 5 (2,7 %) využíva edukačné hry pri hrách a činnostiach podľa výberu detí v odpoľudňajších hodinách (graf 3). V komparácii s analýzou prieskumných zistení (Miňová, 2010), kde len 0,2% opýtaných (jedna zo 495 respondentiek) uviedlo využitie edukačnej hry v zdravotných cvičeniach (v pohybových a relaxačných cvičeniach) môžeme konštatovať nárast implementácie edukačnej hry do uvedenej formy denných činností. Avšak toto porovnanie môže byť zavádzajúce vzhľadom na počet respondentiek i k zameraniu jednotlivých položiek v dotazníkoch.



**Graf 3** Využitie edukačných hier v rôznych formách denných činností  
(Zdroj: vlastné spracovanie)



V položke „**Koľkokrát v priebehu dňa v edukačnom procese využívate edukačnú hru?**“ sme sa v prevažnej miere streli s udávaním dvoch až troch opakovaní. Edukačnú hru počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole v jednom dni v 78 (41,9 %) odpovediach využívajú dvakrát a 51 (27,4 %) z opýtaných uviedlo ich realizáciu trikrát počas dňa. S menším počtom učiteliek využívanie edukačných hier v priebehu dňa uviedli nasledovne: 1x edukačnú hru využíva 33 (17,8 %) učiteliek, 4x sa hra vyskytuje počas dňa u 14 (7,5 %) respondentiek, 5x sa edukačné hry hrajú deti v 7 (3,8 %) materských školách a 6x hru zhodne využívajú v edukačnom procese 3 (1,6 %) opýtané (graf 4). Pre porovnanie uvádzame zistenia z analýzy prieskumu, ktoré realizovali M. Miňová. a K. Kurišková (2013), kde uvádzajú, že učiteľky pri 5-6 ročných deťoch venujú z celkového času priamej práce s deťmi (5,6 hodín počas jedného dňa) hrám a hrovým činnostiam 48,6 minút, čo predstavuje približne 14,46 % priamej práce s deťmi v jeden deň.



**Graf 4** Počet využitia edukačných hier v edukačnom procese  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

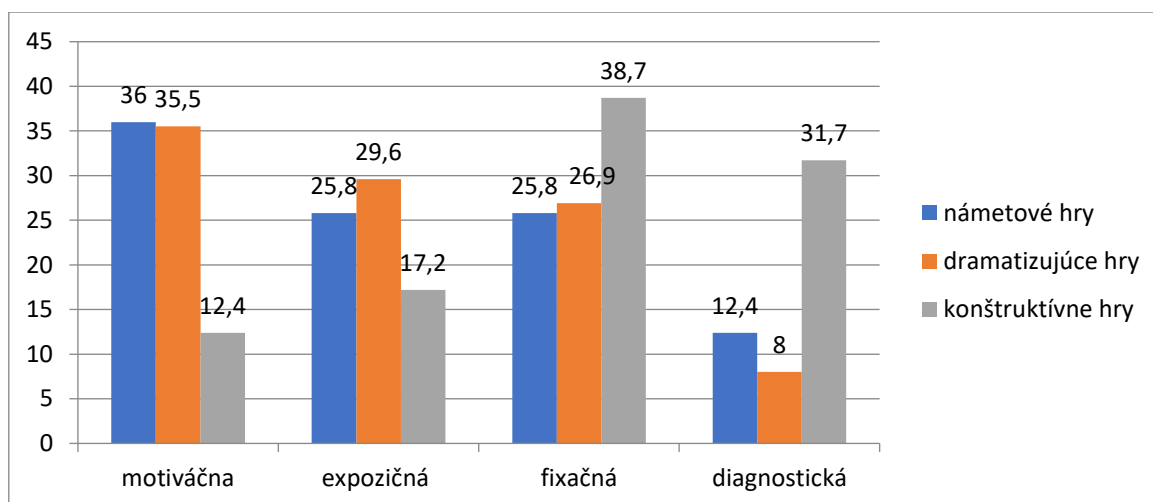
V ďalšej časti dotazníka, boli položky zamerané na jednotlivé druhy tvorivých – spontánnych hier a hier s pravidlami a ich využitie v jednotlivých fázach vzdelávacej aktivity.

„**V ktorej fáze vzdelávacej aktivity najviac využívate úlohové alebo námetové hry?**“ Analýza prieskumu, zameraného na zistenie frekvencie výskytu námetových, dramatizujúcich a konštruktívnych hier v podmienkach materskej školy, autoriek M. Podhájeckej a V. Gmitrovej ((2007) poukazuje na to, že námetovým a konštruktívnym hrám učiteľky venujú najmenej pozornosti v rámci cieľných aktivít (v súčasnej terminológii vzdelávacích aktivít). V komparácii so zisteniami, učiteľky medzi najčastejšie udávanú fázu vzdelávacej aktivity, v ktorej sa využívajú námetové hry uviedli motiváciu a to 67 (36 %) respondentiek. Ako expozíciu a fixáciu využíva námetové hry zhodne 48 (25,8 %) opýtaných, v 23 (12,4 %) odpovediach sa zhodli na využívaní úlohových a námetových hier v diagnostickej fáze vzdelávacej aktivity.

V položke „**V ktorej fáze vzdelávacej aktivity najviac využívate dramatizujúce hry?**“ dominovalo využívanie týchto hier v motivácii u 66 respondentiek (35,5 %), ako expozíciu ju využíva vo vzdelávacej aktivite 55 (29,6 %) oslovených, aj keď opäť v komparácii s vyššie uvedeným prieskumom (Podhájecká & Gmitrová, 2007) respondentky udávali najviac pozornosti venovanej dramatizujúcim hrám v rámci vzdelávacích (cieľných) aktivít, popri hrách s pravidlami. V 50 (26,9 %) odpovediach uviedli využívanie dramatizujúcich hier vo fixácii vzdelávacej aktivity a 15 respondentiek (8 %) dramatizujúcu hru využíva v diagnostickej fáze vzdelávacej aktivity.

Najčastejšou odpoveďou na otázku „**V ktorej fáze vzdelávacej aktivity najviac využívate konštruktívne hry?**“ bola označená fixácia až v 72 (38,7 %) odpovediach. Ako diagnostiku označilo využitie konštruktívnych hier 59 (31,7 %) z oslovených, zvyšných 32 respondentov (17,2 %), označilo možnosť „b“, kde

uviedli ich realizáciu predovšetkým v expozičnej fáze a 23 respondentiek (12,4 %) „a“, čiže dominantne v motivácii.

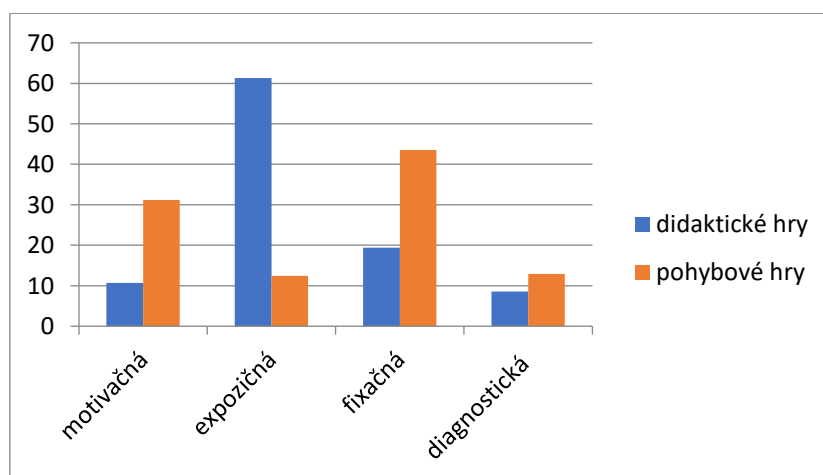


**Graf 5** Využívanie jednotlivých druhov tvorivých – spontánnych hier vo fázach vzdelávacej aktivity (Zdroj: vlastné spracovanie)

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že z tvorivých hier majú v edukačnom procese vo fáze motivácie dominantné postavenie námetové a dramatizujúce hry, vo fixácii a diagnostike sú uprednostňované predovšetkým konštruktívne hry.

„V ktorej fáze vzdelávacej aktivity najviac využívate didaktické hry?“ Výsledky tejto položky nám ukázali využívanie didaktických hier v motivácii v 20 odpovediach (10,7 %), v expozičii ju označilo 114 (61,3 %) opýtaných. V 36 (19,4 %) odpovediach sa zhodli na realizácii didaktických hier vo fixačnej fáze vzdelávacej aktivity a 16 respondentov (8,6 %) uviedli jej využitie v diagnostike.

V odpovediach k položke „V ktorej fáze vzdelávacej aktivity najviac využívate pohybové hry?“ názory na využitie uvedených pohybových hier boli nasledovné. Ako motiváciu využíva tieto hry 58 (31,2 %) respondentov, v expozičnej časti 23 respondentiek (12,4 %), vo fixácii sa objavuje u 81 (43,5 %) oslovených, 24 učiteliek (12,9 %), zhodne označilo možnosť „d“, diagnostickú fázu vzdelávacej aktivity.



**Graf 6** Využívanie jednotlivých druhov hier s pravidlami vo fázach vzdelávacej aktivity (Zdroj: vlastné spracovanie)

Pri hrách s pravidlami sa vo vzdelávacej aktivite edukačného procesu využívajú pohybové hry prevažne pri fixácii, aj keď i pri motivácii majú bohaté využitie. Didaktické hry sú veľmi často realizované vo fáze expozície, pri upevňovaní a overovaní získaných poznatkov, nevynímajúc motivačnú fázu sú didaktické hry málo implementované.

V nasledujúcich troch položkách sme upriamili pozornosť na zistenie implementácie jednotlivých druhov hier pri konkrétnych stránkach rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku.

**„Ktoré hry preferujete v perceptuálno-motorickej stránke?“** Na základe zistení, medzi najčastejšie využívané hry patrili pohybové hry, ktoré označilo 89 (47,8 %) dotazovaných. Podobne sa v prieskume zameranom na perceptuálno-motorickej stránku (Miňová, 2010) na popredných pozíciách vtedajších pohybových a relaxačných cvičeniach, kde dominuje práve perceptuálno-motorická stránka rozvoja dieťaťa, uvádzali pohybové (3. miesto v rebríčku najčastejších spôsobov realizácie pohybových a relaxačných cvičení – 24% respondentiek) a hudobno-pohybové hry (4. umiestnenie v poradí – 16,5% dotazovaných), čo potvrdzujú aj zistenia štátnej školskej inšpekcie z roku 2009 (Fóldesová, 2009). Ako druhú najviac implementovanú hru zastúpenú v tejto stránke rozvoja osobnosti dieťaťa uvádzali v 32,3 % konštruktívnu hru (60 dotazovaných). Ďalšie v poradí za najčastejšie preferované hry boli označené námetové hry, ktoré na prvé miesto zaradilo 19 učiteliek (10,2 %) a didaktické hry uviedlo 13 (7%) respondentiek, najmenej prednostne realizované v perceptuálno-motorickej stránke boli označené dramatizujúce hry v počte 5 (2,7 %).

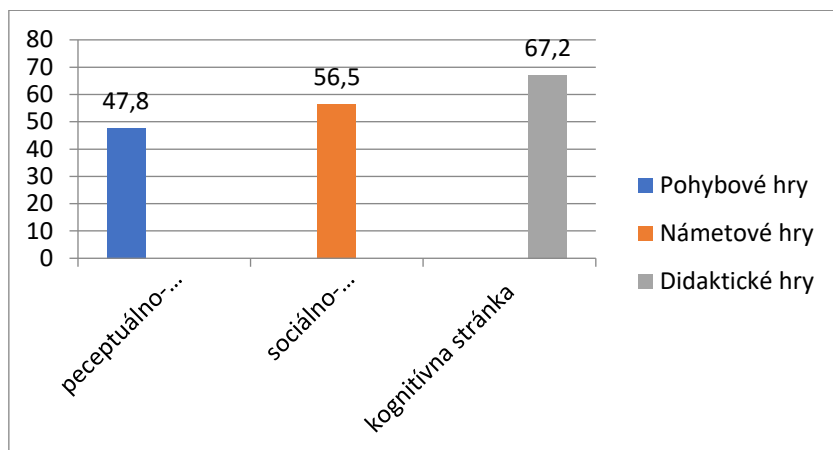
Pri otázke **„Ktoré hry preferujete v sociálno-emocionálnej stránke?“** prvé miesto obsadili hry námetové s počtom 105 odpovedí (56,5%), na druhej pozícii v sociálno-emocionálnej stránke bola hra dramatizujúca, ktorú označilo 62 (33,3%) oslovených. 11 respondentov (5,9%) uviedlo na treťom mieste hry didaktické, ďalších 5 učiteliek (2,7%) využívajú dominantne pohybové hry a tri z oslovených učiteliek dali svoj hlas konštruktívnym hrám (1,6%), ktoré preferujú v sociálno-emocionálnej stránke.

Aj v položke **„Ktoré hry preferujete v kognitívnej stránke?“** sa najviac oslovených zhodlo vo využívaní hier didaktických, ako dominantných, čo predstavuje 125 (67,2 %) odpovedí. Druhú pozíciu najviac využívaných hier, obsadili hry námetové 25 (13,5 %) a konštruktívne hry v kognitívnej stránke preferuje 19 (10,2 %) učiteliek. Realizácia dramatizujúcich sa ako prvá v poradí objavila u 11 dotazovaných (5,9 %) a pohybové hry v kognitívnej stránke zaujali prvenstvo u 6 respondentov (3,2 %).

**Tabuľka 1** Preferencia hier v stránkach rozvoja osobnosti

	Námetové hry	Dramatizujúce hry	Konštruktívne hry	Didaktické hry	Pohybové hry
<b>Perceptuálno-motorická stránka</b>	10,2 %	2,7 %	32,3 %	7 %	47,8 %
<b>Sociálno-emocionálna stránka</b>	56,5 %	33,3 %	1,6 %	5,9 %	2,7 %
<b>Kognitívna stránka</b>	13,5 %	5,9 %	10,2 %	67,2 %	3,2 %

(Zdroj: vlastné spracovanie)



**Graf 7** Dominancia hry v jednotlivých stránkach rozvoja osobnosti  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

### Diskusia a záver prieskumu

Na základe zistení na problémy prieskumu odpovedáme nasledovne:

Na otázku: Využívajú učiteľky hry v edukačnom procese materskej školy? odpovedáme áno, čo následne potvrdia aj odpovede na otázky prieskumu.

Prvou otázkou prieskumu: **Aké druhy hier zaradzujú učiteľky materských škôl v edukačnom procese?** sme zisťovali, či do edukačného procesu zaradzujú učiteľky všetky druhy hier (tvorivé, hry s pravidlami). Na základe analýzy výsledkov sme dospeli k názoru, že učiteľky do edukačného procesu zaradzujú dominantne didaktické a námetové hry. Uvedené hry označilo v oboch prípadoch viac ako 50 % opýtaných učiteliek. V nižšej miere zaradzujú hry pohybové (45,7 %), následne hry konštruktívne (26,9 %). Najmenej sú zaradzované hry dramatizujúce (20,4 %) aj napriek tomu, že sa v súčasnej dobe veľmi často stretávame s učiteľkami, ktoré tento druh hier preferujú v rozhovoroch o výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Z nášho pohľadu aj na základe rozhovorov s učiteľkami materských škôl je to práve preto, že najväčší priestor pre hranie sa majú deti predovšetkým v čase príchodu do materskej školy i v čase pred odchodom z materskej školy. Učiteľky deťom v námetových hrách dávajú možnosť vyhrať sa, často bez akéhokoľvek zámeru či dosahovania stanovených cieľov. Čo sa týka didaktických hier, veľkú pomoc pre učiteľky vidíme v publikáciách M. Podhájeckej Edukačnými hrami spoznáваме svet, v ktorých učiteľky nachádzajú množstvo námetov na realizáciu edukačných hier zameraných na dosahovanie výkonových štandardov (výchovno-vzdelávacích cieľov) podporujúcich celostný rozvoj osobnosti dieťaťa.

