

# UČENIE SA HROU V RANOM DETSTVE

Katarína Vančíková  
Barbara Švidraň Basarabová  
Štefan Porubský



# **UČENIE SA HROU V RANOM DETSTVE**

Katarína Vančíková, Barbara Švidraň Basarabová,  
Štefan Porubský

Škola dokorán – Wide Open School n. o.

2024

*Publikácia vyšla s podporou projektu UNICEF. Názory vyjadrené v tejto publikácii nereflektujú automaticky stanovisko a postoje organizácie UNICEF.*

Autori: prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.  
Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.  
prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Recenzovali: Ing. Erika Szabóová  
Mgr. Michaela Vargová, PhD.

Jazyková korekcia: Mgr. Katarína Ďurišová

Návrh obálky: Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.

ISBN: 978-80-974741-2-6  
(online dokument)

EAN: 9788097474126  
(online dokument)

© Katarína Vančíková, Barbara Švidraň Basarabová, Štefan Porubský

## POUŽITÉ PIKTOGRAMY V TEXTE



zamyslenie sa, úvaha, dilema



odporúčanie, rada, inšpirácia ako postupovať

odporúčanie, rada, inšpirácia čomu sa vyhnúť



zhrnutie, sumarizácia poznania



otázky na záver

# OBSAH

POUŽITÉ PIKTOGRAMY V TEXTE .....	4
ÚVOD.....	6
1. UČENIE SA A HRA .....	7
Dieťa v prostredí .....	7
Detská nika .....	10
Teórie o učení sa a hre.....	18
Učenie sa hrou .....	22
2. HRA V ŽIVOTE DIEŤAŤA .....	26
Podstata hry a jej znaky.....	26
Význam hry v živote dieťaťa.....	28
Druhy hier v ranom detstve .....	30
3. NIE JE HRA AKO HRA .....	35
Učenie hrou v živote novorodenca a bábätka .....	36
Učenie hrou v živote dojčťa .....	41
Učenie hrou v živote batolaťa .....	46
Učenie hrou v živote predškolača .....	51
Digitálne hry v ranom detstve .....	56
4. REŠPEKTOVANIE INDIVIDUALITY DIEŤAŤA A PODPORA JEHO AUTONÓMIE.....	62
Jedinečné vlastnosti osobnosti .....	62
Autoregulácia ako znak zmysluplného učenia .....	65
Centrá aktivít.....	67
ZÁVER .....	76
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV .....	77

## ÚVOD

Rané detstvo je obdobím, kedy sa deti najintenzívnejšie vyvíjajú a osvojujú si nové zručnosti a poznatky. Je to obdobie, kedy je ich zvedavosť a chuť objavovať svet najvýraznejšia. Preto je dôležité vytvárať pre ne prostredie a ponúknuť im podnety, ktoré podporia ich rozvoj. Tým najprirodzenejším prostriedkom učenia sa je HRA. V tejto publikácii prinášame základné poznatky o učení hrou v období raného detstva.

Pre hlbšie porozumenie významu hry je potrebné uvedomiť si, ako prostredie vplýva na dieťa a jeho rozvoj. V prvých kapitolách publikácie *Učenie hrou v ranom detstve* si ukážeme, ako jednotlivé atribúty prostredia podmieňujú vývin dieťaťa v ranom detstve. Predstavíme si pojem „detská nika“ ako špecifický, dospelými spoluutváraný priestor detského sveta. Spoločne sa zamyslíme nad kvalitami tohto mnohovrstevného priestoru vo vzťahu k príležitostiam i limitom rozvoja osobnosti dieťaťa. Krátkym exkurzom do teórií učenia si zadefinujeme úzky vzťah medzi učením a hrou a vysvetlíme si, akú rolu zohráva dospelý na ceste dieťaťa za poznaním seba samého, iných ľudí a sveta naokolo.

V druhej kapitole publikácie sa spoločne zamyslíme nad podstatou hry a zodpovieme si otázku, za akých okolností môžeme činnosť označiť ako hrovú a aké prínosy z takejto činnosti dieťa čerpá pre rozvoj svojej osobnosti. Predstavíme si pestrú paletu rôznych druhov hier, ktoré sa deti v ranom detstve hrávajú a ktoré obsahovo každým mesiacom svojho života viac obohacujú.

Nie je hra ako hra. Za týmto názvom sa ukrýva exkurz do jednotlivých vývinových etáp života dieťaťa. V tretej kapitole spoločne nazrieme do sveta novorodencov, dojčiat, batoliat a predškolákov. Zodpovieme otázku, ako sa deti v týchto fázach hrajú a aké sú benefity hry pre ich perceptuálno-kognitívny, motorický, sociálno-emocionálny rozvoj, ako aj pre rozvoj jazyka a reči. Krátko sa pozastavíme aj nad otázkou prieniku digitálnych hier do života tých najmenších.

V poslednej časti našej publikácie odkryjeme potenciál hry v oblasti podpory jedinečnosti a autonómie dieťaťa. Ukážeme si, aké vlastnosti utvárajú štruktúru osobnosti každého z nás, zdôrazňujúc nielen vrodené predpoklady dieťaťa, ale aj vplyvy prostredia na ich povahu. Ukážeme si cestu podporovania autoregulácie a možnosti utvárania prostredia, rešpektujúc individualitu každého jedného dieťaťa. Veríme, že spolu s nami objavíte potenciál hry ako najlepšej cesty učenia sa a prežitia radostného detstva.

Autorský tím

# 1. UČENIE SA A HRA

## Dieťa v prostredí

Dnes už bez akýchkoľvek pochybností vieme, že rané detstvo je to vývinové obdobie, ktoré zásadným spôsobom formuje budúce osobnostné kvality každého jednotlivca. Rozvojový potenciál každého dieťaťa vyviera z jeho genetických a zdedených predpokladov, ako aj z tých vplyvov, ktoré pochádzajú z jeho bezprostredného či širšieho prostredia, v ktorom žije.

Z hľadiska dedičnosti sú rozhodujúce **genetické a tzv. epigenetické faktory**. Kým genetické faktory sú zdrojom zdedených znakov, vlôh a vlastností dieťaťa, epigenetické mechanizmy rozhodujú o tom, kedy a kde sa konkrétny gén prejaví, t. j. či sa bude aktivovať, alebo bude jeho prejav potlačený. Tieto mechanizmy vznikajú vplyvom vonkajšieho prostredia. Sú to napr. tzv. **traumatizujúce zážitky** (*negatívne zážitky, zanedbávanie v detstve, týranie a sexuálne zneužívanie*), prípadne iné vážne stresujúce zážitky, ktoré umožňujú „rozkázať“ génom, či sa majú prejaviť a ako silno sa majú prejaviť v živote ich nositeľa a dokonca aj u potomkov v ďalšej generácii. Traumatické zážitky človeka a jeho predkov zanechávajú tzv. „**molekulárne jazvy**“. Takéto molekulárne jazvy je možné „zaceliť“ iba vyvažujúcimi zážitkami (pozitívne výchovné vplyvy), ... teda vplyvom vonkajšieho prostredia.

Americký psychológ ruského pôvodu **Urie Bronfenbrenner** (1994) upozornil na vplyv prostredia, v ktorom dieťa vyrastá ako na jeden z rozhodujúcich činiteľov kvality jeho osobnostného rozvoja. Poukázal na to, že špeciálne v období raného detstva sú vývinové procesy dieťaťa podmienené existenciou tzv. **proximálnych (bezprostredných) procesov**.

Vzájomnými interakciami dieťaťa s inými osobami, objektmi a symbolmi v jeho bezprostrednom okolí sa vytvárajú trvalé interakčné vzorce, ktoré Bronfenbrenner nazval proximálne procesy. Ide napríklad o interakcie, ktoré vznikajú medzi rodičom a dieťaťom, medzi deťmi navzájom, ale aj v procese individuálnych a skupinových hier, či v procese učenia sa. Forma, sila, obsah a smerovanie proximálnych procesov sa vytvárajú na základe prienikov osobnostných charakteristík dieťaťa, jeho širšieho prostredia, v ktorom proximálne procesy prebiehajú a očakávaniami, ktoré sa vzťahujú k výsledkom týchto procesov. Proximálne procesy prebiehajú v kontexte, ktoré vytvára prostredie, ktoré funguje ako súbor do seba vnorených podsystémov, vytvárajúcich jeden celok:

1. **Mikrosystém** – v ktorom prebiehajú bezprostredné interakcie dieťaťa s jeho fyzickými sociálnymi a symbolickými prvkami prostredia (rodina, škola, rovesnícka skupina...).
2. **Mezosystém** – v ktorom prebiehajú interakcia medzi dvoma alebo viacerými prostrediami, v ktorých dieťa funguje (rodina a škola...).

3. **Exosystém** – v ktorom prebieha interakcia medzi dvoma alebo viacerými prostrediami, v ktorých minimálne v jednom z nich dieťa nefunguje (rodina a pracovné prostredie rodičov dieťaťa...).
4. **Makrosystém** – ktorý presahuje všetky systémy a je zdrojom toho, čo majú spoločné, čo ich všetky podmieňuje: spoločná kultúra, v čo veria, spoločná poznatková báza, materiálne zdroje, životný štýl, spoločenské možnosti, zvyky...

Tieto proximálne procesy, ktoré prebiehajú v uvedených podsystemoch, majú niekoľko rozmerov svojho vplyvu:

Podsystemy prostredia	Sféra vplyvu	Prvky prostredia	Výsledky
<b>Makrosystém</b>	generácia	technológie a médiá, popkultúra, materiálne zdroje, zvyky a pod.	okúzenie technológiami, sociálne siete, individualizmus, spotreba, osamelosť
<b>Exosystém</b>	sociálna vrstva	sociálny kapitál, materiálne zabezpečenie, ideológia,	oblečenie, prístup k technológiám, voľný čas, miesto bydliska, domácnosť, sociálna a zdravotná starostlivosť
<b>Mezosystém</b>	škola	kurikulum, skryté kurikulum, inklúzia, očakávania,	orientácia na dieťa vs. orientácia na výkon, vzťah učiteľ – dieťa, individuálny prístup, spravodlivosť, motivácia, hodnotenie
<b>Mikrosystém</b>	rodina	hodnotová orientácia, zameranie, motivácie, jazykový kód, habitus,	vzdelávacie aspirácie, zvedavosť, poznávacie zameranie, vytrvalosť, spôsob komunikácie...

Čo poznanie týchto faktorov, ktoré rozhodujúcim spôsobom ovplyvňujú to, že aký človek z dieťaťa vyrastá znamená? Záleží na tom, z akého pohľadu sa na veci pozeráme. V našom programe sú rozhodujúce dva pohľady. Pohľad učiteľky z perspektívy mezosystému „škola“ a pohľad rodiča z perspektívy mikrosystému „rodina“.

Učiteľka je rozhodujúcim faktorom tvorby mezosystému škola. Pri jeho tvorbe však berie do úvahy vplyv ostatných podsystemov prostredia. Rovnako rodič je rozhodujúcim faktorom tvorby mikrosystému rodina, ktorý je však v mnohom ovplyvnený podmienkami vytváranými ostatnými podsystemami prostredia, v ktorom aj spolu s dieťaťom žijú.



#### Trauma ako epigenetická prekážka pozitívneho rozvoja

Dieťa nie je ostrovom samým pre seba. To, aké je, ovplyvňujú mnohé faktory. Nositeľmi niektorých faktorov sú gény, ktorých vplyv zvonka nemôžeme ovplyvniť. Čo je však možné ovplyvniť, je miera, s akou sa genetické predpoklady pre rozvoj dieťaťa aj reálne uplatnia. Traumy spôsobené negatívnymi zážitkami dieťaťa, a dokonca aj negatívnymi zážitkami jeho predkov, môžu byť veľkou prekážkou na reálne uplatnenie jeho génmi daných

predpokladov. Preto musia z vonkajšieho prostredia prichádzať pozitívne impulzy. Tieto môžu pomôcť tzv. epigenetické prekážky prekonať a nasmerovať dieťa na dráhu pozitívneho rozvoja. Je preto veľmi dôležité, aby rodičia a učitelia dieťaťa dokázali preň vytvárať také prostredie, ktoré pozitívne podnecuje rozvoj dieťaťa a čo najviac obmedzuje možné negatívne vplyvy.

Pozitívne pôsobenie rodiča a učiteľa na osobnostný rozvoj dieťaťa je sústavným hľadaním možností na formovanie proximálnych procesov, ktoré by mali prebiehať v pozitívnom podnecujúcom prostredí. Jeho vytváranie je zodpovednosťou rodičov (na úrovni mikrosystému) a učiteľov (na úrovni mezosystému). Ich možnosti sú však vymedzené tým, čo im umožňuje exosystém a makrosystém, v ktorom žijú. Tieto podsystemy však nevymedzujú iba možnosti rodičov a učiteľov, ale aj detí, ktoré vychovávajú. A to je dôležité mať na pamäti.



Učiteľka v materskej škole Ema píše hodnotiace správy o deťoch pre ich rodičov. Toto sú výňatky správy o dvoch deťoch vo veku 4 roky:

*Jurko – je veľmi nesmelý, nerád sa zapája do činností, kde sa očakáva spolupráca s inými deťmi. Vyhýba sa diskusiám v kruhu, ktoré robíme každé ráno. Jeho slovný prejav nezodpovedá celkom očakávaniam. Málokedy sa mu podarí vytvoriť úplnú a obsahom zrozumiteľnú vetu. Ešte stále musíme cvičiť jedenie s príborom. Prekvapil nás svojou agresívnou reakciou na spolužiaka, ktorý mu náhodou prevrátil pohár s mliekom na stole. Ale na druhej strane prejavil svoju zručnosť, keď dokázal z vlastnej iniciatívy upratať rozliate mlieko na dlážke. Budeme musieť spoločne riešiť situáciu, kedy sa stratený mobilný telefón v šatni našiel pod svetrom v jeho skrinke.*

*Samko – je veľmi komunikatívny. Prejavuje veľký záujem o knihy a dokumenty o dinosauroch. V ranných diskusiách nás všetkých dokáže zaujať svojimi príbehmi z dovoleník v zahraničí. Niekedy sa dostáva do slovných konfliktov so spolužiakmi pri práci v skupine. Je to hlavne vtedy, ak nechcú akceptovať jeho postupy a návrhy. Chválím ho za peknú prezentáciu fotografií, ktoré sám urobil v morskom akváriu. Prosím vás však, aby ste mu nenechávali jeho mobilný telefón v skrinke v šatni.*

Ema si hodnotiace správy vytvorila na základe zápiskov do svojho pedagogického denníka:

Jurko – rodičia síce nie sú rozvedení, ale nežijú spolu. Matka s tromi deťmi odišla od agresívneho manžela. Tento traumatizujúci zážitok ho poznačil, je utiahnutý, nesmelý. Má málo rozvinutý jazykový kód, nedokáže sa adekvátne vyjadrovať. Nemá ani adekvátne stravovacie návyky, zjavne doma nepoužívajú príbor, lebo nemá osvojený tento habitus. Matka pracuje hlavne v popoludňajších a večerných hodinách ako upratovačka, Jurko sa stará o svojich súrodencov. To je asi aj príčina, prečo nechodí matka na rodičovské stretnutia. Jeho obranným mechanizmom je agresivita. Je podozrivým, že odcudzil Samkov mobilný telefón.

Samko – dobre zabezpečená rodina s rodičmi vo vysokých manažérskych funkciách. Dieťaťu sa venuje veľká pozornosť. Trávia spolu voľný čas výletmi a cestami aj do ďalekého zahraničia. Dieťa má nadpriemerný rozhľad, pozitívny vzťah ku knihám a poznávaniu. Má dobre rozvinutí jazykový kód a je dobrým rozprávačom príbehov. Má osvojený habitus sebaobslužných činností. Má vynikajúce „fotografické oko“. Má však tendenciu k sebaapresadzovaniu na úkor druhých a nevníma hodnotu vecí.

Zo zápiskov učiteľky Emy vieme poľahky identifikovať vplyv a vzájomnú prepojenosť podsystémov prostredia, ktoré formujú osobnosť detí Jožka a Samka. Každodenná manipulácia s mobilným telefónom na jednej strane (Samko) a túžba po ňom na druhej strane (Jožko) je prejavom formatívnej sily makrosystému prostredia, ktoré chlapcov generačne spája. Rozdeľuje ich však exosystém, lebo ekonomické a sociálne postavenie rodičov Samka je v úplne inej dimenzii ako postavenie a vzťah rodičov Jožka. To znamená, že jeden z nich mobilný telefón vlastní a druhý po ňom iba túži. Mezosystém školy je tým priestorom, kde sa dva odlišné exosystémy stretnú. To je zároveň príležitosť, ako pozitívne ovplyvniť ich stretávanie tak, aby boli prospešné pre obidve deti. To si však bude vyžadovať diferencované pedagogické prístupy, lebo dva výrazne odlišné mikrosystémy (rodiny), v ktorých deti vyrastajú, podmieňujú plnenie očakávaní, ktoré voči nim stanovuje škola. K tomu je potrebné vytvoriť podnetné prostredie, v ktoré poskytne dostatočne pozitívne impulzy pre učenia sa a hru, ešte lepšie pre hru ako formu učenia sa.



Zopakujme a zhrňme si poznatky:

Okrem **dedičných faktorov** má na rozvoj dieťaťa rozhodujúci vplyv aj **vonkajšie prostredie**. V ňom zohrávajú dôležitú úlohu tzv. **proximálne procesy** – interakcia dieťaťa s rôznymi úrovňami vonkajšieho prostredia. Pozitívne pôsobenie rodiča a učiteľa na osobnostný rozvoj dieťaťa je sústavným hľadaním možností na formovanie proximálnych procesov, ktoré by mali prebiehať v pozitívnom podnecujúcom prostredí.

## Detská nika

Deti vytvárajú v spoločnosti a aj v priestore, v ktorom spoločnosť existuje osobitnú kategóriu. Nazvime ju „**detská nika**“, ktorú im vytvárajú dospelí tak, aby v nej mali zabezpečené všetky činitele, ktoré si vyžadujú pre svoju existenciu, rast a rozvoj. Detský kútik či detská izba v domácnosti, detské ihrisko, školská trieda reprezentujú takéto detské niky. V nich by sa malo dieťa cítiť bezpečne a isto, zároveň by malo dieťaťu poskytovať možnosti a podnety pre hranie a učenie sa ako prostriedky ich osobnostného rozvoja.

Každá správne vytvorená detská nika by mala vytvárať **mnohovrstevný priestor**, ktorý má niekoľko navzájom previazaných úrovní:

1. Úroveň fyzického priestoru.

2. Psychická úroveň.
3. Sociálno-emocionálna úroveň.

Je dôležité, aby sme na vytváranie jednotlivých úrovní podnetného prostredia **nazerali z pohľadu dieťaťa**. Myslíme tým nielen zohľadňovanie jeho záujmov a individuálnych špecifik, ale aj samotného faktu, že zorné pole dieťaťa je v inej dimenzii ako zorné pole dospelého človeka. Je to dôležitý faktor, ktorý určuje, ako bude dané prostredie vytvárané na jeho priestorovej úrovni (myslíme učebňu v škole, detský kútik v domácnosti a pod.), čo následne podmieni naše úvahy o ďalších dimenziách prostredia. Základným východiskom projektovania podnetného prostredia pre deti je taký prístup, ktorý je založený na úsilí o **uspokojenie rozvojových potrieb dieťaťa**. Pohľad psychológa A. Maslowa je dobrým vodidlom, ako uvažovať o tvorbe podnecujúceho prostredia.

VŠEOBECNÉ ĽUDSKÉ POTREBY	NIEKTORÉ PRÍKLADY ICH USPOKOJOVANIA
<p style="text-align: center;"><b>FYZIOLOGICKÉ POTREBY</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Týkajú sa hlavne hladu, smädu, únavy, vylučovania a pod. Pri ich úplnom nedostatku sa v podstate všetky kapacity organizmu dávajú do služieb ich uspokojení.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usporiadanie priestoru a zariadenia v ňom</li> <li>• pitný režim</li> <li>• použitie toalety podľa aktuálnej potreby</li> <li>• možnosť odpočinku – striedanie charakteru hier, činností a aktivít</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>POTREBA BEZPEČIA</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Znamená potrebu istoty, stability, ochrany, poriadku, práva, stanovených limitov ... Deťom sa najlepšie darí vtedy, keď ich život má nejakú organizáciu – potrebujú mať jasné pravidlá a limity. Deti vyrastajúce v láskyplnom prostredí potom nereagujú panicky voči náhlemu, neočakávanému ohrozeniu, resp. pocitu ohrozenia.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• logicky a pre dieťa zrozumiteľne usporiadané zariadenie priestoru – centrá/kútiky záujmu (čítanie, stavebnice, výtvarné činnosti a pod.)</li> <li>• predmety a výsledky práce ku ktorým má dieťa osobný vzťah, sú výsledkom jeho aktivity (napr. vystavené jeho práce na stene ...)</li> <li>• jasne stanovené pravidlá života a postupy v triede</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>POTREBA SPOLUPATRIČNOSTI A LÁSKY</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Dostatočným uspokojením fyziologických potrieb v bezpečnom prostredí sa človek začína usilovať o vytváranie pozitívnych, láskyplných vzťahov medzi ľuďmi, ktorí sú mu najbližšie. Aj deti potrebujú mať pocit, že niekam patria. Chcú byť súčasťou rodiny, kruhu priateľov, susedov a pod. Nikto nie je rád nováčikom. Niektoré prejavy agresivity môžu byť zapríčinené práve pocitom neuspokojenia tejto potreby, a to hlavne vtedy, ak sa niekto cíti byť neprijatý do určitej sociálnej skupiny, kam by chcel patriť.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozitívna sociálna a emocionálna klíma v triede (vzťahy medzi deťmi a dospelými)</li> <li>• spoločné diskutovanie (stretnutia v kruhu)</li> <li>• riešenie konfliktov diskusiou</li> <li>• pozitívna sociálna závislosť pri hraní sa a práci v skupinách</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>POTREBA OCENENIA</b></p> <p><i>Existujú dva druhy ocenenia. Jeden vyplýva z našej potreby zvládnuť určité veci, mať ich pod kontrolou, jednoducho byť kompetentný, mať náležitú sebadôveru a nezávislosť. Druhý vzniká z potreby prestíže, z rešpektu, ktorý nám poskytujú druhí ľudia. Sem patrí potreba byť slávnym, dôležitým, dominantným . Tento druhý typ by sa mal odvodzovať od prvého. Tak potom vzniká stabilné a zdravé sebaocenenie, založené na zaslúženej ucte od iných ľudí a nie na vonkajšej sláve a pochlebovaní. Zvládnutie vecí, kompetentnosť a zdravá sebadôvera sú základom pre ocenenie druhých ľudí. Platí to ja pre deti.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pozitívna komunikácia</li> <li>• systém verbálnych a nonverbálnych ocenení vyjadrovaných učiteľom/dospelým i deťmi</li> <li>• priestor pre vzájomné ocenenie</li> <li>• princípy autentického, autonómneho a rozvíjajúceho hodnotenia</li> </ul>
<p><b>POTREBA SEBAAKTUALIZÁCIE A METAPOTREBY</b></p> <p><i>Je to určitý vnútorný nepokoj vyplývajúci z toho, že človek by chcel robiť to, na čo sa hodí, k čomu má predpoklady, k čomu má vnútornú motiváciu. Jednoducho ľudia chcú byť tým, čím byť môžu – hudobník chce mať možnosť hrať, spisovateľ písať, roľník obrábať pôdu... Ak sa to človeku podarí, má vytvorené podmienky na sebaaktualizáciu, osvojuje si tým zároveň i určité hodnoty bytia, ktoré Maslow nazval metapotrebami. Tieto sa prejavujú v oblasti poznania, napr. potreba pravdy, spravodlivosti ... , ako i v oblasti vnímania, potreby krásy, usporiadania a pod. Jednoducho môžeme povedať, že metapotreby vznikajú ako prirodzený nárok človeka na pravdu, krásu a dobro.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sloboda – možnosť voľby</li> <li>• akceptácia individuálnych rozdielov – individuálny prístup</li> <li>• samostatná aktivita, priestor pre voľnú hru a prácu</li> <li>• spoločné tematické projekty</li> <li>• interaktívne edukačné stratégie</li> </ul>

Vytváranie podnecujúceho prostredia by v praktickej rovine malo vychádzať z nasledovných úvah:

1. Aké sú naše materiálne, personálne a organizačné možnosti.
2. Ciele, ktoré sledujeme.
3. Bezpečnosť pri tvorbe a užívaní podnecujúceho prostredia.
4. Estetická stránka priestoru.
5. Informačná a stimulujúca stránka priestoru a aktivít, ktoré v ňom plánujeme realizovať.



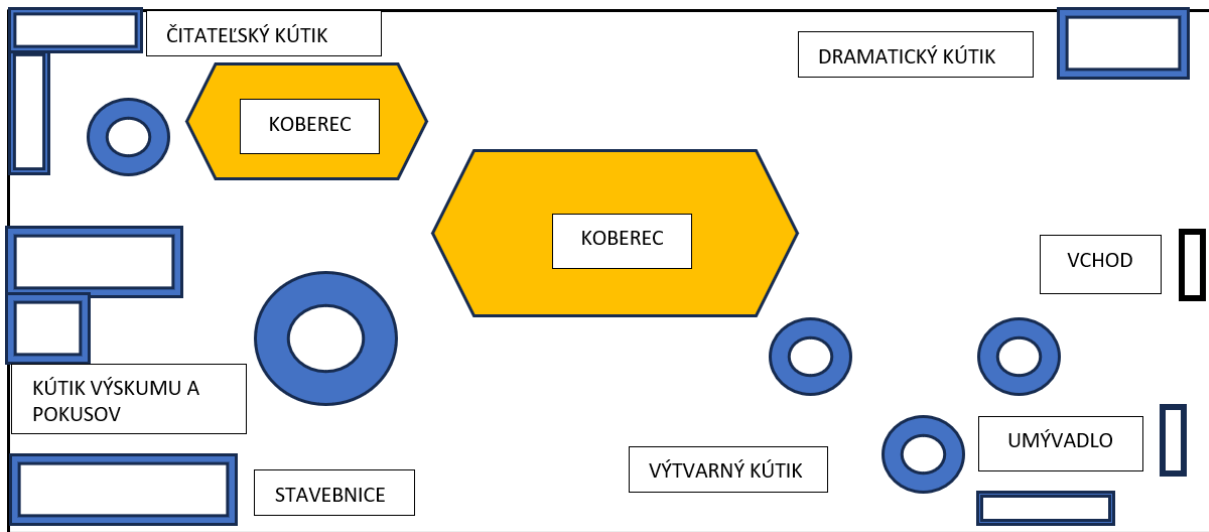
Máte záujem vytvoriť podnecujúce prostredie pre vaše deti a k dispozícii voľný priestor?

1. Vytvorte si detailný náčrt toho, ako chcete priestor zaplniť – nábytkom, kobercom, hračkami a hrami, ďalšími prvkami tak, že uvážite existujúcu dispozíciu – vchod, okná, elektrické zásuvky a pod., ktorých pozíciu nemôžete meniť .
2. Pripíšte si ku každému objektu v priestore jeho účel z pohľadu uspokojovania potrieb detí.
3. Myslite na deti – ich vek, skupinové a individuálne charakteristiky, počet ... Ale aj na to, aby sa v danom priestore vedeli orientovať podľa im prístupnej logiky.
4. Ak je to možné, vytvárajte priestor spoločne s deťmi – ukladanie hračiek, hier, kníh a pomôcok do políc podľa logického členenia.
5. Uvažujte nad tým, ako členiť priestor tak, aby ste predchádzali disciplinárnym problémom a zabezpečili bezpečnosť detí.
6. Berte do úvahy veľkosť priestoru, ktorý máte k dispozícii, aby nebol preplnený nábytkom a zariadením, ktorý znemožní deťom hru a aktivity. Flexibilita usporiadania je dôležitá.
7. Uvažujte o estetickej stránke priestoru.
8. Nezabúdajte na vaše materiálne, personálne a organizačné limity.



