

**Slávka Krásna – Silvia Barnová –
Darina Dvorská - Zuzana Geršicová –
Beáta Mačová – Martina Masáriková**

**RODIČOVSKÉ VZDELÁVANIE - VYBRANÉ
ASPEKTY VÝCHOVY MALÝCH DETÍ**



Vysoká škola DTI

2023

**Názov: RODIČOVSKÉ VZDELÁVANIE -
VYBRANÉ ASPEKTY VÝCHOVY MALÝCH
DETÍ**

Autori:

doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., et Ph.D.

doc. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

PaedDr. Darina Dvorská, PhD.

PaedDr. Martina Masáriková

Mgr. Beáta Mačová

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Recenzenti:

prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Mgr. Lucia Zvolenská

©

ISBN 978-80-8222-054-7

**Publikácia vznikla ako súčasť riešenia projektu VEGA 1/0484/21
*Premeny rodinnej výchovy a rodičovského vzdelávania na Slovensku.***

**S hlbokou vd'ačnosťou venujeme
našim rodičom, starým rodičom, prarodičom....**

Autorky

Obsah

| | |
|---|------------|
| ÚVOD | 8 |
| 1 Výchova a vzdelávanie batol'ata v rodičovskom vzdelávaní..... | 14 |
| 1.1 Vývinové charakteristiky batol'ata | 23 |
| 1.1.1 Psychomotorický vývin batol'ata | 25 |
| 1.1.2 Kognitívny vývin batol'ata | 29 |
| 1.1.3 Sociálno-emocionálny vývin batol'ata | 39 |
| 1.2 Výchova a vzdelávanie dieťaťa v ranom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania | 47 |
| 2 Výchova a vzdelávanie dieťaťa predškolského veku v rodičovskom vzdelávaní..... | 57 |
| 2.1 Vývinové charakteristiky dieťaťa predškolského veku | 57 |
| 2.2 Konštitučné prvky teoretických a praktických aspektov výchovy dieťaťa predškolského veku..... | 66 |
| 2.2.1 Obsahové prvky výchovy detí predškolského veku | 70 |
| 2.2.2 Princípy výchovy detí predškolského veku..... | 73 |
| 2.2.3 Metódy výchovy detí predškolského veku..... | 75 |
| 2.2.4 Podmienky výchovy detí predškolského veku | 80 |
| 2.2.5 Etapy výchovy detí predškolského veku | 83 |
| 2.3 Výchova a vzdelávanie dieťaťa v predškolskom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania | 86 |
| 3 Spolupráca rodiny a školy ako súčasť rodičovského vzdelávania | 92 |
| ZÁVER..... | 108 |
| Zoznam použitých prameňov..... | 109 |

ÚVOD

Predložená publikácia je určená ako východiskový text najmä pre rodičov detí vo veku do 6 rokov, starých rodičov, aj zamestnancom sektora detských jasí či materských škôl a všetkým ostatným záujemcom o predmetnú tematiku. Publikácia je priamo použiteľná aj v rámci ďalšieho a celoživotného vzdelávania. Vznikla ako jeden z výstupov členov riešiteľského kolektívu **projektu VEGA 1/0484/21 *Premeny rodinnej výchovy a rodičovského vzdelávania na Slovensku***, tému autorky považujú za súčasť rodičovskej pedagogiky/pedagogiky pre rodičov/rodičovského vzdelávania.

Hneď úvode sa venujeme terminologickým východiskám problematiky, aby sme vysvetlili jednotlivé pojmy, ktoré v publikácii budeme používať a predišli sme tak možným terminologickým nezrovnalostiam. Podľa platného znenia Školského zákona sú výchova a vzdelávanie založené na dlhodobu uplatňovaných princípoch, napr. bezplatnosti vzdelania v materskej, základnej a strednej škole, ktoré sú štátnymi školami, rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu, zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie, princíp rovnocennosti a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese, zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania (rodinné prostredie nevynímajúc) podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja a napr. aj posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špecifickými výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a sebariadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť, ktoré považujeme za kľúčové a platné aj v rodinnom prostredí.

Cieľom výchovy rozumieme účel, zámer, úmysel, ucelenú ideálnu predstavu predpokladaných spoločensky žiaducich kvalít a vlastností jedinca, ktoré je možné a máme dosiahnuť výchovou v aktuálnych spoločenských podmienkach. (Hlásna, 2013a)

Dieťa je fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole alebo fyzická osoba, ktorá vystupuje vo vzťahu k svojmu zákonnému zástupcovi, alebo fyzická osoba, ktorá sa priamo nezúčastňuje výchovno-vzdelávacieho procesu v škole (platné znenie Školského zákona).

Edukáciou ponímame výchovu a vzdelávanie ako celok, čím poukazujeme na skutočnú komplexnosť výchovy a vzdelávania. (Verbovanec – Krásna, 2014).

Edukačným procesom chápeme akýkoľvek proces, v ktorom je realizované výchovno-vzdelávacie pôsobenie na jedinca. Edukačný proces je založený na podstate komplexnosti výchovy a vzdelávania, ktorých cieľom je smerovať edukačné pôsobenie k dosiahnutiu kvalitatívne vyšších spoločensky priaznivých edukačných výsledkov v správaní, konaní a živote jedinca v spoločnosti. (Hlásna, 2013b).

Etapy výchovy definujeme ako časti, úseky, štádiá, fázy procesu výchovy, ktoré sú vo vzájomnej priamej závislosti, majú vlastnú štruktúru, vlastné logické usporiadanie a naplánovanie výchovy prostredníctvom nich je predpokladom pre realizáciu výchovy s efektívnym výsledkom. (Verbovanec – Krásna, 2014).

Faktory výchovy môžeme vysvetliť ako činitele, vplyvy, sprostredkovatele, sily, ktoré ovplyvňujú proces výchovy - najčastejšie z exogénneho (vonkajšieho) prostredia (Hlásna, 2013a).

Metódy výchovy považujeme za premyslené, zámerné, systematické a vedecky podložené postupy, spôsoby, cesty na dosiahnutie výchovného cieľa, vytýčeného v súlade s požiadavkami spoločnosti, smerujúcimi k dosiahnutiu kvalitatívne vyššej úrovne v správaní a spôsobe života jedinca. (Verbovanec – Krásna, 2013).

Obsahom výchovy rozumieme náplň, námet, opodstatnenie, obsah, dôvod výchovného pôsobenia v priamej edukačnej práci. Obsah výchovy reflektuje historicky podmienený, aktuálny, ale aj meniaci sa systém hodnôt, názorov, správania sa, tradícií, poznania a potrieb danej spoločnosti a anticipuje jeho transformáciu z hľadiska potrieb nasledujúcich generácií. (Hlásna, 2013b).

Organizačné formy výchovy vymedzujeme ako organizačné spôsoby správania sa, podania, spracovania, realizovania edukačného pôsobenia, ktoré vyjadrujú spôsob uskutočnenia a realizácie výchovy v priamej výchovnej práci. (Verbovanec – Krásna, 2014).

Pedagogika je veda o výchove, sebvýchove a vzdelávaní, sebvzdelávaní detí, mládeže, dospelých a seniorov, ktorí sú zdraví, alebo dočasne či trvale handicapovaní (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Podmienkami výchovy rozumieme nevyhnutné predpoklady, situácie, požiadavky, okolnosti, ktoré už svojou existenciou ovplyvňujú priebeh a výsledky výchovy, najčastejšie sa rozdeľujú na vonkajšie (exogénne) a vnútorné (endogénne) podmienky (Hlásna, 2013a).

Predprimárna edukácia je výchova a vzdelávanie poskytované deťom zvyčajne vo veku od 3 do 6 roku veku dieťaťa. Jej cieľom je osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, taktiež rozvíjanie schopností a zručností potrebných na plnenie povinnej školskej dochádzky v základnej škole a neskôr na samostatný život v spoločnosti (Školský zákon).

Prostredie výchovy vymedzujeme ako súhrn podmienok, v ktorých vychovávaný spolu s vychovávateľom existujú, žijú, v ktorom sa deje, koná niečo, čo má edukačný vplyv, obsah, význam, výsledok, prostredie výchovy môže byť aj priama edukačná situácia, priame životné okolnosti života jedinca (Průcha – Walterová – Mareš, 2013).

Prostriedkami výchovy rozumieme všetky veci, pomôcky, nástroje, zariadenia, opatrenia ap., ktoré napomáhajú uskutočňovaniu výchovnej činnosti alebo ju sprostredkujú, či sa na nej priamo zúčastňujú (Hlásna, 2013b).

Prvky výchovy vymedzujeme ako časti, súčasti, elementy, ktoré výchovu ako celok tvoria - najčastejšie sú nimi subjekt výchovy, objekt výchovy a prostredie výchovy (Verbovanec - Krásna, 2014).

Rodičovské vzdelávanie sa zameriava na zlepšovanie rodičovských zručností a správania sa, zvyšovanie kvality rodičovského edukačného pôsobenia, rozvoj a aplikácia techník pozitívnej disciplíny, učenie sa zručností a míľnikov rozvoja dieťaťa primeraných jeho veku, podpora pozitívnej hry a interakcie medzi rodičmi a deťmi atď. Rodičovské vzdelávania predstavuje akúkoľvek primeranú informáciu poskytovanú alebo sprostredkovanú jednotlivcom, ktorí fungujú v úlohe rodičov alebo budúcich rodičov (Dvorská a kol., 2022).

Sebavýchovu vymedzujeme ako autonómnu sústavnú, cieľavedomú činnosť, proces formovania vlastnej osobnosti jedinca v snahe dosiahnuť čo najvyššiu kvalitu spoločensky žiaducich vlastností osobnosti v súlade so zachovaním vlastnej jedinečnosti a autenticity (Průcha – Walterová – Mareš, 2013).

Účinnosť výchovy závisí od miery interiorizácie (zvnútornenia) výchovných vplyvov vychovávaným jedincom. K interiorizácii prichádza, ak je jedinec otvorený pedagogickému pôsobeniu, ak je toto pôsobenie primerané jeho skúsenosti, ak sa vytvorí v jeho vedomí potreba zdokonaľovať sa a stať sa subjektom vlastného utvárania. Neúčinnosť len verbálneho pôsobenia je nahradzované účinnejšou organizáciou skúseností vychovávaného (Průcha – Walterová – Mareš, 2013).

Vychovávaný - v aktuálnom ponímaní chápeme **vychovávaného** ako objekt výchovy, ako prijímateľa, adresáta výchovy, ktorým zvyčajne býva niekto mladší, menej skúsený, s nižším vzdelaním teda žiak, dieťa, mladší súrodeneц a pod, avšak humanisticky orientovaná pedagogika pripúšťa, že roly vychovávateľa a vychovávaného sa vo výchovnom procese môžu vymeniť - aj mladší, menej skúsený, s nižším vzdelaním môže pozitívne formovať, niečomu naučiť staršieho, skúsenejšieho, vzdelanejšieho (Hlásna a kol., 2006 a Hlásna, 2004).

Vychovávateľ - v aktuálnom ponímaní chápeme **vychovávateľa** ako subjekt výchovy, ako spostredkovateľa výchovy, ktorým zvyčajne býva niekto starší, skúsenejší, s vyšším vzdelaním teda učiteľ, rodič, vedúci krúžku, vychovávateľ v školskom internáte a pod, avšak humanisticky orientovaná pedagogika pripúšťa, že roly vychovávateľa a vychovávaného sa vo výchovnom procese môžu vymeniť - aj mladší, menej skúsený, s nižším vzdelaním môže pozitívne formovať, niečomu naučiť staršieho, skúsenejšieho, vzdelanejšieho (Hlásna a kol., 2006).

Výchovu ponímame ako celoživotnú sociálnu interakciu, zameranú na dosiahnutie vyšších kvalít a individuálny rozvoj všetkých stránok jedinca v súlade s požiadavkami spoločnosti a miestom jedinca v nej (Barnová a kol., 2020).

Výchovný systém definujeme ako relatívne uzatvorený komplex výchovy a vzdelávania, vrátane teoretických zdrojov i praktických vyústení, prípadne praktických skúseností. Historicky môžeme nájsť mnoho príkladov systémov

existujúcich ako reálne výchovno-vzdelávacie systémy jednotlivých krajín alebo koncipované, príp. realizované systémy niektorých pedagógov a pedagogických škôl (Průcha – Walterová – Mareš, 2013).

Vzdelávanie chápeme cielene organizovaný a realizovaný proces výchovno-vzdelávacieho pôsobenia a učenia sa zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou (Školský zákon).

Zásady výchovy vymedzujeme ako spoločensky či individuálne ustálené názory na konanie, správanie, jestvovanie, existenciu, ako princípy, pravidlá, ktorými sa má riadiť proces výchovy, ktoré majú byť vo výchovnom procese rešpektované tak, aby ich aplikácia bola v súlade s požiadavkami spoločnosti (Verbovanec - Krásna, 2014).

Prvá kapitola, nazvaná Výchova a vzdelávanie batolaťa v rodičovskom vzdelávaní je venovaná vývinovým charakteristikám batolaťa z hľadiska psycho-motorického vývinu batolaťa, kognitívneho vývinu batolaťa a sociálno-emocionálneho vývinu batolaťa. Ďalšia podkapitola sa venuje výchove a vzdelávaniu dieťaťa v ranom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania.

Druhá kapitola rozpracováva tému výchovy a vzdelávania dieťaťa predškolského veku v rodičovskom vzdelávaní spolu s vývinovými charakteristikami dieťaťa predškolského veku. Predkladá aj spracovanie konštitučných prvkov teoretických a praktických aspektov výchovy dieťaťa predškolského veku z hľadiska obsahových prvkov výchovy detí predškolského veku, princípov výchovy detí predškolského veku, metód výchovy, podmienok výchovy detí a etáp výchovy detí predškolského veku. Ďalšia podkapitola je zameraná na výchovu a vzdelávanie dieťaťa v predškolskom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania.

Tretia kapitola ponúka základné východiská spolupráce rodiny a školy ako súčasť rodičovského vzdelávania.

Predpokladáme, že texty umožnia pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových a elementárnych štruktúrach výchovy ako takej a súčasne im umožnia pochopiť multifaktoriálnosť výchovy ako jedného z kľúčových pojmov v edukačnom pôsobení, pri ktorého hlbšom a dôkladnejšom štúdiu odporúčame využívať všetky dostupné pramene a zdroje domácich a zahraničných renomovaných autorov. Výchovu v tejto publikácii ponímame v súlade s Verbovancom a Krásnou (2014) ako celoživotnú sociálnu interakciu, zameranú na dosiahnutie vyšších kvalít a individuálny rozvoj všetkých stránok jedinca v súlade s požiadavkami spoločnosti a miestom jedinca v nej (Králik a kol., 2015). Avšak až priama edukačná prax v rodine ukáže, nakoľko teoretické východiská, odporúčania a koncepty sú funkčné, realizovateľné, a tým využiteľné v spoločensky žiaducom smerovaní edukačného pôsobenia v celej našej spoločnosti.

1 Výchova a vzdelávanie batolaťa v rodičovskom vzdelávaní

Rodina predstavuje miesto - „modelovú dielňu ľudského správania“ pre deti, v ktorej sa tvoria a usporadúvajú dôležité vzťahové väzby založené na psychologickom, duchovnom i biologickom základe. Tak ako existuje spoločenský konsenzus významu rodiny, rovnako existuje aj pedagogický konsenzus v zmysle pripravenosti na rodičovstvo a rodičovské roly, na ktoré sa treba primerane pripraviť a osobnostne dozrieť. Odpovede na rodinnú výchovu, resp. ako vychovávať a pritom rešpektovať ľudskú prirodzenosť už od raného detstva je predmetom skúmania aj pedagogiky rodiny, ktorá je veľkou výzvou pre mnohých odborníkov pri vymedzení jej základnej paradigmy a rozpracovanie vo vedeckej rovine. Zámerom predkladanej kapitoly je venovať sa nielen teoretickému vymedzeniu daného pojmu, ale aj základným otázkam výchovy a vzdelávania batolaťa v pedagogiky rodiny.

Interdisciplinarita a vedeckosť problematiky rodiny vyplýva predovšetkým z dvoch významných aspektov. Jedným z nich je skutočnosť, že rodina predstavuje základnú stavebnú časť každej spoločnosti. Druhý atribút podčiarkuje to, že každé ľudské individuum existuje ako rodinná jednotka, charakterizuje jeho „rodinnosť“, ktorú jedinec nadobúda v momente svojho narodenia, rozvíja a naplňa ju počas života (Kawula, Bragiel a Janke, 2009).

Podľa viacerých súčasných autorov (Mendelová, Ondrejko, Tydlitátová, Melkusová, Kráľová, Filadelfiová a i.) sa v slovenských podmienkach nevenuje dostatočná pozornosť problematike rodiny vo vedeckej rovine. Veľké medzery sú aj vo vzťahu prípravy na rodičovstvo, identifikáciu ženy s rolou matky v ranom štádiu rodičovstva, aj napriek tomu, že je preukázateľný edukačný efekt raných vzťahov medzi rodičmi a dieťaťom na jeho neskorší vývin.

Práve intenzívny kontakt dieťaťa so svojou matkou je objektom skúmania mnohých medicínskych i psychologických výskumov, ktorých výsledky slúžia pre vytvorenie edukačných intervencií pre budúce matky. Rola matky, vytvorenie si materinskej identity je zložitým procesom, na ktorý pôsobia mnohé činitele (Kurincová a Turzák, 2017).

Prenatálna väzba rodičov k nenarodenému dieťaťu a vytváranie pozitívnej atmosféry doma sú významnými činiteľmi jeho vnútromaternicového vývinu ako i postnatálneho života. Väčšina podôb prenatálneho násillia a ohrozovania potomka je spojená s nízkou vedomostnou a kultúrnou úrovnou rodinného prostredia, do ktorého sa dieťa má narodiť.

Ukazuje sa, že tejto oblasti prípravy na rodičovstvo je potrebné venovať viac pozornosti, preto vzniká aj nové odvetvie, samostatný vedný odbor – prenatálna pedagogika, ktorá čerpá poznatky z prenatálnej a perinatálnej psychológie, pediatrie, gynekológie (Tyulenev, 2022).

Vzťahy medzi členmi rodiny podľa Vágnerovej (2012) sú zdrojom skúsenosti, ktoré sú neodmysliteľnou súčasťou rozvoja detskej osobnosti. To znamená, že ak sú tieto vzťahy pozitívne dieťa zažíva pocit bezpečia a istoty. Rodinné prostredie určuje u dieťa od útleho veku aké schopnosti, zručnosti sú dôležité a naopak čo je považované za nepotrebné. Výchova rodičov odráža aj istý hodnotový systém rodinného prostredia, verbálnu proklamáciu, ale aj správanie rodičov, ktoré dieťa napodobňuje.

V súvislosti s rôznymi traumami, ktoré už v raných štádiách života môže deťom privodiť neadekvátne správanie sa rodičov, sa mnohé zahraničné výskumy orientujú na jedinečné procesy roly rodičov. Najčastejšie sú ukotvené ako „becomming a mother“, „becomming a father“ alebo „first time mother“, či „transmission to motherhood“. Špecifické miesto v predmetnej výskumnej oblasti zaujíma i feministická pedagogika, resp. i materinská pedagogika – „maternal pedagogy“ (Giles, 2013).

V našej odbornej literatúre je zaužívaný termín „rodinná pedagogika“, i „pedagogika rodiny“ ako ekvivalent „rodinnej výchovy, preto v tejto kapitole budeme kooperovať práve s termínom pedagogika rodiny. Aj keď z pedagogicko-psychologického hľadiska je táto problematika podporená i konštituovaním prenatálnej pedagogiky a psychológie, ktoré sú tiež v našom odbornom priestore takmer neznáme.

Potočárová (2008) vníma pedagogiku rodiny ako „pravzor“ výchovy, ktorý sa vníma ako univerzálne kritérium, s ktorým sa porovnávajú rôzne výchovné prístupy rešpektujúce predstavy o tom, čo by každá rodina ako špecifická forma sociálneho prostredia mala sprostredkovať pri všestrannej príprave svojho dieťaťa na život. Pedagogiku rodiny chápe ako subdisciplínu pedagogiku, ktorá integruje všetky všeobecné teoretické východiská náuky o rodine a transformuje ich do systému pedagogických poznatkov. Dáva ju do súvisu s ostatnými pedagogickými disciplínami (sociálna pedagogika, teória výchovy, pedagogika predškolskej výchovy...), čím poukazuje na skutočnosť, že pedagogika rodiny sa premieta do mnohých pedagogických disciplín. Ďalej autorka poukazuje na skutočnosť, že aj napriek bohatej škále vnímania rodiny, osobitostí výchovného štýlu, prostriedkov výchovy strácame všeobecný pohľad na základný predmet a objekt skúmania, v dôsledku čoho dochádza aj ku skresľovaniu novodobých trendov a premien rodinného života, ktoré sú prirodzeným prejavom dynamiky spoločenských, kultúrnych a politických zmien v našej spoločnosti.

Sociológovia varujú pred fenoménom, ktorý po prvýkrát použil v roku 1969 Dr. Haim Ginot vo svojej knihe *Between Parent & Teenager*. Ide o „helicopter parenting“ (helikoptérové rodičovstvo), ktoré je podmienené dnešnou filozofiou spoločnosti – stavať na prvú priečku hodnôt svoj úspech a byť za každú cenu prvý. Helikoptérové rodičovstvo je verziou autoritatívneho výchovného štýlu, v ktorom sa rodičia snažia ovplyvňovať rozhodnutia svojich detí intenzívnym monitorovaním a presvedčaním. Prehnane starostliví rodičia neumožňujú svojim potomkom prejaviť sa a nazbierať skúsenosti z chýb, na ktorých sa najviac naučia. Tí, ktorí očakávajú, že rodičovstvo je práca na plný úväzok a poriadna drina, si ho neužívajú. Pre nich je táto rola o veľkom obetovaní sa (Rudgard, 2018).

Tento výraz bol pridaný aj do Oxfordského anglického slovníka, v ktorom je „helicopter parent“ definovaný ako rodič, ktorý sa mimoriadne intenzívne venuje výchove svojho dieťaťa, jeho problémom a pod., a často rozhoduje za dieťa (Oxford Learner's Dictionaries, 2022).