Na otázku: **Koľkokrát a v ktorej forme denných činností zaradzujú učiteľky materských škôl cielene edukačné hry?** odpovedáme, že až 41,9 % opýtaných uvádzalo jej zaradzovanie dvakrát v priebehu dňa a 27,4 % respondentov uviedlo jej zaradzovanie trikrát v priebehu jedného dňa, čomu nenasvedčujú ďalšie zistenia, a to jej zaradzovanie do jednotlivých foriem denných činností. Edukačná hra dominuje na základe analýzy vo vzdelávacej aktivite, čo uviedlo až 48,9 % respondentiek. Mnohé učiteľky vnímajú totiž vzdelávacie aktivity ako jedinou možnosť dosahovania stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov tak, ako tomu bolo kedysi v rámci zamestnania. Keďže edukačné hry umožňujú predovšetkým dosahovanie stanovených cieľov a majú pevne stanovené pravidlá, evokujú v učiteľkách ich dominantné postavenie práve v jedinej organizačnej forme predprimárneho vzdelávania, ktorou je vzdelávacia aktivita. Je zároveň stále veľa učiteliek, ktoré majú problém odpútať sa od zaužívaných foriem práce (v materských školách, sú v praxi prevažne učiteľky s viac ako 20-ročnou praxou a v ich činnosti s deťmi bolo na prvom mieste zamestnanie a s tým spojená jej povinnosť naučiť dieťa čo najviac). Máme tým na mysli predovšetkým frontálne

vzdelávanie, ktoré sa zväčša využíva vo vzdelávacích aktivitách. Tento pohľad na vzdelávaciu aktivitu, ako samostatnú organizačnú jednotku a frontálnu formu vzdelávania, vidíme aj u študentiek počas ich praxe, ktoré majú pocit, že v skupinových hrách alebo vo vzdelávacích aktivitách, ktoré sú súčasťou iných denných činností, je problematické dosahovanie formulovaných cieľov.

Na otázku: **Ktoré druhy hier sú zaradzované v jednotlivých fázach vzdelávacej aktivity?** odpovedáme nasledovne: V motivačnej fáze sú najviac z tvorivých hier zaradzované hry námetové (36 %) a dramatizujúce (35,5 %). Z hier s pravidlami sa v motivačnej fáze v nižšej miere, v porovnaní s tvorivými hrami, zaradzujú pohybové hry (31,2 %). Vo fáze expozičnej uprednostňujú z tvorivých hier dramatizujúce hry (29,6%) a z hier s pravidlami, sú to didaktické hry, ku ktorým sa priklonilo až 61,3% opýtaných. Vo fixačnej fáze preferujú respondenti z tvorivých hier hry konštruktívne (38,7%) a pohybové hry zaradzuje 43,5 % opýtaných. V poslednej fáze vzdelávacej aktivity, ktorou je diagnostická fáza dominujú z tvorivých hier opäť konštruktívne hry (31,7%) a hry pohybové, čo predstavuje 12,9% opýtaných. Aj toto zistenie nám potvrdzuje predošlé konštatovanie, a to dominantné zaradzovanie didaktickej hry do expozičnej fázy vzdelávacej aktivity, v ktorej sa dosahuje učiteľkou naformulovaný výchovno-vzdelávací cieľ. Domnievame sa, že ak by učiteľkám bolo prezentované široké využitie edukačných hier, nielen vo fáze expozičnej, docenili by je dôležitosť a význam aj pri upevňovaní a overovaní získaných vedomostí, zručností a návykov detí.

Na otázku: **Ktoré druhy hier preferujú učiteľky materských škôl pri rozvíjaní jednotlivých stránok osobnosti dieťaťa?** odpovedáme nasledovne: Pri rozvíjaní perceptuálno-motorickej stránky dominujú hry pohybové (47,8 %), v sociálno-emocionálnej stránke preferujú hry námetové (56,5 %) a k didaktickým hrám v rámci rozvíjania kognitívnej stránky osobnosti dieťaťa sa priklonilo až 67,2 % respondentov.

Na základe výsledkov prieskumu u učiteliek, ktoré vedú edukačný proces v materskej škole, sme dospeli k presvedčeniu, že síce učiteľky zaradzujú rôzne druhy hier do edukačného procesu, ale ich zaradzovanie je neopodstatnené. Pokiaľ učiteľka zaraduje hry bez dlhodobej prípravy, nepremyslene v prepojení s tým, čo chce u detí dosiahnuť, míňa sa ich zaradenie účinku. Prináša deťom síce radosť z hry a uspokojenie ich túžby hrať sa, ale bez výrazných výsledkov v posune z aktuálnej zóny do zóny najbližšieho vývinu.

Z výsledkov nášho prieskumu vyplýva niekoľko odporúčaní do praxe:

- Pri plánovaní činností na školský rok uvažovať nad implementáciou hier a činností, ktoré budú na seba nadväzovať a umožnia tak dieťaťu v čo najkratšom čase, s vynaložením čo najmenej energie, osvojiť si čo najviac vedomostí, zručností a návykov.
- Vychádzať pri príprave hier zo vstupných podmienok (napr. prostredie, v ktorom sa materská škola nachádza – kontakt s prírodou), bydliska detí, aktuálnej zóny vývinu.
- Pripravovať a realizovať vzdelávania učiteliek so zameraním na hlbšie poznávanie opodstatnenosti hry v predprimárnom vzdelávaní.

## 5 Záver

Podnetom pre napísanie nášho príspevku bola posilnená pozícia hry, ktorá síce dominovala v obsahu predprimárneho vzdelávania, ale ako ukázala prax, učiteľky napriek tomu hru nedoceňujú a jej implementácia do edukačného procesu je často nesystematická a bezcieľna.

Na základe preštudovaných materiálov si dovoľíme konštatovať, že postavenie hry v každom popísanom dokumente bolo významné, avšak nie vždy doceňované pedagogickou praxou, čo bolo spôsobené uniformitou danej doby.

V závere môžeme jednoznačne konštatovať opodstatnenosť cieľavedomého, plánovaného a systematického zaradzovania hier do edukačného procesu v materskej škole. Nestačí zaradzovať hry bez dôkladnej prípravy len tak, nech sa deti hrajú. Zámerná implementácia rôznych druhov hier, medzi ktorými je nadväznosť, prepojenie a striedanie hier pokojnejších s tými, ktoré si vyžadujú zvýšenú pohybovú či inú aktivitu, môžu vniesť do života dieťaťa počas celého pobytu v materskej škole množstvo zážitkov, radosti nie len z hry ale aj zo získavania nových vedomostí, zručností a návykov cez vlastnú skúsenosť, aktivitu a zážitok.

*Deťom je potrebné dať čas a slobodu hrať sa bez hraníc. Hra nikdy nie je luxus, ale dosť dôležitá potreba.*

### Zoznam bibliografických odkazov

- Cejpeková, J. (2001). *Pedagogika predškolského veku*. PF UMB.
- Földesová, J. (2009). Stav a úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti a učenia sa detí. In: *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. PU v Prešove PF, SV OMEP.
- Gavora, P., Koldeová, L., Dvorská, D., Pekárová, J., MORAVČÍK, M. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Univerzita Komenského, 2010. [citované 2017-11-11].
- Guziová, K., Podhájecká, M. (2011). Podstata Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. In: Kolektív autorov. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. EXPRESPRINT. s. 16-18.
- Kikušová, S., Králiková, M. (2004). *Dieťa a hra*. SOFA.
- Knapíková, Z., Kostrub, D., Miňová, M. (2002). *Aktivizujúce metódy a formy v práci učiteľky materskej školy*. Rokus.
- Mazal, F., Chlopková, J. (1994). *Pohybové pohádky predškolákov*. HANEX.
- Mertin, V., Gillernová, I. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Miňová, M. (2011). Hra v materskej škole. In: *Hra v predprimárnej edukácii*. Zborník z vedecko-odbornej konferencie s medzinárodnou účasťou. PU v Prešove PF, SV OMEP. s. 338-346.
- Miňová, M. (2010). Realizácia perceptuálno-motorickej vzdelávacej oblasti v podmienkach materských škôl. In: *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. PU v Prešove PF, SV OMEP. s. 205-215.
- Osnovy výchovnej práce pre materské školy*. 1962. Bratislava: SPN.
- Podhájecká, M. (2006). *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M. (2008). *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M. (2011). *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Podhájecká, M., Dobiasová, M. (2009). Hra v kurikule materskej školy. In: *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Prešov 16. - 17. september 2009. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. s. 139-148.
- Podhájecká, M., Gmitrová, V. (2007). Evalvácia hry prostredníctvom evalvačného nástroja. In: *Kvalita materskej školy v teórii a praxi*. Metodicko-pedagogické centrum. s. 170-178.
- Podhájecká, M., Gmitrová, V. (2009). Učiteľ a dieťa – reflexia relevantných zistení o hre. In: *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou Prešov 16. - 17. september 2009. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009. s. 149 – 158. ISBN 978-80-555-0024-9.
- Podhájecká, M., Guziová, K. (2012). *Kompetencie v predškolskej edukácii*. Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta.
- Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*. 1969. SPN.
- Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*. 1978. SPN.
- Program výchovnej práce v jasliach a v materských školách*. 1987. SPN.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Štátny vzdelávací program ICED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. MŠ SR.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016. Bratislava: ŠPÚ. [online]. [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://lnk.sk/bzT3>

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Konsolidované znenie. 2022. [online]. [cit. 2024-10-15]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/96d/24534.b6f65c.pdf>

**PaedDr. Jana PALESCHOVÁ, MBA**

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Krajské pracovisko Prešov

T. Ševčenka 11, 080 01 Prešov

Slovenská republika

[jana.paleschova@nivam.sk](mailto:jana.paleschova@nivam.sk)

Autorka pôsobila ako učiteľka predprimárneho vzdelávania do roku 2009. Vysokoškolské štúdium v odbore predškolská pedagogika absolvovala v roku 2007 na PU PF v Prešove, kde v roku 2018 absolvovala aj rigorózne štúdium v študijnom odbore predškolská a elementárna pedagogika. Ďalej vyštudovala na UK PF v Bratislave, študijný program učiteľstvo pre primárne vzdelávanie v roku 2019. V súčasnosti pôsobí v Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže (predtým Metodicko-pedagogické centrum) ako učiteľ profesijného rozvoja, kde vykonáva činnosti v súlade so Zákonom 138/2019 Z. z. § 22.

## PREČO SA OPLATÍ DEŤOM ČÍTAŤ?

WHY IS IT WORTH READING TO CHILDREN?

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251771>

Martina RÍMSKA

**Abstrakt:** Príspevok sa zaoberá aktuálnymi trendmi v príprave detí predškolského veku v oblasti rozvíjania ranej gramotnosti. Skúma interakciu medzi učiteľom a dieťaťom v procese osvojovania si predčitateľských zručností nevyhnutných pre úspešné osvojenie si elementárnej gramotnosti v prvom ročníku základnej školy. Teoretické poznatky slúžia ako východisko pre tvorbu pološtandardizovaného dotazníka a pološtruktúrovaného interview realizovaného s učiteľmi materských škôl. Do prieskumu bolo zapojených 65 učiteľov materských škôl v meste Košice a Košice okolie. Výsledky ukazujú, že digitalizácia prináša určité obmedzenia a riziká pre vývoj ranej gramotnosti. Digitálne technológie často nahrádzajú tradičné rodinné aktivity, obmedzujú detské hry a redukujú príležitosť na rozvoj manuálnych zručností, ktoré sú nevyhnutné pre jemnú a hrubú motoriku. Táto skutočnosť sa prejavuje v rečových kompetenciách predškolákov a v zhoršenom grafomotorickom prejave, respektíve v znižovaní záujmu o aktivity zamerané na prácu s knihou a grafickým materiálom. Napriek zhoršujúcemu stavu pripravenosti detí na vstup do základnej školy sme v prieskume odhalili snahu učiteľov venovať sa tejto problematike a implementovať intervenčné programy, ktoré pomáhajú deťom zmierňovať nedostatky v komunikačných kompetenciách.

**Kľúčové slová:** čítanie, raná gramotnosť, dieťa predškolského veku, učiteľ

**Abstract:** The paper deals with current trends in the preparation of preschool children in the field of early literacy development. It examines the interaction between teacher and child in the process of acquiring pre-reading skills necessary for successful acquisition of elementary literacy in the first year of primary school. The theoretical findings serve as the basis for the development of a semi-standardized questionnaire and a semi-structured interview conducted with kindergarten teachers. The survey involved 65 kindergarten teachers in the city of Košice and Košice surroundings. The results show that digitalization brings certain limitations and risks for the development of early literacy. Digital technologies often replace traditional family activities, limit children's play and reduce the opportunity to develop manual skills that are essential for fine and gross motor skills. This is reflected in preschool children's speech competences and impaired graphomotor expression, or in a reduction in interest in activities aimed at working with books and graphic material. Despite the deteriorating state of children's readiness to enter primary school, the survey revealed teachers' efforts to address this issue and implement intervention programs that help children to mitigate the deficiencies in communicative competences.

**Keywords:** reading, early literacy, preschool child, teacher

### 1 Čítanie

Spôsobilosť čítať otvára človeku nové možnosti komunikácie s ľuďmi, neobmedzený prístup k informáciám uloženým v písomnej podobe, nahromadeným od počiatku kultúrnych dejín ľudstva. „Podstatou čítania je rozumieť, pochopiť to, čo je napísané, t. j. dešifrovať optické znaky písanej reči do hovorovej podoby a dať im konkrétny význam“ (Klindová & Virgovičová, 1991, s. 11). Čítanie predstavuje jednu zo základných kompetencií úspešného učenia. „Je dôležitým prostriedkom písomného dorozumievania“ (Linhart & Turková, 1984, s. 33).

O. Zápotočná (2001) vymedzuje pojem čítanie ako: „pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces“ (In Kolláriková & Pupala, 2001, s. 284).



Podľa A. Robinsonovej si čítanie vyžaduje istú komunikáciu medzi autorom a čitateľom. Význam konštruovaný čitateľom je závislý značnou rozsiahlosťou od vzťahu medzi autorovým účelom písania textu a čitateľovým účelom čítania. Uvedomovaním si významových rozdielov v čítaní, čitateľ môže konštruovať zreteľné informácie tak prezentované autorom poézie, encyklopédie, vedy, výskumu, či skutočného príbehu (Hall & Robinson, 1995).

Odborníkmi je zreteľne formulovaná „kríza čítania“, ktorá sa prejavuje hlavne u detí a mladej generácie. Jednou z príčin, prečo deti tak málo čítajú, je absencia príkladu „čítajúceho“ rodiča, ktorý je vzorom pre dieťa, a ktorý si tento fakt ani neuvedomuje. Motivácie čítania rozvíjajú u detí čitateľské potreby a vytvárajú predpoklady k čitateľským návykom, ktoré dopĺňajú ďalšie vedomosti. Nedostatočný dôraz na motiváciu, na formovanie návyku k čítaniu patrí medzi výrazné dôvody nezaujmu mladej generácie o knihy. Motivácia i charakter čítania sú v podstatnej miere ovplyvnené elektronizáciou vzdelávania. Čítanie sa obmedzuje na jednoduché texty bežnej interpersonálnej komunikácie – e-mail, sms správa, chaty. Jej dôsledkom je zameranie sa na učebné texty, prípadne lacné bestsellery, či komiksy. (Zápotočná, 2004). Postoj k čítaniu rodičov a učiteľov významne formuje čitateľské vzory začínajúceho čitateľa.