Deti v materskej škole sa na základe príbehu, ktorý im čítala pani učiteľka a o ktorom sa tak rady rozprávajú v kruhu na koberci rozhodli, že si postavia „obrovskú“ raketu. Využijú k tomu kartónové škatule, v ktorých bol zabalený nový nábytok. Urobili si spoločne svoj plán a nakreslili projekt rakety. Pani učiteľka si však uvedomila, že realizácia projektu naruší jej plány s usporiadaním priestoru učebne. Hotová raketa zaberie podstatnú časť kútika, kde sú umiestnené stavebnice a ešte aj časť dramatického kútika, kde sú rekvizity a kostýmy. Rozhodla sa prediskutovať problém s deťmi. Niektorí navrhovali, aby sa zrušil kútik s kuchynkou. To však nebolo riešením. Nakoniec spoločne pod vedením pani učiteľky dospeli k tomu, že prenesením niektorých rekvizít – starých topánok, prilieb, montérok, rôznych mechanizmov do rakety sa vytvorí nový priestor pre dramatizáciu a rolové hry.

Príklad, ako vytvárať podnecujúce prostredie v priestore:



Vytváranie podnecujúceho prostredia je podmienené presvedčením, že **deti sa učia prostredníctvom interakcie s prostredím**. Učenie sa je interaktívny proces. Preto sa majú veci, materiály a pomôcky predkladať spôsobom, ktorý podporuje dieťa v hľadaní interakcie s prostredím. Vhodne vybrané materiály a pomôcky sú viacúčelové, aby ich deti rozličného veku a záujmov mohli využívať rozličným spôsobom.

Deti sú ovplyvňované aj tým, čo vidia a vnímajú svojimi ďalšími zmyslami - svetlom, farbou, druhom materiálov, poriadkom, zvukmi, pocitmi a estetickou príťažlivosťou prostredia.

Detská predstava o sebe samom ako o aktívnom účastníkovi procesu hry a učenia sa premieta aj do prostredia. Je preto dôležité vystavovať práce každého dieťaťa s uvedením jeho mena (značky). Tým sa dáva najavo, že každé dieťa je dôležitým členom spoločenstva. Podporuje to rast sebaistoty a sebadôvery detí.

Podnecujúce prostredie sa vytvára tak, aby podporovalo rolu dieťaťa ako samostatného a zodpovedného jednotlivca a tvorcu. Materiály a vybavenie by mali byť dieťaťu dostupné, aby učiteľka nebola v úlohe dodávateľa, ale aby bola oporou v procese hry a učenia sa dieťaťa v interakcii s jeho prostredím.

Ak učiteľka pozoruje, že o niektoré hračky, hry, pomôcky a materiál je zvýšený záujem detí, čo vedie k hádkam, je ich málo. To je signál pre hľadanie možností, ako ich ponuku rozšíriť.



Trojročný Michal sa hrá so stavebnicou. Ukladá kocky do radu a potom naukladá niekoľko kociek na seba. Prichádzajú aj iné deti rovnakého veku a vytvárajú podobné konštrukcie paralelne. Po desiatich minútach sa Michal zodvihne a odchádza do inej časti učebne za inou aktivitou. Do opusteného priestoru prichádza Janka, ktorá má už viac ako

päť rokov. Ona už má celkom konkrétnu predstavu, čo chce z kociek stavebnice vytvoriť. Staví hrad s vežami a s padacím mostom. Pridávajú sa jej rovesníci Anka a Milan. Pracujú spoločne, horlivo diskutujú o tom, ako si pri stavbe pomôcť aj inými tvarmi stavebnice, ako sú kocky. Sú zaujatí a ich hra trvá viac ako dvadsať minút. Pozoruje ich pani učiteľka. Rozhodla sa, že do kútika stavebníc bude potrebné dokúpiť miniatúrne postavičky ľudí, zvierat a makety rôznych predmetov a kútik obohatiť kresliacim a farebným papierom, nožnicami, farbičkami a iným materiálom, ktorý sa bude v priebehu roka obmieňať.

Interakcia s prostredím, činnosti v prostredí, ktoré dieťa vníma ako hru, napomáhajú rozvoju jeho psychických funkcií, sú prostriedkom **učenia sa**. Takéto interakcie s prostredím, s inými deťmi ako hra rozvíjajú u detí ich **spôsobilosti sebariadenia**. Dieťa si dokáže vybrať smer, spôsob a prístup, akým bude riešiť úlohy, problémy a činnosti, ktorých sa zúčastňuje. Umožňuje to aj rozvíjanie **autokorektívnych spôsobilostí**. Dieťa dokáže postupne stále lepšie identifikovať, či úloha, ktorú riešil už bola ukončená a či správne. To vedie postupne k rozvíjaniu **metakognitívnych spôsobilostí**, vďaka ktorým dieťa vie identifikovať, aké robilo pri riešení úloh chyby, čo už dokáže a čo sa ešte musí učiť. Preto je dôležité, aby aktivity, hry a iné činnosti v prostredí boli projektované tak, aby umožnili dieťaťu:

- mať možnosť výberu a voľby
- vyvíjať vlastnú aktivitu
- využívať viacúčelové materiály, pomôcky
- pracovať, hrať sa spoločne s inými deťmi
- učiť sa byť ohľaduplné k iným deťom
- učiť sa byť zodpovedné za svoje rozhodnutia a konanie.



Počas ranného stretnutia sedia v kruhu deti na koberci. Pani učiteľka im v rámci diskusie, v úsilí premostiť diskusiu smerom k novej učebnej téme, predstavuje novú stavebnicu. Je zložená z farebných geometrických útvarov rôznych veľkostí. Niekoľko častí stavebnice nechá kolovať v kruhu. Žiada deti, aby opísali vec, ktorú držia v ruke. Deti opisujú vlastnosti útvarov, ako je veľkosť, tvar, farba a pod. Učiteľka umiestni stavebnicu do police v kútiku stavebníc a vyzve deti, aby ju v priebehu nasledovných dní využívali. Celý týždeň potom pozorovala deti pri hre so stavebnicou. Všimla si, že Peter a Lucia ju využívali veľmi často a dokonca si vymysleli hru, ktorú hrali. Učiteľka sa ich pýtala na pravidlá tej hry. Vysvetlili, že úlohou je rozdeliť dieliky stavebnice podľa farieb a následne hľadať rovnaké tvary. To učiteľku inšpirovalo. Zvolala deti a požiadala ich, aby roztriedili dieliky stavebnice do troch prázdnych škatúl podľa pravidla, aké si samy zvolia. Peter a Lucia spočiatku postupovali odlišne, ale nakoniec sa dohodli na pravidle – farba, tvar, veľkosť. Marek však veľmi rýchlo stratil o hru záujem. Namiesto toho si začal ceruzkou obkresľovať tvary dielikov na farebný papier. Učiteľka ocenila dômyselnosť všetkých detí.

Ak hovoríme o dôležitosti interakcií v prostredí pre rozvoj dieťaťa, nemyslíme tým len interakcie s hračkami, hrami a materiálmi, ale aj (hlavne) **interakcie medzi deťmi**. Podporujeme tým nielen sociálne formy učenia sa, ale zároveň intenzívne podporujeme budovanie spoločenstva. Učíme deti, ako **hľadať spojenie s ostatnými**, nadobúdať pocit **spolupatričnosti** a ako sa starať o iných ľuďoch. Učiteľky a dospelí by mali dbať na to, aby:

- sa deti naučili a používali mená svojich spolužiakov, aby sa učili poznať ich záujmy, postoje a pocity
- sa dômyselnou organizáciou činností a hier naučili deti striedať sa v nich, dávať priestor aj iným a prichádzať do kontaktu s inými,
- sa deti učili deliť sa s inými deťmi o pozornosť učiteľky, o čas strávený s pani učiteľkou,
- sa učili sociálnym a komunikačným zručnostiam v diskusii v kruhu – aktívne počúvať, čakať na svoje poradie, neskákať do reči, nevysmievať sa, uvoľniť miesto tým, ktorí prichádzajú neskôr, sedieť aj vedľa toho, koho nepovažujem za svojho najlepšieho priateľa,
- sa učili konštruktívne pripájať ku skupinám, ktoré už na niečom pracujú a zároveň prijímať takýchto prichádzajúcich do skupín,
- sa učili prejavovať záujem o iných, pozdraviť ich, počúvať ich,
- sa deti naučili spolupracovať, spoločne sa hrať a riešiť úlohy v tímoch,
- sa postupne viac a viac učili riešiť konflikty diskusiou, vyjadrovaním svojich pocitov a názorov a reflektovaním pocitov a názorov iných.

Ak máme predstavu, že deti sa najlepšie učia tak, že sedia a pozorne počúvajú to, čo im pani učiteľka hovorí, je vytváranie prostredia veľmi jednoduché a nevyžaduje si zo strany učiteľky žiadnu námahu. Tento pohľad na procesy učenia sa detí je však už dávno prekonaný. Vieme, že deti, podobne ako aj dospelí, sa učia hlavne prostredníctvom fyzických, sociálnych a mentálnych interakcií s vonkajším prostredím. Aby sa deti učili, musia byť aktívne, preto je usporiadanie prostredia, v ktorom učenie sa prebieha, rozhodujúce. To je kľúčový dôvod, prečo je potrebné jeho projektovaniu a usporiadaniu venovať veľkú pozornosť. Podnecujúce prostredie preto rešpektuje rozvojové potreby dieťaťa, je bezpečné a vytvára široké možnosti pre jeho aktivity a hry. V procese zmien, ktoré u detí nastávajú v dôsledku učenia sa, sa flexibilne mení aj ich prostredie, ktoré takto vytvára nové možnosti ich rozvoja tak, že rešpektuje ich aktuálne rozvojové možnosti, záujmy a potreby. Centrálneho rolu aktivít detí v podnetnom prostredí zohráva **hra**. U malých detí je hra hlavným prostriedkom i spôsobom učenia sa.

### Prečo sa deti hrajú?



Deti (3 roky) sedia v trávě v kruhu okolo pani učiteľky Emy. Ona drží v ruke púpavu – stonka má na konci plod (nažka s padáčikom). Vyberie jedno semienko a ukáže deťom jeho štruktúru: „Pozrite, tu na konci tej chocholatej nitky sa skrýva semienko púpavy. Keď zafúka vietor semiačka s padáčkmi vyletia a vietor ich odnesie ďaleko. Tak sa púpavy rozmnožujú.“ Učiteľka Ema potom povie deťom riekanku o púpave a pohybmí ruky

naznačuje, ako sa semiačka vznášajú vo vzduchu. Potom si deti berú púpavy a fúkajú na nažky a sledujú let semienok púpavy. Niektoré sa usilujú ich v lete zachytiť. Komu sa to podarí, prináša ich späť a spoločne sledujú ich konštrukciu.

Aktivita, ktorú pripravila učiteľka Ema, pohltila pozornosť detí v celom jej rozsahu. **Sledovali realitu** rozmnožovania rastlín v prírode. Následne skúsenosť z pozorovania **prenášali do symbolickej roviny** aktivitou s riekankou. Následne sami **skúsili realitu** priamym kontaktom s nažkou. Deti to všetko vnímali ako hru. Koľko však bolo v tejto aktivite skutočnej hry a koľko tam bolo učenia sa? Je to veľmi ťažké odlíšiť. Vhodná kombinácia učiteľkou plánovaných aktivít s tými, ktoré sú iniciované deťmi dobre ilustruje to, čo nazývame učenie sa hrou.

Hra je spôsob, ako deti získavajú **predstavu o svete**, ktorý ich obklopuje. Hra umožňuje **rozvíjať psychické funkcie** detí, ako sú **kreatívne myslenie**, riešenie problémov, schopnosť zvládať napätie a úzkosť, nadobúdanie **nových vedomostí** a porozumenia, schopnosť využívať rôzne nástroje a v neposlednom rade hra prispieva k rozvoju **jazykových spôsobilostí**.



Prečo je hra preferovaným spôsobom učenia sa detí?

1. Pramení z vnútornej motivácie dieťaťa.
2. Prináša mu potešenie.
3. Hra je flexibilná činnosť a je oslobodená od zvonka stanovených pravidiel.
4. Dieťa pri hre nie je obmedzované realitou, uplatňuje sa prístup „akože“.
5. Hra si vyžaduje verbálnu, mentálnu, sociálnu, fyzickú i psychickú aktivitu.
6. Hru, účasť v hre, si volí dieťa samo.



Zopakujme a zhrňme si poznatky:

Základným východiskom projektovania podnetného prostredia pre deti je taký prístup, ktorý je založený na úsilí o uspokojenie rozvojových potrieb dieťaťa. Učenie sa je interaktívny proces. Preto sa majú veci, materiály a pomôcky predkladať spôsobom, ktorý podporuje dieťa v hľadaní interakcie s prostredím. Podnecujúce prostredie sa vytvára tak, aby podporovalo rolu dieťaťa ako samostatného a zodpovedného jednotlivca a tvorcu. Materiály a vybavenie by mali byť dieťaťu dostupné, aby učiteľka nebola v úlohe dodávateľa, ale aby bola oporou v procese hry a učenia sa dieťaťa v interakcii s jeho prostredím. Ak hovoríme o dôležitosti interakcií v prostredí pre rozvoj dieťaťa, nemyslíme tým len interakcia s hračkami, hrami a materiálmi, ale aj (hlavne) interakcie medzi deťmi.

Podporujeme tým nielen sociálne formy učenia sa, ale zároveň intenzívne podporujeme budovanie spoločnosti.

## Teórie o učení sa a hre

Existuje niekoľko teórií, ktoré objasňujú súvislosť medzi hrou a učením sa. Socio-kultúrna teória **L. S. Vygotského** kladie dôraz na **sociálny a kultúrny kontext** rozvoja dieťaťa. Jeho teória vychádza z presvedčenia, že hra „akože“ je kľúčovým faktorom rozvoja. Počas takejto hry dieťa vykazuje správanie, ktoré prekračuje úroveň jeho bežného správania, prekonáva samo seba. Dieťa je aktívnym činiteľom vlastného rozvoja. Jeho sociálna skúsenosť formuje jeho spôsob myslenia a interpretácie sveta, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom jazyka, ktorý je primárnou cestou interakcie s inými ľuďmi a nevyhnutným nástrojom myslenia. Skutočnosť, že deti vyrastajú v rozmanitých kultúrnych prostrediach síce ovplyvňuje aj ich jazyk a myslenie v zmysle danej kultúry, ale fakt, že sociálne vplyvy sú stále prítomným determinantom rozvoja kognitívnych spôsobilostí, je univerzálne platný. Spôsob myslenia jednotlivca je sociálne situovaný, a to aj v širšom inštitucionálnom a kultúrnom kontexte.



Učiteľku Emu trápí, že Mária je tak nesmelá a nedokáže často odpovedať ani na tie najjednoduchšie otázky, ktoré v rámci edukačných aktivít kladie deťom. Mária pochádza z marginalizovanej rómskej komunity, ktorá žije v osade nie veľmi ďaleko od materskej školy. Učiteľku Emu trápí, že i napriek tomu, že v celej Máriinej rodine sa hovorí po slovensky, rómsky hovoria už len straší príslušníci komunity, má dojem, akoby Mária nerozumela tomu, čo sa jej pýta. Učiteľka Ema preto pátra, čo by mohlo byť príčinou.

L. Berková a A. Winsler (1995) uvádzajú inšpiratívny výskum americkej antropologičky Shirley Briceovej, ktorá skúmala podobnú situáciu v súvislosti s deťmi z afroamerickej komunity. Zistila, že rodičia zo strednej triedy komunikujú s deťmi spôsobom, že ich otázky, ktoré im kladú, nemajú iba praktický význam súvisiaci s aktuálnou situáciou. Veľmi často sú to otázky ako: Aký typ auta je toto na obrázku? Kde je mačiatko na tomto obrázku? O čom bol príbeh, ktorý sme čítali? Sú to podobné otázky, aké učiteľka Ema kladie deťom v materskej škole. S. Briceová však zistila, že deti z afroamerickej komunity, ktorú skúmala, iba veľmi zriedka kladú otázky svojim rodičom. Ak sa rodičia pýtajú niečo svojich detí, ich otázky nemajú edukatívny charakter, ale sa týkajú aktuálnej situácie, kedy sami rodičia nepoznajú odpoveď: Kde si bola/bola? Čo si jedol/jedla na obed v škole? Sú to typovo úplne iné otázky, aké im kladú v škole. Je to zjavne aj Máriin problém, ktorý učiteľka Ema musí riešiť.

Výskumy, založené na Vygotského teórii poukazujú na problém zmätku, ktorý u detí vyvoláva skutočnosť, že **komunikačný štýl** v rodinách detí a v škole je zásadne odlišný.

To zásadným spôsobom obmedzuje možnosti pre rozvoj dieťaťa, osobitne kvalitu procesov učenia sa. Preto je problém prispôsobenia komunikačného a celkového interakčného štýlu uplatňovaného v škole štýlu, aké si prinieslo dieťa z domu zásadný. V princípe nejde o to, aby škola ten domáci štýl prebrala, ale o to, aby umožnila dieťaťu „prepnúť“ komunikačný štýl tak, že bude spôsobilejšie komunikovať a aktívne sa zapájať do života v širších spoločenských súvislostiach. Ukazuje sa, že riešením je podporovať u detí spolupracujúce správanie, ktorá sa chápe ako zdroj kognitívneho rozvoja. To, ako deti komunikujú a interagujú s inými ľuďmi, kam sa počítajú aj dospelí, sa stáva súčasťou ich **spôsobu myslenia**. Nie je podstatné, kto je účastníkom takýchto interakcií a komunikácie (či dieťa – dospelý alebo dieťa – dieťa), podstatné je, ako sú takéto aktivity organizované. Je dobré, ak v rámci spolupracujúcich aktivít je aspoň jeden ich účastník **v role „experta“**, ktorý navrhuje možné (pre ostatných v niečom nové) alternatívy riešenia zadaní/úloh/problémov, ktoré presahujú rámec deťmi už osvojeného repertoáru riešení. Takáto sprevádzajúca spoluúčasť „experta“ (v našom prípade je to spravidla učiteľka alebo iný dospelý) na aktivitách detí dostala pomenovanie **„scaffolding“**. Ide o poskytovanie či stavanie akéhosi pomyselného lešenia, ktoré umožňuje dieťaťu postúpiť vyššie, rásť v jeho kognitívnom rozvoji. Spoločné aktivity s „expertom“ umožňujú dieťaťu rozvíjať jeho vyššie kognitívne funkcie, ktoré sa postupne, vďaka interakciám s druhými, stávajú nakoniec jeho vnútornou mentálnou výbavou (už to viem), ktorá bude fungovať aj mimo rámca aktuálne realizovaných aktivít. Sprostredkujúcim mostom (pomyselným lešením), medzi spoločne zdieľanou aktivitou, ktorá sa stane súčasťou individuálnej mentálnej výbavy dieťaťa, je jazyk ako systém symbolov, ktoré sú akoby softvérom mysle.



Cesta v nadobúdaní vyšších kognitívnych funkcií po „lešení“ postaveného „expertom“:

Novorodenec – skenuje svoje okolie, pohybujúce sa objekty, vyhľadáva očné kontakty a odvrátením pohľadu ich dokáže ukončiť.

Okolo 4 mesiacov veku – dokáže sledovať svojím pohľadom pohľad iného človeka (dospelého). Ak sa to udeje, dospelý komentuje, čo dieťa vidí. Tým sú veci v prostredí videnom dieťaťom označované jazykovými symbolmi. Rozvíja to potenciál slovnej zásoby dieťaťa a aj schopnosť riešiť problémy v staršom veku.

Batoľa – zdieľaná pozornosť, ktorú dieťa a dospelý venujú objektom v prostredí, je sprevádzaná vytváraním bohatého jazykového kontextu, ktorý začínajú batoláta preberať do vlastného repertoáru a tým vytvárajú aj bohatstvo podnetov ich ďalšieho kognitívneho napredovania.

Čo je podstatné v priebehu interakcie s prostredím, je citlivým spôsobom udržiavať pozornosť dieťaťa prostredníctvom krátkych a výstižných slovných komentárov toho, čo dieťa vidí, na čo sa pozerá, čo sleduje pohľadom, a to ešte v značnom predstihu pred obdobím vývoja dieťaťa, kedy bude schopné reagovať slovne. Čo sa dieťa tým učí, je vidieť

svet z perspektívy hovoriaceho. Hovoríme o prepojení ich myslí. S touto spôsobilosťou dieťa úspešne vstupuje do materskej školy.

Predstava, že **kognitívne kapacity dieťaťa** (jeho schopnosť myslieť a poznávať svet) sa na začiatku rozvíjajú na základe jeho spolupráce/interakcie s dospelým (prípadne so spôsobilejším rovesníkom), ktorý poznanie sprostredkuje prostredníctvom jazyka a reči. Až následným procesom internalizácie (zvnútorňovania) sa stáva táto skúsenosť súčasťou jeho individuálnej psychickej výbavy. Podmienky pre takýto proces zvnútorňovania skúsenosti sa vytvárajú v tzv. zóne najbližšieho rozvoja dieťaťa. Dieťa do nej vstupuje zo svojej zóny aktuálneho rozvoja, ktorá predstavuje všetko to, čo dieťa už má zvnútornené vo svojej psychickej výbave. V tejto zóne dieťa dokáže riešiť problémy, úlohy a situácie bez potreby pomoci zo strany iného. Na dieťa sa nahliada ako na budovu, ktorá buduje samu seba. Sociálne prostredie, v ktorom toto seba-budovanie prebieha, predstavuje lešenie – podporný systém, ktorý dieťaťu umožňuje napredovať a budovať nové kompetencie.



Príklad podporného systému poskytovaného dospelým dieťaťu pri skladaní puzzle:

Janko: „ Neviem to urobiť. " (*pokúša sa umiestniť dielik do nesprávneho odporu*).

Dospelý: „ Ktorý dielik by pasoval sem dole. " (*Ukáže na spodnú časť puzzle*).

Janko: „Topánky." (*hľadá dielik, ktorý by pripomínal klaunove topánky, ale vyberá nesprávny*).

Dospelý: „ Takže ktorý dielik má tvar ako tento otvor? " (*Znovu ukáže na spodnú časť puzzle*).

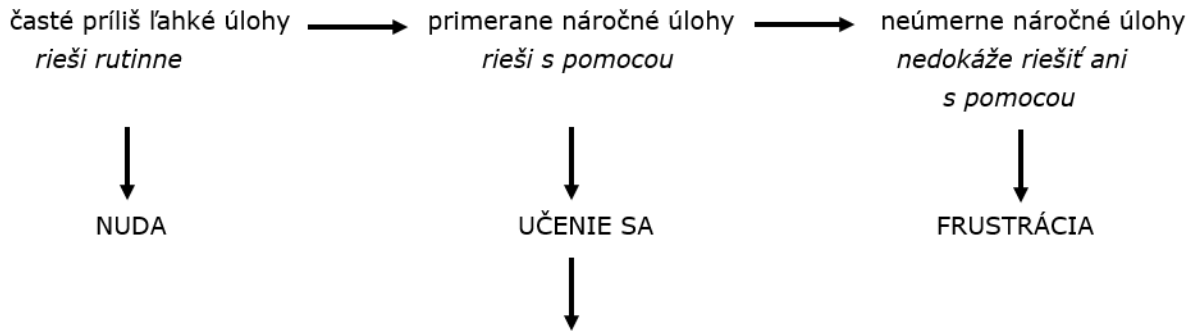
Ján: „Tento hnedý. " (*Tentokrát dielik pasuje do otvoru. Berie do ruky ďalší dielik a pozerá na dospelého*).

Dospelý: „ Máš ho! Teraz sa pokús dielik trochu pootočiť. " (*pohybom ruky naznačí ako*).

Ján: „ Aha, sem! " (*Takto vkladá ďalšie dieliky a komentuje svoju činnosť: „Teraz priložíme zelený dielik. Pootočíme ho." Dospelý ho sleduje.*)

(Berk & Winsler, 1995).

Dospelá osoba/učiteľka musí vhodne vyberať situácie a úlohy, aby sa nachádzali **v zóne najbližšieho vývinu dieťaťa** tak, aby ich riešenie posúvalo dieťa smerom dopredu (aby nastalo učenie sa), aby sa nepohybovalo iba vo svojej zóne aktuálneho vývinu, resp. aby prípadne nepresahovalo jeho možnosti a i napriek podpore druhého človeka:



- nízka miera odpútania od aktuálnej reality (Akej farby je tento diel?)
- stredne vysoká miera odpútania od aktuálnej reality (Ktorý diel je väčší? Čím sa odlišuje tento diel od druhého?)
- vysoká miera o odpútania od aktuálnej reality (Čo sa stane, ak položíme tento diel sem? Prečo musíme položiť tento diel práve vedľa tohto tu?)

To, že výber primerane náročných úloh v zóne najbližšieho vývinu dieťaťa je dôležitá kompetencia učiteľa, je nepochybné. Rovnako nepochybné je i to, že dieťa ja aktívnym činiteľom v procese vlastného učenia sa.

Kognitívny vedec **D. Willingham** (2021) vytvoril jednoduchú a všetkým zrozumiteľnú schému fungovania ľudského mozgu vo vzťahu k procesom učenia sa. **Vonkajšie prostredie** produkuje pre naše vedomie podnety – zmyslové, verbálne a pod., ako aj problémy, ktoré čakajú na riešenie. To, na čo práve v tej súvislosti myslíme, sa realizuje v **pracovnej pamäti**, kde sídli aj časť nášho vedomia a mysle. **Dlhodobá pamäť** funguje ako rozsiahly sklad, kde si uchováваме naše faktické poznatky o svete, ako aj procedurálne poznatky o tom, čo treba robiť, keď... Tieto komponenty dlhodobej pamäte sú mimo nášho uvedomenia do tej chvíle, kým ich na základe nejakého podnetu nepotrebujeme. Vtedy vstupujú do priestoru pracovnej pamäte a nášho uvedomenia. **Myslenie** nastáva vtedy, keď pod vplyvom vonkajších podnetov, ktoré sú nové, dochádza v mysli (pracovná pamäť) k ich kombinácii s **faktickými a procedurálnymi znalosťami** novým spôsobom. Vedieť, ako takúto novú kombináciu uskutočniť, je predmetom nášho učenia sa. Keďže náš mozog, ako píše D. Willingham, nie je evolučne dizajnovaný na myslenie, je na učiteľovi, aby vytvoril adekvátne podnety, ktoré budú motivovať deti k mysleniu a teda k učeniu sa. K učeniu sa v zmysle aktivácie dlhodobej pamäte dochádza pod vplyvom vyplavovania **dopamínu**. Prirodzenej látky vznikajúcej v mozgu, ktorá má kľúčovú funkciu pri aktivizácii kognitívnych funkcií mozgu. Uvoľňuje sa pri aktivitách, ktoré jednotlivec (i dieťa) prežíva ako príjemné. Je preto veľmi dôležité, aby procesy učenia sa v zóne najbližšieho rozvoja boli učiacim sa vnímané ako príjemný/pozitívny zážitok. Preto u detí uvažujeme o procesoch učenia sa ako aktivitách, ktoré **dieťa prežíva ako hru** a to vtedy, keď :

- má situáciu pod kontrolou
- má možnosť voľby/výberu
- je to zážitok spôsobujúci potešenie

- môže slobodne predstierať/napodobňovať rozmanité činnosti či role
- môže slobodne vymýšľať a tvoriť.