Medzi trendy za posledné roky patrí aj „vzťahové rodičovstvo“, ktorý je založený na teórii vzťahovej väzby. Ide o vnímavé rodičovstvo, pri ktorom rodičia vychádzajú z aktuálnych potrieb dieťaťa a z jeho momentálneho vývinového stupňa,

nie však podľa chronologického veku. Tento rodičovský prístup sa označujú ako „7B“:

1. **birth bonding** – popôrodné polozenie dieťaťa na telo matky, vzájomné „lepenie sa“;
2. **breastfeeding** – dlhodobé dojčenie;
3. **baby wearing** – nosenie dieťaťa v šatke či inom nosiči;
4. **bed-sharing** – zdieľanie spoločného lôžka;
5. **belief in your baby's cries** – veriť detskému plaču;
6. **beware of baby trainers** – netrénovať dieťa, necvičiť ho ako „opičku“, vystríhať sa rôznych pomôcok;
7. **balance** – rovnováha, vyváženosť (Hoffman, Cooper a Powell, 2018).

V zahraničnej odbornej literatúre sú prezentované rôzne teórie existencie a vývinu rodiny (napr. Developmental theory of family, Ecological theory of family a i). Veľmi často diskutovanými sú teórie o štádiách rodiny a rodičovstva, ako napr. Duvall's Family Development Theory, ktorú vypracoval E. M. Duvall (1957). Uviesť možno aj teóriu o štádiách rodiny a rodičovstva vypracovanú autorkou Reuben Hill (1986), ktorá teóriu adaptovala na jednorodičovské rodiny. Je prirodzené, že „proces stávania sa matkou“ je súčasťou rodičovstva ako celku, ktoré má tiež svoje etapy.

Začiatkom 80. rokov minulého storočia sa otázkami fáz rodičovstva zaoberala i autorka Ellen Galinsky (1987), ktorá skonštatovala, že nielen deti sa vývojom menia, ale menia sa aj ich rodičia, ktorí prechádzajú z jedného štádia rodičovstva do druhého. Na základe širokej variety rodičov, ktorí tvorili jej výskumnú vzorku sa autorke podarilo kreovať model rodičovstva, obsahujúci 6 štádií:

1. štádium - **vytváranie predstáv** (The Image-Making Stage),
2. štádium - **štádium starostlivosti** (The nurturing Stage),
3. štádium - **štádium authority** (The Authority Stage),

4. štádium - **interpretačné štádium** (The Interpretive Stage),

5. štádium - **štádium nezávislosti** (The Interdependent Stage)

6. štádium - **štádium odchodu** (The Departure Stage) (Galinsky, 1987 In Nomaguchi, 2012).

Z uvedeného vyplýva, že príprava na rodičovstvo predstavuje nielen zložitý, ale aj dlhodobý proces, v ktorom rodič prechádza jednotlivými štádiami, pričom každá z nich je v závislosti od charakteristík vychovávaného dieťaťa a podmienok mikro, mezo, makro i exo rodinného prostredia. Zároveň sa kladú aj špecifické požiadavky rodiča na jeho výchovné pôsobenie a starostlivosť o svoje dieťa.

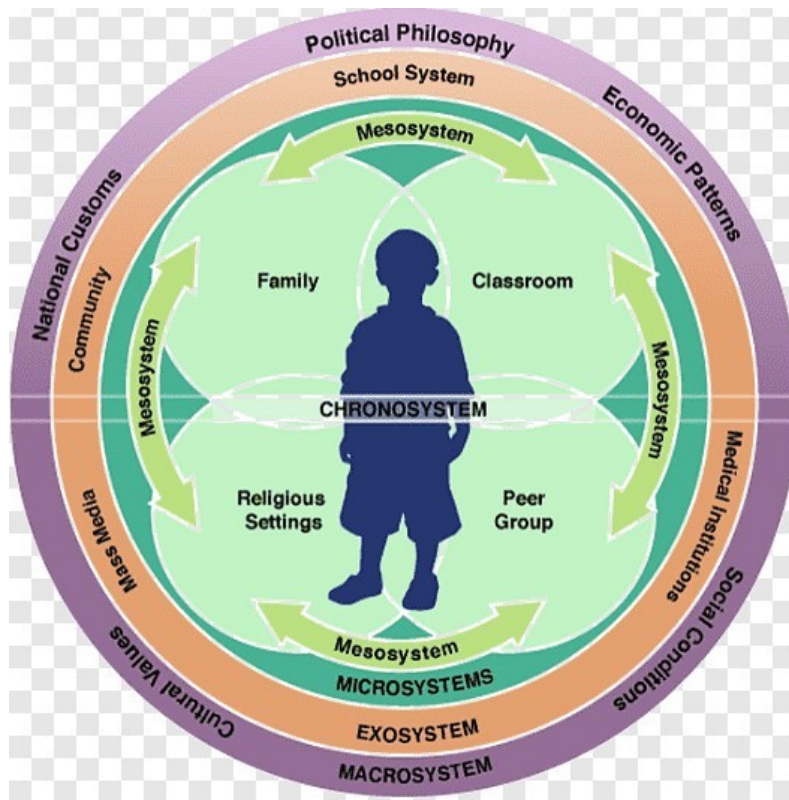
Rodina je súčasťou širšieho sociálneho kontextu, v ktorom prebiehajú sociálne interakcie. Najznámejším modelom sociálneho kontextu je bioekologický model interakcií génov a prostredia vo vývoji človeka, ktorý v roku 1986 prvýkrát navrhol Urie Bronfenbrenner. Pôvodný model Teória ekologických systémov sa pokúsili v roku 1994 revidovať Unrie Bronfenbrenner a Stephen J. Ceci. Tento rámec zdôrazňuje dôležitosť pochopenia obojsmerných vplyvov medzi vývojom jednotlivcov a ich okolitým prostredím. V bioekologickom modeli Bronfenbrenner na rozdiel od svojich predchádzajúcich modelov zahŕňa aj čas (v jeho modeli známy ako chronosystém) ako dôležitú zložku spôsobu, akým sa ľudia a prostredie menia. Bronfenbrennerov model sa skladá zo štyroch systémov, ktoré sa vzájomne vnárajú jeden cez druhý v rámci sústredených kruhov (Guy Evans, 2020).

Makrosystém je najširším sociálnym prostredím, na ktorý pôsobia viaceré činitele pomocou ktorých sa rozvíja. Jedným z faktorov je „sociálna adresa“ jedinca, ktorá obsahuje sociálnoekonomický status rodiny, ako aj jej triednu príslušnosť. Ide o činitele ako príslušnosť k určitej národnosti, etnickej skupiny. Geografické podmienky aj v kontexte životného prostredia rodiny, či rodina žije v meste alebo na dedine. Okrem uvedeného tento systém ovplyvňujú aj faktory zdôrazňujúce viacrozmernosť interakcií v rodinných vzťahoch, faktory ovplyvňujúce rodinné spolužitie v priebehu jej vývoja a aktuálna spoločensko-ekonomická situácia rodiny, ktorá im môže sťažovať zosúladenie pracovných povinností s rodinnými úlohami.

Exosystém v sebe zahŕňa vplyvy prostredia, ktoré nepôsobia na rodinu a jedinca priamo, ale sprostredkované. Nejaká zmena v rodine prinesie so sebou zmenu v sociálnom fungovaní daného jedinca. Pre príklad uvádzame nové vyučovacie metódy alebo zmena vo vzdelávacom systéme dieťaťa môže navodiť konfliktné situácie v rodine, čo následne môže ovplyvniť celkovú rodinnú atmosféru. U rodičov prevládajú negatívne pocity zo zlyhania a nedostatočných výchovných prístupov a pod.

Mezosystém sa zaoberá sociálnym prostredím z ktorého členovia rodiny vychádzajú a v ktorej sú členmi. Patria do tohto systému predovšetkým vzťahy medzi pôvodnou a nukleárnou (vlastnou) rodinou, ale aj rôzne vzťahy s vrstovníkmi, priateľmi a partnerskými vzťahy na rôznej úrovni.

Mikrosystém predstavuje bezprostredné podmienky a faktory ovplyvňujúce rodinnú atmosféru, rodinné pravidlá a dohody, akceptovanie členov rodiny, výchovné princípy a praktiky rodičov, spôsob trávenia voľného času. Rodinné spolužitie vo vlastnom slova zmysle je najtypickejším príkladom mikrosystému (Potočárová, 2008).



Obr. 1 Teória ekologických systémov - Bronfenbrennerov model (Shelton, 2018)

Rodičovstvo sa podľa Hoghugi (2009) dotýka niekoľkých sfér, ktoré špecifikuje autor nasledovne:

1. Sféra starostlivosti, v ktorej ide o uspokojovanie základných i vyšších potrieb dieťaťa.
2. Sféra kontroly obsahujúca celý rozsah aktivít, ktoré prispievajú k tomu, že dieťa pochopí hranice, v ktorých môže konať. Táto kontrola aktivít dieťaťa je podmienené špecifickými predispozíciami rodičov, ich pedagogickou kultúrou, kultúrnymi očakávaniami i vekom dieťaťa.
3. Sféra rozvoja dieťaťa očakáva od rodičov, že pre dieťa zabezpečia podnetné rodinné prostredie, ktoré mu vytvorí možnosti rozvoja jeho individuálnych predpokladov.

Väčšina tradičných i alternatívnych priekopníkov rodinnej výchovy zdôrazňuje základnú ideu, ktorou je, že najdôležitejšiu a zároveň prvú výchovnú inštitúciu predstavuje rodina, ktorá formuje osobnosť dieťa už od narodenia. Rodina a rodičovská výchova má v rukách najmocnejšie obdobie na formovanie dieťaťa.

Mnohí odborníci sa zhodujú v názore, že dieťa by malo svoje prvé roky života stráviť v osobnej starostlivosti svojich rodičov, ktorí mu poskytujú láskyplný vzťah ovplyvňujúci kvalitu vzťahovej väzby pre jeho ďalší zdravý psychologický vývin a príliš skoré odlúčenie môže mať aj negatívny dôsledok (Belsky a Pluess, 2013).

Najmä v prvom roku života dieťaťa je náročné zladiť synchronizáciu materského a detského sveta. V období batolaťa sú dni vyplnené rodičovskou starostlivosťou o jeho zdravie a predovšetkým hrou, ktorou rodičia rozvíjajú kognitívne procesy, ako je myslenie, reč, pamäť a psychomotorické schopnosti, v neposlednom rade usmerňujú aj emocionálny život svojho dieťaťa. Tajomstvo úspešnej rodičovskej výchovy spočíva v tom, že od útleho veku si dieťa zvyká na istú pravidelnosť, rytmus aktivít, činností, ktoré sa následne umocňuje aj pôsobením inštitucionálnej výchovy a vzdelávania detí od narodenia do šiestich rokov (Potočárová, 2008).

Vo verejnom diskurze rezonuje neustále otázka rannej starostlivosti o deti do troch rokov, ktorá je v našich podmienkach na okraji pozornosti. Detské jasle a materské školy majú v celej Európe viac ako 150 - ročnú tradíciu, v rámci tohto obdobia prešli tieto dva systémy historickým vývojom a istými zmenami. Raná starostlivosť realizovaná v detských jasliach vznikala ako reakcia na potreby pracujúcich rodičov v čase socializmu. Detské jasle boli do roku 1989 považované ako zariadenie preventívnej zdravotnej starostlivosti a tvorili dôležitú súčasť systému pomoci rodiny.

V detských jasliach sa o deti vo veku od 6 mesiacov do 3 rokov starali detské zdravotné sestry odeté vo svojich zdravotníckych uniformách. V tomto období patrili detské jasle pod rezort zdravotníctva a ich režim odpovedal zdravotníckym normám ČSSR. Detské jasle postupne prestávali byť vnímané len ako služba pre zamestnaných rodičov a svoju pozornosť orientovali na samotné deti a ich všestranný rozvoj (Hašková, Mudrák a Saxonberg, 2012).

Na prelome konca 20. storočia a začiatkom 21. storočia bolo Slovensko v období mnohých diskusií, názorov o možných rizikách vo vzťahu k detským jasliam. Zmena spoločenského systému spôsobila najskôr redukciiu detských jaslí a v roku 1991 ich úplný zánik. V Slovenskej republike sa po roku 1990 pretransformoval systém detských jaslí, ktoré boli vyňaté zo systému Ministerstva zdravotníctva a neboli regulované až do marca 2017. Od tohto obdobia spadajú pod rezort Ministerstva sociálnych vecí a rodiny, ktoré na základe Zákona č.448/2008 reguluje zriaďovanie zariadení pre deti do troch rokov veku dieťaťa (detské jasle) ako inštitúcie sociálnej služby. Táto situácia sa odzrkadlila v našom systéme sociálnej podpory, ktorý selektuje dva modely rodičov. Prvý model predstavujú rodičia, ktorí si môžu dovoliť zostať s dieťaťom doma aj po uplynutí nároku na materský príspevok až do obdobia kedy dieťa nedovrší vek troch rokov. Takéto rozhodnutie zostať s dieťaťom doma nemusí byť dôsledkom vnútorného presvedčenia druhého modelu rodičov, ktorí nemôžu z rôznych dôvodov zostať s dieťaťom v rodinnom prostredí, a preto hľadajú možnosti návratu do práce, no ešte pred tým musia vyriešiť otázku zabezpečenia starostlivosti o svoje dieťa (Masáriková, 2021).

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny v júni roku 2022 predložilo vláde SR návrh nariadenia, ktorým sa upravujú podmienky detských skupín, ktoré predstavujú alternatívnu sociálnu službu, resp. starostlivosť o dieťa pre rodičov, ktorí preferujú menší kolektív a domáce prostredie (MPSVaR SR, 2022).

Táto forma starostlivosti by mala podľa rezortu prispieť k riešeniu deficitu voľných miest v detských jasliach, či v materských školách, ale aj k podpore zosúladenia rodinného i pracovného života, zároveň poskytnúť možnosť privyrobiť si mamičkám napríklad na materskej dovolenke, ktoré budú poskytovať starostlivosť o deti v detskej skupine. V sociálnej službe - detská skupina sa poskytuje starostlivosť malému kolektívu detí - najviac štyri deti, a to v domácom prostredí (alebo inom približujúcom sa priestorovo i vybavenosťou domácomu prostrediu). Službu na podporu zosúladovania rodinného a pracovného života v detskej skupine je možné poskytovať dieťaťu od narodenia až po začatie plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole.

1.1 Vývinové charakteristiky batol'ata

Danú podkapitolou venujeme ontogenetickému vývinu raného veku a interpretovať jeho typické prejavy vývinu s akcentom na dané vývinové obdobie, pretože vývin dieťaťa do troch rokov je pomerne rýchlym a kvalitatívne rozličným procesom. Za relatívne krátky čas sa odohrávajú veľké zmeny a nastávajú obrovské pokroky na všetkých úrovniach vývinu, ako je napríklad úroveň hrubej i jemnej motoriky, reči, fyzický rast, poznávacie schopnosti dieťaťa, úroveň sociálnych kompetencií a pod. Pre vysvetlenie, napríklad dieťa v 1. roku života začína robiť svoje prvé kroky sprevádzané krátkymi slovnými prejavmi a v 3. roku sa vo vývine posunie tak, že je schopné iných pohybových zručností sprevádzané krátkymi riekankami a pod. Zároveň je potrebné si uvedomiť, že vo vývine dieťaťa môžu nastať isté odchýlky, ktoré však nemusia znamenať oneskorenie vo vývine. Akceptovanie týchto odchýlok je základ pre chápací prístup, ktorý je v tomto vývinom období nevyhnutný.

Z nášho pohľadu je zásadné a významné poznanie jednotlivých vývinových štádií raného detstva pri poskytovaní kvalitného vzdelávania v inštitucionálnom zariadení. Vnímame to aj ako dôležitý predpoklad pre pedagóga, ktorý by mal pristupovať k dieťaťu veľmi citlivo, s veľkou dávkou opatrnosti a vážnosti. Zároveň pri realizovaní rozmanitých činností by mal pedagóg dokázať identifikovať a implementovať také činnosti, ktorú sú optimálne pre dieťa vzhľadom na jeho vývinové predpoklady, mal by selektovať či jeho nároky na dieťa sú primerané a v neposlednom rade by mal vedieť kedy treba stimulovať vývin dieťaťa a kedy zase naopak nie.

Podľa viacerých autorov (Vágnerová, 2012, Langmeier, 2002, Končeková 2014) je každé obdobie výsledkom prirodzeného vývinu a hranica medzi jednotlivými obdobiami nie je presne vymedzená. V ranom detstve dieťa prechádza viacerými kritickými obdobiami, kedy jeho organizmus je pripravený si osvojiť o čosi intenzívnejšie určité schopnosti, znalosti, zručnosti.

Ak dieťa toto kritické obdobie premešká z nejakých dôvodov, napríklad sa dieťaťu neposkytnú adekvátne kvalitné podnety okolia, ktoré na optimálny vývin potrebuje, nemusí prísť k očakávanej zmene vo vývine a daná psychická funkcia sa už nikdy nerozvinie do takej miery, ako by to bolo možné. Jeho vývin sa môže

natoľko skomplikovať, že zásadným spôsobom sa naruší, oneskorí aj s dlhodobými následkami (Gáborová a Porubčanová, 2017).

Možno konštatovať, že vývin dieťaťa v ranom detstve sa nedá ohraničiť univerzálnym vzorcom vývinu s presne ohraničenou chronologickou periodizáciou vývinu, ale každé dieťa má svoj „vnútorný plán intenzívneho záujmu“, v ktorom existujú fázy zvýšenej vnútornej citlivosti osvojenia si istých činností, zručností.

Podobne aj Jakabčic (2002) zdôrazňuje, že počas prvých troch rokov života dieťaťa nastávajú významné premeny tvorené osobitnými fázami, ktoré spôsobujú, že dieťa v istom období sa stáva citlivejším na podnety z vonkajšieho prostredia. Ak vonkajšie podnety sú vhodné, spustí to mechanizmus rozvíjania psychických funkcií, ktoré sú pre to konkrétne vývinové obdobie typické.

Senzitívne (kritické) vývinové fázy raného veku sa členia nasledovne:

1. vo veku jedného roka začiatok chôdze;
2. začiatok druhého roku vývin reči;
3. v dvoch až troch rokoch nastáva proces sebauvedomenia (Jakabčic, 2002).

Vývin dieťaťa je vnútorne zložitým procesom, ktorý sa uskutočňuje vzájomnou interakciou dvoch procesov a to, zrenia a učenia sa, ktorých výsledkom je psychický vývin jedinca. Zrenie chápeme ako geneticky naprogramovaný proces, ktorý vytvára podmienky na rozvoj konkrétnych psychických procesov pre samotné učenie sa. V procese zrenia sa dejú zmeny, ktoré výlučne súvisia so somatickým vývinom. Učenie je závislé od sociokultúrnych vplyvov, ktoré sú zámerné čím dokáže učenie stimulovať procesy zrenia. Zmeny, ktoré nastanú v dôsledku učenia môžu byť permanentne ovplyvňované a zmenené o nové skúsenosti, čiže tieto zmeny majú nestály charakter (Končeková, 2014).

Na základe tohto vymedzenia je zjavné, že prostredníctvom vhodných a primeraných podnetov z vonkajšieho prostredia dochádza u dieťaťa k observačnému učeniu formou vlastných skúseností, ktoré pozitívne vplývajú na jeho komplexný rozvoj a súbežne ho intuitívne podnecujú do ďalších činností, v ktorých získa nové skúsenosti, poznatky, spôsobilosti, hodnoty a pod. Pritom vnútorné procesy zrenia by mali byť v rovnováhe.

V nasledujúcej časti tejto kapitoly budeme špecifikovať obdobie batolaťa, ktoré nastáva dovŕšením prvého roku života a trvá do konca tretieho roku života dieťaťa (Končeková, 2014).

Dané vývinové obdobie si rozdelíme podľa autoriek Splavcová a Kropačková (2016) na dve vekové skupiny: 1-2 roky (mladšie batola) a 2 - 3 roky (staršie batola). Jednotlivé vekové skupiny sa pokúsime analyzovať na základe troch základných oblastí: psychomotorický, kognitívny, sociálno-emocionálny, ktoré sú dôležité v ranom veku a zároveň ich špecifikácia nám pomôže pochopiť niektoré zákonitosti vývinu.

1.1.1 Psychomotorický vývin batolaťa

V nasledujúcej podkapitole sústredíme primárnu pozornosť na psychomotorický vývin dieťaťa, ktorý je najnápadnejší a najintenzívnejší práve v období batolaťa. Vyznačuje sa určitou postupnosťou a vzájomnou prepojenosťou hrubej motoriky, jemnej motoriky, orálnej motoriky, vizuo-motorickej koordinácie – koordinácie oka a ruka, kde nastáva taktiež výrazný posun (Sotáková a Presslerová, 2020).

Viditeľný na prvý pohľad v prvom roku života je práve vývin hrubej motoriky, kde technika chôdze dieťaťa je neistá s častými pádmi, no postupne sa táto technika zdokonaľuje (Říčan, 2013).