## 2 Raná gramotnosť

Raná gramotnosť detí v predškolskom veku je kľúčovým faktorom pre ich budúce vzdelávacie úspechy. Obdobie ranej či vynárajúcej sa gramotnosti je charakterizované od prvých mesiacov života dieťaťa až po jeho vstup do základnej školy. V skutočnosti sa čoraz viac dáva do vzťahu s predškolským vekom dieťaťa. O. Zápotočná (2001) poukazuje na „špecifický vývinový potenciál raných štádií ontogenézy, ktorý ak sa nevyvinie včas, tak neskôr sa nemusí dať v plnej miere využiť“ (In: Kolláriková & Pupala, 2001).

M. Lipnická (2009) poníma ranú jazykovú gramotnosť cez „holistické rozvíjanie jazykovo-komunikačných kompetencií, t. j. súladný a prepojený rozvoj počúvania, hovorenia, čítania, písania, komunikácie a myslenia dieťaťa v zmysluplných a v rozmanitých životných situáciách.“

A. Petrasová (2003) uvádza, že priemerné predškolské deti, ktoré ešte sami nedokážu čítať, majú určité predstavy o gramotnosti. „Čítanie pokladajú za prostriedok získavania informácií, vedia, že v našich kultúrno-spoločenských podmienkach čítame na stránke zhora nadol, zľava doprava.“

Cieľom predškolského obdobia je podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie (2022) rozvinúť komunikačné kompetencie dieťaťa vo všetkých jazykových rovinách s využitím špecifického rozvojového potenciálu písanej reči. K dosahovaniu stanoveného cieľa využíva učiteľka široké spektrum textov žánrovo rôznorodej detskej literatúry, ktorá obohacuje jazykovú skúsenosť dieťaťa a slúži ako jazykový vzor. Prispieva k rozvoju hovorenej podoby jazyka a komunikácie, stimulácii vývinu reči na úrovni všetkých jej zložiek – slovnej zásoby, súvislého, gramaticky správneho, spisovného a sociálne primeraného vyjadrovania sa. Prispieva k rozvoju všetkých významných predpokladov vývinu gramotnosti (rozvíja počúvanie a porozumenie čítaného textu, chápanie významu a funkcií písanej reči, uvedomovanie si vzťahu medzi hovorenou a písanou podobou jazyka) tak na úrovni jej obsahových, ako aj formálnych aspektov. Je dôležitým zdrojom pozitívnych zážitkov a skúseností, podporujúcich motiváciu, záujem a vzťah k písanej kultúre, vzdelávaniu a učeniu.

### 2.1 Determinanty ovplyvňujúce nácvik čítania

Úvodnými slovami bola priblížená podstata čítania a potreba motivačného faktora v čítaní zvlášť pre detského čitateľa. Do akej miery je učiteľ schopný realizovať ciele jazykovej vzdelávacej oblasti závisí v značnej miere od determinantov, ktoré ovplyvňujú osvojovanie si čitateľských kompetencií v predprimárnom

vzdelávaní. Determinanty ovplyvňujúce rozvoj ranej gramotnosti je možné rozdeliť vo vzťahu dieťa–rodič–učiteľ–prostredie.

#### **Dieťa**

- Vrodené predispozície
- IQ potenciál
- Zdravotný stav
- Rečové vady
- Percepčno-sluchový vývin
- Slovná zásoba
- Gramatická stavba jazyka
- Školská pripravenosť
- Aktivity a záľuby dieťaťa
- Práca s knihou
- Kreslenie
- Počúvanie rozprávok

Ľ. Končeková (2007, s. 165) uvádza, že dieťa v mladšom školskom veku disponuje slovnou zásobou v rozsahu 8 000–10 000 slov. „Šesťročné dieťa ovláda gramatickú stavbu jazyka (skloňuje, časuje, stupňuje, skladá slová do viet).“ Do šiestich rokov vníma dieťa jazyk iba akusticky, auditívne, čiže počúva hovorovú reč. Od šiestich rokov aj opticky, vizuálne, osvojuje si písanú reč.

#### **Rodič**

- Životný štýl rodiny
- Zájmy
- Osobnosť rodiča
- Štýl rodinnej výchovy

Čas strávený s rodičmi čítaním rozprávok pred spaním, navštevovaním knižnice, maľovaním obrázkov, sú kľúčom k ich budúcemu úspechu (Harris, 2006).

#### **Učiteľ**

- Osobnosť učiteľa
- Dĺžka učiteľskej praxe
- Štýl učenia
- Vyučovacie metódy
- Prostriedky

Čo vidia deti, keď pozrú na učiteľa? Vidia naozaj adekvátny model gramotnej osobnosti? Môžeme tu vidieť výborné spojenie medzi tým, čo učiteľ o gramotnosti hlása a tým, čo naozaj robí. Nie je nezvyčajné nájsť učiteľov, ktorí chcú, aby ich študenti a žiaci boli dobrými čitateľmi, ale učiteľov, ktorí im nikdy nečítali pre potešenie alebo im nevraveli, čo majú čítať. Sú tak často zaneprázdnení učením čítať, že nemajú čas čítať (Hall & Robinson, 1995).

#### **Prostredie**

- Domáce prostredie podnecujúce gramotnosť
- Školské prostredie
- Materiálno technické vybavenie

Britské štúdie ukázali, že ostatní členovia rodiny, špeciálne súrodenci, môžu byť veľmi dôležitým prostriedkom vzoru gramotnosti (Hall & Robinson, 1995). Domáce učebné prostredie bolo odhalené ako silný faktor, ktorý má najsilnejší vplyv na poznávací a sociálny vývoj dieťaťa od 3 rokov vyššie.

### **3 Aktuálny stav skúmanej problematiky**

naznačujú, že deti, ktoré sú vystavené čítaniu a písaniu v ranom veku, dosahujú lepšie výsledky nielen v jazyku, ale aj v ďalších oblastiach vzdelávania.

Z doterajších výskumných zistení sa tejto problematike venovala napríklad Dr. Denise D. Cunningham. Jej vedecký tím sa zaoberal postojmi detí predškolského veku k čítaniu a písaniu v súvislosti s prostredím materskej školy, ktoré navštevovali. Výsledky naznačujú, že postoje detí k čítaniu a písaniu sa významne líšili v závislosti od kvality podnetného prostredia triedy.

V posledných desaťročiach rastie záujem o detskú gramotnosť ako súčasť jazykového prostredia materských škôl. Súviselo to predovšetkým s individuálnym rozvojom zručností detí v oblasti čítania a písania.

Zručnosťami pred písaním sa tu rozumie rýmovanie, segmentácia zvukov a identifikácia písmen. Výkon detí v týchto oblastiach sa často považuje za predpovedanie ich budúceho výkonu, a preto sa musí posilniť. V nedávnom rozhovore pre dánsky rozhlas (Rysgaard, 2022) Bleses uviedol, že hodnotenie týchto jazykových zručností je dôležité na to, aby deťom pomohlo „učiť sa a byť v škole šťastné“. Štúdiá Spojeného kráľovstva zistila, že slabá gramotnosť bola priamo spojená s očakávaniami kratšieho života (Gilbert et al., 2018).

Významným faktorom rozvíjania ranej gramotnosti je interakcia dieťaťa s jeho učiteľom. Jednou z možností posilňovania vzájomného pôsobenia medzi učiteľom a dieťaťom je interaktívne hlasné čítanie, ktoré vťahuje dieťa do procesu čítania a prispieva k ranej gramotnosti, jazykovým a metakognitívnym schopnostiam. Mnohí výskumníci zdôrazňujú vplyv interaktívneho čítania na porozumenie textu a schopnosti konštruovať význam, na rozširovanie slovnej zásoby a uvedomovanie si textu ako celku.

### Formulácia prieskumného problému

Na základe uvedených teoretických poznatkov si môžeme klásť otázky vychádzajúce z praktického poznania.

1. Aké možnosti v rozvíjaní predčitateľských zručností prináša učiteľ materskej školy predškólakom?
2. Stáva sa učiteľom vo svojich každodenných aktivitách vzorom čítajúcej detskej generácii?
3. Je učiteľ orientovaný v kvalitnej detskej literatúre? Spolupracuje v čitateľských aktivitách s rodinami predškólakov?

Tieto aj mnohé ďalšie otázky si kladieme, keď vnímame narastanie rečových ťažkostí a pasívnej komunikácie detí v predškolskom veku.

Hlavným cieľom prieskumu bolo zisťovanie rozvíjania ranej gramotnosti učiteľmi materských škôl.

### Charakteristika výberového súboru

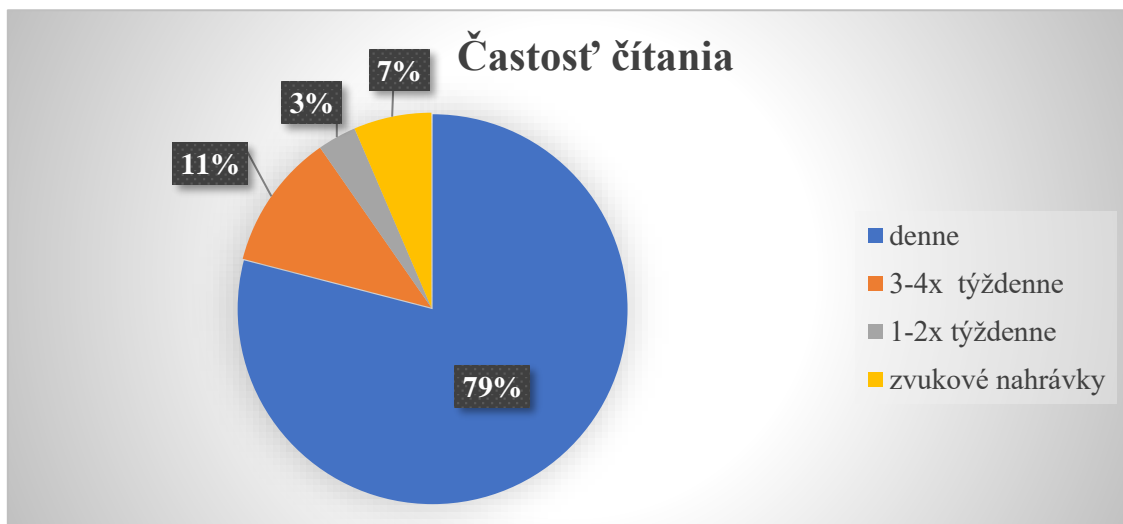
Výberový súbor tvorili učitelia materských škôl v meste Košice a Košice okolie. Do prieskumu sa zapojilo 65 učiteľiek. Materské školy boli oslovené náhodným výberom. Návratnosť dotazníkov bola 100 %. K získavaniu dát bol použitý pološtandardizovaný dotazník a polostrukturované interview. Interpretácia prieskumných zistení

Doterajšie pracovné skúsenosti, práca so študentmi pripravujúcimi sa na učiteľské povolanie a rozhovory s rodičmi predškólakov sa stali podnetom pre mapovanie aktuálnej situácie v domácom a školskom prostredí. Z prieskumných zistení vyberám tie, ktoré korešpondujú s rozvojom komunikačných kompetencií predškólakov.

Čas strávený s knihou pomáha dieťaťu rozvíjať fantáziu, predstavivosť a tak výrazne pomáha pri rozvoji reči. Podľa McKeown a Beck (2006) hlasné čítanie kníh deťom rozširuje rozsah a varietu jazykového materiálu sprostredkovaného dieťaťu, prispieva k rozvoju jeho aktívnej i pasívnej slovnej zásoby.

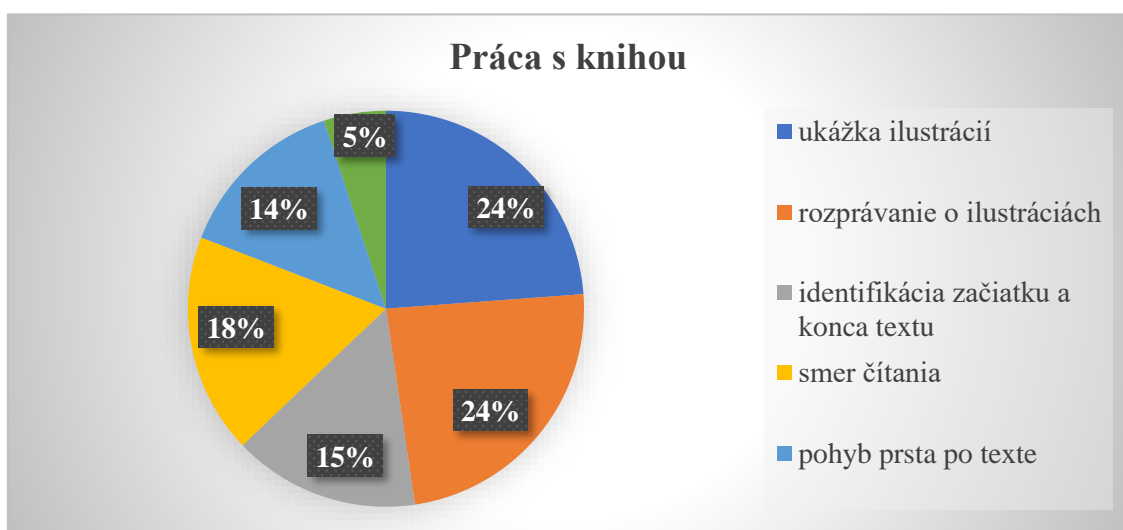
<https://www.prohuman.sk/pedagogika/citanie-a-praca-s-knihou-pre-deti-v-predprimarnom-vzdelavani>

Akú dôležitosť pripisujú učitelia hovorenému slovu, vytváraniu priestoru na komunikáciu s deťmi? V dotazníkovom prieskume sme sa pýtali, ako často čítajú učitelia deťom v materskej škole. Viac ako tri štvrtina respondentov číta deťom denne, najčastejšie pred odpočinkom a v úvode vzdelávacej aktivity alebo čítaním motivujú deti k činnostiam v jednotlivých formách denných činností. Nájdu sa aj takí učitelia, ktorí spisovnú podobu jazyka a vzorový prednes prezentujú z nahrávok. Z výpovede pani učiteľiek: U: „Radšej používam CD nahrávky rozprávok. Deti počujú správnu výslovnosť a vzorový prednes.“ U: „Deti viac zaujmú rozprávky prerozprávané z nahrávok.“



**Graf 1** Častosť čítania  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Zo žánrov sú to najčastejšie rozprávky, básne, riekanky, ľudová slovesnosť. Obzvlášť riekanky a básne učitelia využívajú ako jazykové cvičenia vedúce k rozvoju rečového prejavu detí. Učitelia demonštrujú, ako správne čítať, intonovať, chápať význam slov a viet. Ukazujú smer čítania pohybom prsta po riadkoch zhora dole, sprava doľava, prezentujú ilustrácie a rozprávajú sa s deťmi o prečítanom. Medzi učiteľmi sme zisťovali ako pracujú s knihou. Opýtaní respondenti najčastejšej venujú pozornosť ukážke ilustrácií, spoločným rozhovorom o ilustráciách, ukazovaniu smeru čítania a pohybom prsta po texte.