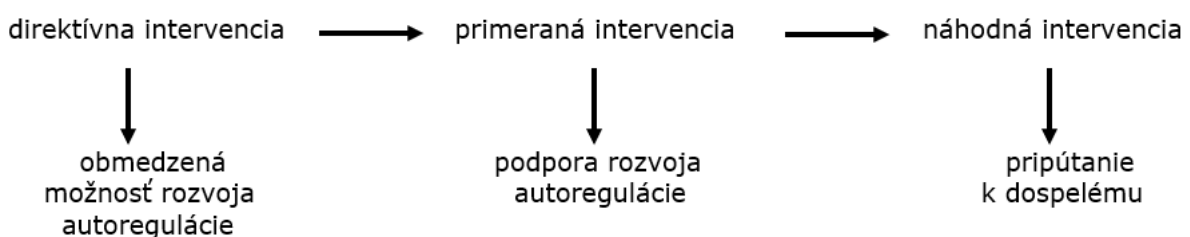


Zopakujme a zhrňme si poznatky:

Podľa L. S. Vygotského **hra „akože“** je kľúčovým faktorom rozvoja. Počas takejto hry dieťa vykazuje správanie, ktoré prekračuje úroveň jeho bežného správania, prekonáva samo seba. Dieťa je **aktívnym činiteľom** vlastného rozvoja. Jeho sociálna skúsenosť formuje jeho spôsob myslenia a interpretácie sveta, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom jazyka, ktorý je primárnou cestou interakcie s inými ľuďmi a nevyhnutným nástrojom myslenia. To, ako deti komunikujú a interagujú s inými ľuďmi, kam sa počítajú aj dospelí, sa stáva súčasťou ich spôsobu myslenia. Je dobré, ak v rámci spolupracujúcich aktivít je aspoň jeden ich účastník v role „experta“. Svojou pomocnou účasťou stavia akési pomyselné **lešenie (scaffolding)**, ktoré umožňuje dieťaťu postúpiť vyššie, rásť v jeho kognitívnom rozvoji v rámci jeho zóny najbližšieho rozvoja. Je na ňom, aby vytvoril adekvátne podnety, ktoré budú motivovať deti k mysleniu, a teda k učeniu sa. Pre úspech je veľmi dôležité, aby procesy učenia sa v zóne najbližšieho rozvoja boli učiacim sa vnímané ako príjemný/pozitívny zážitok.

## Učenie sa hrou

Pri správnom chápaní detskej hry a jej kľúčovej úlohy v rozvoji osobnosti dieťaťa vzniká oprávnená otázka, že do akej miery môžu **dospelí intervenovať** do procesov detských hier. Skúsenosti a v tomto smere realizované výskumy však dosvedčujú, že hry detí v dôsledku uvaženej podpory zo strany dospelého nadobúdajú prepracovanejší, rozmanitejší a komplexný charakter. Čo však treba zdôrazniť je predpoklad, že intervencia dospelého do procesov detských hier musí byť **vyvážená**. To znamená, že dospelý by nemal do týchto procesov vstupovať direktívnym spôsobom, ale na druhej strane ani bez jasnej predstavy o tom, akú rolu v rámci hry bude zohrávať.



Vysoká miera direktivity dospelého vedie k obmedzeniu možnosti rozvíjania autoregulačných spôsobilostí dieťaťa ako jednej z kľúčových funkcií hry v jeho rozvoji. Na druhej strane ak dospelý neuvážene vstupuje do hry dieťaťa vtedy, ak dieťa vykonáva rutinné hrové aktivity, ktoré už veľmi dobre zvláda, vyvoláva tým u dieťaťa neistotu, čím vytvára potrebu pripútať sa v rozhodovaní k dospelému. Môže tým vyvolávať efekt

naučenej bezmocnosti. **Optimálnou intervenciou v zóne najbližšieho rozvoja dieťaťa**, ktorá má podporný charakter, dieťa nadobúda sebaistotu a učí sa autoregulácii svojho správania, konania a rozhodovania.



### Kedy intervenovať?

- dieťa sa nehrá z vlastnej iniciatívy
- hra je komplikovaná, úloha je náročná, vyžaduje si pomoc
- dieťa potrebuje (vyžaduje si) podporu, aby mohla byť úloha splnená (je to časté napr. pri stolových hrách)
- dieťa má nedostatočné vedomosti o danej aktivite, situácii alebo veci (výber správnej knihy).

**Hra** je rozhodujúce podporné lešenie, ktoré poskytuje dieťaťu oporu v jeho raste a sebarozvoji, ako aj v nadobúdaní nových spôsobilostí. Dospelý (učiteľka, učiteľ) zohráva v tomto procese veľmi podstatnú úlohu, ktorú môžeme rozčleniť na niekoľko rolí, ktoré môže plniť:

- **pozorovateľ** – ktorý pozorne sleduje hru dieťaťa a rozhoduje, či je vhodné do hry vstupovať so svojou intervenciou
- **spolupracovník** – ktorý vstupuje do hry, keď vidí, že dieťa už len zautomatizovane opakuje činnosti, ktoré ho neposúvajú dopredu, alebo keď dieťa stráca nápady, ako hru rozvíjať ďalej – pridá novú hračku, položí podnecujúcu otázku a pod.
- **plánovač** – ktorý projektuje hry pre deti, vytvára adekvátne prostredie pre hru ako formu učenia sa
- **reflektor** – ktorý poskytuje dieťaťu spätnú väzbu, často iba tým, že verbálne popisuje činnosť, ktorú dieťa počas hry vykonáva (Ó, vidím, že si postavil nádhernú vežu z kociek. A aká je vysoká!...)
- **model** – ktorý sa zapája do hry a svojím konaním, činnosťou poskytuje modelový príklad, ako sa v danej situácii postupuje, koná, správa, ktoré potom dieťa nasleduje, aby zažilo pocit úspechu
- **mediátor** – ktorý vstupuje do sporov a konfliktov detí, ktoré prirodzene vznikajú v priebehu hier.



### Metóda recipročného (vzájomného) učenia sa

Učiteľka číta deťom v prvej triede príbeh o polárnych zajacoch – narodenie mláďatka a ako sa oň stará jeho matka. V kruhu okolo nej sedia štyri deti, ktoré tvoria spoločnú diskusnú skupinku. Po dočítaní pasáže z knihy nasleduje dialóg:

Karol (dnes je určený on, aby kládol otázku): „*Kedy sa rodia mláďatká?*“

Učiteľka: „*To je veľmi dobrá otázka. Koho by si sa to chcel spýtať?*“

Karol: „Robo, Milka“.

Milka: „V lete.“

Učiteľka: „Dobre. Ale čo by sa stalo, keby sa mláďatko narodilo v zime? Porozmýšľajte“

Deti dávajú rozmanité odpovede na otázku: „Mláďatká by mohli nachladnúť. Nemali by čo jesť. Nemajú ani len srst', keď sa narodí...“

Karol: „Mám ďalšiu otázku. Ako matka zaistí bezpečnosť mláďat?“

Kristína: „Schová ich.“

Karol: „Dobréé! Ale skúsme aj niečo iné“.

Učiteľka: „Áno, ale matka robí aj niečo veľmi prekvapujúce. Ukrýva ich spôsobom, ktorý je pre mňa veľmi prekvapujúci. Vôbec som o tom nevedela.“

Tomáš: „Každé mláďa schová na iné miesto.“

Učiteľka: „Zvláštne. Prečo to asi tak robí?“

Milka: „Ja som ale počula iný dôvod. Tie mláďatka môžu zjesť jedno druhé, alebo sa medzi sebou bijú“.

Učiteľka: „Aj to je možné. Ale čo by si mohlo stať, keby ich našiel rys?“

Deti komentujú, že to by mohol byť koniec mláďat.

Tomáš: „ Keby som bol ich matkou, radšej by som ich uchoval na jednom mieste“.

Kristína: „Ak sú mláďatká schované na rozličných miestach, ako si ich maminka bude pamätať, kde sú?“

Učiteľka: „ Dobrá otázka. Musí ich znova nájsť. Viete prečo? Čo im musí pravidelne priniesť?“

....

(podľa Berk & Winsler, 1995)

**Metóda recipročného učenia** je založená na tom, že učiteľka pravidelne pracuje so skupinkou od dvoch do štyroch detí. Deti sa pravidelne striedajú v role vedúceho diskusie. Jeho úlohou je vymyslieť a kľásť otázky, ktoré vedú k lepšiemu porozumeniu obsahu učiva (textu a pod.). Úlohou učiteľky je vytvárať **podporný systém (lešenie)** v podobe doplňujúcich otázok a podnetov, ktoré usmerňujú diskusiu detí k podstate toho, čo by malo byť osvojené, naučené, zistené, porozumené. V záujme dosiahnutia cieľa skupina za podpory učiteľky uplatňuje štyri poznávacie stratégie: **kladenie otázok, sumarizácia, vysvetľovanie a vyslovovanie predpokladov:**

- Členovia skupiny si prečítajú vymedzený text a vedúci diskusie (spočiatku učiteľa a neskôr deti) kladie otázku súvisiacu s obsahom prečítaného.
- Deti hľadajú odpovede. Kladú doplňujúce otázky. Vyslovujú súhlasné i nesúhlasné stanoviská. Prípadne sa znova vracajú k prečítanému textu. Následne vedúci diskusie sumarizuje v úsilí dosiahnuť konsenzus rozmanitých pohľadov a názorov.

- Následne členovia skupiny objasňujú myšlienky a námety, ktoré neboli celkom jednoznačné, prípadne niektorý člen skupiny im nerozumel.
- Nakoniec vedúci diskusie vyzve členov skupiny, aby vyslovili predpoklady týkajúce sa ďalšieho možného pokračovania príbehu, založené na ich získaných nových poznatkoch.

I napriek tomu, že metóda recipročného učenia bola pôvodne vytvorená na podnecovanie čítania s porozumením, je aj dobrou metódou rozvoja **kritického myslenia detí**. Možno ju využiť aj pri rozmanitých hrách, pokusoch, experimentoch a iných aktivizujúcich činnostiach, ktoré smerujú k novému poznaniu prostredníctvom sociálnej interakcie.



Zopakujme a zhrňme si poznatky:

**Intervencia dospelého** do procesov detských hier musí byť vyvážená. To znamená, že dospelý by nemal do týchto procesov vstupovať direktívnym spôsobom, ale na druhej strane ani bez jasnej predstavy o tom, akú rolu v rámci hry bude zohrávať. Hra je rozhodujúce podporné lešenie, ktoré poskytuje dieťaťu oporu v jeho raste a sebarozvoji, ako aj v nadobúdaní nových spôsobilostí. **Metóda recipročného učenia** je dobrou metódou rozvoja kritického myslenia detí. Možno ju využiť aj pri rozmanitých hrách, pokusoch, experimentoch a iných aktivizujúcich činnostiach, ktoré smerujú k novému poznaniu prostredníctvom sociálnej interakcie.



Poznáte odpovede?

1. Ako rozumiete kategórii „proximálne procesy“? Vedeli by ste uviesť príklad z vašej skúsenosti?
2. Akým výzvam čelí učiteľka/učiteľ pri vytváraní rozvojovo podnetného prostredia vo svojej triede?
3. Ako rozumiete myšlienke L. S. Vygotského, že hra „akože“ je kľúčovým faktorom rozvoja?
4. Čo znamená budovať pomyselné lešenie (scaffolding), ktoré umožňuje dieťaťu postúpiť vyššie, rásť v jeho kognitívnom rozvoji v rámci jeho zóny najbližšieho rozvoja?
5. Čo to znamená, že intervencia dospelého do procesov detských hier musí byť vyvážená?

## 2. HRA V ŽIVOTE DIEŤAŤA

HOMO LUDENS. Aj takto antropológia vymedzuje človeka. Človek je označený za tvora, ktorý sa hrá. Bytosť, pre ktorú je hra prirodzenou. Podľa kultúrneho historika J. Huizingu je hra zmysluplnou funkciou ľudského života. Je prirodzeným prejavom a potrebou ľudského jedinca a už aj v tých najjednoduchších podobách je niečím viac ako fyziologicky podmienenou psychickou reakciou. Každá ľudská hra má svoju funkciu a určitý zmysel. Človek sa hrá v každom veku, avšak v každej etape má hra iný význam. V ranom detstve je mimoriadne **dôležitá** a **nezastupiteľná**. Uvedomovali si to aj viaceré významné osobnosti dejín pedagogiky. J. A. Komenský ju označil za tú najprirodzenejšiu potrebu dieťaťa, F. W. A. Fröbel napísal, že **hra je život dieťaťa v predškolskom veku**. V čom teda tkvie podstata hry a akú činnosť môžeme nazvať hrou? Aký má význam pre rozvoj osobnosti dieťaťa? Aké hry sa hrávajú deti v ranom detstve?

### Podstata hry a jej znaky

Hoci je hra tá najprirodzenejšia potreba dieťaťa, neznamena to, že každú činnosť, ktorú vykonáva možno označiť hrou. Aby sme dokázali posúdiť, či sa dieťa hrá alebo nie, musíme sa na situáciu pozeráť z jeho perspektívy. Odpovede sa ukrývajú **v prežívaní dieťaťa**. Tu je niekoľko jej charakteristík:

- **Hra prináša potešenie a radosť.** Hra je činnosť, ktorá vyvoláva príjemné pocity. Je doslova duševným potešením. Patrí k nej detský dŕavot, výskanie, smiech, ale aj mnoho iných prejavov, ktoré prezrádzajú, že dieťa si činnosť užíva a teší sa z nej. Akonáhle sa z činnosti vytratia pozitívne pocity, prestáva byť zo strany dieťaťa vnímaná ako hra a snaží sa ju opustiť, ukončiť.



Sú situácie, kedy dieťa vstupuje do činnosti, užíva si ju, má z nej potešenie, no počas nej sa stane niečo, čo ho dostane do nepohody. Ak ho požiadame, aby v činnosti zotrvalo, zostane. Avšak zvyšok času už nebude prežívať ako hru. Zamyslite sa nad situáciou päťročnej Ivanky.

*Ivanka pozoruje chlapcov, ktorí sa hrajú na hasičov. Páči sa jej to a zapojí sa do hry. Radostne si zakladá na hlavu prilbu, berie do rúk imaginárnu hadicu a vášnivo hasí horiaci dom. Po chvíľke k nej pristúpi Patrik a zhodí jej prilbu z hlavy so slovami: „Ale ty nemôžeš hasiť oheň. Dievčatá nebývajú hasičmi“. Ivanka s plačom uteká za mamou. Mama ju objíma a vysvetlí jej, že aj dievčatá môžu byť hasičkami. Povzbudí ju, aby sa vrátila do hry a hasila oheň ďalej. Ivanka nechce. Bojí sa, že ju chlapci znovu odmietnu. Mama zasiahne. Dohovorí im a Ivanku sama zapojí do hry. Nasadí jej prilbu a vloží jej do rúk hadicu. Ivka hasí oheň, no pokukuje po mame aj po chlapcoch. Stále sa obáva ich reakcie, no nechce sklamať mamu a vzdať sa. Hra sa pre ňu skončila napriek tomu, že v činnosti zotrúva.*



U 5-6 ročných detí môžeme pozorovať stupňujúcu sa súťaživosť. Túto vlastnosť my dospelí radi podporujeme. V súťaživých hrách však prežívajú radosť len víťazi. Porazeným veľa potešenia neprináša. Preto je potrebné vytvárať podmienky pre spoločné prežívanie radosti. J. A. Komenský zdôrazňoval v tejto súvislosti zásadu **družnosti**.

- **Hra je vnútorne motivovaná činnosť.** Hra je činnosť, ktorú dieťa chce, túži robiť. Hra z donútenia už nie je hrou. Podľa J. Huizingu je hra predovšetkým **slobodným konaním**. Nenútenosť a dobrovoľnosť odkazuje na ďalší dôležitý znak – **spontánnosť**. Hra vzniká ako spontánna reakcia na podnet. Týmto podnetom môžu byť ľudia (hrajúce sa deti, otec, ktorý kope loptu do bránky), materiál, hračky, ale aj obyčajné veci a podnety v jeho okolí. Dieťa nájde v tráve kamienky a začne si z nich skladať obrazce, mamin klobúk je impulz pre hru na niekoho, veselá pesnička vedie k tancovaniu, farby na stole zas k výtvarnej hre. Podmienky hry si dieťa určuje samo. Avšak nositeľom podnetov môže byť aj dospelý. Ak rodič alebo učiteľ vytvorí vhodné prostredie a dieťa zaujme, vonkajšia motivácia sa premieňa na vnútornú a z cielenej aktivity sa stáva hra. Pedagogické majstrovstvo spočíva práve v schopnosti učiteľa či rodiča dotknúť sa záujmov a potrieb dieťaťa tak, že sa do činnosti zapojí dobrovoľne a radostne. Kým dospelý vie, čo všetko sa dieťa v hre učí, dieťa, pohrúžené do činnosti, sa nad hlbším významom hry nezamýšľa. Tým je naplnený ďalší znak hry – **nezištnosť**.
- **Hra prináša uspokojenie i napätie.** Pre niekoho je rýchla jazda na bicykli zábava, pre iného stres. Uspokojenie prináša len taká činnosť, ktorá je primeraná nárokom a vývinovým možnostiam daného dieťaťa. Tento znak výstižne uchopila česká autorka E. Opravilová, podľa ktorej podstata hry tkvie v tom, že je priamo založená v možnostiach dieťaťa. Je preň prirodzene zvládnuteľná, a preto podporuje psychickú rovnováhu, prináša mu **pokoj a vyrovnanosť**. Na druhej strane, deti sa nerady nudia. Prirodzene si vyberajú činnosť, ktorá je pre nich výzvou a vyvoláva v nich istý stupeň neuspokojenej túžby, chcenia zvládnuť niečo nové, objaviť nepoznané. Takáto činnosť ich dokáže pohltiť tak, že prestanú vnímať čas a úplne sa do činnosti ponoria. V terminológii psychológie šťastia sa dostanú do tzv. zóny radostného, resp. optimálneho zážitku (M. Csikszentmihalyi). Toto poznanie odkazuje na ďalší dôležitý znak hry, ktorý J. Huizinga nazval **napätím**. Vnímal ho ako významný stimulačný zdroj.



Štvorročný Lukáš si rád skladá puzzle. Doma má niekoľko krabíc. Všetky obrázky v nich dôverne pozná. Veď ich už nespočetnekrát poskladal. Naposledy pred týždňom Macka Pu. Trvalo mu to len pár minút. V poslednom čase už puzzle obchádza. Mamina ho motivuje, ale skladanie ho už nebaví. Mama usúdi, že ho prestali baviť tie isté obrázky

a kúpi mu nové puzzle. Lukáš sa poteší. Obrázok postaví. Ale len raz. O činnosť opätovne stráca záujem. Na druhý deň idú do herne. Lukáš objaví v polici puzzle, ktoré je zložené z väčšieho počtu o niečo menších dielikov. Vášnivo sa do neho pustí a mama nevychádza z údivu, ako dlho a trpezlivo zápasí s novou výzvou. Pre Lukáša sa skladanie opäť stalo hrou. Čo by sa stalo, ak by mu nabudúce mama kúpila puzzle s ešte menšími dielikmi, ktoré by bolo nad jeho aktuálne rozvojové možnosti?



Zopakujme a zhrňme si poznatky:

Nie každú činnosť, ktorú dieťa vykonáva, možno označiť pojmom HRA. Činnosť sa stáva hrovou len za určitých podmienok. Predovšetkým musí vyvolávať **pozitívne pocity**, prinášať dieťaťu radosť a potešenie. Je **slobodným konaním**, v ktorom si dieťa stanovuje vlastné ciele a výzvy. Hra prináša dieťaťu **uspokojenie**, ale aj príležitosť **prekonávať vlastné hranice**.

## Význam hry v živote dieťaťa

Z uvedených znakov hry je zrejmé, že hra plní **emocionálnu, rekreačnú** až **terapeutickú** funkciu. Vytvára bezpečný priestor pre odbúranie nadbytočnej energie, napätia, poskytuje mu príležitosti pre oddych a relax. Okrem toho, je však i prirodzenou cestou **učenia sa**. Prostredníctvom hry dieťa poznáva okolitý svet, získava nové skúsenosti a zručnosti. Hra je prostriedkom rozvoja celej jeho osobnosti. Stimuluje perceptuálno-kognitívny, motorický, sociálno-emocionálny rozvoj a významne tiež prispieva k rozvoju jazyka a reči.

- **Perceptuálno-kognitívny rozvoj.** Od prvých dní života si človek začína v hre rozvíjať poznávacie procesy. Na začiatku tejto cesty ide o pociťovanie a vnímanie. Prostredníctvom senzomotorických hier začína novorodenec a dojča objavovať okolitý svet a trénovať svoje zmyslové vnímanie. Ako si ukážeme v tretej kapitole, v každej ďalšej vývinovej etape sa mení nielen dieťa, ale aj obsah a povaha hier. Dieťa v hre experimentuje, skúša, napodobňuje, rieši problémy a získava množstvo nových informácií a skúseností. V hrách sa rozvíja jeho pamäť, pozornosť, predstavivosť, fantázia a „samozrejme, myslenie. Podľa J. Piageta a ostatných predstaviteľov kognitívno-vývinovej teórie hry, dochádza počas vývinu dieťaťa pomocou hry k dôležitej reštrukturalizácii kognitívnych štruktúr. Deti v hre skúmajú, poznávajú, postupne pretvárajú a ovládajú svoje okolie. V symbolických hrách si precvičujú situácie zo skutočného života, ktorý pozorujú, no nemôžu byť ešte jeho súčasťou. V hre na hasičov, policajtov, kozmetičky či lekárov uchopujú svet ľudských činností, preverujú a prezentujú svoju skúsenosť a predstavy o svete. V hre sa rozvíja aj metakognícia, teda jeho schopnosť dieťaťa premýšľať a uvedomovať si vlastnú činnosť, vyhodnocovať a plánovať ďalšiu.

- **Rozvoj jazyka a reči.** Cesta od nemluvňata k výrečnému a komunikačne zdatnému školákovi vedie cez hru. Práve v hrových činnostiach dieťa vníma zvuky ľudskej reči, utvára si tichú reč, aby neskôr začalo tvoriť prvé slová a vety a využívalo tak jazyk ako prostriedok dorozumievania sa. Interakcia, na ktorej je väčšina hier založená, umožňuje dieťaťu pozorovať zákonitosti verbálnej i neverbálnej komunikácie a osvojovať si kultúrne zvyklosti používania jazyka. V hrách sa utvára a rozširuje pojmový aparát, zdokonaľuje sa myseľ ako softvér jazyka, rozvíja sa jazyk vo všetkých jeho rovinách. Spoločné čítanie s dospelými prispieva k rozvoju gramotnosti. V hrách dieťa objavuje význam a funkciu písma a približuje sa k role školáka.
- **Motorický rozvoj.** Prvých 6 rokov života charakterizujú významné zmeny v telesnom vývine človeka. Dieťa sa mení z mesiaca na mesiac. Rastie, naberá svalovú hmotu. Osvojuje si nové a nové pohybové zručnosti, zlepšuje sa jeho pohybová koordinácia, hrubá i jemná motorika. To všetko sa deje najmä vďaka hrám, ktoré prinášajú radosť z pohybu a neskôr i potešenie z interakcie s kamarátmi.
- **Sociálno-emocionálny rozvoj.** Hra je prirodzená cesta sebaopoznávania a poznávania ľudských vzťahov. V prvých hrách dieťa sleduje reakcie okolia na svoje správanie a začína si uvedomovať svoj vplyv na iných. Postupne preniká hlbšie do konania ľudí, učí sa rozlišovať medzi vhodnými a nevhodnými formami správania, rozlišovať kategórie dobra a zla. V hrách sa budujú základy morálky. Dieťa sa učí prejavovať i ovládať svoje emócie primerane situácii, začína chápať význam pravidiel a preberať zodpovednosť za svoje činy. Posilňuje i svoju psychickú odolnosť (resilienciu) a učí sa vyrovnávať aj s prekážkami a neúspechom. Pomocou hry, v ktorej napodobňuje správanie dospelých, získava pomerne rozsiahly repertoár správania. Učí sa fungovať v kolektíve a nadobúda prvé skúsenosti s kooperáciou. Učí sa mnohým životným zručnostiam, ktoré si bude v ďalších fázach života rozvíjať.

Z uvedeného vyplýva, že hra plní z pohľadu dieťaťa rôzne funkcie – emocionálnu, rekreačnú, terapeutickú, poznávaciu, precvičovaciu, sociálnu... Na význam hry však môžeme pozeráť aj cez optiku dospelého. V takom prípade je potrebné zdôrazniť jej **diagnostickú funkciu**. Hra môže byť ponímaná aj ako diagnostická situácia, v ktorej dieťa prezentuje svoju skúsenosť, svoje poznatky, prejavuje sa vo svojom prežívaní a správaní. Pozorovaním dieťaťa pri hre získava dospelý (učiteľ, rodič...) cenné informácie o aktuálnej rozvojovej úrovni dieťaťa, vďaka ktorým môže usmerňovať dieťa v jeho ďalšom napredovaní.



Zopakujme a zhrňme si poznatky.

Hra je cestou holistického rozvoja osobnosti dieťaťa. V hre sa rozvíjajú **poznávacie procesy** dieťaťa, **kognitívne a exekutívne funkcie** mozgu. Vďaka hre dieťa získava **nové poznatky a skúsenosti**, preveruje si svoje koncepty o svete. Hra je zároveň príležitosťou pre **rozvoj jazyka a reči**, ako aj **komunikačných a sociálnych zručností**. Má rekreačný a terapeutický význam. Okrem toho, že je spojená

s pozitívnymi emóciami, je aj tréningovým poľom pre **posilnenie psychickej odolnosti**. Vďaka hre sa zlepšuje **motorika a pohybová koordinácia**, dieťa sa stáva silnejším, zdatnejším, ale tiež odvážnejším. Hra podporuje **sebareguláciu** a je **diagnostickou situáciou**, ktorá nám mnoho vypovedá o aktuálnej rozvojovej úrovni dieťaťa.

## Druhy hier v ranom detstve

Hry v období raného detstva môžeme deliť podľa rôznych kritérií. V kontexte témy tohto vzdelávacieho programu sústredíme pozornosť na ich potenciál v jednotlivých oblastiach rozvoja dieťaťa. Potrebne je zdôrazniť, že hoci sa pokúsime poukázať na dominantnú rolu niektorých druhov hier v rozvoji konkrétnej stránky osobnosti dieťaťa, každá hra pôsobí na dieťa komplexne.



Päťročný Jakub a jeho trojročný brat Zdenko sa hrajú s legom Duplo. Päťročný Jakub má pred sebou obrázok mosta, ktorý by rád postavil. Premýšľa, ako na to a púšťa sa do svojho diela. Zdenko sa chce pridať. Využívajúc svoju skúsenosť a svoje zručnosti začne prikladať dieliky na Jakubove základy stavby. Tie sa niekoľkokrát vďaka tomu zrúti. Jakub sa hnevá a rozkričí sa na svojho brata. Zdenko uteká za mamou pošťožovať sa. Hádku medzi bratmi pomôže mama urovnať. Jakub sa ospravedlní za to, že kričal, Zdenko porozumie tomu, že Jakub má svoj plán a neželá si, aby mu pomáhal. Hra s legom pokračuje v inom režime. Chlapci sedia na koberci vedľa seba zaujatí svojou hrou. Zdenko si spája kocky, pokukuje po bratovi a pozoruje jeho činnosť. Objavuje ako do seba zapadajú a čo všetko z nich môže vytvoriť. Keď niečo vznikne, pochváli sa Jakubovi:

„Aha, postavil som domček“.