Po preštudovaní odbornej literatúry od Jakabčica (2002) a Vágnerovej (2012) zameranej na motorický vývin sme získané informácie etablovali do nasledujúcej tabuľky.

| MOTORICKÝ VÝVIN | 12 - 24 MESIACOV | 24 - 36 MESIACOV |
|---|---|---|
| <p>HRUBÁ MOTORIKA</p> <p>Prítomné individuálne rozdiely v hrubej motorike.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - postaví sa samo bez opory; - pridržovaná chôdza vpred -prvé neisté kroky s držaním sa (oporou dospelej osoby) jednej ruky; - samostatné kroky s častými pádmi, ktoré sa postupne menia na istú chôdzu, dochádza k zdokonaľovaniu techniky chôdze; - chôdza po schodoch s oporou a prísunom jednej nohy (na konci obdobia striedanie nôh); - vie vyliezť na stoličku; - ťažkopádne uteká, nevie ešte utekať okolo prekážok. | <ul style="list-style-type: none"> - samostatná chôdza bez držania; - striedanie nôh pri chôdzi po schodoch, spätné schádzanie zo schodov je s oporou (na konci obdobia je samostatná chôdza po schodoch i zo schodov); - beh ovládanie letovej fázy; - dokáže prekonať nerovnosti terénu; - vie chvíľku stáť na jednej nohe; presakovať, skákať (skok hlboký, znožmo), hádzať a chytať (hod spodným oblúkom, chytanie pred); - koordináciou hrubej motoriky sa odhodláva k náročnejším pohybovým zručnostiam (preliezanie, jazda na trojkolke a pod.). |
| <p>JEMNÁ MOTORIKA</p> <p>V oblasti jemnej motoriky je významné spojenie zmyslového</p> | <ul style="list-style-type: none"> - zdokonaľuje sa v plánovanom púšťaní a chytaní predmetu, zahodí ho a sleduje jeho pohyb; - dokáže zodvihnúť predmet bez toho, aby spadlo; | <ul style="list-style-type: none"> - úmyselne manipuluje s predmetmi; - snaží sa nakresliť vertikálne/zvislé čiary a snaží sa aj o napodobnenie kruhu; - na konci obdobia dokáže nakresliť kruh; |

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| <p>vnímania, predovšetkým zrak.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - uchopuje ceruzku celou rukou- prevláda dlaňový úchop, ktorý vystrieda jemný pinzetový úchop; - prvé pokusy o kreslenie tzv. čmáranie (spočiatku ide o náhodné pokusy, neskôr úmyselné čmáranie), pohyb pri kreslení vychádza z celého tela; - kreslí náhodné čiary, ktoré presahujú plochu papiera; - osvojuje si zručnosti v oblasti sebaobsluhy: snaží sa jesť lyžicou, ale ešte rozlieva obsah na lyžici; - na konci obdobia zvláda udržať pohár a piť z neho; - prvé pokusy v sebaobslužných činnostiach sú aj pri nácviku sedenia na nočníku, vyzliekanie oblečenia. | <ul style="list-style-type: none"> - u niektorých detí aj prvé pokusy kresby hlavonožca; - úchop kresliaceho materiálu je najskôr dlaňový s palcom hore alebo dole, s pribúdajúcimi skúsenosťami a vekom sa tento úchop mení na prstový; - dokáže sa samo najesť, pričom sa už neobleje; začína používať aj vidličku pri jedle; - dokáže postupne udržať pohár aj v jednej ruke; - zdokonaľuje sa v sebaobslužných činnostiach (dokáže sa samostatne umyť, utrieť, oblieka sa jednoduchšie oblečenie, vie odopnúť gombík na oblečení). |
|-------------------------------------|--|---|

| | | |
|---|--|--|
| <p>VIZUO MOTORIKA – koordinácia oka a ruky dochádza k výraznému posunu, zmenám.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - dokáže postaviť na seba dve až tri kocky; - na konci obdobia (okolo 24.mesiaca) dokáže kocky stavať nielen zvisle, ale aj vodorovne; - ukladá menšie predmety do väčších, vkladá a vykladá rôzne predmety do nejakej nádoby, pohára; - s obľubou si prezerá knihy, ktorých jednotlivé listy otáča po jednom - začína prevracať listy v knihe. | <ul style="list-style-type: none"> - funkčná manipulácia- manipuluje cielene s predmetmi; - dokáže postaviť vežu z 9 a viac kociek; - vie navliecť korálky na šnútku, ak sú rozmery primerané; - vizuomotorickú koordináciu podporuje zostavovaním z rôznych dielov, rozskrutkovaním závitov, modelovaním a pod. |
|---|--|--|

Tabuľka 1 Vývinové špecifiká v motorickom rozvoji

Zdroj: Masáriková, 2021

Pedagóg, rodič, vychovávateľ by mal mať na zreteli, že dieťa v období batolaťa sa učí ovládať svoje telo, rado sa pohybuje. Svojimi pohybovými schopnosťami experimentuje, čím spoznáva okolitý svet spontánne. Motorický vývin nesie so sebou potrebu pohybovej aktivity a nedostatočné naplnenie tejto potreby môže u dieťaťa vyvolať isté napätie, prípadne neurotické prejavy (Splavcová a Kropáčková, 2016).

Naším zámerom v rámci tejto časti, ktorú sme venovali psychomotorickému vývinu bolo hlbšie vnímať vývinové zákonitosti motorického vývinu dieťaťa v ranom veku. Dôležitou súčasťou daného vývinu je konkretizácia a interpretácia každodenných činností, aktivít zameraných na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa.

1.1.2 Kognitívny vývin batolaťa

Ako sme už v predchádzajúcej podkapitole uviedli, výrazný rozvoj motoriky, ktorý umožňuje samostatný pohyb v priestore má pre batolaťa psychologický význam. Na začiatku tohto obdobia samostatnou chôdzou získava určitú samostatnosť, prostredníctvom vnímania sa podporuje kognitívny vývin, ktorý prispieva k aktívnemu spoznávaniu okolitého sveta práve cez zmyslové vnímanie, ktorého rozvíjanie a prehlbovanie je v období batolaťa veľmi intenzívne a zároveň tvorí predpoklad pre ďalší rozvoj myslenia, reči, pozornosti, vnímania (Jakabčic, 2002).

Oravcová (2012) zdôrazňuje primárne spoznávanie pravidiel fungovania okolitého sveta na základe zrakovej, hmatovej a sluchovej skúsenosti, čo znamená, že dieťa potrebuje vidieť, cítiť, počuť a manipulovať, aby nadobudlo potrebné skúsenosti.

Podľa nej významnú úlohu v tomto procese skúmania, objavovania zohráva tzv. predmetná činnosť, prostredníctvom ktorej je umožnené dieťaťu dozvedieť sa o účelnosti predmetov v rôznych situáciách. Ak dieťa pozoruje dospelého pri manipulácií s predmetmi je u neho vyvolaná snaha napodobniť konkrétnu formu predmetnej činnosti, čím si osvojuje ľudské formy praktickej predmetnej činnosti. Manipuláciou a experimentovaním s rôznymi materiálmi sa naplňa nielen potreba poznávania, ale aj utváranie aktívnej reči, ktorá taktiež patrí k celkovému vývinu dieťaťa v ranom veku. Rozvoj zmyslového vnímania je dôležitý pre kognitívny vývin dieťaťa, ktorý sa týka vývinu poznávacích procesov (myslenie, vnímanie, predstavivosť atď.). Jeho problematikou sa v minulom storočí zaoberal významný švajčiarsky psychológ Jean Piaget.

Jeho najznámejšia teória kognitívneho vývinu významne ovplyvnila na niekoľko desaťročí výskum v oblasti vývinovej psychológie, a aj napriek určitej biologickej jednostrannosti mala vplyv na výskumníkov v oblasti vývinovej psychológie, napríklad L. Kohlberga alebo R.J. Havighursta. Piaget vo svojej koncepcii zastáva názor, že kognitívny vývin dieťaťa je výsledkom neustále sa meniacej povahy činnostnej interakcie medzi organizmom a prostredím, resp. zdrojom jeho poznania je práve inteligencia každého dieťaťa, ktorá mu umožňuje cez jeho vlastnú skúsenosť a činnosť porozumieť tomu, čomu je schopné porozumieť aj prostredníctvom vzájomnej komunikácie s jeho okolím.

Pri tejto interakcii myseľ dieťaťa sa prispôsobuje novým skúsenostiam, je schopná činnostne sa integrovať do komplikovanejšieho spôsobu (kognitívne dokonalejšieho), čím prechádza rôznymi štádiami svojich premien, ktoré Piaget rozdelil na štyri štádia vývinu intelektu detí:

- senzomotorické štádium (0 - 2roky)
- predoperačné štádium (2 -7rokov)
- štádium konkrétnych operácií (7 -12 rokov)
- štádium formálnych operácií (12 a viac rokov) (Piaget a Inhelderová, 2013).

Podľa Piageta dieťa v **senzomotorickom štádiu** si vytvára myšlienkové operácie viazané na priame vnímanie reality. Zhromažďovaním informácií z okolitého sú útržkovité a chýba im vzájomné prepojenie podľa platných pravidiel, preto aj ich predstava o okolitom svete vyzerá ako nesúvisiaci pohľad na rôzne oblasti. V tomto štádiu dieťa sleduje vonkajšie prostredie a súbežne sleduje ako sa mení správanie ostatných vo vzťahu na jeho činnosť. Dokáže si stanoviť cieľ a následne na jeho splnenie hľadá vhodný prostriedok, začína chápať trvalosť predmetu v čase (Piaget a Inhelderová, 2013).

Podľa Vágnerovej (2012) ide o obdobie primárneho rozvoja poznávacích procesov. U dieťaťa v období do dvoch rokov prebieha poznávanie, ktoré je závislé na zmyslovom vnímaní a manipuláciou s už spoznanými objektmi. To znamená, že učenie a poznávanie prebieha len v kontexte s reálnym svetom.

Napríklad dieťa hádže hračku na zem vždy na iné miesto a sleduje reakciu dospelého, čím dochádza opäť k akomodácií, čo znamená zmenu pôvodných schém natoľko, aby vyhovovali novým informáciám, ide o aktívne pozmeňovanie predstáv dieťaťa o okolitom svete.

V druhom roku života prechádza dieťa do ďalšej etapy, ktorú Piaget nazýva fáza **symbolického myslenia**. Dieťa v tomto štádiu nepoužíva reálne pojmy, ale si vytvára jednoduché kategórie, ktoré sú ovplyvnené rozvojom komunikačných schopností vyvíjajúce sa postupne vlastným tempom. Vie povedať čo chce, nechce a chápe aj to, keď niekto druhý má inú túžbu, či záujem. V tomto štádiu si

uvedomuje trvalosť objektu, čo znamená, že si uvedomuje ak daný predmet nevidí v danom momente, vie že sa môže objaviť na inom mieste v inom čase (Piaget a Inhelderová, 2013).

Myslenie batoliat je senzomotorickou inteligenciou, ktorá pozostáva zo situačného myslenia doplnená symbolickým, predpojmovým myslením, kde symboly zastupujú skutočnú realitu vnímanú dieťaťom. Zovšeobecnenia ešte nemajú logickú nadväznosť a väčšinou sú náhodné, neúmyselné (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pochopenie trvalosti objektu je základný atribút pri vytváraní „predpojmov“. Preto otázka typu „čo je to?“ je poznávacou činnosťou pre dieťa od jedného do troch rokov. V treťom roku strieda túto otázku ďalšia opytovacia otázka „prečo?“ Kladením tohto typu otázky sa snažia porozumieť problémom a hľadať možnosti riešenia.

Zároveň sa v tomto období začína uplatňovať aj logické myslenie, ktoré ešte nedosahuje dostatočnú úroveň a nachádza sa len v prelogickom štádiu. Myslenie je úzko viazané na konkrétnu činnosť či skúsenosť vykonávanú dieťaťom, je stále viditeľný symbolizmus. Pre vysvetlenie dieťa si skôr zapamätá a reprodukuje spontánne isté obrazy reálnych situácií, s ktorými má osobnú skúsenosť. V myslení dieťaťa je možno vnímať aj magickosť, použitím fantázie si dieťa mení fakty, resp. pozorované skutočnosti, ktoré si nedokáže vysvetliť (Langmeier a Krejčířová, 2013).

Vnímanie dieťaťa je celistvé, ale jednotlivé situácie a podnety neanalyzuje. Zameriava sa iba na to, čo ho bezprostredne zaujme. Pribúdajúcimi novými skúsenosťami sa zvyšuje aj rozlišovacia schopnosť napr. farieb, zároveň sa skvalitňuje vnímanie veľkosti predmetu. Okolo 2. roku života vníma množstvo a pochopenie množstva, ktoré je súčasťou chápania trvalosti objektu a jeho vlastností. V rámci vnímania sa vyvíja aj orientácia v priestore, začína rozlišovať hore/dole, odhaduje vzdialenosť, ktorá je stále nepresná. Vnímanie času je ešte stále na jednoduchej úrovni, ide o vnímanie prítomnosti a blízkej budúcnosti. S vnímaním času súvisí aj orientácia v čase, ktorá je pre dieťa náročná a používanie termínov ako dnes, zajtra nezodpovedá realite (Vágnerová a Lisá, 2021).

Čačka (2009) rozlišuje tri štádia vnímania:

1. **štádium predmetov** – pozostáva z pozorovania predmetov nachádzajúcich sa blízko dieťaťa;
2. **štádium činností** – pri opakovaných a deťom známých situáciách, javov dokáže odhadnúť logický sled týchto udalostí;
3. **štádium vzťahov** – toto posledné štádium zväčša nastupuje až v ďalšom vývinovom období, nakoľko v ňom ide o pochopenie logického sledu udalostí.

Medzi kognitívne procesy patrí aj pozornosť a pamäť, ktorým sa v nasledujúcej časti budeme venovať.

Vývin pozornosti nastáva prostredníctvom aktívneho nervového vývoja, resp. dozrievaním nervovej sústavy, ktorá je z veľkej časti geneticky determinovaná, ale aj prostredníctvom dynamického procesu získavania skúseností, ktoré sa menia v rozsahu, intenzite a stálosti (Blair a Raver, 2012).

Správanie, ktoré nastáva pri pozornosti nadobúdajú deti už od narodenia a je dôležité pri sociálnom vývine. Pozornosť býva spočiatku ovplyvnená príťažlivosťou daného objektu, ale postupne dokáže dieťa vedome odvrátiť svoju pozornosť na iné javy či objekty. Pre správny vývin pozornosti je dôležité, aby na dieťa nepôsobilo viacero rušivých podnetov a zároveň pri svojej činnosti nebolo rušené (Langmeier a Krejčířová, 2013).

Zdieľaná pozornosť sa objavuje medzi 6 -12 mesiacom života dieťaťa a úplne sa rozvine okolo 18. mesiaca života. Spočiatku dieťa ukazuje na objekty, ktoré neskôr nahrádza verbálnym spôsobom . Táto schopnosť zdieľať pozornosť predstavuje základnú kompetenciu pre pochopenie vlastných pocitov a neskôr aj myšlienok (Mundy a Newell, 2007).

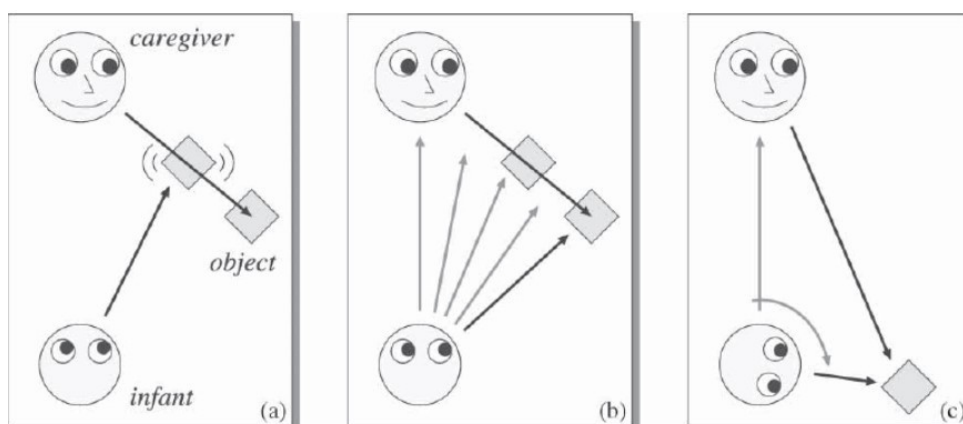
Nagai et. al. (2003) definovali tri štádia vývinu zdieľanej pozornosti nasledovne:

- a) **ekologické štádium** – prejavujúce sa vo veku od 6 – 9 mesiacov, kedy sa dieťa pozerá na objekty výrazného charakteru a v jeho blízkosti. Zvyčajne ide o objekty, ktoré majú vizuálne prvky v podobe farby, lesku, zároveň

vykonávajú pohyb. Ak dospelá osoba sa taktiež pozerá na daný objekt, ktorý je v zornom poli dieťaťa, dieťa vie svoj zrak upriamiť pohľadom na rodiča. Ak je bližšie iný objekt, upriami pozornosť naň. (vid. obr. 2a).

b) **geometrické štádium** – nastáva okolo 12 mesiaca života dieťaťa. Dieťa vie nájsť objekt v smere pohľadu dospelšej osoby, aj keď je pred ním iný objekt (vid. obr. 2b) .

c) **reprezentačné štádium** – posledné štádium je približne v 18.mesiaci života dieťaťa, kedy má už dieťa úplne vyvinutú schopnosť zdieľanej pozornosti. Dokáže porozumieť pohľadu dospelšej osoby, vie nájsť objekt, ktorý je mimo zorného poľa (vid. obr. 2c).



Obr. 2 Jednotlivé štádia vývinu zdieľanej pozornosti

Zdroj: Nagai et. al. (2003)

Zdieľaná pozornosť je zároveň dôležitý prvok v oblasti jazykovej kompetencie, pretože pre dieťa je kľúčové práve to, aby mu blízka vzťahová osoba venovala svoju pozornosť a prejavila svoje sociálne vnímanie a porozumenie cez zdieľanú pozornosť (Akhtar a Gernsbacher, 2007).

Opakovaním rôznych činností vznikajú návyky, ktoré by mali byť dostatočne vysvetlené a dieťa je schopné si ich zapamätať. Vrcholom tohto vývinového štádia je úmyselné zapamätanie, ktoré sa zvyčajne objavuje pri každodenných rutinách, hrách detí.

Medzi prvým a druhým rokom života nastáva prudký rozvoj **pamäte**, čo je spôsobené dozrievaním mozgových štruktúr. Informácie, ktoré sú mu sprostredkované si rýchlejšie zapamätá a ukladá si ich na dlhšiu dobu. Ročné dieťa si vie zapamätať predovšetkým zážitky alebo čo videlo, ukladá si aj poznatky, ktoré vie verbálne opísať. Dvojročné dieťa si pamätá zážitky na základe ktorých si vytvára vlastné scenáre. Tieto vlastné scenáre pomáhajú deťom porozumieť svetu okolo neho. Napríklad pri prerozprávaní známeho príbehu slovne opíše iba tie časti, ktoré považuje za dôležité, pričom z príbehu všetko podstatné vynechá. Dieťa v troch rokoch dokáže samostatne prerozprávať svoj vlastný zážitok, dokáže vysloviť svoje prania do blízkej budúcnosti. Voľba krátkych príbehov, následne prerozprávanie príbehu je výborný spôsob ako u dieťaťa v ranom veku rozvíjať pamäť (Vágnerová, 2012).

Posledným kognitívnym procesom, ktorým sa budeme zaoberať je **reč**, prostredníctvom ktorej si dieťa osvojuje jazyk. Práve v období batolaťa je reč najviac efektívna a zároveň sú prítomné najväčšie zmeny v rozvoji reči, aj keď každé dieťa si komunikačné schopnosti osvojuje vlastným tempom.

Okrem správnej činnosti mozgu na správny rečový vývin vplýva aj rečová stimulácia z okolia, podnetnosť sociálneho prostredia, ktoré by malo poskytovať pestrosť používania jazyka nielen v hovorenej, ale aj v písanej podobe v rôznych denných situáciách, v ktorých cez komentovanie vykonanej činnosti, objasnením významu vypovedaného zo strany dospelého dochádza ku komunikačnej interakcii s dieťaťom (Thorová, 2015).

V nasledujúcej časti sa pokúsime o stručné charakterizovanie jednotlivých štádií vývinu detskej reči, pričom najmarkantnejšie zmeny sa odohrávajú práve počas prvých troch rokov života dieťaťa a zároveň chceme opätovne zdôrazniť, že každé dieťa prechádza jednotlivými štádiami vlastným tempom.

Medzi hlavné vývinové medzníky reči, ktorými prechádza normálne sa vyvíjajúce dieťa vo veku od 0 - 3roky sú nasledovne:

Obdobie nezámernej komunikácie – ide o predrečové štádium, ktoré trvá od 0-8 mesiacov. V tomto štádiu sa prejavujú najmä vrodené vzorce správania v podobe plaču, kriku, ide o reflexnú činnosť, ktorá si vyžaduje spätnú väzbu zo

strany dospeljej osoby. Takýmto spôsobom dieťa nezámerné komunikuje s okolím, neuvedomuje si, že aj jeho správanie má komunikačnú funkciu, napr. si neuvedomuje, že plačom upúta pozornosť rodiča a pod. V danom období si dieťa zdokonaľuje zvukové prejavy, tým, že začína vydávať krátke zvuky pripomínajúce spoluhlásky g, k, m a iné, neskôr sú to reťazce zvukov. Uvedené štádium džavotania sa objavuje okolo 6. mesiaca života dieťaťa. V kontexte denných rutín sa snaží o kontakt s dospelým prejavmi protestu, prihovárania sa. Tento kontakt dopĺňa pohybmi tela, vydávaním zvukov, hoci tieto komunikačné prejavy sú zatiaľ nezámerné. Okolo 8. mesiaca dieťa svoj repertoár rozširuje o prvé gestá, najmä tie univerzálne, ktorých množstvo sa rýchlo zväčšuje počas nasledujúcich mesiacov. Na konci tohto obdobia nastáva u dieťaťa zmena, pretože z nezámernej činnosti, neúmyselnej komunikácie sa rodí zámerná komunikácia, v ktorej dieťa aktívnym spôsobom zistí, že jeho správanie môže mať vedomý zámer a dokáže ovplyvniť svojim správaním vecí a ľudí okolo seba.

Obdobie zámernej komunikácie (8 -12 mesiacov) nadväzuje na predchádzajúce obdobie objavením prvých gest. Reč dieťaťa je receptívna, rozumie viac ako hovorí. V tomto veku chápe stálosť objektu, uvedomuje si, že predmety existujú aj keď ich priamo nevidí, čo je predpokladom porozumenia prvých slov, kedy dieťa si daný predmet všimne, upriami naň pozornosť. Slová označujúce činnosti sa deti učia chápať v bežných denných rutinách, ako sú kŕmenie, kúpanie a podobne. Názvy predmetov sa skôr naučia, keď si ich prezerajú. Keď teda dieťa úspešne zareaguje na väčšinu naučených prvých fráz, čoskoro príde vytúžené prvé slovo.

Slová, ktoré spočiatku dieťa produkuje, však ani zďaleka nemusí pripomínať slová, skôr sa podobajú zvukom, ktoré dieťa okolo seba počúva. Na rozdiel od predchádzajúceho obdobia kedy dieťa produkovalo zvuky len pudovo, náhodne sa týmito „slovami“ snaží zámerne označiť konkrétny predmet alebo konkrétnu činnosť. Okolo 12. mesiaca začína používať jednoslabičné až dvojslabičné slová, ktoré sú viacvýznamové, vyjadrujúce potreby a priania dieťaťa. Koncom prvého roka života vie dieťa zareagovať na časté pokyny, slovný zákaz či prosby zo strany dospeljej osoby.