**Graf 2** Práca s knihou  
(Zdroj: vlastné spracovanie)

Výpoveď pani učiteliek:

U: „Počas čítania som výrazne pracovala s hlasom a prstom som pohybovala po texte. Dieťa sledovalo so zatajeným dychom striedavo pohyb úst a pohyb prsta v texte. Keď sa zapozeralo na ústa, pýtalo sa ma? A toto si už čítala?“

U: „Učíme ich manipulovať s knihou, otáčať strany, dokončiť príbeh podľa obrázkov. Čítame knihy, rozprávky, maľované čítanie, maľovanú abecedu, ukazujeme smer čítania, začiatok a koniec textu.“

Interaktívne čítanie, v ktorom učiteľ a dieťa spolupracujú na porozumení textu, otvára učiteľovi priestor na kladenie otázok počas čítania, čím aktivizuje pozornosť dieťaťa, vedie ho k premýšľaniu, hľadaniu odpovedí, rozvíjaniu kritického a tvorivého myslenia. Umelecký zážitok z čítania učiteľ umocňuje podnetnými aktivitami rozvíjajúcimi predčitateľské a predpisateľské zručnosti. Medzi najčastejšie používané metódy komunikačnej schopnosti patrí podľa Kikušovej, 1997/98, Lipnickej, 2009, Lopušnej, 2008:

- Ranný kruh, v ktorom majú deti možnosť rozprávať o svojich pocitoch a náladách pričom využívajú kongnitívno-psychické procesy.
- Metóda Iona poskytuje prepojenie textovej a obrazovej prílohy. Pani učiteľka sprevádza čítanie pohybom prsta po texte, aby si dieťa uvedomovalo smer čítania zhora nadol, zľava doprava, začiatok a koniec textu.
- Spoločné čítanie s využitím prediktabilných kníh s opakujúcim sa textom, alebo maľované čítanie umožňuje deťom aktívne sa zapájať do procesu čítania. Výrazne tak napomáha k sústredeniu a porozumeniu čítaného textu.
- Metóda pojmovej mapy poskytuje deťom vytvárať asociácie s kľúčovým pojmom.
- Metóda triedneho časopisu umožňuje deťom aktívne sa zapájať do tvorby spoločného diela či už ilustráciou alebo písmom tým deťom, ktoré poznajú tlačenú abecedu a dokážu zapísať svoje myšlienky.

Respondenti prieskumu uvádzali za najčastejšie využívané metódy rozvíjajúce ranú gramotnosť nasledovné:

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| ▪ Spoločné rozhovory o čítanom texte, | ▪ Dramatizácia príbehov,                     |
| ▪ Tvorba obrázkovej osnovy textu,     | ▪ Metóda Iona,                               |
| ▪ Hlasné čítanie,                     | ▪ Tvorba vlastných kníh,                     |
| ▪ Otázky zisťujúce porozumenie textu, | ▪ Čítanie veľkých kníh,                      |
| ▪ Výtvarné stvárnenie príbehu,        | ▪ Prediktabilné knihy s opakujúcim sa dejom. |

Z výpovede učiteľov:

U: „V rámci týždenného projektu vyrábame „triednu knihu“ napríklad záchranné zložky, bezpečnosť doma a v materskej škole, rodina; Vytváram priestor pre prácu v malej skupine s obrázkami na vytváranie príbehu podľa fantázie dieťaťa, ktorý samo prerozpráva.“

U: „Vedieť dieťa objavovať svet navôkol, svet čísel, slova, písma, reagovať na čítaný text, interpretovať text, dramatizovať rozprávky, napodobňovať a graficky zaznamenať hry na kníhkupectvo. Spolu s deťmi sa venujeme výrobe vlastných kníh, spolupracujeme s knižnicou, vypožičiavame si knihy domov.“

Správny rečový vzor učiteľa, oromotorické cvičenia, logopedické cvičenia, jazykové hry, jazykolamy, básne či riekanky výrazne vplývajú na rozvoj rečových kompetencií detí. V jednej z položiek sa učitelia vyjadrovali k rečovému prejavu detí v triede. Za najčastejšie vyskytujúce sa rečové poruchy boli označené nasledujúce javy, ktoré sú zoradené podľa častosti ich výskytu:

- Sigmatizmus – narušená výslovnosť sykaviek (s – š, c – č, z – ž, dz – dž),
- Rotatizmus – narušená výslovnosť r (ryba / yba, ruka / luka, ráno / láno, vrana / vuana,
- Paralália - zámena hlásky inou hláskou (r za l),
- Oneskorený vývin reči,
- Hatlavosť (dyslália) – porucha výslovnosti – artikulácie,
- Efektívny mutizmus – hanblivosť rozprávať,
- Zajakovosť (balbuties),
- Mogilália – vynechávanie hlások v slove alebo ich náhrada zvukom.

Z osobného rozhovoru s učiteľmi sa potvrdzuje, že z roka na rok pribúda čoraz viac detí s narušenými komunikačnými schopnosťami a málo zrozumiteľnou rečou. Príčinou je pasívna komunikácia detí vedená z domáceho prostredia, prílišná digitalizácia, menej času venovaného komunikácii medzi deťmi a rodičmi, nedostatok času venovaného deťom so starými rodičmi, nezáujem o činnosť a nevôľa spolupracovať.

Učitelia navrhujú apelovať na spoluprácu RODIČ – ŠKOLA – LOGOPÉD. Rodičia dosť ignorujú upozornenia učiteľov, iní odkladajú návštevu logopéda až do prvého ročníka. Pravdou je, že samotní učitelia pociťujú nedostatok logopédov. Na súčasťný stav majú svoj názor.

U: „*Kedysi logopédi spolupracovali s materskými školami. Dnes nám veľmi chýbajú.*“

U: „*Usilujem sa rozvíjať komunikačné schopnosti detí, podnecovať ich k správnej artikulácii, lebo výslovnosť detí je stále horšia.*“

U: „*Byť nápaditý, tvorivý, zorientovaný v oblasti, vzdelávať sa, zaujať individuálny prístup k deťom, motivovať ich vlastným príkladom, komunikovať s rodičmi a robiť osvetu v oblasti kultúrneho života.*“

Špeciálna pedagogička, Silvia Golianova uvádza, že v súčasnej dobe je technológia a zábavné prostredie veľmi prítomné v životoch detí a preto sa vytrácajú niektoré hry, ktoré boli len nedávno bežnou súčasťou detského sveta. Tak je to aj s niektorými hračkami, ako sú bábky. Divadlo a dramatizácia otvára dieťaťu priestor pre fantáziu a kreativitu. Dieťa spoznáva nové postavy, nový svet, vymýšľa si príbehy, učí sa komunikovať, vyjadrovať svoje pocity, myšlienky, názory. Zapojením dieťaťa do procesu čítania podporujeme jeho koncentráciu a pozornosť. Prostredníctvom príbehov pomáhame deťom pestovať mravné povedomie, budujeme jeho emocionálnu inteligenciu. Čítajúci učiteľ a rodič ani netuší, že si s dieťaťom posilňuje svoje puto. Dôvodov, prečo sa dieťaťu oplatí čítať je mnoho. Určite neposlednou príčinou, prečo venovať deťom svoj čas, je zabezpečiť prevenciu digitálnej závislosti.

#### **4 Záver**

Analýzou prieskumných zistení sa môžeme vrátiť k úvodným otázkam a pokúsiť sa na ne odpovedať.

##### *1. Aké možnosti v rozvíjaní predčitateľských zručností prináša učiteľ materskej školy predškólakom?*

Učitelia sa usilujú hľadať a do svojej učiteľskej praxe aplikovať efektívne metódy aktivizujúce spoluprácu detí, ktoré podnecujú radosť a zážitok z čítania. Zapájajú sa do čitateľských projektov, sami si tvoria školské programy zamerané na rozvoj ranej gramotnosti. Pedagógovia majú záujem spoznávať stratégie a metódy podporujúce čitateľské zručnosti v predškolskom veku a zároveň zdieľať ťažkosti i úspechy v príprave detí na budúce čítanie.

##### *2. Stáva sa učiteľ vo svojich každodenných aktivitách vzorom čítajúcej detskej generácii?*

Na túto otázku odpovedali takmer všetci učitelia kladne. Veria, že rečovým prejavom sú pre deti vzorom. Zároveň vnímajú dôležitosť práce s knihou. Pracovne starší kolegovia si pochvaľujú, koľko piesní, riekaniek a básni učia deti v jednotlivých formách denných činností. Využívajú každú chvíľu, keď deti čakajú v rade na umývanie rúk, pri prezúvaní topánočiek, upratovaní hračiek a podobne. Niektorí mladší učitelia si pomáhajú audio nahrávkami, aby upútali pozornosť dieťaťa a motivovali ho pre ďalšiu prácu.

Aktuálne podmienky štúdia učiteľského povolania umožňujú študovať všetkým bez rozdielu na talentové, kognitívne a rečové schopnosti. Čas ukáže, k akému skvalitneniu učiteľského povolania prispeje aj táto zdanlivá tolerancia.

### 3. Je učiteľ orientovaný v kvalitnej detskej literatúre? Spolupracuje v čitateľských aktivitách s rodinami predškolákov?

Učitelia aktívne spolupracujú s detskými knižnicami. V triedach si budujú vlastné knižnice a do spolupráce pozývajú aj rodičov počas tematických príležitostí, ako napríklad Deň matiek, Deň otcov, Mesiac úcty k starším, Vianočné besiedky a iné. V ojedinelých prípadoch motivujú učitelia k čítaniu celé rodiny.

Počas prieskumu boli odhalené materské školy s dobrou praxou. Pani učiteľky z materskej školy v Lorinčíku vidia výrazný pokrok v rečovom prejave detí pri vzájomnej interakcii intervenčného programu. Práca spočíva v každodennom 10-minútovom logopedickom cvičení so všetkými deťmi v triede. Uvedené zistenia vedú k zamysleniu sa nad hypotézou a jej overením v kvantitatívnom výskume.

*„Predpokladáme, že každodenným krátkym jazykovým cvičením s triednou pani učiteľkou sa zlepši výslovnosť detí v skupine.“*

Materská škola sv. Košických mučeníkov realizuje program zameraný na rozvoj predčitateľskej gramotnosti všetkých detí predškolského veku. Raz týždenne sa stretávajú s literárnym hrdinom, Osmijankom (pani učiteľkou z prvého stupňa základnej školy, autorkou programu), ktorý číta deťom veselé príhody, učí ich jazykolamy, vyčítanky, básne, riekanky, kreslí s nimi nevšedné krajiny, vyrába mapy remesiel, cvičí s nimi, vedie ich k správne sedeniu a úchopu písacieho materiálu. Toho času sa začalo s programom predčitateľskej gramotnosti v triede 3-ročných a 4-ročných detí. Po prvom stretnutí s Osmijankom si 4-ročné deti samy vybrali z triednej knižnice knižky a poprosili Osmijanku, aby im ich čítal jednu po druhej. Deti si sadli vedľa neho a zanielene vnímali jeho verbálnu aj neverbálnu komunikáciu.

Prax ukazuje, že raz týždenne vplývať na deti nestačí. Žiadaná je každodenná spolupráca učiteliek materskej školy, ich zámerné pôsobenie na dieťa a osobný príklad.

Materská škola Boženy Nemcovej si ctí spisovateľku nielen ako nositeľku názvu svojej materskej školy, ale tiež postavu blízku deťom. Z úcty k starým rodičom každoročne realizuje októbrové čítanie babičiek pod názvom *„Babka, dedko, poďte nám čítať!“* Babky prichádzajú oblečené aj v krojoch so svojou obľúbenou knihou. Deťom sa páči ich hlasový prejav aj pohľadzajúce slová, v niektorých prípadoch znejúce v nárečí. No nielen starí rodičia čítajú deťom rozprávky. Materská škola vytvorila program opatrení smerujúcich k rozvíjaniu ranej gramotnosti pre každú vekovú kategóriu. Taktiež úzko spolupracuje s miestnou základnou školou, s ktorou vytvorila spolupracujúce spoločenstvo. Po nástupe predškolákov do 1. ročníka obe inštitúcie udržiavajú vzájomnú komunikáciu. Materská škola sa dožaduje spätnej väzby na pripravenosť predškolákov do 1. ročníka. Základná škola podáva na konci roka správy o zaškolení a pokroku prvákov. Učitelia materskej školy sústredene pracujú na realizácii všetkých podnetov dostávajúcich od vedenia základnej školy, ktoré smerujú k neustálemu skvalitňovaniu prípravy predškoláka na budúcu rolu žiaka. Prváci sa vracajú do materskej školy na konci školského roka, aby prečítali svojim mladším kamarátom rozprávky z obľúbených kníh alebo Čítanky.

Kamaráti a starší súrodenci pôsobia ako silný motivačný faktor v procese rozvíjania ranej gramotnosti. Pociť veľkosti a dôležitosti rozvíjaný nadšeným odborníkom svojho povolania zohráva dôležitú a niekedy nenahraditeľnú úlohu v procese budovania základov pre celoživotné vzdelávanie.

#### Zoznam bibliografických odkazov

Cunningham, Denise D. (2008). Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes toward Reading and Writing <https://eric.ed.gov/?id=EJ899638>

Downdall Vahide Yigit-Gencten (2024). Nobody answered, didn't you listen to me? <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24002488>

- Douglas, V. (1998). *A Straightforward Guide to Teaching Your Child to Read and Write*. Straightforward.
- Ferrero, B., Pacucciová, M. (2003). *Šťastná rodina*. Don Bosco.
- Hall, N., Robinson, A. (1995). *Looking At The Literacy. Using Images of Literacy to Explore the World of Reading and Writing*. David Fulton.
- Harris, S. (2006). Why half of our primary pupils can't talk properly. In *Daily Mail*. October 3, p.6.
- Kikušová, S. (1997/98). Gramotnosť dieťaťa predškolského veku a možnosti jej rozvíjania v materskej škole. In *Predškolská výchova*, 52, č. 4. s. 1-2.
- Klindová, L., Virgovičová, L. (1991). *Metodická príručka k šlabikáru pre 1. ročník ZŠ*. SPN,
- Končeková, L. (2007). *Vývinová psychológia*. Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Lars Holm, Helle Pia Laursen, Annegrethe Ahrenkiel (2023). 'I'm rewriting the law' when children bring literacy into nursery school Dostupné na: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/lit.12353>
- Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Rokus.
- Linhart, J. & Turková, M. (1974). *Procesy učení v počátečnom čtení a psaní*. SPN.
- Lopušná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatkovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach predprimárnej edukácie*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Pačnarová, M. (2019). *Čítanie a práca s knihou pre deti v predprimárnom vzdelávaní*.  
<https://www.prohuman.sk/pedagogika/citanie-a-praca-s-knihou-pre-deti-v-predprimarnom-vzdelavani>
- Petrasová, A. (2003). *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej gramotnosti rómskych žiakov*. MPC. Dostupné na: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/rocepo/dokument/petrasova-a-vyuzitie-strategie-eur-ako-prostriedku-eliminacie-funkcnej-negramotnosti>
- Pupala, B., & Zápotočná, O. (2001). Premeny poňatia gramotnosti. In Z. Kolláriková, B. Pupala, (Eds.), *Predškolská a elementárna pedagogika* (s. 266 – 267). Portál.
- Pupala, B. & Zápotočná, O. (2001). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Portál.
- Zápotočná, O. (2004). Kultúrna gramotnosť v sociálno-psychologických súvislostiach. Album.
- Zápotočná, O. (1998/99). Metodika počiatkového písania z hľadiska rozvoja písanej reči. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 45(3-4), 93–94.
- Zápotočná, O. (2002). Vývin vedeckých reflexií čítania a gramotnosti a ich odraz vo výskume a vzdelávaní. *Pedagogická revue*. 54 (2).  
<https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>

### **Mgr. Martina RÍMSKA, PhD.**

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta  
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie  
Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov  
Slovenská republika  
[martina.rimska@unipo.sk](mailto:martina.rimska@unipo.sk)

Autorka pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Prešovskej univerzity v Prešove od roku 2022. Vede semináre a prednášky z predmetov didaktika elementárneho čítania a písania a predškolskej pedagogiky, didaktiky a diagnostiky. Učiteľskému povolaniu sa začala venovať od roku 2000. Doposiaľ pracuje ako učiteľka prvého stupňa základnej školy. Bohatými pracovnými skúsenosťami kooperuje s Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania v príprave testovania žiakov zo slovenského jazyka a literatúry. Od roku 2018 spolupracuje s materskou školou ako koordinátorka programu Predčitateľská gramotnosť. Vo svojom programe otvára predškólakom svet rozprávok, truhlicu ľudovej slovesnosti, pomáha rozvíjať rečové kompetencie a predpisateľské zručnosti potrebné pre budúce čítanie a písanie.