„Pekný“, pochváli ho starší brat a spýta sa ho:

„Mne chýba modrá kocka. Sem ju potrebujem. Aha. Nemáš takú na tvojej kope?“

„Takúto?“ pýta sa Zdenko a podáva Jakubovi kocku.

„Nie, to je zelená. A príliš veľká. Aha, nevošla by mi sem. Túto som myslel. Môžem?“

„Áno.“

Jakub a Zdenko sa hrali **konštruktívnu hru**, ktorá má veľký potenciál z hľadiska ich percepuálno-kognitívneho rozvoja. Kým trojročný Zdenko objavuje, ako do seba dieliky zapadajú a pozorovaním brata získava nové skúsenosti, päťročný Jakub už uplatňuje v hre základy konštrukčného myslenia a pri činnosti si overuje svoje predpoklady. Obidvaja si zlepšujú aj jemnú motoriku. Hoci nedokázali kooperovať, hra pokračovala ako paralelná. Bratia vstupovali do komunikácie a rozvíjali si tak aj reč. Konflikt, ktorý

pomohla urovnať mama, ich naučil niečo nové z oblasti medziľudského spolužitia. Jakub vie, že kričanie nie je vhodná forma komunikácie, Zdenko zakúsil pravdu o tom, že nevyžiadaná pomoc nie je pomoc. Každý z nich musel pracovať so svojimi emóciami. Hra teda mala veľký význam aj pre ich sociálno-emocionálny rozvoj.

Z pohľadu perceptuálno-kognitívneho vývinu zohrávajú významnú rolu **funkčné hry**, s ktorými sa stretávame najmä u novorodencov a bábätiok. Postupne sa rozvíjajú **manipulačné a senzomotorické hry**, pri ktorých dieťa zapája všetky zmysly, trénuje si úchop, koordináciu oka a ruky, zdokonaľuje si jemnú motoriku. Všetky tieto hry významne podporujú jeho senzomotorický a kognitívny rozvoj.

S rastúcimi rozvojovými možnosťami prichádzajú na rad **konštruktívne hry**. Ide o hry s rôznym konštrukčným materiálom (kartóny, drevo, textilný materiál...), prírodným materiálom (konáriky, šišky....), ale tiež s technickými stavebnicami. V tomto type hier sa prejavuje nielen zlepšujúca sa jemná motorika rúk, ale aj nadobudnuté intelektové schopnosti. Dieťa si vďaka nim rozvíja predstavivosť, fantáziu, flexibilitu. Od hry založenej na princípe pokus omyl, prechádza dieťa k vytváraniu produktov za určitým cieľom, kde si preveruje svoje schopnosti plánovať a projektovať rovinné obrazce či priestorové stavby. Pred vstupom do školy dokáže nasledovať jednoduchý návod, ale tiež budovať stratégiu ako si zostaviť produkt podľa vzoru. Každým ďalším sa formuje jeho sebadôvera a sebadôvera vo vlastné schopnosti.



Obsah konštruktívnych hier sa mení v závislosti od intelektových schopností a úrovne technického myslenia. Deti v predškolskom veku môžu čeliť stále novým výzvam, vďaka ktorým sa budú dynamicky rozvíjať aj ich konštrukčné schopnosti. Gradáciu podľa náročnosti zachytáva aj model riešenia technických úloh autorky Žoldošovej (2016):

- (1) *dieťa pozná konštrukčný cieľ a postup.* Má zostrojiť lietadlo. Vidí, ako má finálny produkt vyzeráť a má k dispozícii aj návod postupu krok za krokom.
- (2) *dieťa pozná konštrukčný cieľ, no nemá k dispozícii postup.* Dieťa je odkázané samo na seba a postupuje metódou pokusu a omylu.
- (3) *dieťa pozná konštrukčný cieľ, nemá k dispozícii postup a je vyzvané k tomu, aby pred realizáciou svojej predstavy o riešení vyjadrilo.* Dieťa môže urobiť náčrt, plán ako na to. Ide však o najvyššiu úroveň úlohy, ktorá si vyžaduje predchádzajúce skúsenosti.

Jazyk a reč sa rozvíjajú najmä vďaka **slovným hrám**, ktoré sú viazané na rôzne riekanky, rečňovanky, hádanky, neskôr aj jazykolamy, či rôzne príbehy a rozprávky. Slovné hry sú často spájané s pohybom a hudbou a vytvárajú základ pre **hudobno-**

**pohybové hry.** K rozvíjaniu jazyka a reči dochádza aj vďaka **hudobným hrám a hrám so spevom.** Deti môžu byť sprevádzané melódiami, ktoré hrá dospelý na hudobnom nástroji, ale tiež vhodne vybranou hudobnou nahrávkou. Tieto hry sú príležitosťou aj na precítenie a vnímanie rytmu, ktorý je prítomný v každom jazyku. Zapojenie jednoduchých rytmických nástrojov do hry prináša deťom radosť.



Na trhu hračiek a didaktických pomôcok nájdeme rôzne verzie tzv. Orffových hudobných nástrojov. Ide o hudobné pomôcky, ktoré zostavil na začiatku 20. storočia nemecký skladateľ Carl Orff. Uvedomujúc si význam spájania hudby, hovoreného slova, spevu a tanečného prejavu, hľadal cestu ako podporiť toto vzácne spojenie. Výsledkom je sada jednoduchých rytmických nástrojov, ktoré rešpektujú prirodzené zákonitosti hudobného vývinu dieťaťa. Charakteristickým znakom tohto inštrumentára je sopránové a altové ladenie a ľahká ovládateľnosť pri nadobúdaní inštrumentálnych zručností a návykov. Zostavu jednoduchých rytmických nástrojov tvoria napríklad drevené paličky, bubienok, rumba gule, ozvučené drevko, činelky, rolničky či tamburínka s činelkami. Jednoduché rytmické nástroje si však viete vyrobiť aj sami. Ak zapojíte do tvorby aj dieťa, podporíte jeho tvorivosť a radosť. Stačí obal z kinder vajíčka a zopár zrníek ryže.

Jazyk a reč podporujeme najmä prezeraním a čítaním kníh. Počúvanie hlasu blízkej osoby a slovné označovanie obrázkov je dôležité pre rozvoj tichej reči. Pojmový aparát sa utvára omnoho skôr, ako dieťa vysloví prvé slová či vety. Spoločné čítanie kníh môže prerásť do hry s príbehom, ktorá môže mať napríklad podobu **dramatickej hry.** Tá vytvára priestor aj pre rozvoj širokej škály sociálnych a komunikačných zručností, podporuje tvorivosť detí a sebavyjadrenie.

Pri pozorovaní dieťaťa počas jeho spontánnej hry môžeme vidieť, že dieťa má prirodzenú tendenciu napodobňovať reálne činnosti z bežného života. *Pretavením predstavivosti a fantázie do hry, dieťa spontánne znázorňuje napríklad varenie, nakupovanie, kosenie, šoférovanie auta, kočikovanie bábik a podobne.* Základnou formou sociálneho učenia v tomto období je napodobňovanie. Mnohé hry, ktoré sa deti hrajú, označujeme ako **napodobňujúce (imitačné).** Dieťa rado napodobňuje činnosť dospelých a preveruje si tak svoje predstavy o fungovaní sveta. Mnohé predmety sú mu však nedostupné. Vďaka tomu vzniká **symbolická hra.** Dieťa hľadá vo svojom okolí zástupné predmety – symboly a prispôsobuje ich potrebám svojej hry. Konárik sa jeden deň stáva nožom, na druhý deň je z neho rybársky prút. Z bábiky sa razom stane malá sestrička, z krabice sporák. Túžba napodobňovať svet dospelých sa prejavuje v **námetových hrách.** Najmä v detských kolektívoch môžeme pozorovať rozmanité etudy zo života dospelých, ktoré deti pozorovali vo svojom každodennom živote. Detská herňa sa mení na kadernický salón, reštauráciu, ambulanciu a pod. Deti si skúšajú sociálne roly, upevňujú si koncepty o sociálnom svete, rozvíjajú si sociálne a komunikačné zručnosti.

Rozvoj motoriky a pohybovej koordinácie podporujú rôzne typy **pohybových hier.** Ide o rôzne športové a hudobno-pohybové hry v interiéri, ale najmä exteriéri. Zaraďujeme

sem cvičenia na deťom prístupnom náradí, pričom hra sa spája najmä s detskými ihriskami, kde nájdeme množstvo rozmanitých preliezok, na ktorých si deti nielen zlepšujú svoje pohybové spôsobilosti, ale posilňujú si aj odvalu a sebavedomie. K pohybovým hrám patria aj náčinia, vďaka ktorým si deti osvojujú základy športových hier (kopanie do lopty, odrazenie loptičky, chytenie lopty a pod.). Významným stimulom pre pohybovú hru sú odraždádlá, trojkolky, kolobežky či bicykle. Prinášajú radosť z prekonania nových výziev a majú veľký presah aj na posilnenie kognitívnych funkcií.

Špeciálnu pozornosť v súčasnej dobe si zasluhujú digitálne hry. Dynamický rozvoj digitálnych technológií významne presakuje aj do sveta hry dieťaťa v ranom detstve. Tento jav nemožno ignorovať. Mnoho detí trávi veľa času hrajúc sa na tablete či smartfóne. V rámci témy učenie hrou je potrebné diskutovať o tom, aké príležitosti a naopak ohrozenia prináša čas strávený pri displeji či monitore.

Vo väčšine hier môžeme sledovať trend postupného prechádzania od samostatnej hry k hre s ostatnými deťmi. Dojča ležiace na podložke a udierajúce do hračiek na hrazdličke umiestnenej nad ním je zaujaté samostatnou hrou. Samostatná hra sprevádza dieťa aj človeka celým životom. Sú chvíle a momenty, keď si užívame činnosť bez potreby zdieľať priestor s niekým iným. Vo vývine dieťaťa však nastupujú obdobia, keď začína kontakt s inými priam vyhľadávať. Rozvíja sa tzv. paralelná hra, resp. hra pri sebe. Deti sa hrajú so spoločnými hračkami, ale samotná hra ešte nie je zdieľaná. Prítomnosť inej osoby je príjemná a aj užitočná. Dieťa totiž pozoruje hru svojho kamaráta a čerpá z nej veľa impulzov a inšpirácií. Postupne sa hra mení na združujúcu. Deti si v hre rozdeľujú úlohy, roly, vstupujú do rôznych situácií, vďaka ktorým si osvojujú sociálne zručnosti, učia sa riešiť konflikty, preverujú si zmysel a fungovanie pravidiel. Ku koncu tohto obdobia sa objavuje kooperatívna hra, ktorá si vyžaduje schopnosť detí orientovať sa na spoločný cieľ, či už je to stavba spoločného domu alebo pečenie koláčikov.

Vo vzťahu k téme učenie hrou je dôležité poukázať ešte na dva druhy hier: neštruktúrovanú a štruktúrovanú. **Neštruktúrovaná** vychádza z vnútornej motivácie dieťaťa a nazýva sa tiež voľná hra. Je neplánovaná a vychádza z akéhokoľvek podnetu. Môže ísť o akúkoľvek hračku, činnosť, ktorú vykonáva, alebo niečo, čo ho zaujalo v blízkom okolí, ako napríklad okoloídúce hasičské auto alebo skákanie cez kaluže. Má významný diagnostický potenciál. Stačí pozorovať dieťa a sledovať, ako uchopí ponúknuté podnety. Dozvieme sa veľa nielen o jeho tvorivosti, fantázii, ale aj o jeho schopnostiach.



My, dospelí máme tendenciu potláčať voľnú hru a v snahe podporiť rozvoj dieťaťa prichádzame s vlastnými nápadmi a tiež návodmi, ako sa hrať. Najmä v predškolských zariadeniach môžeme pozorovať tendenciu organizovať činnosť detí takmer počas celého dňa. V snahe plniť učebné ciele, zabúdame na podstatu hry a limitujeme priestor pre rozvoj tvorivosti.

**Štruktúrovaná hra** je organizovaná. Často ju vedie dospelý, ktorý ju usmerňuje. Má vymedzený svoj čas aj priestor. Príkladom sú **hry s pravidlami**, ktoré musia deti dodržiavať a ktoré určujú dynamiku hry. Medzi najznámejšie patria kartové, stolové hry či pohybové a športové hry. Pravidlá sa uplatňujú aj v činnostiach, ktoré v materskej škole nazývame riadeným učením. Majstrovstvo učiteľa sa prejavuje v tom, či dokáže vtiahnuť deti do činnosti tak, že nebudú cítiť povinnosť vykonávať ju, ale stane sa pre nich hrou. Ak dokážeme odpozorovať, čo dieťa zaujíma, sme na dobrej ceste k tomu, aby sa prostredníctvom hry mohlo ďalej rozvíjať.



Zopakujme a zhrňme si poznatky.

Hry môžeme členiť podľa rozmanitých kritérií. Každá hra sa v čase vyvíja a na každom vývinovom stupni je obsahovo bohatšia. Dieťa prechádza od funkčných hier, cez **senzomotorické** a **manipulačné** až ku **konštruktívnym hrám**. Mení sa aj povaha slovných hier, ktoré prerastajú do **hudobno-pohybových** a **dramatických hier**. Pokroky v kognitívnom vývine sa odzrkadľujú na postupnom prechode od **imitačných hier** k **symbolickým**, z ktorých deti čerpajú aj pri **námetových hrách**. Po motorickej stránke sa dieťa rozvíja najmä vďaka pestrej palete **pohybových hier**. V kontexte súčasnej doby je potrebné venovať pozornosť významu a rizikám **digitálnych hier**. V hravej činnosti si môže dieťa vystačiť samo alebo sa hrá obklopené inými deťmi. Z tohto pohľadu môže byť hra **samostatná**, **paralelná**, **združujúca** alebo **kooperatívna**. Rozlišujeme tiež **neštruktúrovanú** voľnú hru a štruktúrovanú, ktorú riadi väčšinou dospelý.



- Za akých podmienok môžeme označiť činnosť za HRU? Kedy hra prestáva byť hrou?
- Ako prispieva hra k rozvoju intelektu dieťaťa? V čom spočíva jej potenciál? Aké druhy hier podporujú poznávacie procesy a posilňujú kognitívne a exekutívne funkcie?
- Ako prispieva hra k sociálno-emocionálnemu rozvoju? Aké druhy hier pomáhajú dieťaťu nadobudnúť dôležité komunikačné a sociálne zručnosti?
- Aké druhy hier prispievajú k rozvoju jazyka a reči?
- V akých hrách dochádza k zlepšovaniu pohybových a motorických zručností?
- Čo znamená, že hra je diagnostickou situáciou? Akú funkciu plní z pohľadu dospelého?
- Čo je symbolická hra a aký má význam pre rozvoj osobnosti dieťaťa?

### 3. NIE JE HRA AKO HRA

Obdobie raného detstva sa často považuje za obdobie obrovských príležitostí, ale aj strát. Ide totiž o fázu života človeka, počas ktorej dochádza k významným rozvojovým zmenám. Z malého novorodenca, ktorý je odkázaný na dospelého, vyrastie za šesť rokov relatívne samostatná bytosť, ktorá dokáže spolurozhodovať o sebe a uvedomovať si seba samého ako individualitu, i člena spoločenstva. Množstvo a kvalita rozvojových podnetov rozhoduje o tom, či a v akej miere sa rozvinie vrodenný potenciál dieťaťa a s akou „výbavou“ vstúpi dieťa do ďalšej významnej etapy života – etapy školáka. Ako sme sa zmienili v prvej kapitole, tie najsilnejšie podnety nachádza dieťa v **hre**. Avšak len za predpokladu, že vychádza z jeho potrieb a stimuluje také rozvojové zmeny, ktoré sú pre danú vývinovú fázu prirodzené. Rešpektujúc všetky znaky HRY, môžeme my dospelí cielene vytvárať podnety a situácie, ktoré podporia prirodzený rozvoj dieťaťa, umožnia mu dynamicky rásť a napredovať. Usmerňovať by nás mali minimálne dva okruhy poznania: 1) poznanie vývinových špecifik dieťaťa v danom veku a 2) poznanie individuality dieťaťa, jeho výnimočnosti, a to tak v rovine silných, ako i slabých stránok. Pravdou totiž je, že nenájeme dve deti v rovnakom veku, ktoré by vo všetkých oblastiach (motorickej, perceptuálno-kognitívnej, či sociálno-emocionálnej) vykazovali rovnakú rozvojovú úroveň.



Adam a Leo dnes spoločne oslavujú narodeniny. Na torte bude každý sfukovať dve sviečky. Rodičia ich pozorujú pri hre a nemôžu nevidieť, ako sú ich chlapci odlišní. Mamy svoje postrehy zdieľajú:

- Adamova mama: *„Je tak zábavné počúvať tvojho Lea. Som prekvapená, aký je komunikatívny a aké slová už používa. Môj Adam hovorí menej. Možno aj preto, že mu nie vždy rozumieme. Niektoré slová stále komolí, má problémy s výslovnosťou.“*
- Leova mama: *„To vôbec nerieš. Leo sa takto rozrozprával len pred mesiacom. Dovedy viac počúval, ako hovoril. Už sme si robili starosti, či je všetko v poriadku a odrazu, aha (smiech)! Ja som zas prekvapená, ako rýchlo tvoj Adam zložil tie drevené puzzle. Toto Leo ešte nedokáže“.*

Rozhovor matiek ukazuje, že v našej kultúre máme určité ustálené predstavy o tom, čo by dieťa v určitom veku malo zvládať. Tieto predstavy môžeme dnes oprieť o vedecké poznatky, vďaka ktorým môžeme definovať očakávané prejavy správania detí. Rozhovor matiek však odкрýva aj ďalšie dôležité poznanie. Každé dieťa napreduje svojím vlastným tempom a nezriedka dozrieva priam „skokovo“. V jednej oblasti môže zaostávať, v inej môže byť oproti rovesníkom vpredu. No a o mesiac môže byť všetko inak. Aj preto treba myslieť na to, že tú istú činnosť môže jedno dieťa vnímať ako hru, no pre iné hrou nie je.

## Učenie hrou v živote novorodenca a bábätka

### (0. – 4. mesiac života)

Obdobie novorodenca je vymedzené jeho narodením a ukončené prvým mesiacom života. Príchod na svet je náročný nielen pre matku, ale aj pre dieťa. Niektorí psychológovia hovoria o výzve „komplikovanej prestavby života“, ktorej dieťa čelí od momentu, ako stratí istoty, ktoré mu ponúkalo telo matky. Za hru môžeme v tomto období považovať akúkoľvek činnosť, ktorá prináša dieťaťu príjemné pocity, uspokojenie a ktorá prebúdzá jeho **zmysly**. Tie totiž budú v nasledujúcich mesiacoch **klúčom k objavovaniu sveta**. V ďalších troch mesiacoch života sa zvyšuje pozorovacia schopnosť dieťaťa a postupne sa odvážnejšie púšťa aj do interakcie so svojím okolím.

Počas prvých mesiacov života dieťa veľkú časť dňa prespí. Keď je hore, prichádza čas na hru. Hra predstavuje **interakciu** medzi blízkou osobou (najmä matkou) a dieťaťom a tiež príležitosť na **napodobňovanie**. V tomto období si nevyžaduje žiadnu špeciálnu prípravu či pomôcky.

### Hra ako cesta podporovania perceptuálno-kognitívneho rozvoja

Hranie sa v tomto období je o **vzájomnom** spoznávaní sa **cez napodobňovanie**. Ak chceme, aby sa dieťa začalo učiť napodobňovaním, ukážme mu cestu. Ak vydá prvé zvuky, urobí grimasu, napodobnite ho. Udržujte s novorodencom očný kontakt a opakujte jeho prejavy. Okrem toho, že vás bude spoznávať, bude spoznávať aj seba. Uvedomí si, že má hlas, že pohyb jeho tváre vyvoláva u druhých reakciu, že to, čo robí má nejaký dopad na jeho okolie. V kontakte tvárou v tvár sa ani vy nebojte robiť grimasy a vydávať rôzne zvuky. Nehanbite sa obmieňať tón hlasu, vyplaziť jazyk či zagúľať očami. Ide o impulzy, ktoré dieťa intenzívne vníma a snaží sa napodobňovať. Práve vďaka takýmto hrám sa na tvári dojčťa začne postupne objavovať úsmev. Radostné pocity z hry začne prejavovať smiechom či veselým džavotáním.



Význam hry v rozvoji intelektu dieťaťa zdôrazňoval vo svojej práci aj J. Piaget (1896-1980). Kognitívny vývin dieťaťa rozdeľuje do štyroch období. Tým prvým je tzv. **senzomotorické obdobie**. Trvá od narodenia až do 18 mesiacov, prípadne dvoch rokov. V tomto období dieťa odlišuje seba samého od iných objektov a objavuje seba samého ako aktívneho činiteľa. Inak povedané každým mesiacom sa u neho rozvíja schopnosť cielenej aktivity, výsledkom ktorej je reakcia na jeho konanie – zatrasie hrkálkou, aby vydala zvuk, potiahne za stuhu, aby sa hračka rozhojdala a pod. Každou novou skúsenosťou sa upevňuje vedomie vzťahu medzi svojím konaním a jeho dôsledkami.

## Stimulovanie zrakového vnemu

Novorodenec lepšie vníma sluchom než zrakom. Kým život v tele matky bol plný zvukov, zrakové vnemy sa nemali ako rozvíjať. Ostrý kontakt so svetlom po narodení spôsobuje plachosť, dôsledkom ktorej je zatváranie očí či mrkanie, keď sa nejaký predmet prudko približuje. Dieťa sa učí zaostrovať na objekty v blízkosti tváre. Objavuje svoju ruku, prezerá si ju. Vhodnými stimulmi dokážeme nielen zlepšiť jeho zrakové vnímanie, ale aj podporiť jeho záujem o skúmanie sveta naokolo.



V tomto období treba voliť jednoduché a čo najviac kontrastné čiernobiele obrázky. **Pohyb očí** podporíme pomalým priblížením obrázku pred tvár dieťaťa na vzdialenosť 25 – 38 cm, a jeho posúvaním doľava a doprava, hore a dole. Obrázky je potrebné obmieňať, aby sa udržal záujem dieťaťa a mohlo tak získať čo najviac **zrakových impulzov**. Obrázky môžu byť umiestnené aj na viditeľnom mieste v jeho blízkosti, napríklad na bočnej stene postielky. Tým stimulujeme aj postupné otáčanie hlavičky a podporujeme tak motorický rozvoj.

V ďalších mesiacoch je hra príležitosťou pre intenzívnejší tréning **zrakovej fixácie** a **pohybu očí**. Položením dojčťa na podložku pod hrazdu, na ktorej visia hračky rôznych tvarov a farieb, dochádza k dôležitej stimulácii zrakového vnemu.

Ukážky kariet na stimuláciu zrakového vnemu u novorodencov



## Stimulovanie sluchového vnemu

Nejedného rodiča prekvapí, že ich novorodenec dokáže pokojne spať pri zvuku vysávača, práčky, nezobudí ich ani hluk ulice, rachotajúce smetiarske auto či okoloidúce záchranárske auto so spustenou sirénou. Znamená to, že tieto zvuky nepočuje? Neznamená. Spánok je síce hlboký, no sluch plne vyvinutý. Novorodenci počujú rovnako

dobre ako dospelí. Sluch je dokonca veľmi senzitívny na známe a neznáme zvuky. Ten „najsladší“ je, samozrejme, hlas matky a ďalších blízkych osôb, ktoré sa mu od narodenia prihovárajú. Novorodenec vníma i melódiu a hudbu.



Zvuky dieťa vníma už v prenatálnom štádiu. Už počas tehotenstva počúva spolu s mamou jej obľúbenú hudbu, užíva si jej hlas a spev. Po narodení sa k hudbe môže pridať pohyb. **Tancujte s dieťaťom** v náručí, **spievajte mu** a umožnite mu tak vnímať nielen melódiu, ale aj rytmus.

Vytvárajte priestor pre **objavovanie nových zvukov**. Keďže predmety nevie ešte uchopiť, potrebuje pomoc dospelého, ktorý zatrasie hrkálkou či stlačí „zázračný“ gombík na textilnej hračke. Avšak aj v tomto najranejšom období vieme podporiť samostatnú hru. Bezpečným umiestnením hrkálky nad hlavou dieťaťa na dosah jeho ruky, podporíme zároveň pohyb. Náhodný dotyk, výsledkom ktorého je zvuk, motivuje dieťa k opätovnému a dokonca cielenému zdvihnutiu ruky určeným smerom.



Stimulovanie zrakového a sluchového vnímania musí byť **primerané**. Prehnané množstvo podnetov môže v obidvoch prípadoch viesť k nepokoju či dokonca stresu dieťaťa. Prehnaná stimulácia je rovnako riziková ako nedostatočná, či žiadna. Odpoveď na to, čo je a čo už nie je optimálne, sa ukrýva v správaní dieťaťa. Hra má vyvolávať príjemné pocity. A hoci novorodenec ešte nevie vyjadriť emócie radosti úsmevom či smiechom, vie dať jasne najavo, kedy mu podnety vadia a pôsobia nepriaznivo.

### Hra ako cesta podporovania rozvoja jazyka a reči

Dieťa v tomto období ešte nechápe, čo je kniha. To však neznamená, že sa s ňou nemôže hrať. Akonáhle ho vieme usadiť do lona, je čas obracať stránky kníh a spoločne si čítať. Knihu má dieťa nielen vidieť a počuť, ale aj cítiť. Najmenší ju s radosťou objavujú nielen rukami, ale aj ústami. Papierové knihy musia ešte chvíľu počkať. V tomto období by knižnica malého dojčťa mala obsahovať mäkké, vode odolné plastové a látkové knihy, ktoré môže vložiť do úst, či dokonca do kúpeľa. Sluchové podnety ponúkajú knihy vyrobené z rôzneho materiálu – knihy, ktoré šuštia, obsahujú pískacie tlačidlá či vydávajú elektronické zvuky (zvuky zvierat, dopravných prostriedkov...). Najdôležitejší je však stále hlas najbližšej osoby – meňte ho, napodobujte zvuky, hrajte sa s dieťaťom. Kniha je zároveň príležitosťou na objavovanie rôznych hmatových podnetov.



Otáčajte stránky knihy, ukazujte na obrázky a pomenovávajúce známe a nové veci, ktoré dieťa vidí na stránke. Neponáhľajte sa. Doprajte dieťaťu čas na očné i sluchové podnety. Voľte knihy s veľkými a kontrastnými obrázkami s jasnými farbami, ktoré ich hneď upútajú a udržia ich pozornosť. Umožnite dojčaťu objavovať knihu vlastnými zmyslami a uvedomovať si **vzťah akcia-reakcia**: „Chytím stranu, zašuští.“ „Stlačím gombík, zapíska“. Príležitostí je veľa. Knižný trh počíta aj s tými najmenšími a na pulkoch kníhkupectiev sa objavuje stále viac tzv. **senzorických kníh**.