Obdobie prvých slov (12 -18mesiacov) - významným medzníkom v živote dieťaťa je práve 12. mesiac, pretože okrem prvých krokov sú prítomné aj začiatky reči, čím sa u dieťaťa začína nová kvalita poznávania sveta a komunikácie. Najočakávanejším medzníkom v tomto období je vyslovenie prvého slova, ktorým sa dieťa snaží vyjadriť svoje priania, pocity. Blízke okolie sa tieto slová pokúša dešifrovať, pochopiť, ak sa však dospelému tieto slová nepodarí objasniť, dieťa začína byť frustrované, čo sa môže prejaviť plačom, zlosťou a pod. V tomto období jednoslovné vety sú považované za prvý skutočný verbálny prejav a ich význam je v závislosti od momentálneho stavu dieťaťa.

Obdobie dvojslovných spojení sa objavuje vo veku 18 - 24 mesiacov. Dieťa dokáže uvažovať o dvoch „veciach“, ktoré spolu súvisia. Prostredníctvom dvojslovných viet dokáže dieťa lepšie opísať, aké sú veci, čo sa s vecami deje, kde sú umiestnené. Zároveň sa na ne začína pýtať otázkou „Kde je?“, ktorá je zvyčajne aj prvou otázkou, ktorú začnú klásť dospelým. Dvojslovné spojenia vyzerajú spočiatku trochu nedokonalé. Sú to vety ako „tam haji „toto tu“ a pod. Zvyčajne prvé slovo býva nositeľom hlavnej informácie a druhé slovo zase upresňuje obsah. Táto „nedokonalosť“ vyplýva z toho, že dieťa slová ešte len „prilepuje k sebe“, vyjadruje vo vetách len to, čo je preň najdôležitejšie. Do konca 24. mesiaca začína dieťa rozlišovať a vyjadrovať množstvo predmetov, zatiaľ hovorí v 3. osobe jednotného čísla. Hovoríme preto, že dieťa rozpráva „tu a teraz“. Jeho vnímanie času i priestoru je obmedzené, dieťa ich prežíva veľmi subjektívne.

Nielen gramatika, ale aj detská výslovnosť je značne zjednodušená vzhľadom na obmedzenú slovnú zásobu. Dlhé slová dieťa skracuje. Najčastejšie vysloví len prvú, prípadne prvú a poslednú slabiku slova, v krátkych slovách vynecháva poslednú spoluhlásku (tam je ta, báb je bá, otvoriť je oiť). Obľúbenou činnosťou dieťaťa sa stáva imitovanie, napodobňovanie slov a celých viet, ktoré okolo seba počuje. Zo spoluhlások začína vyslovovať d, v, f, v reči sa objavuje aj k, j. Dieťa začína síce tieto hlásky vyslovovať, ale nevyslovuje ich ešte vždy a všade na správnom mieste.

Obdobie rozvitých viet (24 - 30 mesiacov) - typickým pre toto obdobie je prechod k prvým trojslovným kombináciám. Výrazný posun so sebou prináša i celkom obyčajná a jednoduchá otázka „Čo to je?, ktorá je tiež trojslovná. Dieťa chce

počuť načo to je, ako to funguje, čo sa s tým robí. Práve jeho zvedavosť mu pomáha budovať aktívnu slovnú zásobu, preto aj počet slov prudko narastá každým dňom. Kým priemerné dvojročné dieťa používa okolo 300 slov, dva a polročné dieťa už okolo 450 až 500 slov. Po prvýkrát sa začína primerane svojim rečovým schopnostiam vyjadrovať k veľmi blízkej budúcnosti a v reči sa objavujú slová súvisiace s časom. Toto všetko naznačuje, že dieťa začína chápať jednoduché časové a priestorové vzťahy a hovorí o nich. Je to najmä vďaka rozvoju pamäti a predstáv, ktorý nastáva po druhom roku života a prejavuje sa nielen v reči, ale aj v celkovom psychickom živote dieťaťa. Tak ako napreduje reč dieťaťa, skvalitňuje sa i úroveň jeho porozumenia. Dieťa rozumie dlhším príkazom, inštrukciám. Neriadi sa len významom jedného slova alebo prítomnou situáciou či svojou skúsenosťou.

Obdobie súvetí (30 - 36 mesiacov) - v tomto období dieťa komunikuje prostredníctvom relatívne dlhých viet, čím slovná zásoba dynamicky rastie, na konci tretieho roka je to približne 1000 slov. Vplyvom prudkého tempa vo vývine reči, ktoré dieťaťu umožňujú povedať oveľa viac ako predtým môžu zrazu nastať isté riziká, napríklad opakovať viackrát jedno slovo či slabiku bez námahy; mení svoju reč v priebehu prehovoru tak, že zamení slovo alebo spojenie, ale zmysel toho, čo chce povedať, ostáva rovnaký; vsúva do svojich viet hlásky, slová či zvuky, ktoré vôbec nesúvisia s obsahom, ale majú za úlohu ľahšie pokračovanie vo výpovedi alebo robí nápadné pauzy v rečovom prejave. Uvedené ťažkosti sa odborne nazývajú vývinová neplynulosť, ktorá je sprievodným javom pri vývine reči. Toto obdobie je významné tým, že dieťa v svojej komunikácii začína spájať vety do prvých súvetí. Aby to bolo možné, dieťa objavuje prvé spojky či spájacie výrazy. Medzi prvú spojku jednoznačne patrí spojka „a“. Medzi ďalšie spojky, ktoré sa do konca tretieho roka objavia patria napríklad a potom, že, lebo... (Horňáková, Kapalková a Mikulajová, 2009).

Splavcová a Kropáčková (2016) poukazujú na vývin reči v ranom veku ako na dôležitý kritický medzník, v rámci ktorého sa snažia pochopiť význam reči ako dorozumievacieho prostriedku medzi ostatnými, objavujú príležitosť presadiť svoje prania navonok a zistia príjemnosť slovného hodnotenia.

Považujeme za nevyhnutné z pozície dospelaj osoby (rodiča/pedagóga/vychovávateľa) vytvárať komunikačné situácie cez ktoré dieťa podporuje aj využitím efektívnych komunikačných stratégií v rámci jednotlivých štádií vývinu reči. Kvalitná komunikácia je nielen dôležitým atribútom pri komplexom rozvoji dieťaťa, ale zároveň je aj dôležitým mostíkom pri prenose informácií od jedného k druhému, čo je podstatný zdroj učenia sa.

Na základe vonkajších podnetov a vnútorných faktorov, resp. na základe celkového neuropsychického vývinu dieťaťa prebieha ontogenéza reči, ako prirodzený spôsob osvojovania si materinského jazyka vo všetkých jeho rovinách a formách. Ak sú všetky podmienky pre vývin v reči v norme, u väčšiny detí sa jeho podstatné aspekty reči završujú tesne po 3.roku života (Oravkinová, 2011).

Avšak osvojenie reči a jazyka nemusí priaznivo napredovať, môžu vykazovať rečové a jazykové ťažkosti a osvojovanie si rečových schopností môžu sprevádzať rôzne deficity v porozumení, ťažkosti v komunikácií.

O oneskorenom vývine reči hovoríme vtedy, ak dieťa vo vývine reči a jazyka zaostáva v porovnaní so svojimi rovesníkmi, nepozorujú sa žiadne patologické prejavy komunikácie, nie sú prítomné žiadne rizikové faktory v rodinnej ani osobnej anamnéze. Uvedený termín sa používa zvyčajne do 3,5 roku života dieťaťa (Kapalková, 2019).

Ak proces osvojovania si rečových a jazykových schopností je po uvedenom fyzickom veku dieťaťa, vtedy hovoríme o poruchách vývinu reči a jazyka. Najčastejšie špecifiká vývinovej poruchy reči a jazyka (F80.) sú špecifická porucha artikulácie reči, expresívna porucha reči, perceptívna (receptívna) porucha reči, porucha sluchového vnímania a spracovania, vývinová dysfázia, porucha výslovnosti - dyslália, vývinové narušenie plynulosti reči - zajakovosť, elektívny mutizmus (Kapalková, 2019).

Raná diagnostika rečového vývinu je prostredníctvom spoľahlivých diagnostických nástrojov, ktoré za posledné roky priniesli kvalitné poznatky o predverbálnom (0-12 mesiacov) a verbálnom (od 12 mesiacov) vývine reči na vzostupe.

Takým diagnostickým nástrojom je aj Rossetiho kategorizácia, ktorá dokáže identifikovať potencionálne riziko pre vývin rečových schopností. Pri vyprodukovaní prvého slova musí mať dieťa zrelé motorické schopnosti, predovšetkým oromotoriku, dostatočnú kogníciu a sociálno-ekonomickú stimuláciu.

Úroveň pragmaticko-komunikačnej funkcie a ďalšieho vývinu gestikulácie sú nástrojom vyhľadávania rizikových detí, ktoré aj keď tvoria málo slov, alebo majú somatické, senzorické ochorenie alebo pochádzajú zo znevýhodneného prostredia. Stále pretrvávajú dôvody na ich pravidelný skrining (Oravkinová, 2011).

1.1.3 Sociálno-emocionálny vývin batoláťa

Každé dieťa si na tento svet prináša vrodenuú schopnosť emočne reagovať a raný vek je práve tým ideálnym obdobím, v ktorom si okrem psychomotorického a kognitívneho rozvoja rozširuje aj sociálno-emocionálnu oblasť. Z hľadiska komplexného vývinu dieťaťa je dôležitá **sociálno-emocionálna oblasť**, ktorá je pre dané obdobie charakteristická postupným odpútaním sa od matky a vytvorenie vlastného „Ja“. Ak sa u dieťaťa na konci tohto obdobia vytvorí vlastná identita súvisí to s tým, že dieťa si začína uvedomovať samého seba a tento vznik sebauvedomenia spôsobí, že nemá o sebe pochybnosti a je spôsobilé zvládať rôzne situácie nielen pasívne, ale aj aktívne.

Americký psychológ a psychoanalytik Erikson vypracoval psychosociálnu teóriu, v ktorej popisuje osem základných štádií, ktorými si človek vo svojom živote musí prejsť od narodenia až po starobu. Pre účely tejto práce bližšie analyzujeme prvé dve Eriksonove štádia.

Prvé štádium trvajúce od narodenia do prvého roku života dieťaťa označuje Erikson ako štádium „**základnej dôvery verzus nedôvery**“. Už v tomto vývinovom štádiu sa u dieťaťa vytvára akási základňa dôvery, ktorá sa umocňuje prítomnosťou matky a jej vzťahu k dieťaťu. Ak starostlivosť zo strany matky je konzistentná, spoľahlivá dieťa sa cez matku učí dôverovať ostatným a táto skúsenosť mu zároveň umožňuje začať dôverovať aj sebe samému, resp. schopnosť zvládnuť matkinu neprítomnosť (Vágnerová a Lisá, 2021).

V prípade, ak starostlivosť matky je nespoľahlivá, nestála u dieťaťa sa vyvinie nedôvera, strach na základe čoho toto štádium neprebehne úspešne a dieťa je v ohrození, že počas života bude trpieť vážnymi duševnými poruchami. Úspešným prejdením tohto štádia vedie k získaniu nádeje, že tento svet je správne miesto aj napriek prípadným utrpeniam.

Toto štádium je dôležitým medzníkom vytvorenia základného vzťahu dôvery k okolitému svetu a kľúčovým obdobím aj pre ďalšie vývinové obdobia počas ktorých bude pripravené vytvárať vzájomnú interakciu s inými v rámci medziľudských vzťahov, zmyslom pre dôveru získava presvedčenie, že potreba dôvernosti vzťahov dominuje a posilňuje sa aj jeho nádej na základe čoho si jedinec vytvára citové vzťahy po celý život.

Druhé Eriksonove štádium „**autonómia verzus hanba a pochybnosti**“ spadá do obdobia ranného detstva, kde časové vymedzenie je podobne ako aj v ostatných štádiách iba orientačné. Cieľom tohto štádia je vybudovať si vlastnú autonómiu, resp. uvedomiť si svoju odlišnosť od okolia a vyrovnáť sa s prirodzenými pocitmi prípadnej hanby a pochybností, ktoré sa objavujú. Dieťa sa učí kontrolovať seba samého, čomu dáva pocit hrdosti a naopak zlyhanie ho vedie ku vzniku hanby a pochybností (Erikson, 2002 In Kostrub a kol., 2018).

Nezvládnutie úlohy môže viesť k pochybnostiam o vlastnej osobe a zvýšená kontrola seba a aj druhých ľudí sa odzrkadlí v neskorších rokoch. Určitá pochybnosť o sebe je dôležitá na rozpoznanie toho, čo ešte dieťa nie je schopné zvládnuť. Za protipól autonómie označil hanblivosť, ktorá súvisí s hodnotením seba samého a druhých ľudí. Zmysel pre hanblivosť učí dieťa žiť podľa zmysluplných pravidiel. Erikson zdôrazňuje, že v tomto štádiu je nesmierne dôležité, aby dospelí vytvárali podporujúce prostredie, v ktorom umožnia deťom preskúmať hranice svojich schopností cez povzbudenie dieťaťa a prostredníctvom citlivej kontroly zo strany dospelého a pevným výchovným vedením môžu byť vzorom pre dieťa, čím sa snaží o dosiahnutie správnej rovnováhy. Takáto skúsenosť môže dieťa ochrániť pred dôsledkami vlastnej agresie v neskorších obdobiach. Ak zo strany dospelého osoby dieťa zažíva iba hnev, agresiu môže to spôsobiť, že sa u dieťaťa objaví ťažko zvládnuteľná agresivita, potreba ovládať ľudí a pod. (Erikson, 2002 In Kostrub a kol., 2018).

S rozvojom autonómnosti a sebahodnotenia sa začína prejavovať aj negativizmus. Ide o proces, ktorý je potrebný pri formovaní vlastného „Ja“, cez neho si ujasňuje očakávané sociálne normy a žiaduce sociálne správanie. Napríklad dieťa je hrdé, že sa mu podarilo prekročiť zákaz zo strany autority, resp. dospeljej osoby na vykonanie zakázanej činnosti, čo mu dodalo viac sebaistoty a sebaúcty (Šulová, 2019).

Fontána (2014) tvrdí, že zmeny v sociálno-emocionálnej oblasti sa uskutočňujú etapovito v závislosti od vyriešenia vývinových kríz v podobe psychosociálnych konfliktov.

V ranom veku sú **emócie** hlavným prostriedkom komunikácie, pretože prostredníctvom nich vie vyjadriť svoje aktuálne city aj bez slov. Aj keď dieťa v tomto období prežíva rôzne formy emócií, nevedomuje si, že on je nositeľom tých emócií a prežíva ich on sám.

Prvé emocionálne prejavy možno pozorovať už okolo 2. mesiacov, kedy dieťa cez svoj vedomý úsmev dáva najavo svoju spokojnosť, následne okolo 4. mesiaca vie prejaviť hnev, strach. Tento pocit strachu sa ešte viac prehĺbuje okolo 6. mesiaca, kedy začína rozlišovať medzi známymi a neznámymi ľuďmi v jeho okolí. Emóciu v podobe strachu možno pozorovať aj pri nástupe separačnej úzkosti, kedy dieťa pociťuje strach pri opustení matkou (Sorensen, 2012).

V období batolaťa sú emócie v kontexte reakcie na blízke osoby, dieťa nerozlišuje medzi výrazom emócie a skutočnou emóciou. Pre vysvetlenie, ak dieťa vidí, že sa niekto usmieva, automaticky ho vníma, že konkrétny človek je spokojný a šťastný alebo ak vidia, že plače iní, často plače aj on. Z uvedeného vyplýva, že dieťa ešte nedokáže odlíšiť svoje prežívanie od emócií iných, ale dokáže rozpoznať emočné ladenie napr. svojich rodičov a prispôbiť tomu svoje správanie.

Po druhom roku života dieťaťa rastie aj schopnosť reagovať viac diferencovane na rôzne vzniknuté situácie, ale súbežne aj na potreby druhých ľudí okolo neho. S rozvojom sebauvedomovania a snahy o sebaapresadzovanie sa objavujú aj nové intenzívne emočné reakcie, ako napríklad emócia hnevu, zlosti. Tieto negatívne emócie môže vzniknúť aj v dôsledku prežívanej frustrácie vyvolanej neúspechom z činnosti alebo aj rôznymi sociálnymi podnetmi, resp. správaním

iných ľudí voči dieťaťu, napr. nespravodlivé obvinenie, posmech na jeho osobu, neprimeraný trest a pod. Reakcia dieťaťa je prirodzená, dôležité je túto emóciu ho nechať zažiť. Takýto emočný zážitok mu pomôže neskôr porozumieť sebe samému, pochopiť postoje a názory druhých ľudí.

Po 2. roku života začínajú čoraz viac rozumieť významu pravidiel správania a pri ich porušení sa objaví hanba alebo prejav hrdosti. Emócia strachu sa v 2. roku života spája s prežívanom neistoty, napríklad strach z neznámeho a strach z opustenia matkou už pomaly mizne. Na možnú stratu lásky, či náklonnosti zo strany rodiča reaguje prejavmi žiarlivosti na danú osobu.

Obdobie batolaťa je typické aj prítomným egocentrizmom, ale zároveň sa rozvíjajú pozitívne prosociálne emócie, začínajú sa objavovať náznaky vyšších citov. Radosť z kontaktu s inými prežíva veľmi pozitívne, vníma svojich rovesníkov pri ktorých prejavuje súcit – spolu prežíva rovnakú emóciu. Schopnosť empatie je do určite miery možné pozorovať už od dojčiat, ale jej rozvoj nastáva až v kolektíve, kde sa dieťa učí vzájomnej interakcii a oboznamuje sa s fungovaním v medziľudských vzťahoch, snaží sa odložiť svoje požiadavky, reguluje svoje správanie a emócie (Šuranová, 2019).

Osobitnú pozornosť venujeme aj otázke rodinných pút a väzieb v rannom veku dieťaťa. Pozitívne citové väzby sú kľúčovým faktorom pri komplexnom dozrievaní vnútorných štruktúr dieťaťa, preto pedagóg/vychovávateľ pri svojej práci by mal využívať čo v najväčšej miere prítulenie, upokojenie dieťaťa, čím ho dostane do optimálneho stavu. Nevystavovať ho strachu a úzkosti, pretože dieťa sa môže následne vedome vyhýbať situáciám, ktoré v ňom môžu vyvolať strach a nebude sa zameriavať na dosahovanie pozitívnych výsledkov v rôznych činnostiach. Okrem uvedeného pedagóg/vychovávateľ/rodič by mal umožniť deťom pocit stálosti, ku ktorému prispieva vo veľkej miere zrozumiteľná komunikácia v podobe jasne formulovaných požiadaviek, ktorým dieťa porozumie, vie čo sa od neho očakáva, súbežne s tým súvisí aj jednotnosť pravidiel, ktorých dodržiavanie prispieva k formovaniu osobnosti dieťaťa. Rozmanité skúsenosti, ktorú dieťa zažíva prostredníctvom inštitucionálnej starostlivosti mu umožňuje zažiť pocit identity, zvedavosti a uznania, ktoré sú silným motivačným faktorom. Je nevyhnutné, aby pedagóg/ vychovávateľ poskytol podnecujúce prostredie, ktoré umožní nové

spôsobilosti získať vlastnou sebarealizáciou, zažiť úspech a ako reakciu na vlastné konanie zažiť pochvalu, ktorá by mala byť v prevahe nad negatívnym hodnotením.

Významnosťou dôležitosti vzťahu medzi dieťaťom a matkou z hľadiska sociálneho, emocionálneho a kognitívneho vývinu sa zaoberal aj významný anglický psychiater a psychoanalytik John Bowlby, ktorý v polovici 20. storočia realizoval klinické pozorovania detí s cieľom odhaliť psychologické a patopsychologické dôsledky straty matky v rannom detstve. Skúmal súvislosť medzi rozchodom dieťaťa v ranom veku s matkou a neskorším neprispôbením sa. Na základe svojich zistení z pozorovania koncipoval teóriu vzťahovej väzby, tzv. „attachment theory“, ktorá predpokladá, že každé dieťa už od narodenia je geneticky vybavené, aby hľadalo osobu, ktorá mu môže zabezpečiť ochranu a bezpečie. Bowlby prijal evolučný prístup, ktorým obhajoval ideu, že každý novorodenec spolu s jeho matkou disponujú špeciálnymi génmi, aby spoločne vytvárali silnú emocionálnu väzbu, čiže podľa tohto prístupu je vytvorenie materskej pripútanosti geneticky naprogramované (Birsch, 2011).

Spomenutá teória sa stala predmetom mnohých výskumov, ktoré dokazovali dopad primárneho vzťahu matky a dieťaťa na jeho neskorší vývin a na život v dospelosti. Bowlbyho teóriu významným spôsobom obohatila Mary Ainsworth (1985), ktorá pozorovala modality správania. Dospela k záveru, že existujú rôzne typy vzťahovej väzby na základe rôznych reakcií dieťaťa na vzniknutú situáciu odlúčenia, návratu matky k dieťaťu (Priehradná, 2019).

Budovanie vzťahovej väzby a vzťahového správania sa vyvíja už v prvom roku života dieťaťa, pretože v tomto období majú deti schopnosť perцепčnej diskriminácie, čo znamená, že dokážu rozoznať matku od iných osôb. Intenzívne sa väzbové správanie môže prejaviť aj v druhom a treťom roku života, pričom v treťom roku nastáva výrazná zmena. Táto zmena je spôsobená tým, že väčšina detí sa cíti bezpečne aj s inými vzťahovými osobami. Dôležité je vedieť, že toto vzťahové správanie nikdy nevymizne úplne (Bowlby, 2010).