# PŮSOBENÍ MÉDIÍ NA DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A SOUVISEJÍCÍ RIZIKA

EFFECTS OF MEDIA EXPOSURE ON PRESCHOOL CHILDREN AND ASSOCIATED RISKS

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251798>

Kornelia SOLICH

**Abstrakt:** Tento článek analyzuje dopady nových médií na zdraví dětí předškolního věku, zdůrazňujíc rizikové faktory ovlivňující jejich fyzický, emocionální a sociální vývoj. Sociální komunikace a technologie způsobují, že děti mají přístup k neomezenému množství informací, což má významný vliv na jejich vývoj. Tento článek se zabývá nejen potenciálními zdravotními riziky, ale i vlivem televizní a digitální mediální konzumace na děti. Výzkum ukazuje, že nadměrné používání médií může vést k fyzickým, emocionálním a sociálním problémům, včetně narušeného vývoje řeči, problémů s pozorností, emočních poruch a snížené fyzické aktivity. Také je zkoumán vliv reklamy a „modrých“ displejů na děti, přičemž je zdůrazněna potřeba efektivní rodičovské kontroly a vhodné regulace mediálního obsahu pro nejmladší uživatele. Tento přehledový článek upozorňuje na potřebu hlubšího výzkumu a vývoje preventivních strategií pro minimalizaci negativních dopadů nových médií na zdraví dětí.

**Klíčová slova:** dítě, média, předškolní vzdělávání, rizika

**Abstract:** The development and health of preschool children pose key challenges for society and scientific fields such as pediatrics, developmental psychology, and pedagogy. This article analyzes the impact of new media on the health of preschool children, emphasizing risk factors affecting their physical, emotional, and social development. Social communication and technology enable children to access unlimited information, which significantly influences their development. This article addresses not only potential health risks but also the influence of television and digital media consumption on children. Research shows that excessive media use can lead to physical, emotional, and social problems, including disrupted speech development, attention issues, emotional disorders, and reduced physical activity. The impact of advertising and „blue” screens on children is also examined, highlighting the need for effective parental control and appropriate regulation of media content for the youngest users. This review article underscores the need for deeper research and the development of preventive strategies to minimize the negative impacts of new media on children's health.

**Keywords:** child, media, preschool education, risks

## 1 Uvod

Civilizační změny a globalizace, stejně jako rostoucí konzumerizace, přispěly k mnoha změnám v životním stylu. Tyto změny se projevují jak ve zlepšení blahobytu společnosti, tak ve vzniku nových rizik pro zdraví a rozvoj. Tato rizika se týkají také dětí. V dnešním rychlém světě představují vývoj a zdraví dětí předškolního věku pro společnost a vědecké obory pediatrie, vývojové psychologie a pedagogiky významné výzvy. Zdravotní rizika, kterým čelí děti v předškolním věku, vyvolávají pochopitelné obavy a přispívají k hloubkovému výzkumu, analýze a vývoji účinných preventivních strategií. Život moderního dítěte se vyznačuje novým uspořádáním rodiny, novými vzorci spotřeby a záplavou různých druhů informací (Smolińska-Theiss, 2003). Dětství současných dětí je rozmanité, naplněné různorodými obsahy zkušeností, hodnot a chování, které vytvářejí jeho různé dimenze, podoby. Podle Jadwigi Izdebské (2004) jeho kvalitu ovlivňují tyto faktory: vývojové možnosti, stav potřeb dítěte, ale i prostředí, v němž dítě žije, to nejbližší, ale i vzdálené, neviditelné, pozitivní a výchovně hodnotné, nebo destruktivní. Mění se povaha, rozsah, rozměr vztahů dítěte, mění se svět dítěte, obraz reality kolem něj. Je to dětství 1) nových vývojových možností, ale také ohrožené, 2) dětství subjektu nebo objektu, 3) televizní, mediální, počítačové a síťové dětství. Každá z těchto dimenzí může představovat rozvojovou příležitost, ale také ohrožení jeho zdraví.

Tento přehledový článek se zaměří na diskusi vybraných determinant dopadu nových médií na zdraví dětí předškolního věku, které jsou důležitými rizikovými faktory v kontextu jejich celkového fyzického, emocionálního a sociálního vývoje.

## 2 Nová média. Rizikové faktory

Současní výzkumníci dětství stále častěji předkládají tezi o vymizení dětství, což je dáno tím, že v moderním světě neexistují prostory, které by byly charakteristické pouze pro děti. Sociální komunikace, informační a komunikační technologie přispěly k tomu, že „děti se nacházejí všude, mohou získat všechny potřebné informace, mají také právo vyjádřit se téměř k jakékoli otázce“ (Smolińska-Theiss, 2003). Specifika období dětství se vyznačují tím, že dítě je ještě nezralé, a to jak psychofyzicky, tak morálně a sociálně, a proto není schopno uspokojovat své potřeby (Drost-Rudnicka, 2011; Fodorová, 2023), a je tedy závislé na dospělých. Jeho budoucí život závisí na tom, co je mu nabídnuto, jaké podněty stimulující jeho vývoj jsou mu poskytnuty, jaké základy jsou položeny. V pedagogické literatuře a publicistice se objevují různé termíny označující různé definice dítěte a dětství, například globální dětství, televizní dětství, ohrožené dětství, osamělé dětství, zraněné dětství, horší příležitosti nebo dětství nadbytku (cukroví), „generace palečků“, děti obrazovky (Matyjas, 2008; Matusiak, 2019; Rittelmeyer, 2009; Izdebska, 2003; Kardaras, 2018). Tyto termíny označují situaci dítěte a ohrožení jeho celkového vývoje, zdraví a výchovy.

Mediální rizika pro děti jsou důležitou oblastí zájmu výzkumníků, pedagogů a rodičů. Kontakt dítěte s médii začíná již od nejútlejšího věku a je každodenní, postupem času se zvyšuje, a to i na mnoho hodin. Média dítě denně provázejí, vyplňují volný čas a nahrazují kontakty s vrstevníky, vztahy s členy domácnosti, poskytují nové zkušenosti, vytvářejí nové formy chování, především individuálního, domácího charakteru. Nová média rychle rozšiřují každodenní prostor dítěte, neboť nabývají na významu díky atraktivitě svých forem, snadné dostupnosti a popularitě. Je to on-line televize „kdykoli a kdekoli“, neustálý přístup k internetu, tabletům, chytrým telefonům, počítačům. Současná média zahrnují sociální sítě, webové stránky, mobilní aplikace, počítačové hry, podcasty, virtuální realitu, umělou inteligenci a mnoho dalších forem digitálních médií. K novým médiím dnes patří také: blogy, kanál YouTube, sociální média: Facebook, Instagram, TikTok, Twitter, Myspace, Second Life a také podcasty. Důležité je, že všechna tato média mají sociální charakter (Frana, 2017; Mielnik, 2021; ). Nová média se projevují interaktivitou, výměnou informací různými směry a možností aktivní účasti uživatelů.

Mediální nebezpečí lze definovat jako nepříznivé důsledky, které mohou vzniknout v případě nadměrného nebo nevhodného kontaktu dětí s různými mediálními obsahy, jako jsou televizní pořady, filmy, pohádky, počítačové hry, internet a reklama (Kata, 2017). Z hlediska prevence dysfunkčního chování dětí lze identifikovat tři typy rizik spojených s vlivem současných médií, která jsou klasifikována na základě jejich funkcí. První kategorie zahrnuje hrozby vyplývající z oslabení výchovných funkcí a zneužití či nesrovnalostí ve třech specifických funkcích médií: pozorování okolního světa, vizualizace reality a předávání kulturního dědictví. Tyto hrozby negativně ovlivňují proces výchovy chápaný jako podpora dítěte v jeho rozvoji a snaha o dosažení plné zralosti ve třech hlavních oblastech: fyzické, emocionální a sociální.

V tělesné oblasti přispívají média k problémům, jako je propagace kultu těla, podpora pasivního trávení volného času vedoucí k různým onemocněním a propagace sexuálního chování. V oblasti citové zralosti je nebezpečím podpora konzumních postojů, které vedou k přesvědčení, že smyslem života je sebeuspokojení, podpora egocentrismu a budování sobeckých názorů založených na principu: „musíš se starat jen o sebe a ostatní jsou pro tebe konkurencí“ (Poleszak, 2013).

V sociální oblasti je specifickou hrozbou podkopávání autorit, často včetně autority rodičů, a prosazování pseudoautorit. K problému přispívá i stavění „hvězd“ showbyznysu na piedestal, naslouchání radám influencerů – blogerů, youtuberů, celebrit a vlogerů - a oslabování vztahů s blízkými nedostatkem rozhovorů, společné zábavy a kontaktu. Předčasné vystavení tabletům a chytrým telefonům vede k mnoha negativním důsledkům, jako jsou deformace držení těla (tzv. „smartphone neck“), opožděný vývoj řeči, problémy s pozorností, zhoršená jemná motorika, problémy se spánkem a relaxací, emoční poruchy a problémy s navazováním sociálních vztahů v reálném světě (Appelt & Jarzembowska, 2020). Kromě těchto nebezpečí spojených s používáním nových médií existuje také problém závislosti na nových médiích, o kterém podrobně píše Nikolas Kardaras (2018).

## 2.1 Škodlivost působení televize

Dětství dnešních dětí se stále častěji označuje jako televizní dětství (Izdebska, 2003), protože je určováno a utvářeno každodenním mnohahodinovým sledováním televize a funkcemi, které televize v jejich životě plní. Televize je médium, které se obvykle používá ve vlastním domě. Většina dětí dnes prakticky vyrůstá v symbióze s televizí. Mnozí výzkumníci se domnívají, že sledování televize neintegruje rodinu (Kata, 2017; Cédric & Nelissen, 2018; Jegier, 2020) a někteří se domnívají, že její rutinní a pravidelný charakter je pro rodinný život škodlivý, dochází k oslabení přímého kontaktu mezi členy rodiny, vzájemnému odcizení a osamělosti mezi dětmi a rodiči, což je doprovázeno také vymizením tradičních volnočasových aktivit (Lemish, 2003; Izdebska, 2003; Cédric & Nelissen, 2018; Gerlach, 2018; ). Stále častěji se v domácnostech setkáváme s více než jedním televizním přijímačem a oblíbenou praxí se stala instalace televizního přijímače do dětského pokoje. Navzdory tomu, že stále více studií prokazuje skutečnost, že příliš brzké vystavení dítěte televizi neslouží žádné sféře jeho vývoje (Hill, 2023), text reklamy (Mediaexpert, 2023): „Zařizujete v současné době dětský pokoj? Jste na správném místě. V následujícím průvodci vám pomůžeme vybrat ten správný televizor do dětského pokoje. Přestože je v nabídce spousta modelů televizorů, zařízení pro mladší uživatele může mít zcela jiné vlastnosti než velký přístroj do obývacího pokoje“ ukazuje, že blaho a zdraví dítěte je ignorováno. Výzkum Americké akademie pediatriů ukazuje, že sledování televize malými dětmi má trvalé negativní účinky na vývoj jazyka, čtenářské dovednosti a krátkodobou paměť dětí. Přispívá také k problémům se spánkem a pozorností (Hill, 2023).

Existuje kategorie sledování televize, kterou psychologové považují za obzvláště nebezpečnou. Dochází k ní tehdy, když je televize kulisou rodinného života a přijímač je zapnutý celý den. Pak existuje vysoké riziko, že bude vystavena nereflektovanému vstřebávání obrazů bez ohledu na jejich obsah a hodnotu (Nowakowski, 2002; Hanyga-Janczak, 2011), a není bez významu pro správný vývoj malých dětí. Mnoho matek pečujících o děti předškolního věku považuje televizní hluk za určitou kompenzaci, která snižuje jejich pocit osamělosti a zlepšuje jejich pohodu. Výzkumy ukazují, že se zkracuje doba hraní s hračkami, výrazně se snižuje soustředění pozornosti na hru, pokud si dítě hraje v místnosti se zapnutou televizí, i když nevěnuje pozornost vysílaným pořadům (Chonchaiya et al., 2015). Přestože doba, po kterou dítě během hry zaměřuje svou pozornost na obrazovku, činí pouze asi 5 %, vede sledování této obrazovky k závažným přerušům procesu hry. Neustálá změna percepčního pole mezi hračkou a obrazovkou navíc ovlivňuje častější střídání hraček, volbu jednodušších forem hry a omezené zapojení do činností konstruktivního zajmu (Gruszczyk-Kolczyńska, 2013). Podle výzkumníků je to důležité pro jeho pozdější kognitivní a jazykový vývoj. Stálé vystavení televiznímu zvuku, kdy děti tráví čas ve stejném prostředí, způsobuje významné poruchy ve vývoji dětských dovedností zaměřených na pozornost a racionální využívání kognitivních zdrojů (Schmidt et al., 2008). Izdebská (2007) nazývá televizi „náhradní matkou“, se kterou děti tráví většinu svého volného času.

Dochází také k poklesu fyzické aktivity u dětí, což koresponduje s rostoucím vystavením nezdravým stravovacím návykům a sedavému způsobu života. Dalším důležitým nebezpečím příliš častého a dlouhodobého používání televize je nadměrná stimulace dítěte. Ta je způsobena množstvím podnětů, které jsou většinou chaotické, rozptýlené a neposkytují žádný celkový obraz. Nervový systém se s přemírou smyslových vjemů nedokáže vyrovnat. Kvůli jejich chaotičnosti vznikají vývojové problémy v důsledku výskytu abnormálních dovednostních vzorců. Intenzivně blikající obrazovka, kakofonie zvuků, hustota obrazových variací způsobují oslabení činnosti levé mozkové hemisféry zodpovědné za logické myšlení ve prospěch volných asociací (Klus-Staňska, 2004; Rittelmeyer, 2009). Jedním z důsledků mnohahodinového sledování mediálních materiálů plných agresivních impulsů je vysoká úroveň vzrušení dosažená bez sebemenšího úsilí a následné vymizení intelektuální aktivity. To je doprovázeno také ztrátou představitosti. Při hře dítě reprodukuje pohyby a chování sledovaných postav. Přirozená představitost dítěte mu již neposkytuje hravé podněty. Narůstají také potíže se soustředěním. Dítě zvyklé na dynamické podněty reaguje přiměřenou aktivitou pouze na stejně silné podněty, které mu čtený nebo vyprávěný příběh nemůže poskytnout. Nadměrné sledování televize vede dítě k životu, který se vyznačuje nízkou aktivitou a nedostatkem nejrůznějších podnětů a nabízí zábavu, která nevyžaduje intelektuální zapojení. To vede ke schematickému a stereotypnímu chování, které nevyžaduje přemýšlení ani analýzu příčin a následků. Otázky, které děti kladou, jsou povrchní a odpovědi, které dostávají, je nezajímají. Děti si osvojují jazyk televizních postav a používají ho, často aniž by rozuměly všem použitým slovům .

Nejzranitelnější oblastí vývoje dítěte je jeho citový vývoj. Pokud se v důsledku nadměrného vzrušení nesprávně vytvoří vzorce, může mít dítě v budoucnu potíže od kojeneckého až po školní věk a dále v pracovním životě. Malé děti by měly vyrůstat v prostředí, které není příliš bohaté na různé zážitky, protože si nejprve potřebují upevnit základní vývojové funkce. Pokud je dojmů příliš mnoho, vzniká v mozku dítěte velký chaos. Není schopno konsolidovat jediný podnět. Není možné jej upevnit tak, aby se stal automatickým. U dítěte bombardovaného ze všech stran mnoha podněty se vytváří mnoho spojení, která nejsou fixována (Kierył, 2014; Rittelmayer, 2009). Malé děti reagují na obsah prezentovaný ve filmech velmi živě - pod vlivem dramatických scén prožívají smutek, radost i hrůzu, zvyšuje se jejich bojácnost. Scény násilí a agrese viděné ve filmech a zpravodajských pořadech se přenášejí do hry a reprodukují se v reakcích s vrstevníky. Animované seriály, které děti sledují, často nejen podporují násilí, ale také vyvolávají hrůzu. Mezi dětmi také klesá fyzická aktivita, což koresponduje s rostoucím vystavením nezdravým stravovacím návykům a sedavému způsobu života. Děti se stále méně věnují aktivnímu trávení volného času a místo toho dávají přednost dalšímu sledování dalších dílů oblíbených kreslených filmů, televizních seriálů a dalších pořadů, včetně vzdělávacích. V důsledku toho klesá jejich zájem o tradiční formy rekreace v přírodě.