Obrázok 1 Ukážky senzorických kníh pre dojčatá



Zdroj obrázkov: <https://www.ennyroom.sk/montessori-zmyslove-pomocky/senzoricke-znacky-na-uhryznutie-kinhy-kontrastny-les/>; <https://www.sensa-shop.sk/velka-senzoricka-kniha/>

Zdroj: ponuka z kníhkupecta Ennyroom a Senza-shop

## Hra ako cesta podporovania motorického rozvoja

Podporovanie motorického rozvoja u novorodenca spočíva v **dotykoch a polohovaní**. Jemné stisnutie či masírovanie rúk, nôh, chrbátika pri bežných činnostiach ako je napríklad kúpanie, pomáha bábätku uvedomovať si jednotlivé časti tela. Už v prvých dňoch môžeme podporiť jeho schopnosť úchopu. Stačí, ak vložíme do dlane svoj prst alebo iný mäkký predmet. V prvom mesiaci života leží dieťa na chrbte. Z času načas je však dôležité túto polohu zmeniť. Zobrať si ho do lona, na plece, držať ho v bezpečných polohách tvárou dopredu. Vďaka tomu sa dieťa zoznamuje so svojím okolím, vníma nové zvuky, vône, načítava nové obrazy a zároveň sa učí zapájať nové svaly, ktoré bude v ďalších mesiacoch potrebovať.

V ďalších troch mesiacoch sa svalstvo chrbta a šije upevní natoľko, že polohovanie dojčaťa môže byť nielen odvážnejšie, ale aj zábavnejšie. Samozrejmosťou by mal byť pravidelne strávený čas na podložke v **polohe na brušku**. Tzv. „pasenie koníkov“ pomáha nielen k **rozvoju svalovej sily**, ale pomáha dieťaťu získať **kontrolu nad svojím pohybom**. Pridanou hodnotou je možnosť **nazerať na svet z novej perspektívy**.



Vďaka zmene polohy a držania sa dojčaťu otvárajú nové obzory a možnosti pozorovania sveta. Iné obrazy vníma dieťa cez plece dospelého, iné v **polohe kľbka**,

**tigríka** či **klokana**. V polohe kľbka, má dojča položenú hlavičku v laktóvej jamke dospelého, ktorý ho druhou rukou drží za zadoček. Ide o ideálnu polohu na komunikáciu tvárou v tvár. Dieťa okrem tváre dospelého vidí kulisy v okolí jeho hlavy. Jednoduchým manévrom sa z neho môže stať razom tigrík. Dieťa je tentokrát otočené tvárou dolu, uložené na predlaktí dospelého, opreté o jeho/jej hrud' a istené druhou rukou. Táto poloha je ideálna na tancovanie a vnímanie pohybu. Hra na klokana otvára širší priestor pre pozorovanie sveta. Dieťa je opreté zadočkom o dospelého, ktorý ho drží medzi hrudníkom a bruškom. Pri správnom úchope je druhá ruka dospelého voľná. Môže ukazovať či podávať predmety, ktoré stimulujú jeho zmysly.

Zábavu a impulzy pre svalovú koordináciu poskytnie aj cvičenie na fit lopte v polohe **žabky**. Ak dieťa leží bruškom na lopte, ktorou pomaly hýbeme do strán, aktivujeme u dieťaťa presun ťažiska, ktorý bude neskôr veľmi dôležitý. Touto hrou prebúdžeme vrodene automatické reakcie centrálnej nervovej sústavy. Vyžaduje si však opatrnosť a znalosť bezpečného držania dieťaťa počas cvičenia.



Polohovanie a držanie novorodenca a dieťaťa musí rešpektovať vývinové možnosti dieťaťa. Dôležité je sledovať správny vývoj rastu chrčtice a mať na zreteli citlivosť niektorých častí tela, ako je napríklad oblasť žalúdka. Smerodajné sú pocity dieťaťa, ktoré dokáže dať jasne najavo, ak mu je poloha či úchop nepríjemný.

### Hra ako cesta podporovania sociálno-emocionálneho rozvoja

Všetky vyššie opísané činnosti majú veľký benefit aj pre sociálno-emocionálny rozvoj dieťaťa. Intenzívny kontakt s najbližšími osobami poskytuje dieťaťu pocit emocionálneho uspokojenia a prežitia interakcie tvárou v tvár. Počúvanie hlasu matky či inej blízkej osoby má nielen relaxačný účinok, ale ovplyvňuje aj „softvér mysle“, v ktorom sa rodí porozumenie a neskôršie osvojenie si reči. V jednoduchých hrách sa rodia zárodky sebauvedomenia, ktoré sa bude v ďalších vývinových fázach dynamicky rozvíjať.



Zopakujme si, aké hry a hračky dominujú v tomto vývinovom štádiu.

U novorodenca a raného dojčaťa môžeme pozorovať **funkčné hry**, ktorými sa nesleduje žiadny špecifický cieľ. Dieťa sa hrá s rukami, nožičkami, začína hrkútať, džavotať. Postupne sa dostáva do popredia **manipulačná hra**. Naťahuje sa za predmetmi, náhodne ich rozhoďdá. Svet okolo objavuje nielen rukami, ale aj ústami. Z interakcie

s najbližšími sa rodia aj **sociálne hry**. Základnými stratégiami učenia sa je **pokus a omyl** a **napodobňovanie**.

Výber hračiek sleduje cieľ **podporiť zmyslové vnímanie** a vytvorí tak priestor pre **senzomotorické hry**. Na zreteli je potrebné mať dve kritériá: 1) pestrosť – farieb, materiálov, tvarov.... a 2) bezpečnosť, ktorá sa týka tak výberu materiálov, ako aj veľkosti hračiek. Pokožka dieťaťa je citlivá, preto treba zodpovedne zvažovať, aký materiál a v akej kvalite bol vo výrobe použitý. Tendencia dojčiat dávať hračky do úst je varovaním pred drobnými predmetmi, ktoré by mohli spôsobiť zadusenie.

## Učenie hrou v živote dojčťa

### (5. – 12. mesiac života)

V období medzi piatym a dvanástym mesiacom života dieťaťa dochádza k veľkým zmenám. Pomer spánku a bdlosti sa postupne mení a dieťa je **stále viac aktívne**. Už si zvyklo na to, že podnety pre hru prichádzajú od blízkych osôb a plynule prechádza od spontánnej činnosti k aktivitám, ktoré iniciujú iní. Jeho **schopnosť napodobňovať sa zdokonaľuje**. Je dôslednejším pozorovateľom, a tiež väčším partnerom pre hru. Najmä ku koncu tohto obdobia je dojča **mimoriadne spoločenské**. Vyžaduje si pozornosť, hľadá spôsob ako si vyslúžiť úsmev, pochvalu či potlesk blízkych ľudí. Objavuje svoju sociálnu atraktivitu a vie lepšie „čítať“ reakcie okolia. Hrové činnosti majú inú povahu aj vďaka tomu, že dieťa získava väčšiu kontrolu nad svojím telom. **Zlepšuje sa jeho celková motorika**, vrátane jemnej. Objavuje sa súhra palca a ukazováka a uvoľňuje sa zápästie. Dieťa tak dokáže uchopiť i menšie predmety, podávať si ich z jednej ruky do druhej. V tomto období dieťa zvládne viaceré nové polohy tela – z polohy na bruchu prejde postupne do polohy na štyroch, následne do sedu a ku koncu obdobia sa postaví na nohy. Preto odborníci nazývajú túto vývinovú fázu aj obdobím **vertikalizácie**. Od 8. mesiaca sa v živote dojčťa odohrajú dve zásadné udalosti: začne používať **reč** a osvojuje si **prvé kroky**. V tomto období je mimoriadne dôležité, aby sme hodnotili dieťa podľa jeho vývojového stupňa a nie podľa kalendárneho veku. To, kedy sa posadí, postaví či urobí prvý krok, nie je obrazom jeho šikovnosti či nešikovnosti. Unáhliť sa nedá ani to, kedy vysloví prvé slová.

### Hra ako cesta podporovania perceptuálno-kognitívneho rozvoja

Cesta objavovania toho, ako veci fungujú, vedie jednoznačne cez hru. Prostredníctvom hry sa nielen rozširuje poznanie, ale podnecuje sa aj tvorivý potenciál dieťaťa. Podporovanie hry v tomto veku je to najdôležitejšie, čo môžeme urobiť pre jeho všestranný rozvoj.

Typickým prejavom batolaťa je **experimentovanie**. Dieťa skúša a premýšľa, čo sa stane AK. Nesiaha len na hračky, ale hračkou sa mu stávajú aj predmety dennej potreby. Skúša, čo spôsobí dopad varechy na hrniec, aký zvuk vznikne, ak začne udierať

pokrievkami o seba a pod. Domácnosť je z tohto pohľadu plná hlasitých zvukov, ktoré sprevádzajú činnosť dieťaťa. Svoj predpoklad, že sa reakcia zopakuje, si rado preverí. Preto opakuje činnosť dokola, a to aj bez ohľadu na vôľu dospelého.



**Hádzanie predmetov na zem** nie je v tomto období prejavom vzdoru, ale prejavom túžby po poznaní. Ak dieťa vyhadzuje predmety z ohrádky či kočíka, robí to preto, lebo chce zistiť, čo sa s predmetom stane – Odrazí sa? Zakotúľa sa? Zostane ležať? Túto činnosť preto netreba obmedzovať, ale naopak podporovať. Pokojne sa pridajte a objavujte svet spoločne s dieťaťom.

Objavovanie pravdy o svete je možné podporiť aj zmysluplnými hračkami. Malí bádatelia ocenia **hračky s prvkom prekvapenia**, či tzv. **hračky s príčinou a následkom**. Pocity zvedavosti podporí skrinka, v ktorej je skrytý predmet, bábika či plyšová hračka, ktorá vydá zvuk, ak s ňou zatrasie, či autíčko, ktoré sa rozozvučí, ak s ním prejde po podlahe. Tento typ hračiek však treba zavádzať postupne. Moment prekvapenia, ktorý obsahujú, môžu totiž aj vystrašiť, čo následne stlmí chuť dieťaťa skúšať a skúmať.

Oblíbenou hračkou sú **drevené stavebnice**. Vďaka nim si dieťa rozvíja úchop, hmat, ale tiež priestorovú orientáciu. Nečakajme, že z nich vznikne stavba. Z hľadiska rozvoja je významné i polozenie kociek vedľa seba, premiestňovanie či búchanie o seba.



Keďže sa dieťa stáva zručnejším, dokáže sa pohybovať v priestore a ku koncu obdobia sa dokonca postaví na nohy, má na dosah a dokáže uchopiť mnoho viac predmetov. Každý z nich je príležitosťou pre objavovanie. Batola nerozlišuje, či ide o sklenený alebo plastový pohár. Preto je na mieste zvýšená ostražitosť dospelých a dohľad nad tým, aké predmety sa nachádzajú v jeho blízkosti.

## Hra ako cesta podporovania rozvoja jazyka a reči

Hoci prvé slová dieťa vysloví až na konci tohto obdobia, intenzívne sa rozvíja tzv. **tichá reč**. Tvorba pojmového aparátu je závislá na intenzite interakcie dieťaťa a dospelého. Komentovanie všetkého na čo ukáže dospelý či dieťa, je mimoriadne dôležité. Predpoklady pre rozvoj reči rozvíjame aj získavaním spätnej väzby cez otázky, ktoré nám odhalia, či dieťa dokáže správne priradiť pojem k predmetu. Aj takáto činnosť môže byť zábavná a zo strany dieťaťa prežívaná ako hra.



Základy reči sa kladú skôr, ako začne dieťa vyslovovať prvé slová. Jednoduchá hra na detektíva skrýva veľa benefitov. Okrem radosti zo vzájomného kontaktu, získava dieťa nové poznanie. Stačí, ak mu ukážete predmet a pomenujete ho: „Lopta“. Otočte sa s dieťaťom iným smerom a znovu späť. Tentokrát vyzvite dieťa, aby ukázalo na predmet: „Kde je lopta?“ Akonáhle predmet objaví a ukáže naň prstom, pochváľte ho. K tomu istému predmetu sa vracajte aj niekoľko dní. Ak už dieťa s istotou dokáže správne priradiť pojem, vyberte iný objekt. Môže ním byť aj zviera či osoba (ujo, teta...).

Spôsob čítania s dieťaťom sa oproti predošlému obdobiu výrazne nemení. Avšak stránky kníh môžu mať o niečo zložitejšiu kompozíciu. Namiesto jedného obrázka, môžu byť na strane dva alebo tri. Abstraktné obrazy by mali vystriedať konkrétne. Ide o zobrazenia vecí okolo nás. Dospelý ich pomenúva, no zároveň sleduje porozumenie. Otázkami zisťuje, či dieťa spája slová s obrazmi: „Kde je domček?“ „Ukáž mi auto?“.

## Hra ako cesta podporovania motorického rozvoja

Obdobie od 5. mesiaca života dieťaťa je veľkou príležitosťou pre hru, vďaka ktorej sa posilnia dôležité svaly tela, zlepši sa pohybová koordinácia a celková motorika tela. Pevnejšia šija a chrbtové svalstvo umožňujú nové polohy. Svet naokolo môže dieťa objavovať v polohe „lietadla“, v ktorej si nielen **posilňuje** brušné **svalstvo**, ale aj **rovnováhu**. Lietadlo môže, samozrejme, pomaly krúžiť a meniť smer. Radosť spôsobí aj bezpečné zdvihnutie dieťaťa nad hlavu, ktoré mu poskytuje novú perspektívu. Hranie sa s dieťaťom dostáva novú podobu v momente, keď sa dieťa dá do **pohybu v priestore**. Každá etapa – plazenie, lezenie, sedenie, chodenie sa dá podporiť jednoduchými zábavnými cvičeniami, ktoré prinášajú radosť a uspokojenie.



**Plazenie a lezenie** je možné podporiť jednoduchou hrou „Zober si“. Stačí, ak pred dieťaťom posúvame jeho obľúbenú hračku a nežne ho provokujeme k tomu, aby si ju zobralo. Aby hra vyvolala pozitívne emócie, musí byť dodržané **pravidlo dosiahnuteľnosti cieľa**. Hračka musí byť v primeranej vzdialenosti vo vzťahu k rozvojovým možnostiam dieťaťa. To znamená, že dieťa síce musí vynaložiť určitú

energiu, premôcť sa, ale hračku si nakoniec zoberie. Emóciu radosti zo zvládnutej výzvy umocňujte aj vy. Povzbudzujte dieťa, pochváľte ho, zatlieskajte mu....

Malou zábavnou provokáciou môžeme popracovať aj na **stabilite** a **rovnováhe**. Ak sedí dieťa v sede na päťoch, stačí, ak ho jemne postrkujete v oblasti ramien do strán, čím navodíte automatické vyvažovanie jeho tela v priestore. Za týmto účelom môžete využiť aj fit loptu. Stačí posadiť dieťa na ňu do sedu na päťoch, držať ho za obidve kolená a pomaly loptu vychyľovať do strán. Ak to dieťa zvládne, môže zaujať aj polohu na štyroch. Tieto cvičenia vedia vyčarovať na tvárach detí veľký úsmev, vyžadujú si však obozretnosť a skúsenosť dospelého. Ubezpečte sa, že nemôže dôjsť k pošmyknutiu. Povrch lopty nemôže byť príliš klzký. Ideálne je cvičiť s dieťaťom len v plienke.



Nie každé pohybové cvičenie je zo strany dieťaťa prežívané ako hra. Sú situácie, kedy dieťa musí na odporúčanie lekárov podstúpiť rehabilitačné cvičenia, ktoré spôsobujú diskomfort a nezriedka sú sprevádzané plačom. Napriek tomu sú pre ďalší vývin dieťaťa nevyhnutné. Ak sa však s dieťaťom len hráme, reakcie by mali byť radostné. Úsmev, šťastné oči, džavot a smiech nám signalizujú, že dieťa si činnosť užíva, čo má vplyv nielen na jeho motorický, ale aj sociálno-emocionálny rozvoj.

Zaujímavou cestou podporovania motorického rozvoja dojčiat je tzv. **plávanie s bábätkami**. Začať sa môže už vo veku 4 mesiacov. Ide o štruktúrovanú hru s pevným metodickým postupom a časovým rámcom. Vyžaduje si vyškoleného lektora. Táto hra má veľký rozvojový potenciál. Okrem posilnenia všetkých skupín svalov, zlepšuje koordináciu tela a orientáciu v priestore. Pohyb pod vodou ponúka nové vnemy (zrakové, sluchové, hmatové, čuchové). Tancovanie a spievanie vo vode s maminou alebo ocinom prináša tiež vzácne momenty spojenia, ktoré pozitívne vplývajú na sociálno-emocionálny rozvoj. I keď predstava ponorenia dojčaťa pod vodu je mnohých rodičov odrádza, skúsenosť ukazuje, že pre deti je plávanie pod hladinou vody prirodzené a radostné. Podľa odborníkov ide o akýsi návrat do prenatálneho štádia, ktoré dieťa prežilo obklopené plodovou vodou. Avšak aj v tomto prípade je potrebné rešpektovať pocity dieťaťa. Ak je kontakt s vodou nepríjemný, dieťa reaguje plačom, určite má na to dôvod, ktorý ešte nevie objasniť.

Podporovanie jemnej motoriky je v tomto období tréningom **úchopu s použitím palca a ukazováka**, následne tzv. **pinzetového úchopu** (palec, ukazovák, prostredník). Do hry vstupujú hračky, ktoré zaujmú farbou a nabádajú k cielenej manipulácii. Napríklad nádobky rôznej veľkosti, ktoré do seba zapadajú, či kocky, ktoré sa dajú uložiť do vyrezaného otvoru.

### **Hra ako cesta podporovania sociálno-emocionálneho rozvoja**

Aktivity a hry zamerané na podporovanie tejto stránky osobnosti dieťaťa sú opätovne založené na intenzívnej sociálnej interakcii dieťaťa a jemu blízkych osôb. Dojča

v tomto veku nielenže pozoruje svoje okolie, ale tiež **sleduje reakcie okolia na svoje správanie**. Preto sme v tomto období svedkami aj rôznych prejavov správania, ktoré sú súčasťou jeho experimentovania. Dieťa nielenže zisťuje, čo sa stane s hračkou, keď ju vyhodí z kočíka, ale sleduje aj to, ako bude na túto jeho akciu reagovať okolie. Správanie, ktoré vyvoláva u blízkych radosť, smiech, dieťa rado opakuje. Ak si dá na hlavu misku a všetci naokolo sa na tom pobavia, rado to urobí znovu. Aj niekoľkokrát. Už v tomto období sa budujú **základy heteronómnej morálky**, ktorá je založená na bilancovaní ziskov a strát – teda autoregulácia správania na základe pochvál a trestov.

Sociálna interakcia je dôležitá aj z pohľadu rozvoja reči. Ako bolo zmienené vyššie, spoločné rozprávanie sa, komentovanie aktivity dospelého i dieťaťa či spoločné čítanie, pomáha k rozvoju pojmového aparátu. Obľúbenými sa stávajú aj **slovné hry**. Najmä ku koncu tohto obdobia sa deti tešia z rytmizovania jednoduchých riekaniak či povedačiek, ktoré môžeme spájať s pohybom. Počas rozhovorov a rôznych sociálnych hier sa dieťa **oboznamuje** aj **so sociálnymi vzormi**. Pozoruje, ako ľudia na seba reagujú a intuitívne začína objavovať niektoré sociálne schémy.



Príjemne a zábavne stráveným časom je **tancovanie**. Spojenie pohybu, hudby a telesného kontaktu vyvoláva príjemné pocity. Tancovanie môže mať povahu neštruktúrovanej hry, ale aj štruktúrovanej. Mnohé mamy majú skúsenosť s hodinami tanca s bábätkami, kde držiac svoju ratolesť v náručí spievajú piesne, pohybujú sa v rytme veselých i lyrických melódií a užívajú si spoločný čas. Súčasťou hodín sú aj aktivity ako vytlieskavanie rytmu či jeho vyjadrenie jednoduchými rytmickými nástrojmi (paličky, činelky...), pričom pohyb rúk dieťaťa vedie dospelá osoba. Tieto činnosti majú nielen relaxačný účinok, ale posúvajú dieťa vpred aj po perceptuálno-kognitívnej a motorickej stránke.



Aj keď je sociálny kontakt v tomto období veľmi dôležitý, netreba zabudnúť na to, že príliš intenzívna sociálna interakcia môže spôsobiť aj únavu, napätie či dokonca stres. Aj dieťa potrebuje svoje chvíle len pre seba. Zahĺbením sa do činnosti v tichu, či pri príjemnej hudbe získava priestor usporiadať si svoje myšlienky, zážitky. Relaxačne pôsobia tzv. „**špinavé**“ **hry** (messy plays). Rozmazávanie farby rukami po ploche, zabáranie rúk do blata či mláky, to všetko prináša upokojenie. Špinavá hra nám tiež umožňuje pozorovať dieťa a čítať jeho emócie. Priestor pre ňu nájdeme v interiéri aj exteriéri.



Zopakujme si, aké hry a hračky dominujú v tomto vývinovom štádiu.

Funkčné hry založené na objavovaní svojho vlastného tela postupne ustupujú na úkor **manipulačných hier**. Okolo desiateho mesiaca sa objavuje tzv. **sekvenčná hra**, ktorá je charakteristická opakovaným zhadzovaním alebo púšťaním predmetov na zem. Významnú rolu zohrávajú **sociálne hry**. Sociálna interakcia medzi dospelými a dieťaťom vytvára priestor pre tzv. **napodobňujúce hry**, prostredníctvom ktorých si osvojuje dieťa nové zručnosti a schopnosti. K podporovaniu rozvoja reči dochádza aj prostredníctvom **slovných hier** a **spoločného čítania**. K učeniu metódou pokus a omyl či napodobňovaním sa pridáva **experimentovanie**.

Hračky musia naďalej spĺňať kritérium bezpečnosti. Majú zároveň podnecovať dieťa k senzomotorickým a tiež manipulačným hrám. **Kocky, stavebnice, nádoby rôznej veľkosti**, ktoré do seba zapadajú, **rytmické nástroje**, ale aj **bežné predmety domácnosti** poslúžia ako impulz pre objavovanie pravdy o svete a podporia rozvoj motorických zručností. Do života dieťaťa patria aj **knihy plné obrázkov**, vďaka ktorým si dieťa pri čítaní s dospelým rozvíja pojmový aparát.

## Učenie hrou v živote batoláťa

### (1. – 2. rok života)

Väčšina detí po dosiahnutí prvého roku života **stojí na nohách**. Ak aj nie, sú šikovnými lezcami a v polohe na štyroch už toho pomerne veľa nabeňajú. Pohyb im otvára nové možnosti hrania sa. Dieťa vo veku od 12 do 24 mesiacov je **mimoriadne zvedavé, plné energie a chuti učiť sa** nové veci. Otvára sa kontaktom aj s inými, ako najbližšími osobami. Pokukuje aj po ostatných deťoch. Pozoruje ich činnosť, napodobňuje ich správanie i hru. **Silná egocentrickosť** mu nedovoľuje zapájať sa do spoločných hier či požičať hračky. V tomto období si **výrazne uvedomuje samé seba**, rozpoznáva svoj obraz v zrkadle a v jeho slovníku dominujú slová „ja“ a „moje“. Ku koncu tejto vývinovej etapy sa začína prejavovať snaha dieťaťa získať nezávislosť, samostatnosť, vplyv a moc, čo sa prejavuje tvrdohlavosťou a záchvatmi hnevu, keď nedosiahne svoj cieľ. Toto obdobie sa nazýva **obdobím 1. vzdoru**. Podľa odborníkov ide o prejav frustrácie. Dieťa by veľmi chcelo ovládať svet okolo seba, ale jeho možnosti, zručnosti a podmienky mu to ešte nedovoľujú. Naráža totiž na objektívne prekážky (neodtiaha na predmet, ktorý chce získať, nevládze ho zdvihnúť...), ako aj vôľu dospelých, ktorí mu určujú hranice toho, čo smie a nemôže. Keďže svoje pocity a prania ešte nedokáže vyjadriť slovami, komunikuje plačom a nezriedka aj hádzaním sa na zem. Tak ako vyjadruje neverbálne svoj hnev, rovnako aj radosť či lásku a náklonnosť. Plač strieda čarovný spontánny smiech, odmietanie zas vrúcne objatia. Vo vzťahu k iným deťom sa náklonnosť prejavuje až prílišným objímaním a pusinkovaním. **Výrazné zmeny** sa odohrávajú **v rozvoji reči**

**a jazyka.** Na začiatku používa niekoľko slov, ktoré vzťahuje ku konkrétnym objektom. Na konci obdobia je slovná zásoba bohatšia (okolo 300 slov), reč dieťaťa zrozumiteľnejšia a dieťa sa vyjadruje vo vetách. Podstatnou zmenou je **peniknutie do jazykového kódu**. Väčšina slov, ktoré dvojročné dieťa používa, majú preň konkrétny význam. Mnohé z nich zostávajú v tzv. tichej reči. Ide o slová, ktorým dieťa rozumie, no ešte ich nezapojilo do svojej aktívnej slovnej zásoby. Dynamický rozvoj reči súvisí aj s uvedomovaním si významu jazyka v sociálnom svete. Dieťa už získalo skúsenosť, že vďaka jazyku dokáže vyvolať viac reakcií svojho okolia.

### Hra ako cesta podporovania perceptuálno-kognitívneho rozvoja



V zmysle Piagetovej teórie sa dieťa stále nachádza v tzv. senzomotorickom štádiu jeho kognitívneho vývinu. Oproti predchádzajúcemu obdobiu sa však rozvíja jeho **vedomie stálosti objektu**. To znamená, že dieťa si uvedomuje, že objekt existuje aj v prípade, že ho nezachytí svojimi zmyslami. Tým sa otvárajú možnosti **hry na skrývačku**. Dieťa môže pátrať, kde je ukrytá hračka, predmet, pričom má tendenciu hľadať ich na mieste, kde boli ukryté naposledy.

Zvedavosť dieťaťa sa prejavuje všade, kde môže vnímať nové objekty. Treba sa pripraviť na to, že pobyt vonku, prechádzka či cesta do obchodu môže trvať omnoho dlhšie, ako sme si predstavovali. Dieťa má potrebu zastaviť sa pri všetkom, čo ho zaujme. Brechajúci pes za bránou je príležitosťou sledovať tohto zvláštne sa prejavujúceho tvora, dáždovka na ceste či neznámy predmet zas príležitosťou na objavovanie hmatom, či dokonca ochutnanie.



Otvorenosť voči poznaniu prináša aj riziká. Dieťa siahne a berie do rúk všetko, čo ho zaujme. Zbiera odpadky z cesty, drobný hmyz či dokonca zvierací trus. Budte v takýchto situáciách v strehu a majte pripravenú vodu či vlhčené obrúsky. Netrestajte však dieťa za to, že siahlo na objekt, ktorý je z hľadiska bezpečnosti či hygieny rizikový. Reagujte pokojne. Vysvetľujte prípadné riziká a dôvody, prečo svoj nález nemôže zobrať do rúk, vložiť do úst a pod.. Nezabíte v ňom túžbu objavovať a skúmať svet ďalej.

Po perceptuálno-kognitívnej stránke sa dieťa rozvíja aj vďaka **manipulačným hrám**, v ktorých uplatňuje svoje rozumové schopnosti. Oblúbenými hračkami sa stávajú stavebnice, skladačky a rôzne hračky, ktoré nabádajú **k riešeniu problému**: *Kde zapadne táto časť stavebnice? Do ktorého otvoru patrí táto kocka?* Hľadanie riešení je cestou učenia sa a rozvoja kognitívnych zručností. Priestorovú predstavivosť si rozvíja vďaka hre so skladačkami a stavebnicami, z ktorých tvorí rovinné či priestorové stavby a obrazce. Pri týchto hrách dochádza zároveň k dôležitému **precvičovaniu koordinácie oka a ruky**. Dochádza k nemu aj vďaka navliekaniu veľkých korálok či pri výtvarných hrách.