Bowlby rozlišuje podľa kategórie blízkosti a bezpečia jednotlivé typy vzťahovej väzby na štyri základné, ktorými sú:

a) Zdravá vzťahová väzba – táto vzťahová väzba má výrazný vplyv na ďalší vývin a budúcnosť dieťaťa v súvislosti s budovaním medziľudských vzťahov. Na vytváraní tejto vzťahovej väzby má špecifický podiel matka, ako aj otec, ktorí reagujú na potreby dieťaťa rýchlo, citlivo a spoľahlivo. Predstavujú pre dieťa uspokojenie potreby istoty a bezpečia, čím umožňujú dieťaťu skúmať svet.

b) Ambivalentná vzťahová väzba – sa vyznačuje dvojakým prístupom dospelaj osoby k dieťaťu. Nekonzistentnosť sa prejavuje niekedy láskavým prístupom a starostlivosťou, no niekedy aj zanedbávaním o dieťa. Dieťa má prejavy úzkostného správania, necíti istotu a bezpečie. Špecifickým typom vyústenej ambivalentnej vzťahovej väzby je:

c) Vyhýbavá /odmietaná vzťahová väzba – tento typ sprevádzajú prejavy emocionálneho odstupu zo strany dospelaj osoby, čo má za následok, že aj dieťa sa naučí si držať emocionálny odstup a svoje potreby buď bude potláčať nakoľko vnútorne neočakáva, že budú naplnené, pri ich napĺňaní sa bude spoliehať iba sám na seba.

d) Dezorganizovaná vzťahová väzba – sa vyznačuje chaotickými reakciami rodiča, ktorý je vo vzťahu k dieťaťu pasívny, bez záujmu uspokojiť jeho potreby. Tento typ je príznačný pre deti zneužívané a týrané, ktorý chýba nielen zdravá vzťahová väzba, ale často prežívajú pocit chaosu, lebo si nedokážu vysvetliť dôvody konania rodiča voči nim. Podvedome si vytvára ideálny obraz svojho rodiča, od ktorého by cítilo lásku, pozornosť, ale takýmto spôsobom si iba dezorganizovane fixuje nekvalitný model správania, ktorý môže uplatniť vo svojich medziľudských vzťahoch (Bowlby, 2010).



Obr. 3 Jednotlivé typy attachmentu rozdelené do 4 kvadrantov

Zdroj: ATTA, 2018

Birsch (2011) zdôrazňuje význam tzv. jemnocitu, ktorý predstavuje základný predpoklad vytvorenia bezpečnej vzťahovej väzby. Podľa autora nie je jedinou podmienkou vytvorenia bezpečnej vzťahovej väzby iba fyzická prítomnosť osoby starajúca sa o dieťa, ale to, aby táto osoba prejavila čo najjemnocitnejšie reakcie v rôznych situáciách. Nielen rodičia, ale aj osoby starajúce sa o dieťa by mali zabezpečiť dieťaťu už od narodenia také sociálne podmienky, ktorý budú napĺňať primárne potreby istoty a bezpečia.

Zároveň by mali byť senzitívni a mali by vedieť správne vnímať signály dieťaťa, následne vedieť rýchlo a primerane zareagovať na tieto jeho prejavy.

Na tento názor nadväzujú aj Hašková, Mudrák a Saxonberg (2012), ktorí opisujú dva hlavné dôvody, ktoré nielen široká verejnosť, ale aj mnohí odborníci argumentujú ako negatíva inštitucionálnej starostlivosti v ranom veku. Prvý dôvodom je, že pobyt v takejto inštitúcii negatívne vplýva na vzťahovú väzbu s matkou a druhým dôvodom je, že takýto pobyt narušuje kognitívny a emocionálny rozvoj dieťaťa.

Ahnert (2013) v rámci svojich výskumov skúmala deti, ktoré začali navštevovať „detské jasle“ pred dovŕšením 15 mesiacov a ich dopad pobytu v takomto zariadení bol výrazne ovplyvnení kvalitou daného zariadenia a pevnou citovou väzbou s matkou. Okrem toho zistila, že ak bola citová väzba s matkou neistá, pobyt v menej kvalitných jasliach mohol byť problematický.

Iné výskumy, napr. vo Švédsku, kde sú detské jasle a ich rozmanité formy pre deti od 1.roku života súčasťou vzdelávacieho systému zase preukázali pozitívny význam ranej starostlivosti na detský vývin, ale poukazujú na tzv. spiace účinky, čo znamená, niektoré pozitívne i negatívne účinky týchto inštitúcii sa môžu prejavíť až v neskoršom období (Vandell et. al., 2010).

Dieťa vo chvíli narodenia sa stáva sociálnou bytosťou pripravenou na sociálny kontakt a skúsenosť, ktorá má rozvinúť hlboký a trvalý vzťah k ľuďom, ako aj k celému svetu. Ak je jeho skúsenosť pozitívna, vyvinie sa trvalá dôvera, ale v prípade zlej skúsenosti sa môže u dieťaťa vyvinúť strach zo vzťahu. Takéto deti sú potom v obrannom postoji voči ľuďom a ich dlhodobé zotrvávanie v tomto

obrannom postoji môže viesť k trvalým zmenám v emocionálnom a sociálnom vývine (Kovařovicová, 2018).

Podľa nášho názoru znalosť „attachment“ teórie ponúka možnosť nahliadnúť pod povrch správania detí, porozumieť vzťahovým vzorcom a pochopiť tak, že ak chceme niečo nové deti naučiť, v prvom rade sa musia cítiť bezpečne, aby dokázali zvládnuť chvíle strachu, bezmocnosti a frustrácie z toho, že niečo nevedia.

Národný inštitút pre zdravie a ľudský rozvoj (NICHD) zrealizoval v roku 2006 rozsiahly výskumný projekt, na ktorom sa zúčastnilo okrem 25 najuznávanejších vedcov z USA aj významný počet matiek a ich detí, ktoré sa do tohto projektu zapojili. Výskumná štúdia sledovala 1274 matiek a ich detí, ktoré vstúpili do rôznych druhov starostlivosti v ranom veku. Cieľom bolo zistiť do akej miery poskytovanie kvalitnej starostlivosti v ranom veku môže mať pozitívny vplyv na kognitívny, emocionálny a jazykový rozvoj dieťaťa, zároveň skúmali interakciu medzi matkou a dieťaťom, definované z hľadiska počtu hodín strávených v zariadení a kvalitou starostlivosti. Vedci z amerického NICHD potvrdili, že v prípade nekvalitnej starostlivosti s dlhším časom stráveným v inštitucionálnom zariadení pôsobí priamoúmerne na správanie detí, ktoré je negatívne (NICHD, 2006).

Názory z rôznych výskumov a štúdií sa pretavili až na úroveň vedenia rôznych polemík, ktoré v sebe nesú rôzne dôvody týkajúce sa nezapojenia detí do inštitucionálnej ranej starostlivosti aj napriek tomu, že neexistujú konzistentné dôkazy o tom, že by takáto forma prinášala negatíva viac ako rodičovská starostlivosť. Podľa nášho názoru rozhoduje predovšetkým kvalita rodinného prostredia a čas, ktorý dieťa strávi v danom zariadení, v neposlednom rade rozhoduje aj kvalita poskytovaných programov daného zariadenia, ktoré by mali prispieť k sociálnej inklúzií a zároveň v sebe reflektovať rozmanité potreby detí a ich rodín, umožniť všetkým rodičom šancu postaviť sa a poskytnúť rovnakú štartovaciu čiaru pre všetky deti.

1.2 Výchova a vzdelávanie dieťaťa v ranom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania

Rodinná výchova a vzdelávanie sa realizuje na základe zložitého komplexu podnetov, medzi ktoré patrí spôsob rodinného života, rodinná atmosféra, osobnosť rodičov. Tieto determinanty majú socializačno-výchovné účinky, preto sa aj rodinná výchova vníma ako sociálno-historický jav, resp. proces v ktorom sa odovzdávajú spoločensko-historické skúsenosti s cieľom pripraviť mladú generáciu na nové spoločenské podmienky. V minulosti sa deti vychovávali vo viacgeneračnom rodinnom prostredí, v ktorom prevládala mimovoľná, funkcionálna výchova, ktorá bola postupne doplnená o cieľavedomú, intencionálnu výchovu nielen v rodine, ale aj v rámci rozličného sociálneho prostredia. V posledných troch desaťročiach prešla rodina výraznými zmenami, v dôsledku čoho sa samotné fungovanie rodiny značne odlišuje od tej v minulosti. Súčasná rodina, ktorá sa často označuje prívlastkom postmoderná je poznačená prakticismom a isté anomálie postmodernej rodiny sa prejavujú aj v samotnom obsahu výchovy, ktorý určujú skutky a správanie dieťaťa, na ktoré bezprostredne rodičia reagujú. Zámerom tejto podkapitoly bude sprostredkovať nielen teoretické, ale aj praktické súvislosti výchovy a vzdelávania dieťaťa v ranom veku cez jednotlivé metódy a zásady výchovy, ktorých význam si vymedzíme a cez ich kategorizáciu si vybrané metódy a zásady charakterizujeme. Poskytneme aj špecifiká výchovy batoliat formou praktický rad pre rodičov výchovy batoliat.

Každá kultúra a civilizácia si vytvárala určitý vzor pre výchovu detí, vlastné postupy na riešenie životných problémov a zložitých situácií a tak každý muž, žena i dieťa presne vedeli, čo sa od nich očakáva v konkrétnej situácii. Nedávne zmeny spoločenského systému vedúce k demokracii však spôsobili, že tradičné výchovné metódy už nefungujú a my sa snažíme nahrádzať ich novými (Lehenová, 2008).

Podľa nášho názoru je žiadúce vo výchove etablovať overené metódy, ktoré tvoria základ a pomáhajú mnohým rodičom v ich najnáročnejšej ľudskej úlohy, ktorou je výchova a formovanie osobnosti dieťaťa. No zároveň nachádzať stále

účinnejšie prístupy vo výchove detí, ktoré budú zodpovedať spoločenským zmenám súčasnej doby, ktorá je súčasťou vývinu.

Metódy výchovy predstavujú celkovú interakciu a komunikáciu dospelých s dieťaťom, ktorá sa prejavuje voľbou a spôsobom použitia vybraných výchovných prostriedkov, postupov a spôsobov a tomu zodpovedajúcemu správaniu a prežívaniu dieťaťa. Z hľadiska súčasných výchovných trendov predstavujú metódy výchovy súbor zámerných postupov, ktoré zabezpečujú dosiahnutie určitej úrovne vychovanosti (cieľ výchovy). Voľba konkrétnej výchovnej metódy závisí od viacerých faktorov, a preto pri ich výbere a uplatnení výchovnej metódy je dôležité rešpektovať osobnosť vychovávaného a celkovú výchovnú situáciu (Gogová, Kročková a Pintes, 2004).

Z hľadiska komplexného mnohostranného rozvoja osobnosti vychovávaného sa pri výchovnom pôsobení odporúča kombinácia viacerých výchovných metód. Existujú rôznorodé typológie výchovných metód vychádzajúce z rôznych hľadísk. Uvádzame vybranú typológiu výchovných metód (Zelina, 2011; Potočárová, 2008; Kostelník, 2014):

1. **Psychologické hľadisko** (hľadisko zložiek osobnosti):
 - Metódy vysvetľovania a presvedčovania (kognitívna zložka);
 - Metódy cvičenia a navykania (vôľová zložka);
 - Metódy hodnotenia (emocionálna zložka) Zelina (2011).
2. **Procesuálne hľadisko**
 - Metóda kladenia požiadaviek dosahujú u vychovávaných dodržiavanie stanovených pravidiel na základe uvedomenia si potreby mravne žiaduceho správania.
 - Metóda príkladu (exemplifikácia) sa považuje za jednu z najstarších a najúčinnejších metód výchovy. Podstata metódy príkladu spočíva v prirodzenom sklone detí napodobňovať správanie a konanie ľudí ako určitých vzorov, modeloch.
 - Metóda objasňovania (klarifikácia) vedie vychovávaného na základe vysvetľovania k poznaniu, pochopeniu a utváraniu vzťahu k tejto skutočnosti, ako aj vlastných názorov a postojov. Metóda klarifikácie umožňuje porozumieť a pochopiť mravné kategórie a postoje, mravné pojmy a javy ako východisko a predpoklad utvárania vlastného mravného postoja.

- Metóda presvedčovania (persuázia) je založená na emocionálnom prežívaní jedinca, preto je dôležité vytvoriť atmosféru dôvery, empatie. V tejto metóde ide slovné pôsobenie na dieťa so zámerom, aby dieťa pochopilo a osvojilo si normy, zásady a pravidlá mravne žiaduceho správania a konania. V tomto zmysle by sa dieťa malo presvedčiť o správnosti určitého správania, o hodnotách a ich konkretizácii v mravných normách. Výsledkom úspešného presvedčovacieho pôsobenia je vznik presvedčenia (Grác, 2009).

- Metóda poskytovania kladného vzoru a príkladu

- Metóda precvičovania (exeritácia) vedie k rozvoju sociálnych kompetencií v rámci ľudskej činnosti.

- Metóda povzbudzovania (Potočárová, 2008).

3. Hľadisko spôsobu pôsobenia

- Slovné metódy: metóda požiadaviek, vysvetľovanie, presvedčovanie;

- Názorné metódy: príklad, demonštrácia, ukážka;

- Činnostno-praktické metódy: cvičenie, režim, nácvik, tréning;

- Hodnotiace metódy: odmena, trest, povzbudenie (Zelina, 2011).

4. Hľadisko aktivity vychovávaného

- Pasívne metódy: vychovávaný prijíma pôsobenie vychovávateľa (vysvetľovanie, príklad),

- Aktívne metódy: vychovávaní a vychovávateľa sú vo vzájomnej interakcii (rozhovor, cvičenie),

- Samostatné metódy: vlastné iniciatívy, návrhy a činnosti vychovávaných so zámerom dosiahnutia záujmu, rady a uznania vychovávajúcich (Kostelník, 2014).

Vzhľadom na to, že deti by mali od raného veku poznať hranice správania, pomáhajú im výchovné metódy fixovať mravné vedomie povinnosti, dodržiavanie pravidiel správania a vonkajšiu disciplínu. Požiadavky sa môžu formulovať priamo alebo nepriamo v závislosti od veku vychovávaných, výchovnej situácie a výchovného kontextu. Nepriame požiadavky sa výraznejšie uplatňujú pri výchovnom pôsobení na staršie deti, pri ktorých sa predpokladá istá miera samostatnosti. Pri výchove mladších detí sa odporúča využívať metódu požiadaviek v prepojení s metódou vysvetľovania (Kostelník, 2014).

Významnú úlohu pri uplatňovaní výchovných metód a prostriedkov zohrávajú aj výchovné zásady. V súčasnosti sa vo výchovnom procese uplatňujú klasické výchovné zásady, ktoré sa využívali aj v minulosti a zároveň sa aplikujú aj moderné výchovné zásady.

Výchovné zásady sú isté pravidlá, pokyny, ktoré sú výchovnú prax východiskom pri výbere adekvátnych metód, foriem a prostriedkov výchovného pôsobenia (Potočárová a kol., 2021).

Výchovné zásady sú historicky podmienené a aktualizujú sa pôsobením spoločenských a iných determinantov. V priebehu historického vývoja permanentne dochádza k rôznym zmenám a premenám, ktoré ovplyvňujú aj výchovné pôsobenie. V tomto ponímaní niektoré zásady zanikajú, alebo sa transformujú do novej podoby, prípadne môžu vplyvom zmien a potrieb výchovy vzniknúť nové, aktuálne výchovné zásady (Kalnický, 2012).

Medzi tradičné výchovné zásady môžeme zaradiť nasledovné zásady.

Zásada cieľavedomosti - znamená zámerné cieľavedomé pôsobenie, reagovanie na výchovné situácie a na samotného jedinca.

Zásada názornosti – súvisí s bezprostrednou skúsenosťou a vlastnou aktívnou činnosťou jedinca, pričom osobný príklad rodiča pôsobí pozitívne na formovanie osobnosti dieťaťa.

Zásada trvácnosti – je podmienená s primeraným opakovaním a precvičovaním modelových výchovných situácií, pričom je dôležité uplatňovanie aj ostatných zásad, ktoré majú pozitívny účinok a vedú k trvalému uchovaniu výchovných poznatkov.

Zásada sústavnosti a dôslednosti – zahŕňa požiadavku na vytvorenie usporiadaného systému výchovného pôsobenia, v ktorom výchovné podnety musia byť štruktúrované a umožňujúce osvojovať si výchovné poznatky v logickej postupnosti a nadväznosti.

Zásada uvedomelosti - reflektuje v sebe efektívne výchovné pôsobenie vo forme jasných predstáv, pojmov a úsudkov, ktorým jedinec rozumie a uvedomuje si ich.

Zásada konkrétnosti – obsahuje konkrétne výchovné požiadavky, čím sa zabráni konfliktu výchovných predstáv zo strany dieťaťa, ale aj rodiča (Potočárová a kol., 2021).

V súčasnej dobe uvedené tradičné výchovné zásady nepredstavujú rigidné paradigmy, ale skôr poskytujú možnosť ich premeny v súlade s potrebami spoločnosti a individuálnymi špecifikami detí v ranom veku.

V teórii výchovy rozlišujeme viaceré systémy kategorizácie zásad výchovy. Medzi novšie výchovné zásady, ktoré sa odporúča uplatňovať v súčasnom výchovnom procese patria nasledovné zásady.

Zásada úcty ku každému človeku – znamená, že vo výchovnom pôsobení je potrebné prejaviť úctu, rešpekt ku každému človeku. Zdôrazňuje význam rešpektovania habituálnej úrovne dieťaťa ako výsledku predchádzajúceho rozvoja a rešpekt voči človeku takému, aký je v skutočnosti. Základom sú Vygotského dve zóny: poznanie možností je poznaním toho, čo dieťa zvláda, požiadavky smerujú do oblasti, ktorú dieťa ešte neovláda, ale s pomocou rodiča ich môže zvládnuť (Gogová, Kročková a Pintes, 2004).

Zásada emocionálnosti – výchovné pôsobenie založené na pozitívnych citových vzťahov, pričom sa preferuje citlivý, láskavý a taktný prístup, pozitívne citové zážitky. Významný je aj výchovný optimizmus (Rogers a Freiberg, 2020). Emocionálne zážitky tvoria základ pozitívneho alebo negatívneho charakteru asociácie s určitou životnou situáciou a správaním sa v nej (Verbovanec a Krásna, 2014).

Zásada mravnosti a tolerancie – prejavuje sa prostredníctvom uplatňovania a podnecovania slobodného myslenia, otvorených vzťahov, rešpektovaním práv a názorov iných ľudí a formovaním empatického správania Kalnický (2012).

Zásada preferovania kladných stránok osobnosti - vyzdvihovanie pozitívnych vlastností a ich využitie k plnohodnotnému rozvoju osobnosti je základom tejto zásady. V kontexte výchovných situácií sa žiada na negatívne vlastnosti reagovať veľmi citlivo, aby nedošlo k rezignácii, apatii alebo opozícii dieťaťa (Kalnický, 2012).

Zásada individuálneho prístupu z hľadiska primeranosti veku a individuálnym zvláštnostiam - nevyhnutným predpokladom aplikovania tejto zásady je dokonalé poznanie osobnosti, vekových a iných charakterových črt dieťaťa a akceptovanie rozdielov medzi nimi. V tomto zmysle sa žiada dodržiavať individuálny a diferencovaný prístup a aplikovať primerane náročné výchovné situácie (Sádovská, 2012).

Zásada názorového pluralizmu - znamená rešpektovanie a tolerovanie rôznorodosti názorov, možnosti mať a slobodne prejaviť vlastné názory, postoje a prístupy súvisiace s výchovou (Verbovanec a Krásna, 2014).

Zásada sociálneho konsenzu (zásada jednotného výchovného pôsobenia) – predstavuje spoluprácu všetkých, ktorí sa na výchove podieľajú a vzájomnú schopnosť dohodnúť sa v oblasti výchovných otázok (Kalnický, 2012).

Zásada aktivity a samostatnosti - vyjadruje požiadavku, aby výchovné činnosti podnecovali vhodným spôsobom aktívnu samostatnú činnosť dieťaťa, motiváciou a aktivizáciou vplývať na rozvoj poznávacích, citových a vôľových procesov dieťaťa (Verbovanec a Krásna, 2014).

Zásada výchovy pre život (spojenie výchovy s praxou) - predstavuje prípravu na reálny život, prepojenie teórie a praxe v podobe každodennej konfrontácie teoretických obsahov výchovy s praxou aj prostredníctvom sebvýchovy. Výchova by mala primerane reagovať na potreby výchovnej praxe a reálneho života. Na jednej strane by vychovávaný mal mať možnosť využiť získané poznatky v praxi, na druhej strane by sa mali pri výchove aplikovať také situácie, ktoré majú potenciálne prepojenie s reálnym životom. Výchova pre život sa realizuje vhodným výberom obsahu a metód výchovy (Kalnický, 2012).

Zásada komplexného rozvoja osobnosti – reflektuje rovnomerný rozvoj kognitívnej, sociálno-emocionálnej a psychomotorickej stránky osobnosti. Podľa Švarcovej (2008) je dôležitá aktivácia kognitívnej, emocionálnej a vôľovej zložky osobnosti.

Zásada realizácie výchovy v sociálnej skupine - ide v nej o prepojenie výchovy v rámci existencie jedinca v sociálnej skupine z hľadiska prijatia noriem a hodnôt skupiny, ako aj aktívneho pôsobenia skupiny na jedinca. Každý človek by mal mať možnosť prejaviť sa v rámci skupiny a byť jej aktívnym členom (Gogová, Kročková a Pintes, 2004).

Zásada nadväznosti výchovnej situácie na sociálnu skúsenosť – znamená poznať habituálnu úroveň, ale aj sociálne skúsenosti a výchovné očakávania dieťaťa. Uvedomenie si významu výchovných skúseností dieťaťa má význam z hľadiska výchovných očakávaní, ale aj ako prevencia, resp. minimalizácia alebo eliminácia vzniku rozporov a konfliktov medzi dieťaťom a rodičom (Gogová, Kročková a Pintes, 2004).

Sme toho názoru, že najdôležitejšie pravidlá pri výchove detí neplatia ani tak pre deti, ako pre samotných rodičov. Začínajú prevzatím vlastnej zodpovednosti a končia vytvorením hlbokého spojenia. To ostatné je len pravidelný tréning. Zámerom tejto podkapitoly je bližšie priblížiť zásady výchovy ako základné a najvšeobecnejšie požiadavky na efektívne riadenie výchovnej činnosti ktoré významne determinujú efektívnosť a úspešnosť komplexného výchovného pôsobenia podľa Janusza Korczaka, vlastným menom Henryk Goldszmit, ktorý vytvoril 10 prikázaní pre rodičov, a hoci sú z minulého storočia platia dodnes a poskytujú možnosť ich premeny v súlade s potrebami spoločnosti a individuálnymi špecifikami vychovávaných.

1. Neočakávajte od svojho dieťaťa, že bude naplňovať vaše ambície. Pomôžte mu stať sa tým, kým je ono samé a nie tým, kým ste chceli byť alebo ste vy.

2. Neočakávajte od dieťaťa, že vám vráti, čo ste doň investovali. Dali ste mu jeho vlastný život - ako by vám ho mohlo splatiť? Ono dá život ďalšiemu človeku a to je nevratný čin vd'ačnosti.