## **2.2 Vliv televizní reklamy**

Televizní reklama, jako žádná jiná forma reklamy, zasahuje nejmladší diváky mimořádně intenzivně, což svědčí o mimořádně silném dopadu televizního sdělení. Je to dáno množstvím technických prostředků, které umožňují ovládat dětskou představitost skládáním různých obsahových prvků, využíváním děje, symbolů, hudby, slovního přesvědčování a především spoléháním na emoce malého diváka (Lizak, 2006; Gerlach, 2018). Aby reklama dosáhla svého cíle, psychologové vyvinuli určitý mechanismus založený na psychologických vlastnostech člověka. Následné složky tohoto mechanismu se nazývají přesvědčivost. Takovým postupem je AIDA - zkratka anglických slov pro Attention (pozornost), Interest (zájem), Desire (touha) a Action (akce) (Wolska-Długosz, 2006).

Je nesporné, že reklama vytváří specifický obraz světa a ovlivňuje představivost a myšlení dětí, které začínají vnímat realitu prizmatem záměrů tvůrců reklamy a sní o tom, co jim v televizi nabízejí. Dětský svět zobrazovaný v reklamách je plný nejrůznějších magických prvků. Reklama vyvolává dojem, že žije jakoby na pomezí dvou zcela odlišných světů: světa reálného a světa pohádek. Tyto rušivé tendence vytvářejí reálné, stále rostoucí nebezpečí pro správný citový a sociální vývoj dětí. Při sledování televize se nelze vyhnout působení reklamy, která má obzvláště silný dopad na nejmladší a nejzranitelnější diváky, tedy děti. Průměrný mladý divák může být vystaven až 40 000 reklam na potraviny, které mu vnucují myšlenku, že sladké snídaňové cereálie nebo výrobek jako Nutella jsou ideální volbou pro dopolední jídlo a že Happy Meal z oblíbeného řetězce rychlého občerstvení s přiloženou hračkou je nejlepší alternativou k obědu. Taková sdělení mohou vést k udržování špatných stravovacích návyků a životního stylu. Podle údajů zveřejněných ve zprávě polského programu kvality služeb až 96 % Poláků potvrzuje, že děti ovlivňují nákupní rozhodnutí svých rodičů. Pro 60 % Poláků fungují děti také jako poradci při výběru destinace pro dovolenou a v téměř 17 % případů ovlivňují rozhodování o koupi auta, například tím, že vyvíjejí nátlak na výběr určité barvy (Dudzík, 2018).

### 2.3 Nebezpečí „modrého“ displeje

Televize není jediným škodlivým médiem. Stejný negativní dopad na vývoj dítěte mají všechna elektronická zařízení s displejem, tj. tablety, televizory, chytré telefony a notebooky. Používání zařízení s displejem (digitálních médií) u dětí může podpořit jejich vývoj, ale nevhodné používání těchto technologií může vést k mnoha negativním důsledkům. Nevhodné používání zahrnuje situace, kdy je čas strávený používáním těchto zařízení nadměrný a kdy je dítě používá příliš často, aniž by bylo rodiči nebo opatrovníky dostatečně kontrolováno. Zvláště nebezpečný je přístup k obsahu, který je pro daný věk nevhodný (Nowicka & Walas, 2018). V extrémních případech to může vést k situaci, kdy se používání elektronických přístrojů stane pro dítě natolik důležité, že se této činnosti jen těžko dobrovolně vzdá. Výzkum zaměřený na raný vývoj mozku ukazuje, že kojenci a malé děti potřebují osobní interakci s rodiči a ostatními pečovateli, která je nezbytná pro správný růst a vývoj mozku, jakož i sociálních, emocionálních a kognitivních dovedností (Klichowski & Przybyła, 2017; Cieszyńska-Rożek, 2014). Výzkumníci zdůrazňují, že dodržování těchto doporučení přináší řadu výhod. Jejich zanedbávání může vést k tomu, že dítě bude vystaveno násilí v médiích, bude mít problémy s výživou, zvýší se riziko nadváhy a obezity, bude mít problémy se soustředěním a poruchy kvality spánku (Kata, 2017). Studie navíc nepřinesly důkazy o vzdělávacích nebo vývojových přínosech používání médií u dětí mladších dvou let.

Mnoho dalších studií prokázalo souvislost mezi intenzivním používáním médií a sníženou koncentrací, horšími studijními výsledky a zvýšeným rizikem antisociálního chování (Gentile, Reimer, Nathanson, Walsh a Eisenmann, 2014; Herok, Mitas, Lipowicz, 2019). Vzhledem ke specifickým vývojovým procesům charakteristickým pro rané dětství jsou děti do 6 let v souvislosti s používáním elektronických médií obzvláště zranitelnou skupinou. V tomto období probíhá nejintenzivnější proces zrání mozku a formování základních vzorců psychologické a sociální adaptace (Hurlock, 1985). Média nepochybně rozšiřují vzdělávací a výchovné možnosti dětí, ale jejich obsah a způsob fungování musí být vhodně přizpůsoben potřebám a charakteristikám nejmladších uživatelů, aby se předešlo škodlivým účinkům (Klichowski et al., 2017). Neurovědecké výzkumy, zejména ty, které se zaměřují na analýzu fungování zrcadlových neuronů, naznačují, že automatické učení pozorováním je obzvláště intenzivní, pokud postavy zobrazené v informačních a komunikačních technologiích (IKT) mají lidské vlastnosti a jsou dětským mozkem vnímány jako osoby.

Podle doporučení Světové zdravotnické organizace by děti do jednoho roku věku neměly trávit před obrazovkou vůbec žádný čas a ve věku od dvou do čtyř let by tento kontakt neměl přesáhnout 60 minut denně, přičemž „méně je lépe“ (WHO, 2019). Každé druhé dítě v Polsku od narození do 72 měsíců (do šesti let věku) již používá mobilní/digitální zařízení, jako je chytrý telefon, tablet, chytré hodinky nebo notebook. Průzkumy provedené v roce 2019 (CBOS, 2018) a v roce 2020 ukazují, že děti do 18 měsíců věku přesto používají mobilní zařízení – 11,7 % dětí mladších 11 měsíců a 36,3 % dětí ve věku 12 až 23 měsíců. Ve skupině dětí do 11 měsíců má vlastní mobilní zařízení 13,2 %, zatímco ve věkové skupině 12 až 23 měsíců je to 8,5 %. Průměrný věk, kdy děti začínají používat mobilní zařízení, je něco málo přes 2 roky, přičemž čím je dítě mladší, tím dříve začíná tato zařízení používat - v nejmladší věkové skupině dochází k zahájení používání již v 6 měsících. Rodiče nejčastěji poskytují mobilní zařízení svým dětem, když cestují (např. autem) a když jsou unavení, potřebují se věnovat domácím pracím, nemají nápady, jak organizovat čas svých dětí, nebo si potřebují odpočinout (75%). Méně často tak činí během jídla (50%). Téměř dvě třetiny rodičů navíc používají mobilní zařízení jako formu odměny pro své dítě. Více než 80 % rodičů dává tato zařízení dětem k dispozici, když se děti nudí, a dvě třetiny rodičů tak činí, když děti pláčou nebo fňukají.

V roce 2020 americká organizace Common Sense provedla čtvrté edici studie s názvem „Od nuly do osmi“. Cílem výzkumu bylo prozkoumat způsoby, jakými děti ve věku od nuly do osmi let využívají tradiční a moderní média. Výsledky ukazují, že používání médií dětmi se v průběhu času a s rozvojem technologií mění. Výzkum ukázal, že téměř polovina dětí ve věku od 2 do 4 let a více než dvě třetiny dětí ve věku od 5 do 8 let vlastní tablet nebo chytrý telefon. Znepokojující je zejména nárůst průměrného času, který děti do 8 let denně stráví před obrazovkami mobilních zařízení, a to z:

- 5 minut v roce 2011,
- 15 minut v roce 2013,
- 48 minut v roce 2017,
- 2 hodiny a 24 minut v roce 2020.

Analýzy potvrzují, že průměrný denní čas strávený používáním elektronických zařízení se zvyšuje s věkem dítěte. Starší děti tráví používáním těchto zařízení více času. Z údajů vyplývá, že v roce 2020:

- děti mladší dvou let stráví na internetu v průměru 49 minut denně,
- děti ve věku od 2 do 4 let používají nová média v průměru 2 hodiny a 30 minut denně,
- děti ve věku 5 až 8 let stráví před obrazovkami v průměru 3 hodiny a 5 minut denne (Rideout & Robb, 2020).

V roce 2020 byl proveden v Polsku výzkum „Dítě online (pl. Brzdąc w sieci) – trend používání mobilních zařízení dětmi ve věku 0-6 let“ zaměřený na analýzu používání mobilních zařízení dětmi ve věku 0-6 let a jejich rodiči. Cílem tohoto výzkumu bylo rovněž zjistit rizika spojená s používáním těchto zařízení předškolními dětmi a jejich pečovateli. Z výsledků průzkumu vyplývá, že děti ve věku od 0 do 6 let přistupují k obsahu hlavně pro zábavu, nikoli za účelem vzdělávání, a že průměrná doba strávená používáním mobilních zařízení přesahuje jednu hodinu denně. Pouze 18 % dětí v této věkové skupině nepoužívá mobilní zařízení samo (používá je vždy ve společnosti jiného dítěte nebo dospělého), zatímco 7 % rodičů uvedlo, že jejich dítě používá tato zařízení bez přítomnosti dospělého (Rowicka & Bujalski, 2021).

Děti, které tráví hodně času online, jsou také ohroženy závislostí. Stále častěji se to týká i batolat, která po odepření přístupu k webu a oblíbenému obsahu ztrácejí schopnost normálně fungovat, reagovat emocionálně a někdy i agresivně (Wojtasik & Dziemidowicz, 2019).

Výzkumy ukazují, že děti od narození do šesti let mají tendenci trávit nadměrné množství času s digitálními zařízeními. Ačkoli v nejmladší skupině (roční děti) se to týká každého desátého dítěte, s věkem se

tento podíl rychle zvyšuje a u pětiletých a šestiletých dětí dosahuje 75 %. Zneužívání digitálních médií dětmi může vést k různým dysfunkcím a vyvolat negativní chování. Rodiče si tento problém částečně uvědomují, když pozorují znepokojivé signály, jako je ztráta smyslu pro čas, rozrušení a nežádoucí chování dětí, když jim je zařízení odebráno. Proto by měla být doporučena konkrétní pravidla, která pomohou rodičům i dětem lépe kontrolovat a využívat čas strávený používáním digitálních zařízení (Rowicka & Bujalski, 2021).

### 3 Závěr

Dnešní doba přináší mnoho výzev a změn, které významně ovlivňují zdraví a vývoj dětí předškolního věku. Civilizační změny, globalizace a rostoucí konzumerizace, stejně jako nové technologie a média, vytvářejí jak příležitosti, tak rizika. Významný vliv na zdraví dětí má zejména nadměrné a nevhodné používání nových médií, jako jsou televize, tablety a chytré telefony. Děti tráví stále více času před obrazovkami, což ovlivňuje jejich fyzickou aktivitu, emoční stabilitu a sociální dovednosti. Dochází ke zhoršení jejich pozornosti, vývoje řeči a spánkových návyků. Televize a další média nejen narušují rodinné vztahy a tradiční formy trávení volného času, ale také podporují nezdravé stravovací návyky a sedavý způsob života. Je nezbytné, aby rodiče, pedagogové a výzkumníci věnovali pozornost těmto rizikům a hledali efektivní strategie pro jejich zmírnění. To zahrnuje omezení času stráveného před obrazovkami, poskytování vhodných mediálních obsahů a podporu aktivního a interaktivního trávení volného času.

Konečně, je třeba pokračovat v hloubkovém výzkumu, který bude analyzovat dlouhodobé dopady nových médií na vývoj dětí a hledat způsoby, jak zajistit, aby tyto technologie podporovaly zdravý a harmonický vývoj nejmladší generace. Úspěšná implementace těchto opatření je klíčová pro vytváření podmínek, ve kterých budou děti moci plně využít svůj potenciál a dosáhnout celkového zdraví a blahobytu.

### Literatura

<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=798934>

Appelt, K., Jarzembowska, M. (2020). Aktywność twórcza a korzystanie z urządzeń ekranowych przez dzieci w wieku przedszkolnym. *Psychologia Rozwojowa* 2:31-42.

Centrum Badania Opinii Społecznej. (2018), Dzieci i młodzież w internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów. Komunikat z badań 129. [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\\_129\\_18.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_129_18.PDF)

Chonchaiya, W., Sirachairat, C., Vijakkhana, N., Wilaisakditipakorn, T., & Pruksananonda, C. (2015). Elevated background TV exposure over time increases behavioural scores of 18-month-old toddlers. *Acta paediatrica* 104(10): 1039–1046.

Cieszyńska-Rożek, J. (2014). Wpływ wysokich technologii na rozwój poznawczy dzieci w wieku niemowlęcym i poniemowlęcym. (In.) Ogonowska, A., Ptaszek, G. Człowiek, technologia, media. Konteksty kulturowe i psychologiczne. (Eds.) Kraków: Wyd. Impuls. (ss. 11–22).

Courtois, Cédric & Nelissen, Sara. (2018). Family Television Viewing and Its Alternatives: Associations with Closeness within and between Generations. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*. 62.

Drost-Rudnicka, M. (2011). Prawa dziecka w odczuciach uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej, In Nowik J. W kręgu edukacji wczesnoszkolnej. (Eds.) Opole: Wyd. NOWIK Sp.j,

Dudzik, I. (2018). Dziecko i reklama — uwarunkowania reklam kierowanych do dzieci *Marketing i Rynek* 3: 22-31.

Fodorová, K. (2023). Vzdělávání dvouletých dětí jako klíčový aspekt socio-emocionálního vývoje. In: M. Lipnická. Podmienky výchovy a Vzdělávania 2-ročných detí v materských školách. (Eds.) Banská Bystrica: Belianum.

Frania, M. (2017). Nowe media, technologie i trendy w edukacji: w kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego, Kraków: Wyd. Impuls.