Na konci tohto obdobia vstupuje dieťa podľa Piageta do predoperačného štádia kognitívneho vývinu. Začína sa rozvíjať schopnosť **triediť predmety podľa jedného znaku** – farby, veľkosti, tvary. Túto novú schopnosť využíva aj v hre. Farebné vedierka a farebné kocky ho môžu stimulovať k ich správne roztriedeniu. Túto schopnosť neskôr využije pri vytváraní kategórií – zvieratá, dopravné prostriedky, ovocie....

### Hra ako cesta podporovania rozvoja jazyka a reči

K dynamickému rozvoju jazyka a reči dochádza aj vďaka čítaniu. Deti v tomto veku prejavujú o knihy záujem. Aj v tomto prípade je **predčítavanie dospelým** cestou rozširovania slovnej zásoby. Na stránkach kníh sa už môže objavovať krátky text. Vďaka tomu sa tvoria zárodoky porozumenia funkcie knihy ako média, ktoré vďaka písmu sprostredkováva informácie (fakty, príbehy...). Do hry vstupujú **leporelá**. Okrem toho, že si v nich deti zvládnu samé listovať, pomáhajú utvárať predstavu o výstavbe deja. Čítanie leporela motivuje deti k prerozprávaniu príbehu sledujúc jeho jednotlivé fázy.



**Leporelá** by nemali chýbať v žiadnej detskej izbe či herni. Okrem toho, že rozvíjajú predčitateľskú gramotnosť, podporujú aj tvorivosť detí. Ponúknite deťom leporelá, umiestnite na koberec autíčka či zvieratká a pozorujte hru detí. Leporelá sa razom zmenia na ohrádky, garáže, parkoviská, stajne....

### Hra ako cesta podporovania motorického rozvoja

Na začiatku tohto obdobia niektoré deti chodia bez pomoci, iné sa dokážu postaviť a urobiť prvé kroky s oporou (držiac sa nábytku, dospelého...). Tak či onak, pohyb spôsobuje dieťaťu radosť a je preň aj výzvou. Dosiahnutie svojich mét môžeme podporiť bezpečnými chodítkami, ktoré dieťa tlačí pred sebou. Okrem toho, že mu slúžia ako opora, umožňujú mu dávať veci do pohybu a objavovať svoju moc. Každým ďalším pokrokom v pohybe sa mení aj hra. Väčšia pohybová zdatnosť láka deti na preliezačky, tunely, kopce, či už umelé alebo prírodné. Zlepšuje sa aj celková **koordinácia tela, rovnováha a stabilita**. A to aj vďaka tzv. kolesovým odrážadlám. Od štvorkolesových je ku koncu obdobia možné prejsť aj k dvojkoľesovým. Aj v tomto prípade však platí, že netrpezlivosť a ctižiadostivosť rodičov musí ustúpiť zdržanlivosti, ktorá vychádza z aktuálnych schopností dieťaťa.



Súčasná ponuka kolesových odrážadiel rešpektuje potrebu dieťaťa napodobňovať činnosť dospelých a hrať sa na šoféra auta, vláčika či neskôr motorky. Nájdeme na nich farebné a funkčné tlačidlá, ktoré spustia pesničku, zvuk motora či sirény.

**Rovnováhu a stabilitu** môžeme posilňovať aj hrou na cirkusového akrobata. Na začiatku postačí nerovný povrch, po ktorom má dieťa prejsť alebo kriedou nakreslená čiara na chodníku. Neskôr lano či drevená doska na podlahe a hra sa môže začať. Príležitosti ponúka aj príroda. Stačí nájsť zvalený strom či lavičku cez potôčik. Opatrnosť je na mieste. Avšak **príliš silné ochranné reakcie** dospelých **môžu byť brzdou** pohybového rozvoja, ale aj posilňovania odvahy a sebavedomia.

Správne držanie a vyvažovanie tela ponúka aj zábava na fitlopte. Na sedenie a balansovanie v sede alebo v ľahu na bruchu poslúži lopta vhodnej veľkosti. Na veselé skackanie zas lopta s „uškami“.

Rozvoj motoriky rúk môžeme podporiť aj **hrou s loptou**. Futbal či basketbal si ešte určite nezahráme, ale prvé kontakty s rozpoťahovaním lopty sú pre motorický rozvoj veľmi dôležité. V každom úkone (kotúľanie lopty, hádzanie lopty, kopanie do lopty či jej chytenie) si dieťa osvojuje novú zručnosť, zlepšuje si pohybovú koordináciu, ako aj koordináciu oka a ruky. Dôležité je naďalej posilňovať pinzetový úchop. Kreslením hrubými kriedami, fixkami či ceruzkami sa nielen rozvíja jemná motorika, ale vytvára sa aj priestor pre výtvarné vyjadrovanie.

### Hra ako cesta podporovania sociálno-emocionálneho rozvoja

Ako sme sa zmienili na viacerých miestach, dieťa je v tomto období veľmi spoločenské, ale do spoločnej hry s inými deťmi ešte nevstupuje. Spoločnosť detí však vyhľadáva. Rado je v herni či na pieskovisku s inými, pozoruje ich a objavuje nové možnosti seberealizácie. Blízki dospelí zostávajú naďalej v pozícii dôležitých partnerov pri hre. Deti potrebujú nielen ich prítomnosť, ale aj ich objatia, povzbudenie a usmernenie. Hra je v tomto období založená na napodobňovaní sveta, ktorý dieťa pozoruje. Do hry vkladá a preveruje si v nej svoju skúsenosť. Začína sa rodiť **námetová hra**, teda hra na niekoho. Plyšové hračky a bábiky ožívajú. Stávajú sa bábätkami, ktoré treba obliecť, nakrmiť, či dospelými, ktorým treba navariť čaj a pod. V pieskovisku sa „pečie“ množstvo koláčov, „varí sa“ v ňom polievka a pod. Obrazy, ktoré dieťa zachytáva vo svojom prirodzenom prostredí, prenáša do hry, ktorá mu pomáha porozumieť zmyslu mnohých ľudských činností. Najmä ku koncu tohto obdobia pristupuje dieťa k hre aktívne a prekvapuje vlastnými nápadmi. Rozvíjajú sa **základy tvorivosti**.



Ak dieťa prichádza s vlastným nápadom, ako sa hrať, prichádza čas na to, aby dospelý opakoval činnosť po dieťati a pristúpil na jeho pravidlá. V tomto období dieťa ešte nevstupuje do spoločnej hry s inými deťmi. Obracia sa skôr na dospelých, ktorí ho dovtedy v hre sprevádzali. Keďže v hre napodobňuje správanie ľudí, môžeme sa stretnúť

aj s komandovaním, rozdávaním úloh, ktoré treba splniť. Ak vás pozve dieťa na šálku pieskového čaju, či pieskový koláč, budte vďačným a poslušným hosťom. Umocnite tak zážitok z hry a podporíte zároveň tvorivosť dieťaťa. **Námetovú hru** môžeme podporiť aj ponukou reálnych predmetov. Hoci si dieťa v tomto období vystačí aj s imitovanými predmetmi a v hre ich prijme ako skutočné, možnosť variť v skutočnom hrnci, nasypať si doň skutočnú fazuľu je vzrušujúca. Kladivo či nôž síce musia byť hračkárske, ale mnohé reálne veci v domácnosti sú bezpečné a deťom prístupné.

Vzdorovitosť, ktorá sa začne prejavovať ku koncu obdobia, si vyžaduje od dospelého veľa trpezlivosti, porozumenia a lásky. Upokojenie po odznení záchvatu môže priniesť **spoločný tanec, spievanie, čítanie, kreslenie**. Spoločná činnosť prináša dieťaťu istotu, že nestratilo náklonnosť blízkej osoby a vytvára mu aj priestor vyjadriť pocity inak ako slovom.



Zopakujme si, aké hry a hračky dominujú v tomto vývinovom štádiu.

Pretrvávajúce **manipulačné hry** menia svoj charakter. Nejde už len o objavovanie vlastností predmetov, ale aj **riešenie problémových úloh** (vloženie kocky do správneho otvoru, triedenie a pod.) či stavanie a konštruovanie (**konštruktívne hry**). Tieto činnosti rado vykonáva s blízkou osobou. Vyhľadáva aj **samostatnú hru**, ktorá mu poskytuje priestor na zvládnutie osobných výziev. Mení sa aj **sociálna hra**. Dieťa naďalej vyhľadáva interakciu s dospelými, no začína preberať iniciatívu, prichádza s **vlastnými tvorivými nápadmi**, ako sa hrať. Odporované modely správania a situácie postupne pretavuje do **námetových hier**, v ktorých napodobňuje najmä činnosť dospelých. Pozoruje však aj konanie iných detí. Rado sa hrá v ich spoločnosti a sleduje, čo robia a ako sa hrajú. Ide o tzv. hru vedľa seba – **paralelnú hru**. Rozvinuté vedomie stálosti objektu otvára možnosti **hier na skrývačku**. V **pohybových hrách** sa zrkadlí vyššia vývinová úroveň pohybových a koordinačných zručností, ale aj väčšia sebadôvera a chuť posúvať hranice svojich možností. K rozvoju jazyka a reči naďalej prispievajú **slovné hry** a **čítanie**, ktoré postupne vyústi do rozprávania príbehov podľa obrázkov.

Hračky sa počas tohto obdobia menia v súlade s dynamickými rozvojovými zmenami dieťaťa. Dominujú **stavebnice** so zabudovanou úlohou, ale tiež stavebnice, ktoré umožňujú skonštruovať most, vežu, dom... Obľúbenou alternatívou je lego duplo. Realizáciu vlastných stavebných nápadov však vieme podporiť aj **kartónovými škatuľami** či **prírodným materiálom**. Námetové hry sa dajú rozvíjať množstvom reálnych predmetov, ale tiež ich imitáciami (detský kuchynský riad, stolárske náčinie...). V pohybových hrách sa uplatnia **lopty, tunely, bezpečné preliezky, chodítka či odrážadlá**. V knižnici batolaťa by nemali chýbať **leporelá**.

## Učenie hrou v živote predškoláka

### (3. – 6. rok života)

Od 3. do 6. roku života sa dieťa výrazne zmení po všetkých stránkach. Rozumové schopnosti sa zlepšujú každým mesiacom. Zlepšuje sa jeho **schopnosť triediť, porovnávať**, neskôr i **zoraďovať** (napr. od najväčšieho po najmenšieho a pod.). Kým trojročné dieťa triedi predmety podľa jedného znaku, päť až šesťročné už uplatní dve kritériá. Pred vstupom do školy dokáže využívať aj **klasifikačné schopnosti**, ktoré mu umožňujú vytvárať kategórie (potraviny, ovocie, zvieratá...), ale tiež vybrať prvok, ktorý patrí do určenej skupiny. Pred vstupom do školy je dieťa schopné uchopiť aj **abstraktnejšie kategórie času**. Hoci na začiatku obdobia boli pre neho pojmy včera, dnes, zajtra neuchopiteľné, malý školák im už rozumie a začína chápať chronologický, sekvenčný čas. Vie sa orientovať v rámci dňa (ráno, večer), týždňa (začiatok týždňa, koniec týždňa, víkend...) či roka (ročné obdobia). Všetky poznávacie procesy, vďaka ktorým sa učí a poznáva seba i okolitý svet, sa dostávajú každým rokom na vyššiu úroveň. Výrazne sa zlepšuje jeho **pozornosť, pamäť, myslenie** a, samozrejme, aj **reč**. Slovná zásoba je na konci obdobia omnoho bohatšia, ako bola na začiatku. Veľkou premenou prechádza aj artikulácia. Pred vstupom do školy už väčšina detí hovorí zrozumiteľne bez výraznejších rečových chýb. Vytráca aj pôvodný agramatizmus, vety sa stávajú rozvinutejšími a majú pevnejšiu syntax. K veľkým zmenám dochádza aj v sociálno-emocionálnej oblasti. Odznenie 1. vzrodu prináša postupné **utlmovanie záchvatov hnevu**. Vo všeobecnosti platí, že spolu s rozvíjajúcou schopnosťou dieťaťa komunikovať sa dostáva do **väčšej emocionálnej pohody**. Počas celého tohto obdobia však stále musíme počítať so zmenami nálad, niekedy aj nepredvídateľnými. Častejšie konflikty s dospelými či inými deťmi vyplývajú s prirodzeného **egocentrizmu**. Deti v tomto veku vnímajú svoj pohľad ako najdôležitejší a nechápu, že iní ľudia môžu vidieť veci odlišne. Na svet sa pozerajú výhradne z vlastnej perspektívy. O to viac je dôležitá interakcia s inými deťmi. Väčšina predškolákov už trávi časť dňa v **detských kolektívoch**, kde vznikajú aj prvé kamarátstva, riešia sa prvé hádky a nedorozumenia. Motorický vývin napreduje rýchlym tempom. Výrazne sa zlepšuje pohybová koordinácia, deti sa stávajú **silnejšími a fyzicky zdatnejšími**. Z odrážadla či trojkolky sa dieťa dostáva ku koncu obdobia do sedla bicykla, učí sa plávať, dokáže s väčšou istotou chytiť loptu či odraziť raketou loptičku. Tieto výzvy zvláda nielen vďaka väčšej obratnosti, ale aj vďaka **lepšej koordinácii oka a ruky**. Zlepšuje sa aj jemná motorika a s ňou aj schopnosť vystrihovať, navliekať menšie korálky, ale najmä zvládnuť prvé grafomotorické cviky. Všetky tieto zmeny sú pozorovateľné v rôznych činnostiach a produktoch dieťaťa. Azda najvýraznejšie v kresbe. Pod vplyvom týchto vývinových zmien sa **mení aj charakter hry**.

### Hra ako cesta podporovania perceptuálno-kognitívneho rozvoja

Typickou hrou v predškolskom veku je **symbolická hra**. Je prejavom túžby dieťaťa uchopiť svet tak, ako ho vidí. Pozorovaním dospelých získava jasné predstavy o mnohých aspektoch ľudskej činnosti. Všetky sa snaží napodobniť, avšak naráža na obmedzenia. Dieťa by chcelo šoférovať ako ocko, ale nemôže. Nemá auto a ani by ho nezvládlo riadiť.

Dieťa by chcelo prebaľiť a postarať sa o malú sestričku tak ako mamina, ale nemôže. Nezíska pre túto činnosť súhlas. A tak vo svojom okolí hľadá zástupné predmety, ktoré mu umožnia konať. Týmito zástupnými predmety môžu byť hračky, ale aj rôzne reálne veci, ktoré sa stanú **symbolom**. Nahrádzanie vecí zo sveta dospelých vlastnými symbolmi je prejavom vynaliezavosti, tvorivosti, fantázie, ale i intelektu dieťaťa. V symbolickej hre odкрýva vlastné porozumenia sveta, prezentuje svoje skúsenosti. Z tohto pohľadu má aj silný diagnostický aspekt.

Podobu menia aj **konštruktívne hry**. Vďaka zlepšujúcej sa jemnej motorike dieťa dokáže pracovať aj s drobnejšími komponentmi, ktoré dokáže spájať, rozpájať, vkladať, zasúvať... Vytváranie rôznych obrazov a priestorových objektov prispieva k rozvoju kognitívnych funkcií, ale tiež k rozvoju tvorivosti. V konštruktívnych hrách dieťa uplatňuje svoju fantáziu a predstavivosť. Na začiatku obdobia je motivovaný ponúknutým materiálom a skúša, čo sa z neho dá postaviť, poskladať. Následne svojmu výtvoru dáva názov („Postavil som vežu“). Ku koncu obdobia je už **činnosť cielená**. Dieťa berie stavebnice do rúk s cieľom postaviť konkrétny objekt. Svoj zámer uskutočňuje na základe plánu, ktorý v hre preveruje a modifikuje. Uplatňuje zákonitosti, ktoré si dovedy osvojilo (na spodnej časti veže nemôžu byť menšie kocky než na vrchnej časti) a učí sa novým. Trénuje si svoju priestorovú predstavivosť, logické a matematické myslenie. Snaha zdokonaľovať svoj výtvor ho vedie ku kritickému mysleniu. Ku koncu obdobia dokáže dieťa postupovať aj podľa jednoduchého **návodu**.



Aj v tomto veku je možné podporiť túžbu detí konštruovať a stavať aktivitami vonku. Stavanie bunkrov, domčekov či iných objektov je možné aj v prírode. Pri hľadaní vhodného materiálu sa nielen rozvíja fantázia, ale aj rozumové schopnosti a poznatky. Ak dospelý túto aktivitu facilituje, vytvára priestor na riešenie rôznych problémových úloh: *Z čoho a ako by sme mohli urobiť strechu, aby na nás nepršalo?* Najmä v severských krajinách, nájdeme na ihriskách materských škôl voľne pohodené dosky, nádoby, kamene... ktoré čakajú na svojich malých architektov a staviteľov.

Zlepšujúca sa pozornosť dieťaťa vytvára priestor aj pre učenie sa prostredníctvom **hier so zabudovaným prvkom autokorekcie**. Ponuka takýchto hier je pestrá. Patrí medzi ne napr. Logico PRIMO, ktoré MŠVVaŠ SR zaradilo do zoznamu odporúčaných materiálnych didaktických prostriedkov určených na využitie v oblasti predprimárneho a primárneho vzdelávania. Predškóľáci zvládnu aj jednoduché **hlavolamy**, ako napríklad labyrinty a **problémové úlohy** (poskladanie kocky či rovinného obrazca z ponúknutých častí a pod.)



Základom hry Logico Primo je jednoduchý rámik s farebnými gombíkmi, do ktorého sa zasúvajú karty rôznej náročnosti so zameraním na rôzne témy (rastliny, povolania, dopravné prostriedky...). Zodpovedajúce farebné krúžky na obrázku karty sú impulzom



priestor pre prácu s príbehmi a rozprávkami. Dieťa vníma ich obsah, dokáže premýšľať o konaní postáv, zaujať svoj postoj. Text si dokáže zapamätať a reprodukovať. Práca s príbehom môže prerásť do **dramatickej hry**, v ktorej sa spája slovo s pohybom či hudbou.



I keď deti predškolského veku ešte nedokážu uplatniť všetky stratégie kritického myslenia, vďaka príbehom s morálnou zápletkou ich dokážeme naštartovať. Dôležitá je schopnosť dospelého klásť zmysluplné otázky, ktoré nenabádajú len k odpovedi áno alebo nie. Odpovede na to, ako sa detí pýtať, ponúka **metóda tvorivého dialógu**.

### Hra ako cesta podporovania motorického rozvoja

Dieťa predškolského veku sa už vyznačuje relatívne dobrou koordináciou, fyzickou silou a tiež veľkou energiou. Tomu sú prispôsobené aj **pohybové hry**. Tento vek je charakteristický posúvaním si vlastných hraníc. Predškolák skúša, čo všetko dokáže. Vidieť to pri všetkých pohybových činnostiach – behaní, skákaní, šplhaní, preliezani. Miera uvedomovania si rizika je omnoho nižšia ako u dospelých, preto potrebujú niekoho, kto citlivo usmerní výzvy, ktoré si dieťa kladie. Motiváciu na prekonávanie seba samého nachádza dieťa aj v kolektíve. Najmä ku koncu obdobia začína byť súťaživé. Najmä v prípade chlapcov sa pohybová zdatnosť začína stávať výhodou konkurenčných vnútro skupinových bojov. Aj preto môžeme byť svedkami vášnivých naháňačiek a simulovaných bitiek, v ktorých si deti merajú silu.



Dieťa v predškolskom veku má radosť už aj z **organizovanej štruktúrovanej hry**, ktorú vedie dospelý. Takáto hra môže spríjemniť pobyt vonku a uspokojiť nielen potrebu pohybu, ale aj súťaženia. Zároveň umožňuje spojiť pohyb so slovom či spevom. Typickou hrou, ktorú poznajú azda všetci, je *Húsky, húsky, podte domov!*

Radosť z pobytu vonku a túžba po pohybe sa prejavuje aj záujmom detí o **jazdenie na trojkolke, kolobežke**, neskôr **na bicykli**. Nejedno dieťa vo veku šiestich rokov dokáže predviesť pomerne rýchlu jazdu aj bez pomocných koliesok. Hra s loptou už nie je len o hádzaní, kopaní, odrážaní či chytaní. Postupom času sa dieťa začína zaujímať aj o **loptové hry**, osvojuje si ich základné pravidlá a prizýva do hry nielen dospelých, ale aj kamarátov.



Pravidlá niektorých loptových hier sú pre dieťa v tomto veku príliš komplikované. Či už hráte s deťmi futbal, vybíjanú, prehadzovanú, prispôbte pravidlá ich schopnosti porozumenia.

## Hra ako cesta podporovania sociálno-emocionálneho rozvoja

Kým na začiatku obdobia môžeme vidieť v detskom kolektíve ešte paralelnú hru, ku koncu obdobia je typickou formou sociálnej hry tzv. **združujúca hra**. Deti sa hrajú spolu, v hre majú svoje úlohy a roly, prinášajú do spoločnej hry nápady a obmeny. Typickou hrou predškôľakov sú **námetové hry**, prostredníctvom ktorých prezentujú svoje nadobudnuté skúsenosti, ale i správne či mylné predstavy o fungovaní sveta. Námetové hry, v ktorých sa deti stávajú dospelými šoférmi, policajtami, kaderničkami, kuchármi... sú príležitosťou pre rozvíjanie sociálnych zručností. Pretrvávajúci detský egocentrizmus nevyhnutne vyúsťuje do mnohých sociálnych konfliktov, ktoré sa deti učia zvládať. Ak má byť vo vlaku len jeden rušňovodič, deti musia nájsť kompromis. Deti si v týchto situáciách preverujú svoje schopnosti presadiť názor, rozvíjajú si schopnosť argumentácie, učia sa pracovať s vlastnými emóciami. Tie vystupujú do popredia aj v sporoch o hračku, ktoré sú prítomné najmä v skupine mladších detí. Všetky tieto napäté situácie sú mimoriadne dôležité pre osobnostný i sociálny rozvoj dieťaťa.

Združovanie detí sa prejavuje takmer vo všetkých druhoch hier. Mnohé z nich môžu postupne prerásť do **kooperatívnej hry**. Stavanie spoločnej policajnej stanice či nacvičovanie divadielka podľa rozprávky vyžaduje priloženie všetkých rúk k spoločnému dielu. V rámci týchto aktivít deti začínajú objavovať zmysel dohodnutých pravidiel, význam zodpovedného správania, iniciatívy a mnohých iných životných zručností, ktoré bude dieťa potrebovať aj v škole.



Zopakujme si, aké hry a hračky dominujú v tomto vývinovom štádiu.

Typickou hrou predškôľakov je **symbolická hra**, ktorá postupne prerastá do obsahovo bohatých **námetových hier**. Svoje kognitívne schopnosti si deti testujú a rozvíjajú v **konštruktívnych hrách** s náročnejšími stavebnicovými zostavami. Ku koncu obdobia sa z nich stávajú malí architekti, ktorí hľadajú riešenia na realizáciu svojho nápadu, ale dokážu využiť aj jednoduchý návod. Záujem si získavajú aj rôzne **hlavolamy** a edukačné pomôcky so zabudovanou autokorekciou, ktorá preveruje ich doteraz nadobudnuté poznanie a posúva ich v poznaní ďalej. **Slovné hry** sú obohatené o nové impulzy v podobe rozprávok a príbehov, ktoré deti uchopujú aj cez **dramatické hry**. V **pohybových hrách** dominuje výzva prekračovať svoje hranice, a to tak pri individuálnych hrách (lezenie, preliezanie...), ako aj kolektívnych (**loptové hry**). Zábavu a pocity uspokojenia prináša **jazda na trojkolke, kolobežke**, neskôr **bicykli**, ako aj zvládnutie základov plávania či lyžovania.

Vo všeobecnosti platí, že paralelná hra ustupuje na úkor **združujúcej hry**, ktorá vytvára veľké príležitosti pre osobnostný i sociálny rozvoj dieťaťa. Ku koncu obdobia prerastá do **kooperatívnej hry**, ktorá indikuje pripravenosť dieťaťa riešiť rôzne sociálne situácie a uplatniť sa v spoločnej činnosti.

## Digitálne hry v ranom detstve

Dynamický **rozvoj informačno-komunikačných technológií** (IKT) a nástup umelej inteligencie vyvoláva otázky nad súčasnou podobou detstva. V literatúre sa stretávame s rôznymi označeniami – medializované detstvo, digitálne detstvo, konzumné detstvo, komercializované detstvo a pod. Vstup digitálnych technológií do života detí a ich postavenie do roly konzumentov výrazne ovplyvňuje kvalitu ich života, ako aj života ich rodín. Pediatri upozorňujú na zvýšený nárast civilizačných chorôb, ktoré boli v minulosti skôr záležitosťou dospelých. Obezita, cukrovka, zvýšená hladina cholesterolu sa pripisuje aj IKT, ktoré vedú deti k pasívnemu životnému štýlu. Uzavretie detí a celých rodín do virtuálneho sveta prostredníctvom smartfónov či tabletov vedie k obmedzeniu prirodzených sociálnych kontaktov a následne k emočným stratám. Detskí psychológovia upozorňujú na zvýšený výskyt depresí, ale tiež porúch pozornosti už u tých najmenších. Neuroveda prináša prvé dôkazy o negatívnom vplyve častého využívania IKT na štruktúru a činnosť mozgu. Napriek všetkým týmto poznatkom sú moderné technológie nezvratiteľnou realitou a deti ich od prvých dní svojho života intenzívne vnímajú. Veľmi rýchlo sa z nich stávajú zruční užívatelia. V čakárni u pediatra už len zriedka vidíme deti sediace mame v lone pozerajúc si knihu. S väčšou pravdepodobnosťou sa nám vybaví obraz dieťaťa so smartfónom v ruke. Displeje svietia a zabávajú deti aj pri jedení či sedení v kočíku. Nadšenci moderných IKT hovoria o veľkých príležitostiach, ktoré prinášajú deťom v oblasti ich kognitívneho rozvoja. Kritici vyzývajú k opatrnosti. Názory nie sú jednotné. Tak či tak, je dôležité zodpovedať otázku, kde, kedy a ako využívať moderné IKT a aký priestor vymedziť **digitálnym hrám** v ranom detstve, aby nebol ohrozený zdravý vývin a životný štýl detí.



Ako zistiť či je používanie digitálnych hier v súlade so zdravým životným štýlom? Na austrálskej webovej stránke pre rodičov <https://raisingchildren.net.au> autori odporúčajú zodpovedať si niekoľko otázok:

- Spí vaše dieťa dostatočne?
- Je vaše dieťa fyzicky zdravé?
- Je vaše dieťa psychicky a emocionálne zdravé?
- Venuje sa vaše dieťa škole?
- Je vaše dieťa spoločensky prepojené s rodinou a priateľmi, online aj offline?
- Má vaše dieťa rôzne koníčky a záujmy?
- Venuje sa vaše dieťa každý deň fyzickej aktivite?
- Baví sa vaše dieťa a učí sa pri používaní obrazoviek?
- Používa vaše dieťa kvalitný obsah?