3. *Nevyľievajte si svoj hnev na dieťati. Len tak sa neskôr vyhnete vzájomným nedorozumeniam. Ťať budete len to, čo zasejete.*

4. *Nepozerajte zvysoka na detské problémy. Všetko v živote nám bolo dané podľa toho, čo dokážeme zvládnuť. Pamätajte, že detský život je rovnako náročný a môže byť dokonca ešte náročnejší, ako ten váš, až pokiaľ dieťa nezíska svoje vlastné skúsenosti.*

5. *Nezahanbujte deti!*

6. *Nezabúdajte, že tie najdôležitejšie stretnutia v živote sú stretnutia s deťmi. Venujte im viac pozornosti, pretože nikdy neviete, koho v dieťati skutočne stretávate.*

7. *Netrápte sa, že pre svoje dieťa niečo nedokážete urobiť alebo robíte málo. Pamätajte, že málo robí iba ten, kto neurobil všetko, čo bolo v jeho silách.*

8. *Dieťa nie je tyranom, ktorý ovládne celý váš život. Nie je to len vaše mäso a vaša krv. Je to vzácny dar – Pohár Života, ktorý vám bol daný, preto zapáľte jeho tvorivý plameň.*

9. *Naučte sa milovať aj cudzie deti. Nikdy nerobte cudziemu dieťatu niečo, čo by ste neurobili vlastnému.*

10. *Milujte svoje dieťa, nech je akékoľvek. Netalentované, smoliarske, dospelé. Keď sa s dieťatom zhovárate, radujte sa, pretože dieťa je sviatok, ktorý je zatiaľ s vami (Korczak In Balázsová, 2022).*

Raný vek možno porovnať ako jazdu na horskej dráhe, ktorá je plná dobrodružstva i nových pokusov zo strany malého bádateľa, ktorý neustále objavuje a skúma okolitý svet. Rozmanité skúsenosti, ktorú dieťa zažíva v tomto období mu umožňuje zažiť pocit identity, zvedavosti a uznania, ktoré sú silným motivačným faktorom, preto je nevyhnutné, aby mu rodič/pedagóg v inštitucionálnom zariadení poskytol podnecujúce prostredie, ktoré mu umožní získať nové spôsobilosti vlastnou sebarealizáciou, zažiť úspech a ako reakciu na vlastné konanie zažiť pochvalu, ktorá by mala byť v prevahe nad negatívnym hodnotením (Masáriková, 2021).

Pri čítaní nasledujúcich riadkov majte neustále na myslí, že každé dieťa sa vyvíja individuálne. Aj keď mu vytvárate možnosti a podnecujúce prostredie, nemôžete jeho vývin urýchliť. V období medzi 18-24 mesiacom sa objavuje veľa nových zručností, ktoré by sme mali zdokonaľovať v rôznych zaujímavých hrových činnostiach, ktoré by dieťa mali baviť. Nepovažujeme za potrebné dieťa nútiť do činnosti, na ktoré nedozrelo, len preto, že je to dobré pre jeho telesný vývin. Existuje široké spektrum činností, v ktorých si danú zručnosť zlepši inými hravými spôsobmi.

Všetci rodičia zrejme vedia, že umelecké schopnosti detí sa neobmedzujú len na papier, ale svoju kreativitu preukazujú aj na iných plochách - stena, stôl či iný nábytok. Jediné, čo môžeme urobiť je opakovane dieťaťu pripomínať, že na kreslenie je iba papier a vždy keď je vyzbrojený farebnými pastelkami sledovať jeho ďalšie kroky.

V tomto veku čoraz viac pracuje na svojej samostatnosti, má svoje vlastné názory na to, čo sa mu páči alebo nepáči. Loehr a Meyersová (2009) odporúčajú zavádzať pozitívne pravidlá, ktoré bude potrebné opakovať celé dlhé nasledujúce obdobie. V prípade ak dieťa poruší pravidlá, nerobí to zámerne, len ich ešte nie je schopné dodržiavať. Autori ďalej odporúčajú nepoužívať obľúbenú hračku ako výchovný prostriedok, resp. nikdy by ste nemali zobrať jeho obľúbenú hračku na vyjednávanie. Okrem toho využiť obľúbenú hračku ako súčasť hrozieb môže skôr uškodiť ako pomôcť.

Deti sa veľmi často v tomto vývinom období pripútavajú aj k nejakej obľúbenej veci, ktorá by však nemala byť náhradou za pozornosť mamy alebo otca, keď je smutné alebo nešťastné. Emócie, pocity dieťaťa častokrát prerastú do výbuchu hnevu, či frustrácie. To sú veľmi emocionálne stavy, ktoré Vás môžu priviesť do rozpakov hlavne, keď ste niekde v spoločnosti. Najlepšie, čo môžete v tej situácii urobiť je zotrvať pri ňom a pozeráť sa naň svojím srdcom a nie očami okoloidúcich, ktorí vaše dieťa nepoznajú a nevedia, čo prežíva. Odporúčanie v tomto prípade znie pomáhajte svojou prítomnosťou a telesným kontaktom svojmu dieťaťu. Telesný kontakt je dôležitý, keď dieťa ovládne výbuch hnevu či plaču. V prípade, ak dieťa nechce objatie, nepokúšajte si ho vynútiť nasilu, iba buďte nablízku, nemusíte pritom nič vraviť. Ukážte mu svoju tichú lásku a pozornosť, ktorá mu pomôže nadobudnúť emocionálnu rovnováhu.

Pozitívne citové väzby sú kľúčovým faktorom pri komplexnom dozrievaní vnútorných štruktúr dieťaťa, preto rodič/pedagóg v inštitucionálnom zariadení by mal využívať čo v najväčšej miere pritúlenie, upokojenie dieťaťa, čím ho dostane do optimálneho stavu. Nevystavovať ho strachu a úzkosti, pretože dieťa sa môže následne vedome vyhýbať situáciám, ktoré v ňom môžu vyvolať strach a nebude sa zameriavať na dosahovanie pozitívnych výsledkov v rôznych činnostiach. Okrem uvedeného rodič/pedagóg v inštitucionálnom zariadení by mal umožniť deťom pocit stálosti, ku ktorému prispieva vo veľkej miere zrozumiteľná komunikácia v podobe jasne formulovaných požiadaviek, ktorým dieťa porozumie, vie čo sa od neho očakáva, súbežne s tým súvisí aj jednotnosť pravidiel, ktorých dodržiavanie prispieva k formovaniu osobnosti dieťaťa. Efektívna komunikácia je nielen dôležitým atribútom pri komplexom rozvoji osobnosti dieťaťa, ale zároveň je aj dôležitým mostíkom pri prenose informácií od jedného k druhému, čo je podstatný zdroj učenia sa. Rozmanité skúsenosti, ktorú dieťa zažíva mu umožňuje zažiť pocit identity, zvedavosti a uznania, ktoré sú silným motivačným faktorom. Je nevyhnutné, aby rodič/pedagóg v inštitucionálnom zariadení poskytol podnecujúce prostredie, ktoré umožní nové spôsobilosti získať vlastnou sebarealizáciou, zažiť úspech a ako reakciu na vlastné konanie zažiť pochvalu, ktorá by mala byť v prevahe nad negatívnym hodnotením (Masáriková, 2021).

2 Výchova a vzdelávanie dieťaťa predškolského veku v rodičovskom vzdelávaní

Keďže cieľovou skupinou sú deti predškolského veku z hľadiska komplexnosti spracovania predmetnej problematiky považujeme za vhodné stručne opísať relevantné súčasti vývinového obdobia predškolského veku a detí predškolského veku.

2.1 Vývinové charakteristiky dieťaťa predškolského veku

Obdobie predškolského veku nadväzuje na obdobie batolaťa a končí nástupom dieťaťa do základnej školy. Podľa Schusterovej a Uramovej (2006) predškolské obdobie trvá približne od 3 do 6 rokov, pričom dolným medzníkom tohto obdobia je nástup sebauvedomenia a koniec tejto etapy nie je určený len fyzickým vekom, ale predovšetkým sociálne - nástupom do základnej školy. Hlavným poslaním obdobia predškolského veku je postupné uvoľňovanie sa z úplnej závislosti od rodičov a rodiny a dosiahnutie školskej zrelosti (Vágnerová, 2012, 2021).

Z hľadiska súčastí osobnostných charakteristík dieťaťa predškolského veku Balogová (2012) píše, že v tomto období dochádza k rozvoju motoriky, reči, myslenia, pamäte, predstavivosti, sebaovládania a schopnosti presadiť sa. Charakteristická je sociálna potreba byť súčasťou rovesníckej skupiny - detského kolektívu. Hlavnou náplňou dňa je hra, ktorá má vplyv na celkový rozvoj osobnosti, rozvíja vnímanie (farby, veľkosť, tvar), pamäť a pozornosť (básničky, riekanky, rozprávky, piesne). Je to obdobie otázok: „Čo je to?“ a „Prečo?“, v ktorom do popredia vystupuje fantázia a predstavivosť dieťaťa.

Motorický vývin dieťaťa predškolského veku je ovplyvnený psychikou, prostredím, výchovou v rodine, chorobnosťou a napr. tiež aj výživou či správaním (sa) učiteľov. Deti predškolského veku majú pomerne nízku mieru strachu a zábran, čo prispieva k veľmi ľahkému učeniu sa pohybov (Kuric a Vašina, 1987). Zdokonalenie jemnej motoriky (pohybovo-motorický vývin) dieťaťa súvisí so

značnou pohybovou schopnosťou drobného svalstva rúk a prstov a s presnou koordináciou pohybov. Podľa Příhodu (1977) a Vágnerovej (2012) tieto dieťa využívajú pri najjednoduchších úkonoch sebaobsluhy, pri denných a pracovných úkonoch, pri činnosti s predmetmi dennej potreby (strihanie nožničkami, zaväzovanie mašličiek, zapínanie gombíkov, držanie ceruzky, uchopovanie drobných častí stavebníc, skladačiek, hračiek...). Pri týchto činnostiach detí vo veku 4 – 5 rokov môžeme zistiť prevahu hemisféry - pravej alebo ľavej, teda vidíme, že sa začína vyhraňovať lateralita. Rozvoj nervovej sústavy vedie k zdokonaľovaniu, spresňovaniu pohybov a ich lepšej koordinácii. Dieťa sa učí svoje pohyby vedome regulovať. Dochádza k výrazným pokrokom v jemnej motorike, čo umožňuje rozvoj zručnosti dieťaťa (dieťa strihá, modeluje, kreslí). Aj Jakabčic (2002) uvádza, že v tomto období sa výrazne zlepšuje mobilita dieťaťa, dieťa zvláda základné sebaobslužné zručnosti – samostatné obliekanie, zaväzovanie šnúrok, samostatné jedenie, hygienické návyky. Charakteristická je túžba dieťaťa predškolského veku po poznávaní. Z hľadiska výchovného pôsobenia na dieťa v tomto veku sú dôležité informácie, že hmotnosť dieťaťa na konci tohto obdobia je približne 20kg a výška cca 100 – 120 cm. Svalstvo je už dostatočne pevné, čo sa prejavuje v istejšom postoji i chôdzi (Jakabčic, 2002; Vágnerová, 2012). Pri výchovnom pôsobení je potrebné si uvedomiť, že úlohy, ktoré dieťaťu plánujeme zadávať, majú byť v súlade aj s jeho fyzickými dispozíciami. Príkladom môže byť nevhodný výber úlohy pre dieťa predškolského veku, ktoré rodičia poverili vynesением odpadkov do kontajnera a dieťaťko jednoducho nebolo dostatočne silné na to, aby nohou stlačilo samootváranie kontajnera a ani dostatočne vysoké na to, aby smeti vedelo do kontajnera samostatne vyhodiť ani po mnohých pokusoch. Výsledok – dieťa sa vrátilo do domu a odpadky nechalo na chodbe o poschodie nižšie. Komu odpadky patria sa podarilo zistiť podľa obsahu smetí – vypísaný zošit staršej sestry a tým získať vysvetlenie dieťaťa, prečo tak konalo. Dokonca ho rodičia za to chceli aj potrestať, pričom to bola chyba vychovávateľa, ktorý dieťaťu zadal preň samostatne nesplniteľnú úlohu.

K ďalším opisovaným súčasťami osobnostných charakteristík **dieťaťa predškolského veku** je **psychický vývin**. Podľa Jakabčica (2002) je vnímanie dieťaťa tohto veku vyvinuté natoľko, že mu už umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov. Podľa Balogovej (2012) sa z hľadiska zmyslového vnímania zlepšuje zraková ostrosť, deti sú často ďalekozraké, no rastom

sa táto porucha upraví. Sluch dosahuje optimálnu úroveň, zdokonaľuje sa schopnosť počúvať (dávať pozor a rozumieť hovorenému). Skvalitnenie sluchového vnímania má vplyv aj na rozvoj reči. Na konci predškolského obdobia sa reč stáva výraznejšou a ubúdajú chyby vo výslovnosti. Trojročné ročné dieťa dokáže pomenovať len najelementárnejšie chuťové a čuchové podnety, ktoré hodnotí ako dobré alebo zlé. V druhej polovici predškolského veku vie identifikovať chute ako sladké, slané, kyslé, horké a vie rozlíšiť vône jedál, kvetov či rôzne zápachy.

Hmat pre dieťa (nielen predškolského veku) predstavuje významný zdroj vnemových zážitkov. Je doplnkom sluchových a zrakových podnetov a spolu s nimi má nezastupiteľnú úlohu v rozvoji poznávacích procesov. Dieťaťu podáva presnejšie informácie o vlastnostiach predmetov, ktoré sa dieťa postupne učí aj slovne pomenovať. V predškolskom veku sa zvyšuje citlivosť na dotykové (daktilné) podnety. Dieťa vo veku 5 rokov už dokáže rozlíšiť 5 – 6 vlastností, ktoré zachytí hmatom (mäkký, tvrdý, hladký, drsný, teplý, studený) (Balogová, 2012).

Všetky **poznávacie procesy** sa vyvíjajú intenzívne, čo umožňuje dieťaťu v tomto období získavať stále presnejšie informácie o okolitom svete. Je to obdobie, kde dominuje hra ako hlavná spontánna činnosť, dieťa sa viac zapája do hier s rovesníkmi (Krásna a kol., 2018). Poznávacie procesy dieťaťa predškolského veku je možné charakterizovať pomocou nasledujúcich atribútov:

- fenomenizmus - pre dieťa je dôležitejšie ako sa mu javí situácia, svet je preňho taký, aký ho vidí, jeho podstatu stotožňuje s viditeľnými znakmi;
- prezentizmus - ide o väzbu myslenia na prítomnosť;
- egocentrizmus - myslenie je zamerané na seba, dieťa uprednostňuje svoj subjektívny dojem a tým vzniká skreslení vo vnímaní, napr. dieťa si zakrýva oči s presvedčením, že keď ono ostatných nevidí, tak ani oni jeho;
- absolutizmus - myslenie dieťaťa predškolského veku je statické, ťažko sa mení a dieťa potrebuje mať istotu;
- centralizácia - dieťa „lipne“ na jednom, zvyčajne perцепčne nápadnom znaku, ktorý považuje za podstatný a prehliada iné menej výrazné, aj keď objektívne

významnejšie. Dieťa predškolského veku ešte nedokáže uvažovať komplexne (Vágnerová, 2012).

Vnímanie je pre dieťa predškolského veku zo všetkých poznávacích procesov najdôležitejšie. Činnosť receptorov zapojených do vnímania sa na základe zdokonaľovania funkcií nervovej sústavy zjemňuje a spresňuje. Väčšinou má už vyvinutú citlivosť pre vnímanie a zdokonaľovanie orientácie v okolitom svete dospelých. Má rozvinuté zmyslové orgány na vnímanie tvarov predmetov. Vnímanie v predškolskom veku je vyvinuté na takej úrovni, že mu už umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov, píše Vágnerová (2012).

Podľa Boroša (2002) v predškolskom veku deti majú nedokonalé vnímanie času, dieťa subjektívne „meria čas“ prostredníctvom určitých udalostí, javov, ktoré sa opakujú a ktoré sa ho týkajú. Vo vnímaní priestoru dochádza k podceňovaniu vzdialenosti a taktiež zatiaľ nedostatočná je orientácia vpravo a vľavo. Spracovávanie informácií a ich interpretáciu dieťaťom predškolského veku je možné opísať prostredníctvom nasledujúcich charakteristík:

- **Magickosť** – dieťa má tendenciu pri interpretácii diania v reálnom svete pomáhať si fantáziou, pričom nevie presne oddeliť skutočnosť a fantazijnú produkciu.
- **Animizmus** – priradovanie vlastností živých resp. ľudských bytostí neživým predmetom, dieťa predškolského veku vie rozlíšiť živé a neživé, ale ešte je schopné tieto rozdiely prehliadať a očakáva od neživých vecí prejavy živých bytostí.
- **Artefacializmus** – spôsob výkladu okolitého sveta a jeho typických znakov - dieťa predškolského veku má predstavu, že to urobil nejaký človek – vytvoril strom, napustil riekou a pod.
- **Absolutizmus** – pre dieťa predškolského veku má aktuálna podoba sveta úplne dominantný význam, jeho zásadnejšie premeny chápe ako stratu pôvodnej totožnosti (Krásna a kol., 2018).

Predškolské obdobie je, podľa Balogovej (2012) tiež charakterizované intenzívnym rozvojom pamäte. Deti v predškolskom veku majú prevažne krátkodobú pamäť, no jej trvácnosť sa intenzívne rozvíja a podmieňuje utváranie dlhodobej pamäte. Obsah krátkodobej i dlhodobej pamäti sa utvára prevažne živelne, mimovoľne a neúmyselne. To znamená, že dieťa si pamätá podnety z vlastnej skúsenosti (zaujímavé, vlastné zážitky, radostné i smutné udalosti). Koncom predškolského veku sa začína prejavovať úmyselná pamäť, dieťa si začína programovať svoju činnosť, vyvíja vlastné úsilie pri zapamätávaní, kladie si ciele, chce sa naučiť, zapamätať si. Táto schopnosť je však ešte slabá, málo výkonná, a preto by sa na dieťa nemali kľásť neprimerane vysoké nároky. Rozvíjať a posilňovať úmyselnú pamäť môžeme úlohami, pri ktorých si dieťa musí zapamätať nejakú inštrukciu, pokyn. Vhodné sú hry s pravidlami (napr. spoločenské stolové hry), hudobno-pohybové hry, hudobno-dramatické činnosti (Gubricová a Pappová, 2014; Gubricová a Pochanič, 2010; Pochanič a Gubricová, 2014 a iní), ale aj bežné denné činnosti (napr. malý nákup). V predškolskom veku sa posilňuje aj logické myslenie a začína chápať vzťahy a možnosti.

Podľa Zelinu a Zelinovej (2006) dieťa svoje nedostatky logického vnímania sveta a dejov nahrádza fantáziou - konfabulovanie nie je klamanie, za ktoré si niektorí rodičia často takéto vyjadrenia detí zamieňajú.

Ďalej Balogová (2012) píše, že pomocou predstavivosti si dieťa na základe vlastnej skúsenosti utvára vo vedomí obrazy osôb, vecí či javov. Predstavivosť nie je ohraničená len vybavovaním pamäťových predstáv, intenzívne sa rozvíja aj fantázia dieťaťa (predstavy, obrazy, ktoré nie sú podložené reálnou skúsenosťou dieťaťa). Tieto fantazijné predstavy sa uplatňujú vo výraznej tendencii dieťaťa oživovať veci okolo seba (antropomorfizácia) a pripisovať veciam, zvieratám ľudské vlastnosti (personifikácia). Predstavivosť dieťa plne uplatňuje v hre i mimo hry, hlavne v kontakte s novými, pre neho neznámymi podmienkami či problémami.

Typickým spôsobom uvažovania a prežívania detí predškolského veku sú rozprávky. Rozprávkový dej je zjednodušený a riadi sa jednoznačnými pravidlami, dobro zvíťazí a zlo bude potrestané. Rozprávkový svet má požadovanú štruktúru a pravidlá a javí sa dieťaťu bezpečne, ľahko sa v ňom orientuje a môže sa naň spoľahnúť (Krásna a kol., 2018).

V predškolskom veku sa rozvíjajú vzťahové emócie ako píše Krásna a kol. (2018). V sociálnom kontexte sa objavujú city ako láska, sympatia, nesympatia. Nie je prekvapujúce, že deti, ktoré majú bezpečné zázemie prevažujú pozitívne emócie a naopak. Pozitívne vzťahové emócie trvajú dlhšie a prejavujú sa radosťou zo spoločného zdieľania. V predškolskom veku sa naďalej rozvíjajú orientácie v emóciách iných ľudí a schopnosť empatie, ktorá je považovaná za súčasť emocionálnej inteligencie. Deti, ktoré dokázali presnejšie diferencovať pocity iných sú svojimi rovesníkmi obľúbenejšie, sú to častejšie deti, ktoré mali možnosť získať potrebnú skúsenosť.