Gerlach, J. (2018). Wpływ prasy, radia, telewizji i internetu na współczesne zachowania

- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (2013). O zgubnych skutkach zezwalania dzieciom na oglądanie telewizji ponad miarę i korzystanie z komputerów oraz tableatów, *Bliżej Przedszkola* 5: 16-20.
- Hanyga-Janczak, P. (2011). Upbringing with a TV set in the background. Of television in everyday family life. *Family Upbringing*. 3. 25-38.
- Herok, K., Mitas, A.W., Lipowicz, A. (2019). Wpływ urządzeń elektronicznych na rozwój psychofizyczny dzieci w wieku przedszkolnym, *Edukacja – Technika – Informatyka* 3: 125-132.
- Hill, D. L. (2023). Why to Avoid TV for Infants & Toddlers, Dostępne online: <https://www.healthychildren.org/english/family-life/media/pages/why-to-avoid-tv-before-age-2.aspx>
- Hurlock, E. B., (1985), *Rozwój dziecka*, Warszawa: PWN.
- Izdebska, J. (2003). Dzieciństwo telewizyjne, [In:] Pilch, T. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom 1*, (Eds.) Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Izdebska, J. (2004). *Dziecko osamotnione w rodzinie*, Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Izdebska, J. (2007). *Dziecko w świecie mediów elektronicznych. Teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok: Wyd. Trans Humana.
- Jegier, A. (2020). Media jako zagrożenia i szanse dla rozwoju społecznego dziecka, [In:] Bednarska, N. *Dziecko – media – rozwój. O konsekwencji obecności mediów w życiu dziecka*. (Eds.) Warszawa: Wyd. APS.
- Kardaras, N. (2018). Dzieci ekranu. Jak uzależnienie od ekranu przejmuje kontrolę nad naszymi dziećmi – i jak wyrwać je z transu, Warszawa: Wyd. CeDeWu.
- Kata, J. (2017). Zagrożenia medialne i telewizja w gronie dzieci i młodzieży, *Komunikaty i Sprawozdania z Badań*, Nr 62.
- Kierył, B. (2014). Późne konsekwencje nadmiernej stymulacji w okresie niemowlęcym, Dostępne online: <http://www.oipip.walbrzych.pl/pliki/sprawozdania/VIII%20Zjazd%20Polozniczo-Neonatologiczno-Pediatryczny.pdf>.
- Klichowski, M., Przybyła, T. (2017). Does cyberspace increase young children's numerical performance? A brief overview from the perspective of cognitive neuroscience. (In.) Krauze-Sikorska, H., Klichowski, M. *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (Eds.) Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. (ss. 425-444).
- Klichowski, M., Pyżalski, J., Kuszak, K., Klichowska, A. (2017). Jak technologie informacyjno-komunikacyjne mogą wspierać rozwój dziecka w wieku przedszkolnym? Studium teoretyczne. (In.) Pyżalski J. *Małe dzieci w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych - pomiędzy utopijnymi szansami a przesadzonymi zagrożeniami*. (Eds.) Łódź: Wydawnictwo „Eter”. (ss. 115-157).
- Klus-Stańska, D. (2004). Dzieciństwo wirtualnej mocy, (In.) Klus-Stańska, D. *Światy dziecięcych znaczeń* (Eds.) Warszawa: Wydawnictwo „Żak”. (ss. 339-368).
- Lemish, D. (2008). *Dzieci i telewizja Perspektywa globalna*, Kraków: Wyd. U.J.
- Lizak, J. (2006). *Język reklam dla dzieci*, Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Matusiak, R. (2019). Edukacja medialna „pokolenia kciuka” – błahostka czy obowiązek? *Kultura i Wychowanie*, t. 15.
- Matyjas, B. (2008). *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Warszawa: Wyd. Żak.
- Mielnik, J. (2021). Dziecko konsumentem internetu. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna* 17:77-87.
- nabywcze. *Współczesne Problemy Ekonomiczne. Globalizacja. Liberalizacja. Etyka*. 18:5-
- Nowakowski, P. (2002). *Fast Food dla mózgu, czyli telewizja i okolice*, Tychy: Wyd. Maternus Media.
- Nowicka, E., Walas, B. (2018). Edukacja medialna dzieci w wieku przedszkolnym. *Edukacja – Technika – Informatyka* 4: 151-156. Dostępne online: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=758179>.
- Poleszak, W. (2013). Nowe media – zagrożenia i szanse dla profilaktyki zachowań dysfunkcyjnych. In: Plichta, P., Pyżalski, J. *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej* (Eds.) Łódź: Wydawnictwo RCPS.
- Rideout, V., Robb, M. B. (2020). *The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. San Francisco, CA: Common Sense Media. Dostępne online: [https://www.common Sense media.org/sites/default/files/research/report/2020\\_zero\\_to\\_eight\\_census\\_final\\_web.pdf](https://www.common Sense media.org/sites/default/files/research/report/2020_zero_to_eight_census_final_web.pdf).



- Rittelmeyer, Ch. (2009). Dzieciństwo w opresji. Pomędzy przemysłem kulturowym a technokratycznymi reformami szkolnictwa, Kraków: Wyd. Impuls.
- Rowicka, M., Bujalski, M. (2021). Raport z badania: „Brzdąc w sieci – zjawisko korzystania z urządzeń mobilnych przez dzieci w wieku 0-6 lat“. Dostępne online: <https://www.minsk-maz.pl/plik,7006,raport-z-badania-brzdac-w-sieci-zjawisko-korzystania-z-urzadzen-mobilnych-przez-dzieci-w-wieku-0-6-lat.pdf>
- Schmidt, M. E., Rich, M., Rifas-Shiman, S.L., Oken, E., Taveras, E.M. (2009). Television Viewing in Infancy and Child Cognition at 3 Years of Age in a US Cohort, „Pediatrics” Vol. 123 No.3. Dostępne online: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4042392/#S13title>.
- Smolińska-Theiss, B. (2003). Dzieciństwo, [In:] Pilch, T. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom 1, (Eds.) Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Wojtasik, Ł., Dziemidowicz E. (2019). Urządzenia ekranowe w rękach dzieci w wieku 0–6 lat – zagrożenia, szanse, postulaty profilaktyczne. Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 18(2): 106–119.
- Wolska-Długosz, M. Wpływ reklamy na zachowanie się dzieci i młodzieży, Zeszyty Naukowe 2, Wyd. SCENO.
- World Health Organization. (2019). WHO Guidelines on Physical Activity, Sedentary Behaviour and Sleep for Children Under 5 Years of Age. Geneva: World Health Organization.

### **dr Kornelia SOLICH**

Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu  
Instytut Studiów Edukacyjnych  
Polská republika  
[kornelia.solich@akademiarac.edu.pl](mailto:kornelia.solich@akademiarac.edu.pl)

Autorka působí jako odborná asistentka na Institutu pedagogických studií na Vysoké škole aplikovaných věd v Raciborzi, kde zároveň zastává funkci zástupkyně ředitele institutu. Po celou dobu své kariéry se intenzivně věnuje předškolnímu vzdělávání, z toho 23 let pracovala v mateřské škole. Své praktické zkušenosti z této oblasti využívá při výuce studentů předškolní a primární pedagogiky. Její výzkumné zájmy se zaměřují především na předškolní vzdělávání, profesní rozvoj učitelů mateřských škol a alternativní vzdělávání, především na pedagogickou koncepci C. Freineta. Dr. Solich je autorkou a spoluautorkou různých odborných textů, publikací a výukových materiálů. Aktivně spolupracuje se zahraničními akademickými partnery pořádáním workshopů, účastí na konferencích, zapojením do výzkumné spolupráce a sdílením dobré praxe, a to i prostřednictvím stáží Erasmus+.

## **RODIČOVSTVO S DEŤMI DO TROCH ROKOV: TEÓRIA A VÝSKUM**

Gavora, P., Dvorská, D., & Medved'ová, J. (2024). *RODIČOVSTVO s deťmi do troch rokov: teória a výskum*.

Univerzita Komenského v Bratislave.

**Monika MIŇOVÁ**

Monografia pod názvom *RODIČOVSTVO s deťmi do troch rokov: teória a výskum* vznikla v rámci projektu VEGA 1/0484/21 „Premeny rodinnej výchovy a rodičovského vzdelávania na Slovensku“ financovaného Ministerstvom školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR. Publikácia bola finančne podporená aj z Fondu na podporu vydávania výstupov tvorivej činnosti Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Autormi knihy sú traja pracovníci Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a publikácia je kolektívnym výstupom projektu VEGA, ktorého hlavnou riešiteľkou bola Darina Dvorská.

Kľúčový termín tejto knihy je rodičovstvo. Autori tvrdia, že nedefinuje sa ľahko, pretože k nemu môžeme pristupovať z rôznych hľadísk. Oni ho chápu ako sociálnu rolu a identitu rodiča i ako konanie rodiča – jeho konkrétne činnosti pri opatrovaní, starostlivosti, ochrane a výchove dieťaťa. Táto monografia je o tom, ako rodičia naplňajú svoju rolu, ako v jej rámci uvažujú a konajú. Ambíciou knihy je prispieť k teórii rodičovstva a vo vybraných otázkach prehĺbiť jeho vedecké poznanie. Za silnú stránku knihy sú považované empirické výskumy autorov, ktoré priniesli nové dáta o rodičovstve na Slovensku. Autori sa sústredili primárne na rodičov, ktorí majú dieťa do troch rokov a majú zdravé deti. Títo tvoria špecifickú skupinu, ktorá sa stará o veľmi malé deti. Mnohí z nich sú začínajúcimi rodičmi, ktorí sa učia zvládať rodičovstvo, zažívajú s nimi úspechy i zlyhania.

Monografia má 6 kapitol a každá kapitola má svojho autora, akurát 6. kapitola má dve spoluautorky. Štruktúra tejto monografie je odstupňovaná od opisu teoretických otázok rodičovstva k empirickým výskumom, ktoré realizoval tento tím. Prvá kapitola je venovaná rodičom a rodičovstvu, vedomostiam rodičov, ich emocionalite, typológii materstva, intenzívnemu materstvu a rodičovstvu otcov. Druhá a tretia kapitola sú venované veľkým témam rodičovstva – výchovným štýlom rodičov a ich self-efficacy. Vo štvrtej kapitole pod názvom *Percepcia rodičovstva matkami a otcami, ktorí majú deti do troch rokov* je zverejnený prvý výskum. Ten odhaľuje, ako matky a otcovia, ktorí majú deti do troch rokov, vnímajú svoje rodičovstvo – ako vstúpili do role rodiča, ako každodenne naplňujú svoje rodičovstvo, ako si stanovili náročné normy svojho konania a ako ich tie normy priviedli do krízy, z ktorej našli východisko len tak, že do bezmedznej lásky k dieťaťu museli vložiť i veľkú lásku k sebe. Výsledky druhého výskumu sú uvedené v piatej kapitole, ktorý zisťoval to, čo autori pracovne nazvali profilom rodičovstva. Na súbore 1320 matiek získali dáta, ktoré umožnili definovať tento profil ako emocionalitu rodiča, jeho kompetencie, rodičovskú záťaž a rodičovskú neistotu. Ukázali ako tieto prvky súvisia s demografickými údajmi rodičov, rodiny a dieťaťa. Analytická časť šiestej kapitoly odhalila, aké sú preferencie rodičov v systematickom i epizodickom vzdelávaní. Autori zistili, že štvrtina respondentiek sa začala vzdelávať ešte skôr, než sa im narodilo prvé dieťa.

Ako uvádzajú autori monografie: Informácie o rodičovskom vzdelávaní sú v Slovenskej republike dosť neprehľadné. Informácie o témach, druhoch rodičovských kurzov, o ich poskytovateľoch či o rodičovských programoch ostávajú skryté nielen potencionálnym záujemcom – teda rodičom, ale aj odborníkom či tvorcom sociálnej a rodičovskej politiky.

Snahou autorov monografie bolo sumarizovať poznatky o rodičovstve z teoretického i empirického hľadiska. Výsledky ukazujú na skutočnosť, akým významným fenoménom sa rodičovstvo stáva.

Publikácia je primárne určená odborníkom, ktorí sa venujú problematike rodičovstva. Môžu to byť odborníci pre rodičovskú výchovu, prípadne i rodinnú výchovu, psychológovia a sociológovia. Verím, že odborný štýl textu neodradí od čítania knihy samotné matky a otcov.

Monografia prináša čitateľom nové poznatky, ale je aj zároveň inšpiráciou pre nové výskumy a odborné diskusie.

#### **Zoznam bibliografických odkazov**

Gavora, P., Dvorská, D., & J. Medveďová (2024). *RODIČOVSTVO s deťmi do troch rokov: teória a výskum*. Univerzita Komenského v Bratislave.

#### **PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD.**

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

Slovenská republika

[monika.minova@unipo.sk](mailto:monika.minova@unipo.sk)

Sobinkovičová, E. (2024). *Uvádzajúci učiteľ v materskej škole*. Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o.

Matej SLOVÁČEK

Najnovšia publikácia Evy Sobinkovičovej s názvom *Uvádzajúci učiteľ v materskej škole* od vydavateľstva Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o. s rozsahom vyše 150 strán, pozerá súčasnou optikou na problematiku uvádzania začínajúcich pedagogických zamestnancov v prostredí materských škôl.

Publikácia sa skladá z ôsmich kapitol (1) adaptácia na pracovné prostredie, (2) profesionalita pedagogického zamestnanca materskej školy, (3) legislatívne východiská adaptačného vzdelávania, (4) účastníci adaptačného vzdelávania, (5) program adaptačného vzdelávania, (6) hodnotenie začínajúceho pedagogického zamestnanca, (7) záverečné hodnotenie a ukončenie programu adaptačného vzdelávania a (8) hodnotenie adaptačného vzdelávania.

Logická štruktúra a následnosť v texte prináša komplexný prehľad aspektov adaptačného vzdelávania v materskej škole, čo môže sprehľadniť a zjednodušiť vedeniu a zamestnancom materskej školy organizáciu a priebeh adaptačného vzdelávania. Teoretické východiská sú podporené aktuálnymi legislatívnymi predpismi a praktickými skúsenosťami autorky s riadením materskej školy aj s uvádzaním začínajúcich pedagogických zamestnancov.

Text publikácie je doplnený siedmimi obrázkami a deviatimi tabuľkami, ktoré graficky dopĺňajú a sprehľadňujú obsah textu. Ukážky a námety na spracovanie dokumentácie k adaptačnému vzdelávaniu, ktoré príslušné kapitoly obsahujú sú premostením medzi legislatívou a praxou, môžu byť chápané ako praktická aplikácia legislatívneho spracovania nastolenej problematiky.

Publikácia má potenciál pre praktické využitie a mala by byť súčasťou pedagogickej knižnice každej materskej školy.

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

**PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK**

Národný inštitút vzdelávania a mládeže

Krajské pracovisko Košice

Južná trieda 10, 040 01 Košice

Slovenská republika

[matej.slovacek@nivam.sk](mailto:matej.slovacek@nivam.sk)

## POZVÁNKY PRE ODBORNÚ VEREJNOSŤ

Vážené kolegyně a kolegové,

Katedra preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty Ostravská univerzita, Vás srdečně zve k účasti na sympoziu, jehož cílem je představit inovativní metody ve vzdělávání, které se zaměřují jak na dítě v předškolním vzdělávání, tak na jeho pokračování ve vzdělávání na prvním stupni základní školy. Sympozium spojí odborníky, kteří se zabývají problematikou vzdělávání v těchto institucích a vývojem moderních pedagogických přístupů, a vytvoří platformu pro sdílení výzkumů, zkušeností a ověřených postupů.

Představené metody budou reflektovat aktuální výzvy moderní doby, jako jsou digitalizace, inkluze a globalizace, a přispějí k podpoře socializace dětí a jejich přípravy na výzvy 21. století. Odborníci, kteří budou prezentovat inovativní přístupy ve workshopech, se zaměří na osvědčené pedagogické metody významných osobností, jako jsou Lev Vygotsky, Celestin Freinet a Friedrich Froebel. Tyto přístupy přinášejí pozitivní výsledky, zejména v oblasti vytváření podnětného vzdělávacího prostředí a adaptace výuky na individuální potřeby dětí.

Sympozium se uskuteční 8. ledna 2025 v City Campus na Černé Louce v Ostravě, Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Dopolední část programu bude věnována vědecké prezentaci odborných příspěvků, odpoledne budou následovat interaktivní workshopy zaměřené na praktické aplikace inovativních metod.

Kapacita pro vědeckou část sympozia je omezená, proto doporučujeme včasnou registraci do 10. prosince 2024. Pro více informací a přihlášení se na sympozium kontaktujte organizátorku, dr. Karin Fodorovou, odborného asistenta preprimární pedagogiky na e-mail: [karin.fodorova@seznam.cz](mailto:karin.fodorova@seznam.cz). Odkaz na oficiální stránky sympozia Vám bude zaslán po přihlášení.

Výstup z konference bude publikován v časopise Magister (případně i v jiném odborném časopise, např. Eunomia /PL).

Těšíme se na Vaši účast a aktivní příspěvek k diskusi na toto aktuální téma.