### Perceptuálno-kognitívny rozvoj

Nielen čas, ktorý dieťa trávi so smartfónom či tabletom v ruke, ale aj obsah toho, s čím sa hrá rozhoduje o tom, či používanie digitálnych technológií ide v smere podpory

rozvoja dieťaťa alebo má naopak retardačný vplyv. Tvorcovia počítačových hier už počítajú aj s najmenšími a trh ponúka mnoho **edukačných programov pre predškolákov**, prostredníctvom ktorých sa môžu veľa naučiť. Tieto programy sa využívajú aj v materských školách. Učiteľky na interaktívnych tabuliach či počítačoch môžu deťom ponúknuť vizuálne i audiovizuálne zaujímavé úlohy, vďaka ktorým si osvoja nové poznatky a rozvinú kognitívne zručnosti. Tieto hry sú už dostupné aj pre rodičov, ktorí si môžu stiahnuť do smartfónu rôzne aplikácie a ponúknuť tak hry deťom. Ak tak urobíme, musíme mať na pamäti riziká i benefity pre jeho zdravý vývin.



Či už sa hrajú deti v predškolskom zariadení alebo doma, dôležité je:

- **Zvážiť obsah hry** a jej reálny prínos pre rozvoj dieťaťa.
- **Určiť čas.** Podľa Americkej pediatrickej akadémie by v prípade 3-5 ročných detí nemal celkový čas, ktorý strávia pred monitorom či displejom presiahnuť 1 hodinu denne. V prípade 6 ročných 2 hodiny.
- **Sprevádzať dieťa hrou.** V tomto veku nie je vhodné nechať dieťa v digitálnej hre samé.
- **Vyvažovať čas** strávený pri monitore či displeji **tvorivými hrami.**



Ani najsofistikovanejšie digitálne hry nemôžu nahradiť hry s hračkami a kamarátmi. Ak je dieťa v prvých rokoch života ochudobnené o senzomotorické hry, má to negatívny dopad na vývin jeho mozgu a rozvoj kognitívnych funkcií. Ťukanie do displeja namiesto manipulácie s kockami môže viesť k slabej koordinácii oka a ruky, oslabeniu exekutívnych funkcií a senzomotorickej integrácie. Aj preto by mali byť deti do 2 rokov držané od displejov a monitorov čo najďalej.

## Motorický rozvoj

Azda najviac výhrad voči používaniu moderných technológií v ranom detstve majú pediatri vo vzťahu k zdravému telesnému rastu a vývinu dieťaťa. Výrazný výskyt obezity či patológií chrbtice sa pripisuje práve neprimeranému času, ktorý deti trávia pri počítačoch, tabletoch a smartfónoch. Do šiestich rokov života dieťaťa sa telo vyvíja obrovským tempom. Je preto nevyhnutné vytvárať optimálne podmienky pre posilňovanie svalovej hmoty a rozvoj pohybovej koordinácie. Digitálne hry by mali byť vyvážené **pohybovými aktivitami** a najmä **pobytom vonku**. Naháňačky, skrývačky, hry s loptou, preliezanie, bicyklovanie a mnoho iných pohybových aktivít prispieva nielen k zdravému motorickému rozvoju, ale má vplyv aj na psychickú pohodu dieťaťa. Dostatočný pohyb a pobyt na vzduchu majú priaznivé účinky aj na kvalitu spánku. Ten je v tomto období mimoriadne dôležitý.



Kvalitný spánok dieťaťa je základom zdravého vývinu dieťaťa. Nadmerné používanie digitálnych technológií môže viesť k **poruchám spánku**, ktoré sa môžu prejaviť už v tomto veku alebo neskôr. Kvalitu spánku môže ovplyvniť obsah digitálnej hry, ale aj dĺžka času stráveného pri hraní. Nevhodný obsah môže viesť k nočným morám, neprimeraný čas zas k problémom so zaspávaním. Viacerí odborníci odporúčajú dôsledne dbať na to, aby minimálne hodinu pre spánkom nemalo dieťa možnosť pozeráť do akéhokoľvek displeja či monitora. Neodporúča sa tiež ponechávať zariadenia v izbe, kde dieťa spí.

## Sociálno-emocionálny rozvoj a rozvoj reči

Hovoriť o digitálnych hrách v kontexte podpory socio-emocionálneho rozvoja je problematické. V prvých rokoch života potrebuje dieťa sociálny kontakt s najbližšími osobami. Potrebuje cítiť ich dotyky, prítomnosť, hlas. Počas celého obdobia predškolského veku sa rozvíja reč a jazyk najmä vďaka **sociálnej hre**, ktorá sa svojím obsahom stáva každým rokom bohatšia. Tieto hry sú mimoriadne dôležité. Aj digitálne hry ponúkajú istú formu interakcie. Z displeja sa k deťom prihovára Micky Mouse či iná rozprávková bytosť. Je predpoklad, že príchodom umelej inteligencie bude virtuálny kontakt ešte presvedčivejší a tvorcovia digitálnych hier budú mať sofistikovanejšie nástroje na simulovanie prirodzeného dialógu. Je však otázne, či dokážu vytvoriť priestor na rozvoj sociálneho a morálneho cítenia, konania a rozhodovania, ktorému sa dieťa v ranom detstve učí.



Čas strávený pri obrazovkách smartfónov a tabletov musí byť vyvážený dostatočným priestorom pre sociálne hry. Kontakt s rodičmi, blízkymi osobami, rovesníkmi či kamarátmi je nenahraditeľný. Ak už dieťaťu ponúkne digitálnu hru, je dôležité hrať sa s ním. Komentovať ju, klásť otázky, rozvíjať komunikáciu. Aj tento spoločne strávený čas je potrebné časovo obmedziť.



V období raného detstva je dynamicky rozvíja pomyslený softvér jazyka a myslenia. Zároveň je to významné obdobie budovania vzťahov dieťaťa k samému sebe a k iným ľuďom. Aj digitálna hra, pri ktorej máme pocit, že sa dieťa učí, môže byť z tohto pohľadu riziková. Prečítajte si zaujímavé porovnanie hry Pexeso. Uvažujte o situáciách, ktoré opísali autori L. Kaliská a J. Kaliský.

**Príklad hry „Pexeso“ na počítači**

(1. minúta) Dieťa si sadne pred počítač, zapne ho a vloží CD médium s hrami alebo sa pripojí na internetovú stránku s hrami.

(3. min.) Klikne na link „Pexeso“, zvolí mini alebo maxi verziu. Otvorí sa obrazovka s vedľa seba naukladanými kartami. Dieťa klikne na dve z nich, ak sú rôzne, počítač ich za bez „slova“ prevráti späť pol sekundy za otočením druhej karty. Ak sú totožné, nechá ich otočené.

(10. min.) Cyklus obracania kariet bez zmeny a iných vstupov pokračuje, kým dieťa nestlačí Esc (koniec), lebo chce predčasne hru ukončiť, alebo kým nenájde všetky páry kariet. Vtedy počítač napíše „Si super, tvoj čas je 3,12 !“ (autor hry pozabudol, že pred výkričník sa v slovenčine medzera nepíše).

**Príklad hry : „Pexeso“ s druhým človekom (v tomto prípade ja so 4-ročným synom)**

(1. min.) Otec: „Karty si rozložíme na koberci alebo na posteli?“

Syn: „Na posteli.“

Otec: „Zahráme si so všetkými, alebo len s polovičkou? Ak necháme všetky bude to ťažšie.“

Syn: „Nechajme všetky.“

Otec: „Chceš miešať?“

Syn: „Ako?“

Otec: „Takto, aby rovnaké karty neboli pri sebe.“

Syn: „Miešaj ty.“

Otec: „Pomôž mi, prosím rozložiť, jednu vedľa druhej pekne do riadkov tak, ako stoja autá na parkovisku. Počkaj vyrovnáme deku, nech sa nevlíní. Kto začne prvý?“

Syn: „Ja.“

Otec: „Dobre, tak mi vlastne dávaš výhodu, lebo asi na prvý ťah nenájdeš dve rovnaké karty a ja, ťahajúci ako druhý, už budem vedieť, kde ležia dva obrázky.“

Syn: „Tak začni ty.!“

(5. min.) Otec: „Dobre“. (Karty striedavo otáčame, popri tom rozlične komentujeme obrázky, ktoré sú zobrazené na kartách. Medzi nimi je „vyrehotaná koza“, „Zajko Uško“, „ružové prasiatko“, „flákatá krava Malina“.)

(15. min.) Syn: „Oci, ty máš viac.“

Otec: „Teraz áno, ale o chvíľu ma isto dobehneš, lebo t to ide veľmi dobre. ...“

(20. min.) Syn: „Oci, mne sa už nechce.“

	<p>Otec: „Synček vydrž, už nám veľa neostáva, teraz to už pôjde rýchlo, nevzdávaj to pred koncom. Pozri, zase je tu tá „vyrehotaná koza“, tú sme už mali“.</p> <p>Syn: „Oci, ja som našiel posledné a asi mám aj viac ako ty.“</p> <p>Otec: „No vidíš, aký si šikovný. Zvládol si to až do konca. Spočítaj koľko máš párov obrázkov.“</p> <p>(25. min.) Syn: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 18, 5, 6 ...“</p> <p>Otec: „Nie, počkaj, za 11 ide 12 ... Ja ti pomôžem to spočítať ... Máš viac, vyhral si! Som na teba hrdý. Poskladáš ich na kopy? Kde sme dali gumičku z Pexesa?“</p>
--	--



Zopakujme si, aké sú benefity a riziká digitálnych hier v ranom detstve.

Digitálne hry patria do života súčasných detí, avšak **čas** trávený pri takejto činnosti musí byť **regulovaný**. V prvých dvoch rokoch života dieťaťa by hračky nemali byť nahrádzané digitálnymi technológiami. V ďalších rokoch je potrebné **citlivo vyberať obsah** takýchto hier a dôsledne dbať na to, aby dieťa trávilo čo najviac času pri sociálnych hrách so svojimi blízkymi a deťmi, pohybových hrách, bolo čo najviac na čerstvom vzduchu a malo dostatok príležitostí rozvíjať si rozumové, sociálne a motorické zručnosti v rozmanitých činnostiach a hrách. Digitálne hry by deti v tomto veku mali hrať výhradne spolu s dospelými.



Poznáte odpovede?

1. Aké hry sú typické pre novorodenca a bábätká? Aké hračky volíme pre deti v tomto veku? Aké sú kritériá ich výberu?
2. Akú povahu majú sociálne hry u dojčiat? Aké typy hier a hračiek podporujú perceptuálno-kognitívny a motorický rozvoj?
3. Ako sa mení obsah sociálnych hier v jednotlivých obdobiach? V čom sa líšia sociálne hry batoliat a predškolákov?
4. Pre ktoré obdobie je charakteristická symbolická hra? Čo je jej podstatou?
5. Akými hrami sa podporuje rozvoj jazyka a reči v jednotlivých vývinových fázach? Akú rolu v tomto procese zohrávajú knihy? Aké knihy sú vhodné pre novorodencov, bábätká, dojčatá, batoliat a predškolákov?
6. Aký význam pre holistický rozvoj dieťaťa majú konštruktívne hry? Ako sa menia a ako ich môžeme podporiť?

7. S akými typmi pohybových hier sa môžeme stretnúť v jednotlivých obdobiach?  
Ako môžeme podporiť motorický rozvoj dieťaťa?
8. Aké sú riziká digitálnych hier v ranom detstve? Aké podmienky musia byť splnené, aby boli v súlade so zdravým životným štýlom, podporovali a neohrozovali zdravý rozvoj dieťaťa?

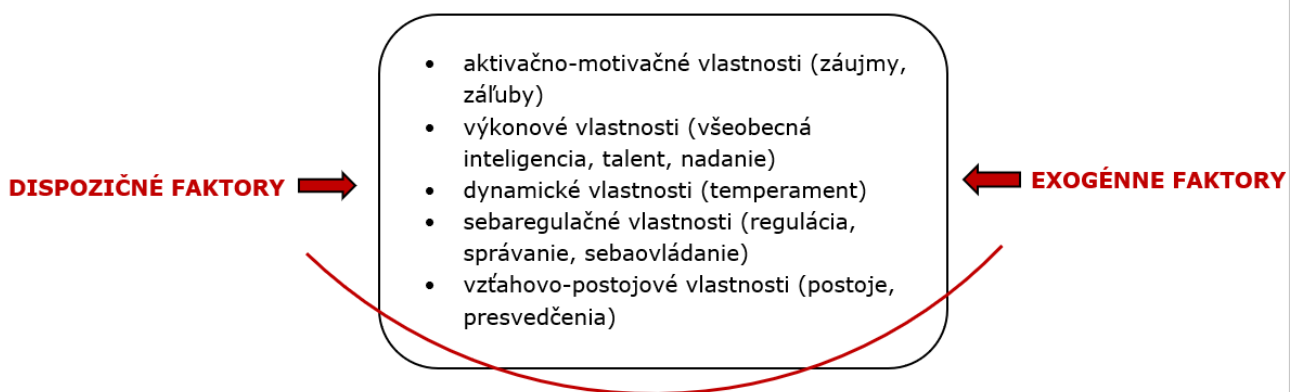
## 4. REŠPEKTOVANIE INDIVIDUALITY DIEŤAŤA A PODPORA JEHO AUTONÓMIE

### Jedinečné vlastnosti osobnosti

Individualita dieťaťa je základným a jedinečným aspektom jeho osobnosti. Ak chceme rozvíjať individualitu dieťaťa, je dôležité, aby sme *rešpektovali jeho jedinečnosť*. Uznávanie individuality dieťaťa mu pomáha v budovaní svojej hodnoty a sebavedomia. Je potrebné uvedomiť si, že každé dieťa sa vyvíja svojím vlastným tempom, a preto nemožno deti navzájom porovnávať. Napriek tomu existujú isté vývinové medzníky, stupeň vývoja každého dieťaťa závisí od jeho vyzretosti. Namiesto porovnávania detí, ktoré môže viesť k istému tlaku, by sme mali venovať pozornosť ich individuálnym potrebám a záujmom. Každé dieťa má svoje vlastné schopnosti a potenciál, ktoré sa môžu prejaviť v istý čas a zároveň aj v rôznych oblastiach. Preto je dôležité rešpektovať a podporovať ich individuálnu cestu. Aby sme tak mohli urobiť, potrebujeme poznať jedinečné vlastnosti každého dieťaťa.

Ako vidíme na obrázku, osobnosť každého dieťaťa je určená štruktúrou vlastností, na ktoré vplyvajú dispozičné, čiže vrodené faktory, ale tiež exogénne vonkajšie faktory. Tie sú dané prostredím, v ktorom dieťa žije a formuje svoju osobnosť. Ak sa vrátíme k poznatkom z 1. kapitoly, tak môžeme hovoriť o makrosystéme (generácia), exosystéme (sociálna vrstva), mezosystéme (škola) a mikrosystéme (rodina). Jedinečnosť dieťaťa je daná psychickou vlastnosťou, tzv. **fenotypom**, ktorý je výslednicou dlhodobých a veľmi zložitých vzťahov medzi genotypom a faktormi vonkajšieho prostredia.

Obrázok 1: Čo všetko určuje jedinečnosť osobnosti dieťaťa?



Niektoré vlastnosti v štruktúre osobnosti podliehajú vonkajším vplyvom viac iné menej. Temperament dieťaťa je napríklad trvalejším znakom, silne geneticky podmieneným. Záujmy a záľuby dieťaťa (aktivačno-motivačné vlastnosti) či jeho postoje a presvedčenia (vzťahovo-postojové vlastnosti) sa zas formujú výrazne pod vplyvom prostredia, v ktorom dieťa žije.

Veľmi diskutovanou témou vo vzťahu k jedinečným vlastnostiam dieťaťa je otázka výkonových vlastností. Teórie pochádzajúce zo začiatku 20. storočia chápali **inteligenciu** ako vrodenu a nemennú schopnosť, ktorú dokážeme namerať prostredníctvom testu a vyjadriť v čísle (známy IQ kvocient). Súčasnú teóriu však tento prístup popierajú. Systematická vedecká práca viacerých psychológov preukázala, že inteligencia podlieha zmenám v závislosti od podnetov, ktoré prichádzajú z prostredia. Príkladom sú výsledky Feuersteinovho programu inštrumentálneho obohacovania, či programy rakúskej psycholožky Sindelárovej, ktoré ukázali, že pri správnom vedení je možné kognitívne funkcie každého jedného dieťaťa zlepšovať, prípadne zmierňovať či odstraňovať deficity čiastkových funkcií.



Zmena prístupu k ponímaniu inteligencie bola výrazne podmienená aj myšlienkami predstaviteľov sociokultúrnej psychológie, ktorú reprezentuje najmä dielo L. S. Vygotského (1896-1934). Teória, ktorá bola rozvíjaná v 20. až 30. rokoch 20. storočia, si na konci minulého storočia razila cestu, zdôraznila rolu prostredia v rozvoji intelektových vlastností dieťaťa. Podľa L. S. Vygotského je architektúra mysle funkciou kvality sociálnej interakcie. Inteligencia dieťaťa je teda do veľkej miery formovaná podnetmi k učeniu, ktoré vytvára sociálne prostredie, v ktorom dieťa žije.

Ďalšie nové prístupy v pohľade na inteligenciu priniesol Howard Gardner. Priniesol **teóriu mnohopočetných inteligencií**, ktorá je založená na predpoklade, že každý človek disponuje inteligenčným profilom, v ktorom sú v rôznom pomere a na rôznej úrovni nezávisle na sebe zoskupené rôzne typy inteligencií pozostávajúce z týchto intelektových obsahových oblastí:

- jazyková oblasť,
- hudobná oblasť,
- logicko-matematická oblasť,
- priestorová oblasť,
- somaticko-kinestetická oblasť,
- osobnostná oblasť.

Gardnerov model bol viacerými autormi modifikovaný. V súčasnosti sa stretávame najčastejšie s modelom siedmich typov. Tento model nám pomáha prispôbiť hru individuálnym potrebám detí a voliť typ činností, ktorý sa stáva najefektívnejším kanálom ich učenia.



Ukážka hodnotiaceho hárka, podľa ktorého môže učiteľ určiť, aké typy inteligencie u dieťaťa dominujú a aké činnosti bude zrejme vyhľadávať.

#### **Verbálno-jazykový typ**

- Miluje rozprávanie, písanie a čítanie takmer všetkého

- Vyjadruje sa veľmi zrozumiteľne v písaní aj v rozprávaní
- Rád vystupuje pred ľuďmi (verejný prejav)
- Je citlivý na vplyv slov a jazyka na ostatných
- Chápe a má rád slovné hry a hry so slovami

#### **Logicko-matematický typ**

- Je dobrý v hľadaní a chápaní zákonitostí
- Rýchlo rieši rôzne problémy
- Dokáže si zapamätať vzorce a stratégie myslenia
- Rád určuje, vytvára a triedi veci do kategórií
- Je schopný sledovať línie uvažovania a myšlienkové procesy

#### **Vizuálno-priestorový typ**

- Často si počas aktivít čmára, kreslí na papier
- Pomáhajú mu vizuálne pomôcky
- Rád maľuje, kreslí a pracuje s hlinou, plastelínou
- Má dobrý orientačný zmysel a rozumie mapám
- Ľahko si vytvára mentálne obrazy

#### **Telesno-kinetický typ**

- Má problém pokojne sedieť alebo zostať sedieť
- Používa gestá tela a fyzické pohyby na vyjadrenie seba samého
- Je dobrý v športe; má dobrú pohybovú koordináciu
- Rád vymýšľa, skladá a rozoberá veci
- Rád vymýšľa piesne a melódie
- Vníma hudobné prvky v nezvyčajných alebo nehudobných situáciách

#### **Interpersonálny typ**

- Má neodolateľné nutkanie diskutovať s ostatnými takmer o čomkoľvek
- Vie dobre počúvať a komunikovať
- Je citlivý na nálady a pocity druhých
- Je dobrým a efektívnym tímovým hráčom
- Dokáže odhadnúť motívy a zámery druhých

#### **Intrapersonálny typ**

- Je vysoko intuitívny
- Je tichý, veľmi sebareflexívny a uvedomelý
- Neustále kladie otázky; je veľmi zvedavý
- Je schopný vyjadriť vnútorné pocity rôznymi spôsobmi
- Je individualistický a nezávislý; nezaujíma sa o ostatných

#### **Prírodný typ**

- Miluje zvieratá a prírodu
- Rád pestuje rastliny a stará sa o zvieratá
- Často kreslí alebo rozpráva o rastlinách a zvieratách
- Má rád príbehy o rastlinách a zvieratách

Vytvorila Carmen N'Namdi (2005) na základe Gardnerovej teórie



Zopakujme si:

Jedinečnosť dieťaťa je určená jeho celou škálou jeho vlastností. **Štruktúru osobnosti** utvárajú aktivačno-motivačné, výkonové, dynamické, sebaregulačné a vzťahovo-postojové vlastnosti. Všetky sú utvárané vo **vzájomnom vzťahu vrodenných dispozičných faktorov a vonkajších vplyvov**. Ani inteligencia nie je výhradne dedičnou záležitosťou. O intelektových schopnostiach rozhoduje kvalita podnetov a vzťahov, ktoré utvárajú jeho prostredie. To, čo je nám dané, je skôr dominantný typ inteligencie.

### Autoregulácia ako znak zmysluplného učenia

Hra je najprirodzenejšia cesta učenia sa a zároveň príležitosť pre autonómny rast. Preto je dôležité, aby sme my dospelí vytvárali priestor pre posilnenie autoregulácie dieťaťa. Podľa Z. Helusa súvisí autoregulácia s identitou. V procese hľadania identity je nesmierne dôležité, aby sa jednotliviec postupne vymaňoval z diktátu vplyvov, ktoré ho riadia zvonka. Dieťa je subjektom svojho sebarozvoja a nie len objektom pôsobenia iných.

Preto je dôležité, aby sme:

- **poskytovali dieťaťu slobodu a možnosť výberu.** Dajte dieťaťu priestor na samostatné rozhodovanie v tom, ako sa bude hrať, čo si chce obliecť, obuť, alebo čo bude jesť. Ponúknite mu primerané možnosti, pre ktoré sa môže rozhodnúť. Práve týmto spôsobom rozvíjate u dieťaťa schopnosť rozhodovať sa a preberať zodpovednosť za svoje činy. Poskytujete mu príležitosti na jeho osobný rast a rozvoj. Podpora nezávislosti pomáha dieťaťu rozvíjať svoju identitu, sebahodnotu a samostatnosť.



Podporiť slobodu a možnosť výberu môžeme v rôznych situáciách. Dieťa môže rozhodovať o:

- **počte úloh:** Každé dieťa má iné pracovné tempo a množstvo zadaní volí aj s ohľadom na charakter úlohy. Umožnime mu regulovať svoj proces učenia sa.
- **náročnosti úloh:** Ak dokážeme pripraviť deťom úlohy odstupňované podľa náročnosti a necháme ich vybrať si, podporíme tak proces sebahodnotenia. V momente, keď si dieťa úlohu vyberá, premýšľa o svojich schopnostiach a zvažuje svoje šance.

- **materiáli k úlohám:** Nechajme deti rozhodovať o tom, aký materiál je pre nich vhodný a bližší. Materiál si dieťa volí nielen podľa svojich záujmov, ale tiež schopností.
- **miesto plnenia úloh:** Musíme všetci sedieť pri stole alebo si môžeme zobrať knihu so sebou a prezeráť si ju na tulivaku? Nie je to len o komforte, ale aj o rešpektovaní aktuálneho psychického rozpoloženia dieťaťa. Ono najlepšie vie, ako sa cíti a kde sa mu bude riešiť úloha najlepšie.
- **partner k úlohám:** Deti si volia partnerov nielen podľa toho, kto je môj najlepší kamarát, ale zvažujú aj svoje možnosti vyriešiť úlohu. Dávajme možnosť deťom rozhodnúť o tom, či si trúfnu úlohu vyriešiť sami alebo oslovia niekoho zo skupiny, kto zmierni obavu či poskytne cennú skúsenosť.

- **podporovali dieťa v sebavyjadrovaní.** Snažte sa reagovať na názory a emócie detí s rešpektom, porozumením a s pokojom aj napriek tomu, že v niektorých situáciách to môže byť náročné. Dieťa by malo mať prirodzenú možnosť vyjadrovať svoje myšlienky, pocity, túžby a záujmy. Jeho názory a pocity by mali byť v každom ohľade rešpektované. Podpora sebavyjadrenia umožňuje dieťaťu prejavovať svoju jedinečnosť a autenticitu, buduje jeho sebavedomie. Zároveň ho podporuje v jeho záľubách a záujmoch.
- **vedli dieťa k hodnotám** ako sú empatia, rešpekt, tolerancia, spravodlivosť a **k zodpovednosti.** Dieťa by malo vedieť prebrať zodpovednosť za svoje činy a rozhodnutia a niesť dôsledky svojich rozhodnutí. Pomáhajte mu porozumieť zodpovednosti voči sebe, iným ľuďom a k prostrediu. Venujte pozornosť dôsledkom určitých činov. Tým sa u dieťaťa rozvíja schopnosť samostatnosti a racionálneho uvažovania.

Podpora týchto aspektov pomáha dieťaťu objaviť a vybudovať svoju identitu a sebahodnotu, čo je kľúčové pre jeho celkový rast a sebazpoznanie.

Autoreguláciu môžeme podporiť aj prostredníctvom tzv. **autokorektívnych pomôcok a hračiek.** Ide o rôzne karty, pomôcky so zabudovanou spätnou väzbou. Ak dieťa rieši úlohu a pochybuje o správnosti riešenia, pozrie sa na zadnú stranu karty a zisťuje, či postupuje správne. Ak nie, zmení smer uvažovania a chybu hneď napraví. Zmysluplná práca s chybou, je cestou budovania sebadôvery vo vlastné schopnosti. Chyba nemá byť zdrojom strachu a nemá v dieťati vyvolávať pocity zlyhania. Naopak, má byť prijímaná ako tá najprirodzenejšia cesta učenia



Ak poskytneme dieťaťu autokorektívnu pomôcku, ktorá ukrýva správnu odpoveď, nechajme dieťa slobodne s ňou pracovať. Nezneisťujme dieťa poznámkami či podvádza a pod.

Posilňovanie autoregulácie si vyžaduje **pozitívny prístup k riziku**. Ten spočíva v uvedení si prínosu prijateľného rizika pre zdravý rozvoj sebadôvery dieťaťa. Neustále odstraňovanie prekážok a akýchkoľvek rizík potláča odvahu dieťaťa a vieru vo vlastné sily. Deti potrebujú zažiť autentické výzvy, potrebujú sa cvičiť v rozhodovaní a prijímať zodpovednosť. Potrebujú mať priestor na to, aby sa naučili zvládať, kontrolovať a dokonca i prekonávať strach. Dospelý stojí pri nich, aby posúdil, či je miera rizika primeraná a neohrozí zdravie a bezpečnosť dieťaťa.



Ak sme na prechádzke v lese a stojíme pred výzvou prejsť cez potôčik po prevalenom kmeni stromu, vypočujeme si najskôr, čo hovorí vnútorný hlas dieťaťa. Trúfa si? Chce to skúsiť? V druhom kroku posúdme mieru rizika. Čo by sa stalo, ak by sa dieťa pošmyklo a spadlo? Je voda hlboká? Sú v nej ostré skaly, ktoré by mu mohli spôsobiť vážnejšie zranenie? Alebo hrozia len drobné škrabance či premočené topánky? Drobné úrazy patria k detstvu, rovnako ako špinavé či premočené oblečenie a obuv. Ak v každej takejto situácii zvolíme cestu vyhnutia sa akémukoľvek riziku, potláčame schopnosť dieťaťa rozhodovať o sebe, nedávame mu priestor pre rast jeho sebadôvery a tlmíme jeho sebareguláciu.