Ako príklad citujeme Belovič (2022), autorka uvádza výsledky výskumu, v ktorom sa zistilo, že už trojročné deti rozumejú morálnym normám. „Daj kvetinku tomu človeku, s ktorým by si sa rád hral. A túto kvetinku tomu, kto to spravil správne.“ Takto prebiehal výskum s malými deťmi ešte niekoľko rokov dozadu. Vyplynulo z neho, že až 5-ročné deti vedia verbálne vyjadriť rozhorčenie nad kýmkoľvek, kto poruší morálne normy. Napríklad zničí iného obrázok a že menšie deti v tom jasno nemajú. Výskum sa však v tomto bode mýlil. Už oveľa mladšie deti než tie 5-ročné dokážu rozlišovať medzi konvenčnými normami a tými morálnymi. Aký je medzi nimi v prvom rade rozdiel? Spýtame sa takto: čo je podľa vás horšie – zničiť výtvar niekoho, kto sa na ňom nadrel, alebo podvádzať v hre Človeče, nehnevaj sa? V prvom rade hovoríme o morálnej norme, v druhom o konvenčnej. Človek existuje v rámci nejakej sociálnej skupiny a je závislý na spolupráci medzi jej členmi. Aby sme zabezpečili férovosť a harmonické fungovanie, vytvárame si normy, podľa ktorých očakávame, že sa budeme ako jej členovia riadiť. Ak nie, staráme sa o vynútenie ich dodržiavania. Nie ku všetkým normám máme ale rovnaký prístup. Morálne sa snažia chrániť práva človeka a jeho dobrý život, blahobyt (neškodíme, nekradneme, neublížujeme) a konvenčné sa týkajú pravidiel v rámci fungovania napríklad v nejakej inštitúcii (školská uniforma, pravidlá hry). Už malé deti sa ich učia rozlišovať, ale ako k tomu dochádza, kedy – to sa snažili zistiť vedci na Univerzite vo Virginii. Dovtedy bolo jasné, že len 5-ročné deti vedia bábke v divadle oznámiť, že jej druhá bábka ničí obrázok! Kričali na ňu, skandovali, žiadali zastavenie ničenia – porušovania morálnej normy. Kvietkom ocenili človeka, ktorý v inom videu (2016, tím okolo psychologičky Amrishe Vaish, žurnál Cognition) odrádzal od porušovania morálnych pravidiel vinníka a vyhrešil ho. Mladšie deti

nedávali najavo, koho z osôb vo videách (záškodníka-vinníka, obeť, tretiu osobu, ktorá vyžadovala plnenie normy) preferujú, neukázali, ako celú situáciu vnímajú. 5-ročné deti tiež ocenili, ak vinník prejavil ľútosť. Ak nie, zdal sa im „horší“. Skutočne to však mladšie deti nevnímali? Práve na to sa sústredil výskum, ktorý zverejnil odborný časopis *Frontiers*, a ocenili ho aj ako najvýraznejší výskum realizovaný na univerzite (APS Albert Bandura Graduate Research Award), podľa Belovič (2022). Do štúdie preto zapojili nielen 66 predškolákov (tri roky), ale aj 64 študentov z vysokých škôl vo veku 18-28 rokov. Púšťali im videá, v ktorých osoby nejakým spôsobom konali tak, že porušili buď morálnu normu (zničili obrázok alebo sochu niekoho iného) alebo konvenčnú (porušili jasne formulované pravidlá hry). Sledovali ich reakcie a pozornosť – sústredili sa však na jednu špecifickú vec – oči. Oči sú vraj okná do duše a čiastočne je to pravda, pretože ak sa ktokoľvek z nás cíti emocionálne rozrušený, rozšíria sa mu zrenice (ide o špecifickú neurobiologickú zmenu, ktorú skúmali)! Malé deti emocionálne reagovali na nemorálnosť. Bolo to práve ničenie umeleckého diela niekoho iného, čo študentov aj malé trojročné deti poriadne rozrušilo. A hoci to deti nedali hlasne verbálne najavo ako v predchádzajúcom výskume, zrenice sa im rozšírili rovnako ako oveľa starším študentom. Jasne teda vnímali, že v situácii sa koná nesprávna vec a emocionálne na ňu reagovali. Štúdia dokázala, že trojročné deti sú schopné rozlišovať medzi rôznymi druhmi spoločnosťou či človekom stanovených pravidiel správania sa a konania. Deti rovnako viac pozornosti venovali obeti, teda autorovi umeleckých diel, než ľuďom v situácii, kedy došlo „len“ k porušeniu pravidiel hry. Už malé deti, v niektorých prípadoch dvojročné, majú schopnosť rozlišovať medzi morálnym a nemorálnym správaním. Nesú teda v sebe morálne koncepty. Vnímajú ich ako nemenné, všeobecne platné a povinné na rozdiel od konvenčných, pretože zabezpečujú našu prosperitu, spravodlivosť a dobro pre jednotlivca aj spoločnosť. Štúdia tiež ukázala, ako deti dokážu porušenie pravidiel vnímať a emocionálne na ne reagovať, teda zdôvodniť si a konceptualizovať náš sociálny svet. Aby dieťa takto mohlo reagovať, potrebuje porozumieť – deje sa tak aj sledovaním správania rodičov v rôznych situáciách – napríklad keď rodič nahnevaným hlasom pokarhá niekoho, kto porušil morálnu normu – dieťa má prvé skúsenosti. Uvedomuje si, že nesmie škodiť inému človeku, pozoruje konanie iných ľudí v situáciách, ocení ho, zhodnotí a vyvinie si empatiu pre toho, komu je uškodené. Niektoré si to vyskúšajú na vlastnej koži. Napokon si to malé dieťa dokáže aj logicky pospájať. Rodič to môže navyše

slovne zdôvodniť a vysvetliť (Belovič, 2022). Podľa niektorých psychológov emocionálne reagujeme na porušenie morálnych noriem ešte skôr, než si vyvineme logické zdôvodnenie pre to, čo je správne a nesprávne. Preto sa nemusíme čudovať, že im rozumejú aj mladšie deti. Práve na dvojročné a ešte mladšie sa chcú výskumníci v budúcnosti sústrediť.

Z hľadiska vzťahov k dospelým a rovesníkom, píše ďalej Balogová (2012), vzťahy k dospelým prevažujú nad vzťahom k rovesníkom najmä na začiatku predškolského obdobia, čo je dané existenčnou závislosťou dieťaťa na dospelom človeku. Dospelý pre dieťa predstavuje istotu, poučenie, pomoc. Preto si dieťa utvára silné citové väzby k dospelým vo svojom najbližšom okolí. Potrebuje istotu, že v každej situácii je blízko osoba, ktorá mu pomôže, poradí, prejaví nehu, náklonnosť a ktorej môže dôverovať. Tieto citové väzby k dospelým predstavujú základnú podmienku zdravého osobnostného vývinu dieťaťa. Pre dieťa sú modelom sociálneho správania (sa), ktorý je využiteľný pri spoločenskej adaptácii. Menej rozvinuté sú vzťahy dieťaťa k rovesníkom. Počas predškolského obdobia sa však výrazne menia, dochádza k ich rozširovaniu a stávajú sa obsažnejšími. Kým na začiatku predškolského veku je dieťa ešte značne egocentrické a zamerané na seba, 5 ročné dieťa si už zakladá na priateľstvách, ktoré sú aj výraznou motiváciou jeho správania (podrobnejšie napr. Čepelová, 2014 a, b, c).

Ako zhrnutie citujeme Kopčíkovú (2021), ktorá upresňuje, čo má vedieť trojročné dieťa. Trojročné dieťa prestáva byť batolaťom a podľa vývinových tabuliek sa stáva mladším predškolákom. V tomto veku ide vývin značne dopredu, ale niektoré deti dosahujú jednotlivé vývinové míľniky v rôznych obdobiach, niektoré skôr okolo 3. narodenín, iné až okolo 4,5 roka. Z hľadiska sociálnych zručností sa trojročné dieťa stáva sa viac nezávislým. Je menej zamerané samo na seba a prejavuje menej agresívneho správania (ktoré je dovtedy pomerne normálne). Začína viac rozumieť pocitom druhých. Viac reaguje na iné deti a začína s nimi vytvárať priateľstvá. Stáva sa viac schopným deliť sa o veci – hračky. Začína sa identifikovať so svojím pohlavím a začína vnímať rozdeľovanie rolí. Začína sa viac zaujímať o štruktúrovanú hru. Trávi čoraz viac času aktivitami, kde zapája svoju fantáziu a pravdepodobne sa objaví aj nejaký ten imaginárny priateľ. Zmysel pre čas a jeho chápanie už by malo byť pre dieťa jasnejšie. Chápe a orientuje sa vo svojej dennej rutine (raňajky, umyť, obliecť, odchod do škôlky, prechádzka, obed ...). Je

schopné vnímať seba ako samostatnú osobu – „JA PEŤKO“. Hovorí o sebe v 1. osobe. Pravdepodobne začne ukazovať svoju „priečnu“ tvár a začne pomerne intenzívne odolávať požiadavkám rodičov. Začne skrátka neposlúchať a testovať hranice vychovávateľov (rodičov, starých rodičov, učiteliek).

Z hľadiska motoriky, píše Kopčíková (2021), dieťa stráca bábätkovské faldíky a tvorí sa mu viacej svalov, rastie do dĺžky/výšky. Je pohyblivé a dokáže chytiť loptu do zohnutých rúk. Skáče znožmo dole z prekážok vysokých až cca 40 cm. Dokáže ísť hore a dole po schodoch, pričom nohy strieda. Dokáže sa zohnúť a nespadne pri tom. Behá už viac a istejšie a jazdí na trojkolke. Skáče a stojí na jednej nohe cca 5 sekúnd. Chodí dopredu a dozadu bez problémov. Začína sa zaujímať o nožnice, papier, prstové farby, či voskové pastelky. Začína kresliť kruh, trhá papier na dve časti. Začína sa zdokonaľovať jeho jemná motorika – pohyby prstov a celej ruky.

Jazykové schopnosti trojročného dieťaťa, podľa citovanej autorky, predstavujú základné pravidlá reči a aktívne používa 600 – 1000 slov, pričom zrozumiteľnosť reči by mala byť asi 80%. Dieťa by malo vedieť povedať svoje meno a odpovedať na otázku „Koľko máš rokov?“. Malo by hovoriť v trojslovných vetách a napodobňovať melódiu reči. Jedno z troch slov by malo byť sloveso. V tomto veku by malo dieťa používať aj zámená (ja varím polievocku, ty budeš spinkať?). Malo by vedieť prerozprávať krátky príbeh – napr. 3 – 4 vety.

Vo vzťahu k vývinu poznávacích schopností (funkcií) Kopčíková (2021) konštatuje, že trojročné dieťa sa dostáva do opytovacieho obdobia, obvykle má veľa, veľa otázok: „Prečo je obloha modrá? Prečo majú sliepočky perie?“ Je to normálna vývinová fáza a dieťa sa v tomto čase nekonečne veľa učí. Malo by vedieť správne pomenovať základné farby. Pochopiť pojmy „rovnaký“ a „rozdielny“, porozumieť a vykonať pokyn zložený z troch častí – „chod' do izbičky, vezmi bábiku a prines ju sem“. Zapamätať si časť príbehu, počítať a začať chápať súvislosti narábania s číslami, triediť predmety podľa tvaru a farby, poskladať veku primerané puzzle.

Z hľadiska komplexného rozpracovania problematiky považujeme v súvislosti so socializáciou dieťaťa predškolského veku upozorniť aj na proces sociálnej adaptácie dieťaťa v materskej škole, avšak rozsah a zameranie predloženej publikácie nám neumožňujú venovať väčší priestor tejto téme.

Myslíme si, že aj v edukačnom procese v rodinnom prostredí má zmysle uplatňovať princíp prirodzenej aktivity dieťaťa. Rozšírenie príležitostí na aktivitu detí nepredurčuje rodiča ako vychovávateľa k pasivite v zmysle nečinnosti. Aktivita v rodičov v nedirektívnom – demokratickom uplatňovaní výchovy je v premyslenom vytváraní podmienok na účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Rodič sa – podobne ako učiteľ v pedagogickom procese – teda dostáva do roly facilitátora, manažéra výchovno-vzdelávacej činnosti, poradcu, konzultanta.

Pedagogický prístup v materskej škole sa opiera o pozitívnu výchovu, založenú na láske a dôvere k dieťaťu, v čom by malo byť prostredie rodiny a spôsob rodičovskej výchovy nadväzujúce. V takejto jednotnej výchove oboch dominantných edukačných prostredí – rodiny a školy (Krásna a kol., 2018) - sa posilňuje sebaúcta, zvyšuje sebavedomie dieťaťa na základe postupne utváraného adekvátneho sebahodnotenia, ktoré je predpokladom zdravého sebavedomia (nie nedostatočného, ani prehnaného) a kľúčom k celoživotnému osobnostnému rastu a podmieňuje efektivitu učenia sa nielen dieťaťa, ale aj dospelého v tom najširšom slova zmysle.

2.2 Konštitučné prvky teoretických a praktických aspektov výchovy dieťaťa predškolského veku

Ako píše Hlásna a kol. (2006), Verbovanec a Krásna (2014) a iní autori, chápanie a objasňovanie výchovy v historickom kontexte bolo ovplyvnené ekonomickými, hospodárskymi; kultúrnymi; spoločenskými; politickými; historickými; demografickými, geografickými, svetonázorovými (náboženskými, filozofickými) a ďalšími podmienkami.

Kučerová (1996) tvrdí, že za hlavný problém ľudského života považuje hľadanie, ochranu a tvorbu pravých hodnôt. Tieto názory na výchovu a koncepcie výchovy vychádzali z predpokladu, že človeka je možné a žiaduce vychovávať.

Krásna a kol. (2018) výchovu považujú za celoživotnú sociálnu interakciu, zameranú na dosiahnutie vyšších kvalít a individuálny rozvoj všetkých stránok jedinca v súlade s požiadavkami spoločnosti

a miestom jedinca v nej. Zároveň v súlade so Zelinom (2011), Hlásnou (2013a,b) a Verbovancom a Krásnou (2014) a ďalšími v autormi vyslovujeme tvrdenie, že **výchova je proces, ktorý obsahuje aj vzdelávacie a aj výchovné komponenty** a v týchto intenciách bude formulovaný aj obsah nasledujúcich častí textu publikácie spolu s podrobnejším rozpracovaním systémotvorných prvkov výchovy ako procesu vo všeobecnosti.

Považujeme za potrebné pripomenúť, že vychovávaný je nielen objektom, ale i subjektom výchovy a vychovávateľ v našom ponímaní je nielen subjektom, ale súčasne i objektom výchovy. Z nášho pohľadu a z hľadiska predprimárnej edukácie a v súlade s Krásnou a kol. (2018) predpokladáme tieto tri systémotvorné komponenty výchovy:

1. objekt výchovy - vychovávaný – adresát, spolutvorca, väčšinou mladší, menej skúsený teda prevažne dieťa;

2. subjekt výchovy - vychovávateľ - realizátor výchovných zámerov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ exogénne teda prevažne rodič alebo učiteľ v materskej škole;

3. prostredie ako súhrn všetkých vonkajších podnetov, napr. sociálne prostredie, kultúrne prostredie, prírodné prostredie, technika a prostriedky, aj mikroprostredie, mezoprostredie a makroprostredie (podrobnejšie Hlásna, 2013a,b) - tieto sa, podľa nášho názoru, významnou mierou zúčastňujú na formovaní dieťaťa predškolského veku a získané základy významne ovplyvňujú správanie sa jedinca počas celého života.

Dávame do pozornosti, ako sme už písali aj v publikácii Hlásna (2013a,b), že sa ukazuje opodstatnenosť doposiaľ anticipovaných prístupov – subjekt edukácie (čiže edukátor, vychovávateľ, realizátor výchovných zámerov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ nejakou mocou – rodič, učiteľ, plní výchovný zámer spoločnosti, štátu, cirkvi,...) sa stáva objektom edukácie (edukant, vychovávaný, adresát, spolutvorca, väčšinou mladší, menej skúsený....) častejšie najmä v oblastiach, v ktorých „jeho“ generácia povedzme určitým spôsobom „zaostáva“. Už v materskej škole je možné pozorovať, že deti, ktoré zatiaľ nevedia - či už vôbec alebo plynule - čítať, písať a počítať, ovládajú neporovnateľne lepšie

techniku okolo nás – notebook, počítač, tablet, mobilný telefón a podobne. V škole nie je výnimočná situácia, keď žiaci triedy precestovali viac krajín ako ich učiteľka geografie, či sa lepšie dohovoria (možno aj viacerými...) cudzími jazykmi ako ich rodičia. V týchto prípadoch prináleží menej zručnej a skúsenej, aj keď vekom staršej i vzdelanejšej generácii učiť sa od tých, ktorých by mali učiť - z nášho pohľadu to nepovažujeme za negatívum v edukačnej pozícii či stratu autority – je to jednoducho tak. V zhode s Kostelníkom (2008) tiež môžeme konštatovať, že vychovávajúci i vychovávaný sú v rôznej miere subjektom i objektom výchovy, pričom výchova má postupne prechádzať do seba výchovy a za základný pilier je možné považovať práve predprimárnu edukáciu.

Tak ako systémotvorné komponenty výchovy, o ktorých sme písali vyššie, sú aj *ciele výchovy* pevnou súčasťou celoživotného zámerného edukačného procesu. Průcha, Walterová a Mareš (2013) definujú *cieľ výchovy* ako v najvšeobecnejšej podobe ucelenú predstavu (ideál) predpokladaných a žiaducich vlastností človeka, ktoré je možné získať výchovou. Podľa Kostelníka (2008) sú ciele výchovy očakávané (anticipované) priebežné a výstupné výsledky výchovy. Ciele výchovy projektujú žiaduci vývin (pozitívne zmeny osobnosti) vychovávaných. Ako vidieť úloha rodičov nie je jednoduchá – stanoviť ciele výchovy v rodine tak, aby boli v súlade s požiadavkami spoločnosti, ale aj individuálnou filozofiou výchovy jednotlivých rodín.

Na základe vyššie uvedených konštatovaní v súlade s Muchom (in: Hlásna a kol., 2006) je možné odvodiť všeobecný cieľ výchovy, ktorým sa nám javí *dospelá osobnosť, schopná takej miery orientácie v prirodzenom i symbolickom prostredí, a takou mierou a spôsobom na ňom účastná, aby úmyselne neporušila ani vlastnú integritu, ani integritu inej zúčastnenej osoby*. Pod integritou osobnosti pritom rozumieme slobodu jej vnútorného (mentálneho) prostredia, ktoré nie je namierené deštruktívne proti vnútornému prostrediu biologickému a prostrediu vonkajšiemu - prírodnému i spoločenskému.

Bošňáková (2006) konštatuje, že ciele výchovy treba stanovovať na základe poznania spoločenského vývoja, potrieb spoločnosti, jej demokratizácie a humanizácie, preto cieľ výchovy:

- nesmie byť vzdialený a neuskutočniteľný;
- nemôže byť postavený ako niečo konečné (navodzuje bezperspektívnosť, koniec vývoja);
- musí byť všeobecný, nesmie nikoho dopredu vylúčiť, musí mať možnosť postupného rozpracovania do konkrétnych cieľov pre každého človeka osobitne;
- nesmie stavať do protikladu potreby individuálne s potrebami spoločenskými.(podrobnejšie aj Verbovanec – Krásna, 2014).

Všeobecné ciele sa pomocou čiastkových cieľov postupne konkretizujú a realizujú a naopak, čiastkové ciele vo svojej postupnosti vytvárajú pozvoľna u vychovávaného postoj, ktorý je formulovaný vo všeobecnom celi výchovy. Z obsahovej stránky všeobecné ciele výchovy predstavujú normy činnosti určitej spoločnosti prenesené na oblasť výchovy. Stanovujú smer výchovného pôsobenia, sú pre vychovávaného orientačným bodom a vodidlom. Regulujú výchovné konanie, sú teda regulujúcim princípom výchovného pôsobenia (Bošňáková, 2006).

Podľa Grecmanovej a kol. (1999, 2000) je najvyšším cieľom výchovy v zhode so Všeobecnou deklaráciou ľudských práv *celkový (mnohostranný, harmonický) rozvoj ľudskej osobnosti v oblasti kognitívnej (poznávacej), afektívnej (citovej, hodnotovej) a psychomotorickej (telesnej)*. Z hľadiska obsahového ide o optimálne zastúpenie rozumovej, etickej, estetickej, pracovnej a telesnej zložky výchovy.

Mucha (in: Hlásna a kol.,2006) upozorňuje, že z doteraz uvedeného vyplýva skutočnosť, zároveň i požiadavka, s akou zodpovednosťou a starostlivosťou musíme pristupovať k formulovaniu výchovných cieľov, ktoré by mali zohľadňovať stav a perspektívy spoločnosti, je potrebné rozhodnúť, ktoré vlastnosti, či psychické dispozície majú byť kľúčové. Ako také môžu fungovať tie, ktoré umožnia jedincovi bez väčších problémov sa zapojiť do života spoločnosti, nájsť si v nej svoje miesto a prevziať svoj podiel zodpovednosti za jej stav a perspektívu. Upozorňujeme, že pri stanovovaní cieľov výchovy je nevyhnutné zohľadňovať dva aspekty – vek subjektu výchovy (výchovy ako celoživotného procesu od narodenia až po úmrtie človeka)

a edukačné prostredie výchovy (výchovy ako permanentne celoživotnej teda v akomkoľvek prostredí životnej aktivity človeka).

Kľúčovým komponentom sú aj organizačné formy výchovy, ktoré tiež významnou mierou podmieňujú efektívnosť výchovného pôsobenia. Podľa autorov Bošňáková (2006), Kostelník (2008), Verbovanec a Krásna (2014), Krásna (2014) a Pasternáková a Krásna (2015) medzi najčastejšie aplikované organizačné formy výchovy, aplikované na rodinné prostredie, patria: hranie hier (spoločenské, kartové, e-hry...), pobyt vonku, relaxačné cvičenia, domáce práce, tvorivé dielne, výchovný rozhovor, rodinné rituály, spoločné čítanie – kniha, časopis, riešenie morálnych dilem, pozorovanie, vychádzky, výlety, exkurzie, oslavy, záujmové krúžky, návštevy divadelných, filmových a hudobných predstavení, návšteva športových podujatí alebo aj priama účasť na nich, voľnočasové aktivity s rodičmi, pri výchove istej skupiny veriacich sú to rôzne sviatosti, púte a pod.

Považujeme za vhodné pripomenúť, v zhode s vyššie uvedenými autormi a Krásnou a kol. (2018), že sa organizačné formy výchovy vo výchovnom procese prelínajú, kombinujú a navzájom dopĺňajú a výber najvhodnejších organizačných foriem výchovného pôsobenia je podmienený cieľom a obsahom výchovnej činnosti, demografickými charakteristikami (vekom, počtom príslušníkov mužského a ženského pohlavia, vzdelanostná úroveň členov skupiny a pod.) skupiny vychovávaných, miestom, časom i trvaním výchovnej činnosti a ďalšími skutočnosťami. Vychovávateľ má vo svojej práci s vychovávanými vychádzať z teoretického poznania základných kategórií procesu výchovy a nadväzovať na - v praxi predchádzajúcimi generáciami overené - postupy a prístupy vo výchovnej práci, ale súčasne vypracovávať a do praxe prenášať inovačné podnety nielen z hľadiska obsahu a organizácie výchovných činností.