S pozdravem,

**PhDr. Bc. Karin FODOROVÁ, PhD.**

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta  
Katedra preprimární a primární pedagogiky  
Fráni Šrámka 3, Ostrava – Mariánské Hory  
Česká republika  
[karin.fodorova@osu.cz](mailto:karin.fodorova@osu.cz)

Český výbor OMEP Vás pozývá na konferenci s názvem „Udržitelně od mateřské školy“. Konference se bude konat dne **10. 4. 2025 od 9:00 do 16:00 hodin v Praze v Národním pedagogickém muzeu a knihovně J. A. Komenského, Valdštejnská 20, Praha 1**. Informace na <https://www.omep.cz/>

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku v spolupráci Ústavem speciálněpedagogických studií Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave Vás pozýva na našu tradičnú konferenciu v mesiaci JANUÁR 2025: „Expresívne terapie a terapeutické prístupy pre výnimočného človeka 2025“.

- **Kde?** Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, 2. poschodie
- **Kedy?** 15. január 2025
- **Koľko?** vložné 20 EUR (1x obed, občerstvenie počas konferencie, konferenčný materiál)

Môžete sa zúčastniť prednášok, tvorivých dielní, alebo prihlásiť príspevok (so zaradením do vedeckého zborníka).

Obsah je bohatý.

Tvorivé dielne jedinečné.

Teším sa na osobné stretnutia.

Garantka konferencie

**doc. PaedDr. Barbora KOVÁČOVÁ, PhD.**

[barbora.kovacova@ku.sk](mailto:barbora.kovacova@ku.sk)

## ORIGIN AND CELEBRATION OF KINDERGARTEN DAY IN URUGUAY

<https://doi.org/10.5281/zenodo.14251827>

Mtra. Alicia GRAVINA

Uruguay is a South American country located in the eastern part of the southern cone. Its territory is small compared to its neighbors Brazil and Argentina. It has an approximate population of 3.3 million inhabitants and its main production is agricultural - livestock. The country has a free public education system that covers up to the tertiary level and a high literacy rate.

Every March 10, almost at the beginning of the school year, “Kindergarten Day” is celebrated in Uruguayan's initial education institutions. This date remembers the founding of the first Kindergarten in the country and of formal and public education in Latin America in 1892, at the request of the Catalan-Uruguayan teacher Enriqueta Compte y Riqué.

This article aims to briefly review the process that gave rise to the date of celebration and also highlight the contributions of this educator who was a pioneer in pedagogical research and preschool teaching throughout the continent.

### 1 The origin of the celebration

The initiative to promote this celebration comes from members of the World Organization for Preschool Education in Uruguay (OMEP-Uruguay: The World Organization for Preschool Education in Uruguay was founded in 1957. <https://www.omep.org.uy/>) who presented the proposal in the plenary session of the III Education Congress (The holding of education congresses is stipulated in Education Law No. 18437 of 2008) held in 2017. It should be noted that this congress was named “Enriqueta Compte y Riqué” in recognition of her enormous contribution to education, the result of her innovative outlook and her committed actions. This is how the request to the education authorities to formally specify this initiative arises from the plenary session of the congress.

On March 10, 2018, “Kindergarten Day” begins to be celebrated throughout the country. The CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración nacional de Educación Pública <https://www.anep.edu.uy/codicen>) resolution that authorizes it recognizes the validity of the founding principles of Enriqueta Compte y Riqué and establishes that for its commemoration, the organization and coordination of activities that contribute to prioritizing early childhood education and care in compliance with children's rights be promoted in ANEP (Administración Nacional de Educación Pública. <https://www.anep.edu.uy/>) educational centers. (National Administration of Public Education, 2018, p. 3).

In accordance with this initiative, OMEP-Uruguay is also carrying out the proposal for a project called: “Enriqueta Compte y Riqué Kindergarten Constellation.” Considering that one of the tasks of the OMEP is the dissemination of actions and proposals that promote the rights of early childhood and quality education and, taking into account that these tasks coincide with the objectives of the General Directorate of Early Childhood and Primary Education (Dirección General de Educación Inicial y Primaria – DGEIP <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2023/portal/index.html>), it is intended to promote, through this joint project, the nomination of Kindergartens with the name Enriqueta Compte y Riqué in the 19 departments of the country, forming a network or constellation of Institutions that have the same name (OMEP, s/f, a ).

The fundamental objective of this project is to revalue the pedagogical ideas developed in Uruguay by this significant personality of national pedagogy. In that same direction, the project proposes to promote theoretical reflection and the enrichment of practices in Kindergartens that make up the “Enriqueta Compte and Riqué Kindergarten Constellation”, through study, exchange of proposals and experiences between teams of teachers, other technicians and professionals, children and families.

In 2019, the Council of Initial and Primary Education (Consejo de Educación Inicial y Primaria; current DGEIP), considers the project presented by OMEP – Uruguay as of “very high interest for the educational community” and resolves to authorize its implementation (OMEP, s/f,b) . Thus, to the date of celebration of “Kindergarten Day” an action that promotes networking, emphasizing teacher training, teamwork and the exchange of experiences.

The text of the project substantiates the relevance of strengthening the teaching task to enrich the experiences and learning of children while disseminating the pedagogical ideas of Enriqueta Compte and Riqué, her life and work. By enhancing the knowledge of teaching groups and generating possibilities for exchange, the specific pedagogical lines of early childhood education are prioritized, taking into account the rich national history; at the same time, innovations are promoted from the classrooms in dialogue with the founding ideas of our Initial Education.

## **2 Profile of a precursor**

Enriqueta Compte y Riqué was born in Barcelona in 1866 but emigrated to Uruguay with her family while she was still a child. In Uruguay she studied teaching, graduating at 19 years of age. It was in this country where, in addition to creating the first kindergarten, she developed all her work and her absolutely innovative thinking for the time.

In 1887 she was appointed deputy director of the Normal Institute for Ladies with the possibility of impacting the training of future teachers. She later traveled to Europe on an official mission, sent by the government to specialize in preschool education. She was entrusted with the task of internalizing the teachings of Friedrich Fröbel, and the contributions of the New School directly, which is why she toured Belgium, Germany, Holland, France and Switzerland.

Ivaldi (2009), in researching her legacy, maintains that Enriqueta found it difficult to capture the richness of her practice in formal publications. That is why most of her ideas are contained in official documents and in compilations of her conferences. From there we can extract her valuable contributions and glimpse her intellectual restlessness characterized by constant questioning and well-founded criticism that rejects the mere acceptance of theoretical models without passing them through the sieve of reflection. Enriqueta Compte y Riqué was also a woman committed to the circumstances of her historical time. That is why she actively participated in causes such as the fight against tuberculosis, the prevention of alcoholism, the female vote, the organization of teachers in favor of their training and defense of their rights, the protection of orphans and the accompaniment of prisoners to promote their reintegration into the community. Thus, she demonstrated not only his social sensitivity but also a position that considers and analyzes the relationships between education and politics.

Some of her most relevant points can be highlighted from her vast work.

- She was a follower of the ideas of José Pedro Varela (José Pedro Varela (1845- Montevideo- 1879) writer, journalist and politician recognized as the reformer of Uruguayan public education) that education should begin at an early age within the framework of the principles of secularism, free and compulsory education. With respect to the levels of concreteness of these principles, education in the



Kindergartens was free from its beginning. She managed to advance in her process towards secularism marked by the political rhythm of the time and although the obligation did not come to fruition, Enriqueta Compte y Riqué's constant concern to promote the creation of new Kindergartens is evident.

- From the experience of her travels, she manages to incorporate pedagogical methods inspired by the New School with the purpose of enhancing all the capabilities of the human being from its earliest age.
- Her pedagogical ideas are based on the recognition and respect for the uniqueness of each boy or girl, taking into account their needs, possibilities and interests. In the speech given in 1945 on the occasion of her retirement, she gives an account of her interest in singularity:

*As soon as I began school functions, I told my co-workers that the child had to be cared for and studied individually, taking note of all the manifestations that were characteristic of him in the physical, intellectual and moral order. (General Directorate of Initial and Primary Education, 1946).*

- She was a promoter of the introduction of innovative work methodologies such as the production of school biographies. In them, teachers made written records regarding the development and characteristics of each child with the aim of knowing the real child and considering their uniqueness. She also developed the practice of incident records in which life events that occurred during a lesson or outside of it were narrated. She also incorporated the use of photographic recording to capture classroom scenes, an absolutely innovative practice for the time.
- She was a defender of the profession and proposals related to teacher training. She also defends, throughout her professional career, the teacher's freedom in the application of school programs.

She died on October 18, 1949 in Montevideo, Uruguay.

### 3 Celebrating Enriqueta today

To date, “Kindergarten Day” is celebrated in the country's institutions with renewed energy every year. That day, together with families and educational communities in the centers, the organization of activities that contribute to prioritizing initial education in line with the ideas of Enriqueta Compte y Riqué and the children's rights are promoted.

Currently, continuity is also being given to the nomination processes that were already being carried out in various departments of the country within the framework of the “Enriqueta Compte y Riqué Kindergarten Constellation” project.



*Enriqueta Compte and Riqué. Photo in the archives of the José Pedro Varela Pedagogical Museum.*

## Bibliographic references

- Administración Nacional de Educación Pública (2018). Día del Jardín de Infantes, Resolución N° 2, Acta N° 4, 15 de Febrero de 2018. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2018/CIRCULAR%205-18.pdf>
- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (1946). Discurso pronunciado por la fundadora del Jardín de Infantes, Profesora Enriqueta Compte y Riqué. En Anales de Instrucción Primaria, t 9, n° 2 (jun. 1946, 2ª. época) pp. 3-27. [https://sistemas.ceip.edu.uy/biblio/opac\\_css/index.php?lvl=bulletin\\_display&id=317](https://sistemas.ceip.edu.uy/biblio/opac_css/index.php?lvl=bulletin_display&id=317)
- Ivaldi, Elizabeth (2009). Enriqueta Compte y Riqué. Educación y primera infancia. En Revista Voces, Año 12, n° 32, pp. 28-39.
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (s/f, a). Proyecto “Constelación de Jardines de Infantes Enriqueta Compte y Riqué”. <https://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2023/04/ANO-2022-proy-enriqueta.pdf>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (s/f. b). Resolución sobre el Proyecto “Constelación de Jardines de Infantes Enriqueta Compte y Riqué.”. Acta Extraordinaria N°83, Resolución N° 26. Dirección General de Educación Inicial y Primaria, 2019. <https://www.google.com/url?q=https://www.omep.org.uy/proyecto-celebrando-a-enriqueta/>
- Sistema Nacional de Educación Pública (2018). Informe final del Congreso de Educación “Enriqueta Compte y Riqué” (3°, 2017, Uruguay). [https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac\\_css/index.php?lvl=notice\\_display&id=91813](https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=91813)



**Mtra. Alicia GRAVINA**

Vice President of OMEP Uruguay

Work prepared on behalf of OMEP Uruguay

[info@omep.org.uy](mailto:info@omep.org.uy)

Číslo 1/2025 vedeckého časopisu **Institutio infantium** bude tematicky orientované na *materské školstvo Ukrajiny*. Téma monotematického čísla je: **Materská škola (predškolská výchova) na Ukrajine – minulosť, súčasnosť a budúcnosť**. Cieľom výzvy je posilniť vedeckú, odbornú a pedagogickú spoluprácu medzi odborníkmi zo Slovenska a Ukrajiny, rozšíriť oblasť komparatívnej pedagogiky predprimárneho vzdelávania, zdieľať príklady dobrej praxe z materských škôl na Ukrajine, oboznámiť odbornú verejnosť na Slovensku s teóriou a praxou predprimárneho vzdelávania na Ukrajine v čase vojny.

**Termín odovzdania príspevkov:** do 1. februára 2025

#### **Možné okruhy na spracovanie:**

- školský systém Ukrajiny,
- predškolská výchova na Ukrajine,
- história materských škôl na Ukrajine,
- prax materských škôl počas vojny,
- dieťa a materská škola, trauma a reziliencia,
- prezentácia osvedčených skúseností z praxe,
- budúcnosť a perspektívy materských škôl na Ukrajine.

**Pokyny pre autorov:** <https://omep.sk/institutio-infantium/pokyny-pre-autorov-2/>

**Jazyk príspevkov:** anglický – bude publikovaný v AJ, ukrajinský – bude zabezpečený preklad do slovenčiny.

Номер 1/2025 наукового журналу **Institutio infantium** буде тематично орієнтований на освіту у дитячому садку в Україні. Тема монотематичного випуску: **Дитячий садок (дошкільна освіта) в Україні – минуле, сучасне та майбутнє**. Метою конкурсу є зміцнення наукової, професійної та педагогічної співпраці між експертами зі Словаччини та України, розширення поля порівняльної педагогіки дошкільної освіти, обмін прикладами передового досвіду дитячих садків в Україні, ознайомлення професійної громадськості у Словаччині з теорією і практикою дошкільної освіти в Україні під час війни.

**Кінцевий термін подання:** 1 лютого 2025 року

#### **Можливі тематичні області для опрацювання:**

- шкільна система України,
- дошкільна освіта в Україні,
- історія дитячих садків в Україні,
- практика дитячих садків під час війни,
- дитина і дитячий садок, травма і резистентність,
- презентація перевіреного практичного досвіду,
- майбутнє та перспективи дитячих садків в Україні.

**Інструкції для авторів:** <https://omep.sk/institutio-infantium/pokyny-pre-autorov-2/>

**Мова доповідей:** англійська – буде опубліковано англійською, українська – буде забезпечено переклад на словацьку.

## Institutio infantium

Vedecký recenzovaný časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania detí predškolského veku  
2/2024 (číslo 2, ročník 1, november 2024)

### Redakčná rada časopisu

Šéfredaktorka:

PaedDr. Monika MIŇOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Členky:

PaedDr. Marianna JAMBOROVÁ, PhD., Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

Mgr. Marta KOPČÍKOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Jana KOŽÁROVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Mgr. Marcela FOJTÍKOVÁ ROUBALOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

Výkonný redaktor:

PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

### Vedecká rada časopisu

prof. PhDr. Ľudmila BELÁSOVÁ, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

Dr. habil. PaedDr. Kinga HORVÁTH, PhD., Univerzita J. Selyeho v Komárne, Slovensko

Dr hab. Jolanta KARBOWNICZEK, prof. Ignatianum, Akademia Ignatianum v Krakove, Poľsko

prof. PaedDr. Dušan KOSTRUB, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Slovensko

doc. dr. Marta LICARDO, Univerzita v Maribore, Slovinsko

doc. PaedDr. Milena LIPNICKÁ, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko

doc. Oksana MKRTICHIAN, Charkovská štátna pedagogická univerzity H. S. Skovorodu, Ukrajina

prof. PhDr. Milan PORTIK, PhD., Prešovská univerzita v Prešove, Slovensko

doc. Raisa SHULYHINA, Ukrajinská štátna univerzita Mykhajla Drahomanova, Ukrajina

doc. PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph. D., Masarykova univerzita, Brno, Česko

doc. PhDr. Gabriela ŠARNÍKOVÁ, PhD., Univerzita Palackého v Olomouci, Česko

**externé posudzovateľky čísla:** RNDr. Lucia CSACHOVÁ, PhD., doc. Mgr. Katarína VUŽŇÁKOVÁ, PhD.

**Časopis je registrovaný na Ministerstve kultúry Slovenskej republiky. Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú autori.**

### ADRESA REDAKCIE:

Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov

e-mail: [institutio.infantium@gmail.com](mailto:institutio.infantium@gmail.com)

webové sídlo: [www.omep.sk](http://www.omep.sk)

**Vydavateľ:** Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu

**Sídlo vydavateľa:** Materská škola Jurkovičova 17, 080 01 Prešov, Slovenská republika

**IČO vydavateľa:** 30812593

**Periodicita:** 2x ročne

**Institutio infantium** je časopis s otvoreným prístupom (angl. open access journal), prístup je bezplatný

**Dátum vydania periodickej tlače:** 30. november 2024

**Jazyk:** slovenský, český, anglický

**Grafické spracovanie a obálka:** PhDr. PaedDr. Matej SLOVÁČEK

**EV 290/24/EPP**

**ISSN 2989-381X**