Zopakujme si:

Dospelý by mal dieťa sprevádzať na ceste k autonómii. To znamená posilňovať jeho **autoregulačné schopnosti**. Mal by mu vytvárať **priestor pre slobodnú voľbu** a prevzatie zodpovednosti za svoje rozhodnutia a čo najviac ho podporovať v **sebavyjadrovaní**. Mimoriadne dôležitá je **práca s chybou** a **práca s rizikom**. V oboch prípadoch si vyžaduje dôveru v schopnosti dieťaťa a ústup od direktívneho prístupu, pri ktorom dieťa nasleduje želania, a nezriedka i strachy dospelého.

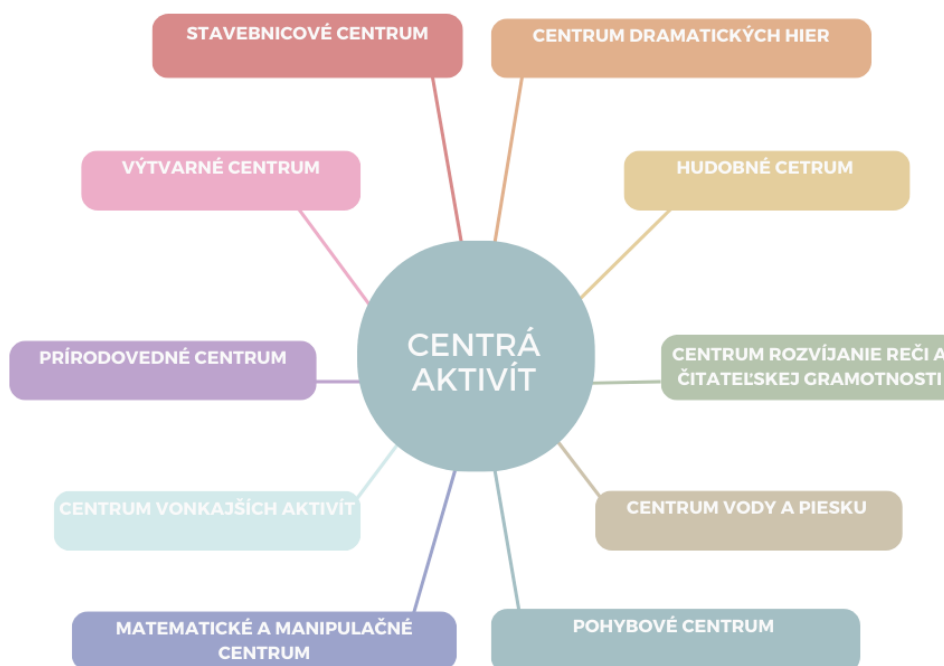
## Centrá aktivít

Pri zabezpečovaní kvalitného, rozvíjajúceho prostredia pre deti je dôležité zabezpečiť, aby bolo prostredie pre deti **podnetné**. To znamená, aby podnecovalo dieťa k bádaniu, skúmaniu, získavaniu nových vedomostí a zručností. Samotné usporiadanie prostredia by malo zároveň umožňovať **slobodný výber hier, činností a aktivít**. Príkladom takéhoto prostredia je usporiadanie priestoru do tzv. **centier aktivít**, v ktorých sú pripravené rôzne podnety pre deti. Pod centrom aktivít (niekedy nazývaným aj centrom učenia) rozumieme isté miesto pre skupinu detí, ktoré je rôzne tematicky zamerané a vybavené takými manipulačnými predmetmi, ktoré stimulujú deti ku hre, činnosti a k práci. Usporiadanie takéhoto centra by malo umožniť deťom vykonávať hrové a učebné

činnosti v interakcii s inými. Deti sa v ňom učia na základe vlastnej skúsenosti, skúmaním, pozorovaním, napodobňovaním od seba navzájom. Centrá aktivít umožňujú deťom, aby sa učili zážitkom, skúsenosťou, priamou činnosťou a najmä v logických súvislostiach. Podnecujú deti k samostatnosti a poskytujú celý rad aktivít, ktoré podporujú učenie, skúmanie a ich socializáciu. Zároveň sú príležitosťou učiť sa v prostredí, ktoré ponúka činnosti, ktoré sú dieťaťu nielen blízke, ale sú aj najlepšou cestou učenia sa (pozri časť Jedinečné vlastnosti osobnosti).

Usporiadanie takéhoto priestoru môže byť rozčlenené do viacerých ohraničených zón. Je dôležité, aby sme pri výbere materiálov do jednotlivých centier zohľadnili rôznorodé vývinové a individuálne potreby detí, ich zručnosti, schopnosti a záujmy. Jednotlivé činnosti v centrách môžu odzrkadľovať tému, ktorou sa deti aktuálne zaoberajú, alebo ich zaujíma. Týmto spôsobom môžeme u detí podporiť ich záujem a vnútornú motiváciu. Prostredie usporiadané do centier aktivít pôsobí na deti príjemne, útulne, poskytuje im pocit súkromia a bezpečia. Na nasledujúcom obrázku uvádzame návrh niekoľkých centier aktivít.

**Obrázok 1** Centrá aktivít



## Stavebnicové centrum

Viaceré spontánne detské činnosti a hry v sebe integrujú prvky, ktoré môžeme považovať za základ technického premýšľania a konštruovania. Konkrétne stavebnicové centrum poskytuje rôzne typy stavebnicových, ale aj konštrukčných materiálov, z ktorých môžu deti budovať rôzne stavby. Prostredníctvom týchto aktivít sa u detí rozvíja kreativita, tvorivosť, fantázia, jemná a hrubá motorika, koordinácia oka a ruky, priestorová orientácia, matematické zručnosti, myslenie, obrazotvornosť, sociálne a praktické zručnosti. Zároveň sa u nich prehlbuje schopnosť sústrediť sa a dokončiť úlohu. Deti prichádzajú do kontaktu s fyzikálnymi zákonitostami a zoznamujú sa s novými pojmami ako sú výška, váha, tvar, veľkosť či rovnováha. Zároveň zisťujú, že existujú viaceré možnosti riešenia problému, zoznamujú sa s novými technologickými princípmi. Učia sa konštruovať podľa predlohy, konkrétneho zhotoveného materiálu, postupnosti jednotlivých krokov, tvoriť plošné a trojrozmerné stavby.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Stavebnice rôznych tvarov a veľkostí - môže ísť o magnetické, elektronické, drevené, kovové a plastové stavebnice (Abrick, Cheva, Lego, NeoCub, Mercur, Sobi a pod.), bloky a mäkké bloky, kocky ktoré do seba zapadajú, rôzne modely dopravných prostriedkov, stavieb, guľčkové dráhy, skladačky. Netreba sa báť siahnuť aj po prírodnom a odpadovom materiáli.

## Výtvarné centrum

Toto centrum ponúka rôzne výtvarné materiály, ktoré umožňujú deťom vyjadriť sa prostredníctvom kreslenia, maľovania a iných foriem umenia. Kresbové činnosti sú pre dieťa hrou, pri ktorej rozvíja svoju psychomotoriku, odhaľuje jeho osobnosť a dáva mu slobodu prejavu. Výtvarným stvárnením môže dieťa komunikovať svoje pocity, myšlienky, zážitky, o ktorých by sa možno v inom prípade obávalo rozprávať. Jednotlivé výtvarné hry rozvíjajú u detí tvorivosť, imagináciu, fantáziu, predstavivosť. Deti sa zoznamujú s novými vyjadrovacími prostriedkami, ako je bod, línia, škvrna, tvar, farba, odtieň, textúra a komponovanie jednotlivých prvkov. Centrum ponúka deťom možnosť experimentovať s rôznymi materiálmi, farbami, realizovať výtvarné činnosti na ploche a v priestore.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Rôzne výtvarné materiály ako sú pastelky, fixky, farebné ceruzky, farby (akvarelové, temperové), štetce, palety, rôzne druhy papiera, staré noviny a časopisy, skicáre, lepidlá, kriedy, rôzne druhy modelovacieho materiálu (hlina, plastelína, fimo hmota, modurit), valčeky, podložky, drobný materiál, prírodný materiál, formy, nožnice,

špachtle, hubky, misky, kolážové materiály, textilie, stuhy, maliarske stojany, gombíky, zipsy.

### Centrum dramatických hier

V tomto centre sa deti môžu zapojiť do imaginatívnej, dramatickej hry a hrania rolí. Deti majú možnosť formou hry zobraziť to, čo vidia a prežívajú v reálnom živote. Učia sa *používať rôzne neverbálne, pantomimické i verbálne prostriedky. Hra v tomto centre sa vyznačuje prirodzenosťou, spontánnosťou a tvorivosťou.* Deti si tu rozvíjajú komunikačné schopnosti, rozširujú si slovnú zásobu a pamäť. V námetových a dramatických hrách sa učia rôznym novým sociálnym rolám, rozvíjajú si emocionálnu inteligenciu a citovú stránku osobnosti. Je dôležité, aby sa jednotlivé rekvizity v centre obmieňali a boli vždy pre deti dostupné.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Súčasťou dramatického centra môže byť hracia kuchynka, tematické priestory, oblečenie na prezliekanie, parochne, bábky, bábkové divadlo, prstové bábiky, maňušky, mikrofóny, rekvizity a rôzne ďalšie doplnky, ktoré podporujú rozprávanie príbehov a sociálnu interakciu medzi deťmi. Tematizované môžu byť napr. rozprávkami alebo profesiami.

### Hudobné centrum

Materiálne vybavenie hudobného centra by malo obsahovať rozličné hudobné nástroje pre deti. Základnou hudobnou sadou sú detské Orffové hudobné nástroje. Hudba u detí rozvíja zmysel pre rytmus, spev, hudobné cítenie, koordináciu jemných pohybov, pohyb, sociálne zručnosti a prináša im radosť. Hudobné aktivity majú zároveň pre deti relaxačný a zábavný charakter. Možnosťou je vyrobiť si aj vlastné hudobné nástroje s využitím dostupného prírodného, alebo odpadového materiálu (napr. drevka, kamienky, strukoviny, duté palice, kelímky a pod.).



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Základom by mala byť sada Orffových hudobných nástrojov, ktoré obsahujú drevené drevka, bubienky, triangel, paličky, činely, chrastítka, drhlo, prstové klapačky, rumba gule, rolničky, tamburíny, hrkálky, fúkacie nástroje a pod. Ďalej môže ísť o rôzne zvonkohry, metalofóny, xylofóny, tympany a mnoho ďalších. Rôzne druhy prírodného, odpadového materiálu na tvorbu vlastných hudobných nástrojov.

## Prírodovedné centrum

Dieťa chce prirodzene spoznávať a objavovať svet. A práve prírodovedné centrum je miestom, ktoré ponúka deťom veľa možností na pozorovanie, bádanie, experimentovanie, porovnávanie, skúmanie, vymýšľanie a realizovanie pokusov. Učí deti klásť otázky a zároveň im umožňuje hľadať na ne odpovede. V prírodovednom centre sa deti môžu starať o rastliny, či drobné živočíchy. Tvorba takéhoto centra môže byť materiálne tematizovaná. Taktiež umožňuje realizovať aktivity s environmentálnym zameraním.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Centrum môže byť vybavené rôznym druhom encyklopédií, sadami na vedecké pokusy, mikroskopmi, váhami, skúmavkami, odmerkami, pipetami, pinzetami, lupami, zväčšovacími zrkadlami, hodinami, barometrami, kompasmi, magnetmi, lyžicami, pinzetami, baterkami, záhradkárskym náradím, prírodným materiálom, špagátmi.

## Centrum rozvíjania reči a čitateľskej gramotnosti

Centrum je vybavené rôznymi textilnými knihami, gumenými pískacími knihami, senzomotorickými knihami, leporelami pre najmenších, ale aj obrázkovými knihami bez textu, obrázkovými knihami s krátkym textom, hovoriacimi knihami, knihami s pokračovaním, encyklopédiami, atlasmi, mapami, časopismi, komiksmi a pod. Je dôležité, aby výber kníh odzrkadľoval vekové zastúpenie detí a ich individuálne potreby. Tradičné delenie detských kníh na rozprávky a náučné knihy môžete v centre nahradiť rozdelením kníh podľa príležitostí, na ktoré sa dá daná kniha využiť. Čitateľské centrum podporuje u detí rozvoj ranej gramotnosti, jazykových zručností a zároveň buduje ich vzťah k čítaniu. Je to miesto, kde si môžu deti v pokoji prezeráť a čítať knihy. Jeho súčasťou môžu byť aj bábky, flanelové dosky a rekvizity na rozprávanie príbehov. Deti môžete taktiež podporovať v tvorbe a ilustrácii vlastných autorských kníh. Priestor by mal na deti pôsobiť upokojujúco a relaxačne.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Knihy vhodné pre daný vek (obrázkové knihy, rozprávkové knihy, knihy literatúry faktu a pod.) a individuálne potreby detí (senzomotorické knihy, knihy s väčšími písmenami, s hovoreným slovom a pod.) V čitateľskom kútiku by nemalo chýbať miesto na sedenie pre deti, vankúše, tulivaky, kreslá, police a knižnice vo výške dieťaťa. Karty s písmenami, kalendáre, detský písací stroj a tlačiareň.

## Matematické a manipulačné centrum

Matematické centrum je vybavené rôznymi skladačkami alebo predmetmi, ktoré môžu deti rozoberať a opätovne skladať. Obsahuje hry, ktoré pomáhajú deťom učiť sa počítať, zoradovať, porovnávať, triediť, určovať. Rozvoj matematických predstáv súvisí s rozvojom vnímania, osobnosti dieťaťa, intelektových schopností, logického a kritického myslenia, jemnej a hrubej motoriky a so zásadami riešiť problémy. Činnosti v tomto centre by mali byť zamerané na tvorbu matematických predstáv, logických postupov, ale aj rozvíjanie praktických zručností. Dieťa spoznáva rovinné tvary (kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik) a priestorové geometrické tvary (guľa, kocka, kváder, valec). Zároveň si deti prirodzenou formou rozvíjajú sociálne a komunikačné zručnosti. Obľúbenou hračkou v tomto centre môže byť aj Bee-Bot, ktorá okrem základov programovania, rozvíja u detí aj algoritmické myslenie.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Počítadlá, rôzne drevené, plastové, molitanové kocky, stavebnice, kartičky s číslami, počítadlá, hračky zamerané na triedenie, určovanie počtu, veľkosti a dĺžky. Manipulačné pomôcky, ako sú tangramy, lámacie kocky, spojovacie reťaze, pravítka, kladivká, zatílkacie podložky, klinčeky, skrutkovače, pílkys, ochranný materiál (rukavice, plášť, okuliare), rôzne predmety na opravu.

## Pohybové centrum

Samotný pohyb je pre deti veľmi prospešný, pretože má dôležitý vplyv na ich rast a vývin. Pohybová aktivita rozvíja pohybové zručnosti a schopnosti detí, pohybovú koordináciu, pozornosť, koncentráciu, rovnováhu, ohybnosť, silu, orientáciu v čase a v priestore, správne dýchanie, vytrvalosť a dôveru vo vlastné schopnosti. Centrum by malo poskytovať viac priestoru na rôzne formy pohybu, ako sú beh, skákanie, plazenie, lezenie a hranie loptových hier. Deti si môžu skúšaním rôznych pohybov a techník rozvíjať jemnú a hrubú motoriku, zároveň sa učia novým pravidlám, tímovej spolupráci, zodpovednosti a bezpečnosti. Pohyb prináša deťom radosť, spontánnu sebarealizáciu, odbúrava stres a napätie. Pohybové centrum tiež poskytuje priestor na prejavovanie emócií prostredníctvom pohybu a hry.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Podložky na cvičenie, lopty, švihadlá, obruče, kruhy, kladina, rebriny, švédska debna, rôzne konštrukcie na vytváranie prekážkových dráh, lezecké steny, balančné systémy, náradia a náčinia na telovýchovné a relaxačné cvičenia.

### Centrá vonkajších aktivít

Hra vonku umožňuje deťom spoznávať javy a predmety v ich prirodzenom prostredí. Centrá vonkajších aktivít pre deti sú skvelým spôsobom, ako im môžeme poskytnúť priestor na pohyb a objavovanie vonkajšieho prostredia. Prirodzená túžba po poznávaní robí z dieťaťa malého bádateľa. Činnosti v tomto centre sú zamerané aj na ich telesný rozvoj, rozvoj kondičných a koordinačných schopností, jemnú a hrubú motoriku a sociálnu interakciu. Zároveň môžeme vonkajší priestor využiť na pestovanie rastlín, pozorovanie hmyzu a živočíchov, chovanie drobných živočíchov a pod. Možnosťou je napríklad vytvoriť si tunel pre deti, lesný telefón, dendrofón, senzomotirický chodník, prírodné bludisko, vonkajšiu galériu, informačné tabule o stromoch, rastlinách, zvieratách a hubách. Vonkajšie aktivity môžeme realizovať napríklad na školskom dvore, detskom ihrisku, športovom areáli, ale aj na prechádzke v blízkom okolí, v lese, na lúke a pod.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Hracie plochy, pieskoviská, plochy na kreslenie, šmýkačky, lezecké konštrukcie, odrážadlá, trojkolky, dopravné značenia, gumené matice na skákanie, lopty, loptičky, skákacie vrecia, rakety, kriedy, lupy, ďalekohľady, zväčšovacie sklá, zápisníky, prírodné farby, informačné tabule.

### Centrum vody a piesku

Hra v tomto centre podporuje zmyslové skúmanie, kognitívny rozvoj dieťaťa, jemnú motoriku, spoznávanie príčinnno-následných vzťahov, spoluprácu, komunikáciu, tvorivosť, fantáziu, prírodovedné poznanie a matematické predstavy. Centrum vody a piesku umožňuje dieťaťu stimulovať zmysly prostredníctvom rôznych hrových aktivít s pieskom, vodou alebo inými hmatovými materiálmi. Centrum môže byť umiestené tak, ako v exteriéri, tak aj v interiéri. Je dôležité, aby poskytovalo deťom nové výzvy a príležitosti na skúmanie. Dieťa získava elementárnu predstavu o vlastnostiach jednotlivých materiálov, ako sú váha, objem, hmotnosť.



Čo by sa malo nachádzať v tomto centre?

Senzorický stolík, nádoby a boxy s rôznymi materiálmi ako sú napr. piesok, tekutý kinetický piesok, voda, ryža, cestovina, strukoviny alebo prírodné predmety. Rôzne druhy cesta (vizovické, slané a pod.), formičky, valčeky, lopatky, vedierka, nádoby rôznych veľkostí, sitká, lieviky, vykrajovačky a pod.

Okrem toho, že spontánna hra je pre dieťa prirodzená, zohráva dôležitú úlohu v jeho rozvoji. Ide o spôsob, ktorým dieťa objavuje svet, rozvíja svoje schopnosti a učí sa o sebe samom. Ide o zábavný a prirodzený spôsob učenia, ktorý podporuje celkový rozvoj

dieťaťa. Je to činnosť, ktorá mu v najvyššej miere prináša duševnú rovnováhu. Neustálym určovaním pravidiel, riadenou hrou a využívaním špecifických a účelných hračiek sa táto prirodzená činnosť utláča. Podpora spontánnej detskej hry je jednoduchá, stačí vytvoriť prostredie, ktoré bude pre deti podnetné a bude ho zaujímať. Podstatné je, aby si dieťa samo zvolilo, v ktorom centre sa chce hrať, akú činnosť chce vykonávať a s kým sa bude hrať. Pri plánovaní aktivít pre deti je teda dôležité, aby sme si odpovedali na nasledujúcu otázku: **Naozaj poskytujem/e v centrách aktivít deťom možnosť voľby?**



Predstavme si situáciu, že deti prejavujú záujem o zvieratá. V centrách aktivít môžete vytvoriť zóny na túto tému s rôznymi tematickými činnosťami. Vo *výtvarnom centre* môžete deťom poskytnúť rôzne obrázky, fotografie zvierat, modelovací ale aj prírodný materiál, z ktorého môžu dané zvieratá vytvoriť, vymodelovať. Alebo môžete deti podporiť k tomu, aby sa pokúsili na papier obkresliť tieň jednotlivých zvierat. *Prírodovedné centrum* môže obsahovať odlačky zvierat, imitáciu srsti zvierat, rôzne zvukové nahrávky, na základe ktorých môžu deti jednotlivé zvieratá rozoznávať. *Do čitateľského centra* môžete zaradiť knihy a informačné materiály o živočíšnej ríši. Formou obrázkov sa môžu zoznamovať s členmi rodiny jednotlivých zvierat, ale aj s ich príbytkami. *Pohybové centrum* môžete doplniť o hry a aktivity, ktoré deťom umožnia imitovať pohyb rôznych zvierat.



Zopakujme si:

Hrová a učebná činnosť detí môže byť organizovaná v rôznych **centrách aktivít**. Je to špecifický priestor vybavený rôznymi typmi materiálov, pomôcok a hračiek. Rozmanitosť podnetov v centrách umožňuje, aby sa deti učili prostredníctvom zážitkov, vlastnou skúsenosťou a priamou činnosťou. Medzi tieto centrá patrí: **stavebnicové centrum, výtvarné centrum, prírodovedné centrum, centrum vonkajších aktivít, matematické a manipulačné centrum, pohybové centrum, centrum vody a piesku, centrum rozvíjania reči a čitateľskej gramotnosti, hudobné centrum a centrum dramatických hier**. V každom centre si môžu deti rozvíjať špecifické zručnosti a zároveň komplexne rozvíjať svoju osobnosť.



Poznáte odpovede?

1. Aké vlastnosti osobnosti utvárajú jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa? Na ktoré z nich pôsobia vo väčšej miere vonkajšie faktory?

2. Je inteligencia dieťaťa výhradne vrodenu zálezitosťou? Aké poznanie pre pedagogickú prax priniesla teória mnohopočetných inteligencií?
3. Aké činnosti vykonávajú rady deti s jednotlivými typmi inteligencie? A v ktorých centrách aktivít ich môžeme najčastejšie nájsť hrať sa?
4. Ako utvárať prostredie pre hru a učenie tak, aby sme podporili autonómiu dieťaťa a jeho autoregulačné schopnosti?
5. Ako by sme mali pracovať s chybou a rizikom, ak chceme posilňovať sebadôveru dieťaťa a jeho schopnosť robiť vlastné zodpovedné rozhodnutia?

## **ZÁVER**

Každá minúta, ktorú strávi dieťa v zmysluplnej hre, je vzácnou investíciou do jeho budúcnosti. V prvých rokoch života sme my, dospelí, nielen dôležitými partnermi, ale aj facilitátormi jeho hrovej činnosti. Porozumenie významu hry pre rozvoj dieťaťa a uchopenie hry ako najefektívnejšej cesty učenia sa dieťaťa je východiskom pre utváranie podnetného prostredia. Prostredia, v ktorom bude nachádzať bohaté stimuly pre slobodnú činnosť, ktorá mu prinesie nielen radosť a uspokojenie, ale aj výzvy a príležitosti pre jeho osobnostný rast a všestranný rozvoj. Veríme, že aj vďaka tejto publikácii sa stane hra sprievodcom vašej cesty k radosti a úspechu vašich detí, či už sa k nim prihovárate ako rodičia alebo učitelia, či vychovávatelia v predškolských zariadeniach. Nech vás kontakt s detským svetom obohatí a prebudí vo vás prirodzenú túžbu hrať sa, objavovať svet naokolo, ale najmä užívať si spoločné chvíle a poznávať výnimočnosť vašich detí. Ved' práve v hre sa naše svety zblížujú.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Allen, K. E., & Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Atkinson, R. L. (2007). *Psychologie. Cesta do hlubin lidské duše*. Praha: Portál.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington: NAEYC.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. New York: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), pp. 37-43.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1994). *Making Connections. Teaching and The Human Brain*. New York: Innovative Learning Publications.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Lidové noviny.
- Dixon-Kraus, L. (1996). *Vygotsky in the Classroom. Mediated Literacy Instruction and Assessment*. New York: Longman.
- Dolínková, I. (2006). *Cvičíme s kojenci a batolaty*. Praha: Portál.
- Doušková, A. (2009). *Didaktický model materskej školy*. Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica.
- El'konin, D. B. (1983). *Psychológia hry*. Bratislava: SPN.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L., & Rand, Y. (2014). *Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti*. Praha: Karolinum.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál.
- Huizinga, J. (1990). *Jeseň stredoveku/Homo Ludens*. Bratislava: Tatra.
- Kaliský, J., & Kaliská, L. (2007). Dieťa a počítač, alebo poznámky k informačnej spoločnosti (1. časť). In *Etická výchova: problémy teórie a praxe* (pp. 213-219). Banská Bystrica: PF UMB.
- Komenský, J. A. (2007). *Informatórium školy mateřské*. Praha: Academia.
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola dieťa, hra, učenie*. Vydavateľstvo Belianum v Banskej Bystrici.
- Merçon-Vargas, E. A., Lima, R. F. F., Rosa, E. M., & Tudge, J. (2020). Processing proximal processes: What Bronfenbrenner meant, what he didn't mean, and what he should have meant. *Journal of Family Theory & Review*, 12(3), pp. 321-334.
- OECD. (2002). *Understanding the brain: Towards a new learning science*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Opraviľová, E. (2004). *Předškolní pedagogika II. Hra (Cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022, February). Learning through play at school—A framework for policy and practice. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 751801). Frontiers Media SA.
- Schwartzová, B., & Rutschová, C. (2001). *Učenie hrou*. APRINT s.r.o. Žiar nad Hronom.

Sindelar, D. B. (2013). *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Portál, s.r.o.

Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppenheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), pp. 900-910.

Vygotskij, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha: Portál.

Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. 3rd Edition. London: SAGE.

Žoldošová, K. (2016). *Technické vzdelávanie v materských školách*. RAABE.

### **Internetové zdroje:**

*Putting SDG4 into practice: Learning through play*. VVOB Technical Brief No. 3. <https://2018vvobtechnical-brieflearning-through-playweb.pdf/>.

*Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. New York: UNICEF, Division 3 United Nations Plaza.

<https://www.unicef.org/publications/>

<https://raisingchildren.net.au/toddlers/play-learning/play-toddler-development/why-play-is-important>

<https://raisingchildren.net.au/newborns/play-learning>

<https://www.teachinglittles.com/ways-to-play-with-newborn/>

<https://www.zacitspolu.eu/centra-aktivit-v-ms/>

Názov: UČENIE SA HROU V RANOM DETSTVE

Autori: prof. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.  
Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.  
prof. PaedDr. Štefan Porubský, PhD.

Recenzovali: Ing. Erika Szabóová  
Mgr. Michaela Vargová, PhD.

Jazyková korekcia: Mgr. Katarína Ďurišová

Návrh obálky: Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.

Rozsah: 76 strán

Vydanie: prvé

ISBN: 978-80-974741-2-6  
(online dokument)

*„V súčasnosti je stále potrebné zdôrazňovať a pripomínať význam prirodzenej a zmysluplnej detskej hry, nakoľko je úplným základom pre ďalšie ľudské činnosti v ďalšom živote dieťaťa a ideálnym prostriedkom na rozvíjanie jeho potenciality. Preto si myslím, že publikácia je veľkým prínosom pre cieľovú skupinu, ktorej je určená.“*

Michaela Vargová

*„Publikácia Učenie sa hrou v ranom detstve má potenciál stať sa veľmi zaujímavým materiálom pre odbornú verejnosť. Na tému hry pozerá kritickým okom [...] Použité symboly podporujú plynulosť a dobrú čitateľnosť publikácie. K sviežosti textu prispievajú ponúkané odporúčania a praktické príklady.“*

Erika Szabóová