2.2.1 Obsahové prvky výchovy detí predškolského veku

Podľa Zelinu (2011) z hľadiska humanistickej orientácie výchovného pôsobenia je výchova dôležitejšia ako vzdelávanie a vzdelanie citovaný autor považuje za integrálnu súčasť výchovy, pričom význam vzdelávania nepopiera. **Výchova teda obsahuje aj vzdelávacie a aj výchovné procesy.** Aj Jůva

sen&jun (1995) konštatujú, že výchova a vzdelávanie v užšom zmysle tvoria v reálnom pedagogickom procese jednotu (preto hovoríme o jednotnom výchovno-vzdelávacom procese) a pedagogika kladie požiadavku neustále spájať vzdelávaciu stránku (teda na osvojovanie si vedomostí a skvalitňovanie schopností) s výchovnými úlohami (teda s tvorbou postojov k spoločnosti, hodnotám, k iným ľuďom, k práci, k profesii atď.) Výchova (v širokom zmysle) z hľadiska rozvíjania osobnostných kvalít jedinca:

1. Vzdelávanie zahŕňa:

a) vedomosti – starostlivo vybraný súbor vedomostí – predstavy o realite,- pojmy a úsudky, - názvy a terminológia.

b) zručnosti a návyky – motorické,- intelektové.

c) schopnosti – motorické, - intelektové.

2. Výchova v užšom zmysle znamená

a) utváranie a rozvíjanie postojov ku skutočnosti

b) podporovať rozvinuté a vytvárať nové potreby a záujmy,

c) správanie sa a konanie je výsledkom získaných a rozvinutých kvalít jedinca.

Pri podrobnejšom štúdiu sústavy obsahu výchovy nachádzame v literatúre aj pod názvami zložky výchovy, obsahové prvky výchovy, komponenty výchovy, súčasti výchovy, druhy výchovného vplyvu. V predkladanej práci považujeme za vhodné ponímanie zložiek výchovy doplniť komplexnejším ponímaním a označovať ho slovným spojením okruhy výchovného pôsobenia, pričom každý okruh výchovného pôsobenia obsahuje konkrétne zložky výchovy.

Z toho dôvodu považujeme za vhodné, v zhode napr. s Jůvom sen&jun (1995), zdôrazniť, že okruhy výchovného pôsobenia na vychovávaného jedinca je potrebné formulovať s prihliadnutím na tri stránky jedinca: kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú. Kognitívnu stránku tvorí systém vied, ktorého výsledkom je vzdelanie, osvojenie si súboru vedomostí a schopností. Afektívnu stránku tvorí systém hodnôt, postojov, spôsoby správania sa, konania, na ich utvorenie je

zameraná výchova. Psychomotorickú tvoria manuálne zručnosti v súvislosti s jemnou i hrubou motorikou, návyky, vlastná manuálna tvorba, napodobňovanie, demonštrácia a pod.

Zo stručného dejinného pohľadu na vymedzenie obsahu výchovy sa nám ukazuje výrazné postavenie šiestich základných zložiek výchovy: (a) estetická (umelecká) výchova, (b) mravná výchova, (c) pracovná (technická, polytechnická) výchova, (d) rozumová (vedecká) výchova (výchova poznania, rozvíjanie rozumových schopností), (e) svetonázorová (ideologická) výchova, (f) telesná výchova.

Grecmanová (2000) do obsahu výchovy odporúča:

- vedomosti o sebe – uvedomenie si svojich fyzických a duševných možností, svojich silných a slabých stránok;
- vedomosti o systéme – komplexný systémový pohľad na svet;
- vedomosti o životnom prostredí – zásady ochrany prírody na miestnej i globálnej úrovni;
- vedomosti a schopnosti pri práci s informáciami – ich získavanie, spracovávanie, odovzdávanie, hodnotenie a uchovávanie ...;
- vedomosti a schopnosti v oblasti rozvoja osobnosti – vytvoriť si vlastný systém hodnôt, vedieť odolávať stresu,....;
- schopnosti v rámci medziľudských vzťahov – umenie komunikácie, kooperácia, asertivita;
- schopnosti spätnej väzby;
- postoje sebaponímania – dôvera vo vlastné schopnosti;
- postoje k oceňovaniu druhých a schopnosti tolerancie – chápanie a prijímanie aj iných názorov;
- postoje k rešpektovaniu práva – detské a ľudské práva, osobná zodpovednosť;
- postoje k svetu – úcta k všetkému živému, k celému svetu.

2.2.2 Princípy výchovy detí predškolského veku

Krásna a kol. (2018) definujú princípy výchovy ako základné, najvšeobecnejšie požiadavky, pravidlá, ktoré je potrebné v efektívnej výchove dodržiavať. Podľa nášho názoru aj v zhode s Verbovancom a Krásnou (2014) je potrebné pri realizácii výchovného pôsobenia zohľadňovať aj princípy: **p. dôslednosti, p. sústavnosti, p. systematickosti, p. sociálneho konsenzu vo výchove, p. trvácnosti, p. účinnosti výchovného pôsobenia**, avšak pri dôslednom rešpektovaní aspektov **humanistického a demokratického prístupu k vychovávanému** (rešpektovanie individuality, autenticity a asertívnych práv jedinca, menej násilná a prirodzenejšia výchova, avšak primerane náročná, poskytovanie priestoru na sebarealizáciu vychovávaného aj participáciou na výchove a vzdelávaní primeranou mierou sebaregulácie, sebavýchovy a sebavzdelávania vychovávaného, zmena direktívneho vzťahu vychovávateľ -vychovávaný na demokratický – ustupuje autokratické postavenie vychovávateľa v procese výchovy, vychovávateľ (rodič, učiteľ,..) vystupuje predovšetkým vo funkcii poradcu, pomocníka, usmerňovateľa).

Domnievame sa, že v ostatnom čase v predprimárnej edukácii vystupujú do popredia nasledujúce princípy:

- **princíp humanizmu a tolerancie** v edukačnom pôsobení v rodine i mimo nej;
- **princíp aktivity** - vyjadruje požiadavku opierať sa o aktivitu a samostatnú činnosť dieťaťa predškolského veku, motivovať a aktivizovať jeho vlastnú snahu, tvorivý prístup, aktívnu spoluúčasť;
- **princíp cieľavedomej realizácie výchovného procesu** – prostredníctvom pôsobenia na dieťa predškolského veku v procese dosahovania vytýčených cieľov, predstavuje stanovenie cieľov, ich primerané objasnenie dieťaťu a zabezpečenie spätnej väzby vychovávanému hodnotením jeho konania;

- **princíp emocionálnosti** - rešpektuje citlivý, taktný prístup pri výchovnom pôsobení, zohľadňuje subjektívne pocity dieťaťa a požiadavku prevažujúceho pozitívneho citového zážitku vychovávaného jedinca prostredníctvom pozitívneho, láskavého a spravodlivého prístupu k vychovávanému, predpokladá udržiavať atmosféru radosti, tvorivosti, optimizmu;
- **princíp uprednostňovania kladného hodnotenia vychovávaného** – zameraním sa na pozitívne stránky dieťaťa, z nich vychádzať a na nich stavať výchovné pôsobenie, nedostatky nezakrývať, ale vedieť ich rozpoznať a primerane ovplyvňovať;
- **princíp jednoty výchovného pôsobenia** – uplatňovaním koordinácie výchovných vplyvov na dieťa predškolského veku v základnom koncipovaní jednotných požiadaviek vo všetkých typoch výchovného prostredia presadzuje jednotu požiadaviek a prístupu vychovávateľov k vychovávanému v rodine, v škole a pod.;
- **princíp výchovy pre život** dôsledným prepojením teórie a praxe, ktorý predpokladá každodennú konfrontáciu obsahov výchovy a vzdelávania v kontakte s praxou a zameraním prípravy vychovávaného na reálny život;
- **princíp primeranosti veku a individuálneho prístupu** je uplatňovaný v prirodzených požiadavkách vychovávateľa na vychovávaného z hľadiska veku, doterajšej úrovne skúseností a poznatkov; rešpektovanie vekových a individuálnych osobitostí; vychádza z poznania individuálnych osobitostí vychovávaného a na ich základe sú volené adekvátne výchovno-vzdelávacie postupy (Krásna a kol., 2018).

Pre rodičov detí v predškolskom veku z toho vyplýva, že plne rešpektujú osobnosť dieťaťa, ktoré má právo na „zlý deň“ alebo plačlivé okamihy. Súčasne rodičia smerujú aktivitu dieťaťa priaznivým a žiadúcim smerom a ukazujú mu, k akému výsledku sa má dopracovať (lebo „upratať“ podľa dieťaťa vyzerá inak ako podľa rodiča a dieťa musí vedieť, ako požadovaný výsledok vyzerá a čo má pre to urobiť). Taktiež je dôležité stanovenie zmysluplných cieľov a ich primerané objasnenie dieťaťu a súčasne aj zabezpečenie spätnej väzby vychovávanému hodnotením jeho konania – najskôr pozitívne hodnotenie a potom návrhy čo a ako

zmeniť v správaní a konaní dieťaťa. Taktiež rodičia vo výchove rešpektujú požiadavku prevažujúceho pozitívneho citového zážitku vychovávaného jedinca prostredníctvom pozitívneho, láskavého a spravodlivého prístupu k vychovávanému, predpokladá udržiavať atmosféru radosti, tvorivosti, optimizmu v rodine. Taktiež dodržiavať rodičovský princíp jednoty výchovného pôsobenia – sú stanovené pravidlá v rodinnej výchove, na ktoré obaja rodičia (i ďalší členovia rodiny) reagujú rovnako (umývanie rúk pred jedlom, po použití WC, pravidlá stolovania, odpovede na pozdrav...), avšak v špecifických prípadoch by sa mali rodičia najskôr poradiť a potom zaujať spoločné stanovisko či postup. Deti predškolského veku by mali byť zapájané do bežného chodu rodiny v bežných situáciách: upratovanie, nákupy, výlety, pranie, príprava jedla, stolovanie, prijímanie návštev, chodenie na návštevy, prípravy osláv, účasť na oslavách, nákup/výroba darčeka, návštevy na športových podujatiach, kultúrnych aktivitách, atď., základom je **komentovaná situačná výchova** – detailne opisovať a komentovať bežné aktivity – kam ideme (na nákup), čo tam budeme robiť (vyberieme tovar, ktorý nám doma chýba a potrebujeme ho), prečo to budeme robiť (nemáme z čoho uvariť polievku), čo urobíme ako prvé (napíšeme nákupný zoznam), čo bude nasledovať (zoberieme nákupnú tašku z kufra auta), čo s tým súvisí (pripravíme si mincu do nákupného košíka), nechať dieťaťu priestor na otázky, pýtať sa dieťaťa, čo si myslí o veľkosti, čerstvosti tovaru, balení, či pozná rozprávku/básničku/pesničku o ovocí, zelenine atď...

2.2.3 Metódy výchovy detí predškolského veku

Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2013) sú **metódy výchovy** zámerné a systematické spôsoby, postupy a prostriedky, ktoré smerujú k výchovnému cieľu. Podoba a obsahy výchovnej metódy pôsobia v kontexte celkového výchovného štýlu.

V súlade s autormi Verbovanec a Krásna (2014), Krásna (2014), Krásna a kol. (2018) je možné vymedziť tieto všeobecné metódy výchovy, ktoré je vhodné aplikovať v predprimárnej edukácii:

- **Metóda pozitívneho príkladu, vzoru** – vzor, príklad je jednou z najstarších a najúčinnějších metód výchovy, pôsobenie živými vzormi môže vyvolať ich napodobňovanie. Príklady môžu byť kladné (žiaduce správanie)

a záporné (nežiaduce správanie), priame (učiteľ, rodič, spolužiak, súrodenec...) a sprostredkované (z literatúry, filmov, životných zážitkov vychovávateľa, a i.), pričom je žiaduce, aby sa vychovávaný stotožnil s pozitívnym, žiaducim vzorom, aby prijal za svoje tie pozitívne, priaznivé, nasledovaniahodné modely či komponenty správania sa. V predškolskom veku spoločensky žiaducim vzorom môže byť pani učiteľka, starí rodičia, starší súrodenec, rodičia, ale i typy správania sa postavičiek z rozprávky, príbehov a podobne.

- **Metóda kladenia požiadaviek** – podstatou tejto metódy je dosiahnuť dodržiavanie pravidiel správania a „vonkajšiu“ disciplínu často aj bez hlbšieho porozumenia; metóda pomáha fixovať vedomie povinnosti; od raného veku má dieťa poznávať čo môže a čo nemôže, aj bez zložitejších súvislostí. Pri výchove detí predškolského veku sa metóda požiadaviek postupne spája s metódou vysvetľovania, postupne tiež vedieme deti k tomu, aby sa naučili klásť požiadavky na seba samých. Ak na vychovávaného kladieme požiadavky, je potrebné zaistiť, aby ich prijal a uvedomil si, aký význam majú, pričom je dôležitá následná kontrola ich splnenia a vyhodnotenie miery zvládnutia splnenia našej požiadavky a tým v procese výchovy znovu vytýčiť nadväzujúce požiadavky, ktoré spĺňajú kritériá primeranosti veku a stupňu dosiahnutých zručností a osobnostnej výbavy vychovávaného jedinca, odôvodnenosti, opodstatnenosti, významnosti, kontrolovateľnosti a pod.
- **Metóda vysvetľovania** - úlohou tejto metódy je objasniť podstatu a zmysel konania vychovávanému dieťaťu, vytvorenie vlastného názoru dieťaťa na konkrétne konanie; opiera sa o argumentáciu, zovšeobecňovanie požiadaviek, zdôvodňovanie požiadaviek a pod.
- **Metóda presvedčania** – Metóda presvedčovania je zameraná na city a fantáziu; pôsobenie hodnotiacimi argumentmi v oblasti racionálno-emotívnej, nadväzuje na metódu vysvetľovania, ale zameriava sa viac na emocionálnu oblasť a vytváranie postojov. Pri presvedčaní je potrebné nájsť a uviesť presvedčivé, účinné, pravdivé a v danej situácii relevantné argumenty, uvádzať dôkazy o týchto tvrdeniach (najmä pozitívne), výsledky

dodržiavania a motivovať. Cieľom metódy presvedčania je utvárať u vychovávaných zodpovednosť voči výchovným (mravným) princípom a vnútorné presvedčenie o hodnotách, presvedčiť niekoho znamená získať ho citovo; presvedčenie motivuje osobnosť k činnosti; citová bariéra pred zlom - svedomie ako vnútorný regulatív správania sa človeka. Vychovávateľ je v tejto metóde kľúčový, pretože jeho presvedčivosť a dôveryhodnosť sú základnom úspešného edukačného pôsobenia. Celý úspech metódy presvedčania môže byť výrazne posilnený alebo oslabený vzájomným vzťahom vychovávaného a vychovávateľa.

- **Metóda povzbudzovania (stimulácie)** – vyjadrenie súhlasu, prejavenie dôvery, pochvala, povzbudzovať pozitívnymi intenciami výchovnej situácie, priaznivými dopadmi, účelom metódy je hodnotiť činnosť, ktorú vychovávaný vykonáva a povzbudzovať k zlepšovaniu či kontinualite činnosti alebo spôsobov správania sa.
- **Metóda potláčania** – jej podstatou je striktné odmietanie spoločensky nežiaducich názorov, postojov, hodnôt a spôsobov správania sa a malo by to viesť k nasmerovaniu vychovávaného k zmene sekvencií či celých modelov správania sa až po vytvorenie si vlastného hodnotového rebríčka v neskoršom veku v súlade s preferovanými a žiaducimi hodnotami našej spoločnosti.
- **Metóda precvičovania** – podstatou metódy je konanie vychovávateľa v súlade s princípmi pedagogického taktu a slušnosti a je potrebné dbať na to, aby nebola poškodená prestíž vychovávaného v skupine vychovávaných, pretože opačným pôsobením tradične vzniká obranný mechanizmus v podobe obrany svojej prestíže a to aj napr. častými verbálnymi útokmi na vychovávateľa a podobne.
- **Metóda režimu** – je založená na pravidelnej opakujúcej sa činnosti, napr. v školskom kolektíve, ide o režim triedy, školy, rodiny a pod. Do značnej miery je režim stanovený rôznymi pokynmi, poriadkami, či dohovorenými pravidlami. Napr. v kolektíve jednotlivých tried sa potom uplatňujú interné pravidlá v závislosti od skupiny detí a konkrétnej pani učiteľky, ktoré fungujú aj ako samostatná jednotka v organizácii dňa detí v materskej škole.

- **Metóda súťaže** - súťaže podnecujú snahu vychovávaných vykonávať činnosti ani nie tak pre vlastné zdokonalenie sa, ale s cieľom byť v danej činnosti lepší ako konkurent. Ten, kto súťaž organizuje, by mal dbať na jasné stanovenie pravidiel, aby boli súťažné tímy kvalitatívne vyvážené a aby po vyhlásení víťaza neprišlo k vyostreniu rivality medzi súťažiacimi skupinami či jednotlivcami a k preneseniu týchto vzťahov mimo "súťažné pole". Metódou súťaže vedíme deti už od predškolského veku o.i aj k zmyslu pre kooperáciu v prospech skupiny, vedomiu, že nie je možné vždy vyhrať, k správaniu sa počas súťaže, ktorá vedie k dodržiavaniu noriem, pravidiel fair-play a pod.
- **Metóda kooperácie** – výchova pomocou kooperácie by mala zdokonaľiť schopnosť jedinca pracovať v rámci kolektívu a vlastnou činnosťou prispieť k úspechu a prospechu celku. V tomto kontexte má učiteľ v materskej škole jedinečné príležitosti pri priamej edukačnej práci s deťmi vo všetkých edukačných aktivitách počas pobytu dieťaťa v materskej škole.
- **Metóda rituálov** – je výhodne uplatniteľná pri dlhodobom výchovnom pôsobení, jej účelom je navodiť pozitívnu klímu s pocitom spolupatričnosti, „obradnosti“ a výnimočnosti okamihu (napr. spoločné blahoželenie dieťaťu k narodeninám – podanie ruky, sformulovanie blahoželenia, zaspievanie piesne pod.), kedy deti majú jedinečnú príležitosť (na)učiť sa modely sociálneho správania sa v konkrétnych situáciách. Mnohé deti predškolského veku zažívajú tieto rituály aj doma, v materskej škole majú „vyššiu“ a jedinečnú účinnosť – sociálny tlak, sociálna prestíž a pod.
- **Metóda hodnotenia** – metóda kladného príkladu a metódu hodnotenia formou odmeny a trestu. Jej výchovný účinok spočíva v pozitívnom hodnotení správania sa dieťa, ktoré povzbudzuje, motivuje a negatívne hodnotenie, ktoré napomáha tmiť, eliminovať, minimalizovať nežiaduce prejavy v správaní sa. Trest i odmena majú byť spravodlivé, primerané a odôvodnené v konkrétnej výchovnej situácii. Dôležitým momentom vo výchove je i autorita. Odmeny a tresty sú veľmi často využívanou metódou výchovného pôsobenia, avšak aby bola metóda efektívne a účinne používaná, z pochopiteľných a zrejmých dôvodov pri jej aplikovaní vo výchove je potrebné klásť dôraz na aspekt opatrnosti, obozretnosti a primeranosti.

Z výchovy sa nielenže odporúča, by až priam prikazuje vylúčiť telesné tresty, vylúčiť tresty útočiace na ľudskú dôstojnosť (šikanovanie) a pod. Trest treba ponímať ako prirodzený následok negatívnej, nežiaducej činnosti, vzťah medzi trestaným a trestajúcim je potrebné normalizovať. Najcitlivejšie kritériá pri udeľovaní trestov zo strany detí a žiakov sú: spravodlivosť, primeranosť, konkrétnosť, objektívnosť. Deti často považujú za dôležité vyjadriť svoj pohľad, svoj názor na vzniknutú situáciu a svoju „verziu“ situácie. K odporúčaným formám trestov patrí vyjadrenie nesúhlasu vychovávateľa s konaním, správaním sa vychovávaného „medzi štyrmi očami“, verejné vyjadrenie nesúhlasu vychovávateľa s konaním, správaním sa vychovávaného v úzkej skupine detí a potom verejné vyjadrenie nesúhlasu vychovávateľa s konaním, správaním sa vychovávaného pred celým kolektívom, oznámenie nesúhlasu vychovávateľa s konaním, správaním sa vychovávaného najbližším – rodičom, starým rodičom a pod., odloženie, skrátenie alebo úplné zrušenie výhody alebo zábavy; krátkodobé vylúčenie z hry alebo zábavnej aktivity (odporúčania hovoria o tom, že 3 ročné dieťa je možné vylúčiť z hry na 3 minúty, 6 ročné na 6 minút...) a pod. Chváliť i trestať treba s rozvahou a uplatňovať zásadu, že pridelením trestu a jeho „absolvovaním“ je previnenie zmazané a pripomínať ho vychovávanému dieťaťu je považované za nepedagogické.

- **Metóda cvičenia a navykania** - čiže opakovanie činností vedie k vytváraniu a fixácii návykov (zautomatizovaných zručností), čím vznikajú dynamické stereotypy a zvyky (vykonávanie určitých činností v určitom čase), viacnásobné opakovanie požadovaného správania vedie k potrebe konať zvyčajným spôsobom; formovanie pozitívnych návykov a zvykov mravného konania a správania.
- **Metóda riešenia (morálnych) dilem** - metóda rozvoja (morálneho) úsudku - metóda riešenia morálnych dilem predpokladá, že si vychovávateľ (učiteľka v materskej škole) pripraví krátke príbehy, príhody, rozprávania, opisy reálnych situácií, ktoré vychovávaní analyzujú, hľadajú argumenty pre a proti a snažia sa nájsť riešenie, prípadne vyriešenie situácie komentujú – ktoré správanie sa bolo správne, ktoré nesprávne, ktoré vhodné a ktoré nevhodné a prečo, ako by sa malo postupovať v súlade s pravidlami slušného

správania sa v našej spoločnosti a pod. Pri riešení dilem sa deti do riešenej situácie „vžívajú“, metóda zasahuje emocionálnu oblasť. Dilemy obsahujú morálne problémy, napr.: ubližovanie si detí navzájom, poškodzovanie hračiek, bezvýznamné žalovanie, ekologickú nezodpovednosť a pod, napr. Je správne oznámiť pani učiteľke konanie spolužiaka z triedy, ktorý ubližuje telesne najslabšiemu, najmladšiemu, najnižšiemu... dieťaťu v triede? (Verbovanec a Krásna, 2014; Krásna a kol. 2018)).

Grecmanová a kol. (1999, 2000) vyslovujú predpoklad, že vzhľadom k individualite každého človeka a k širokému okruhu oblastí, na ktoré má cielená a uvedomelá výchova vplyv, nie je možné pri výchove jedinca použiť univerzálnu metódu výchovy. Z tohto dôvodu vznikol celý rad metód výchovy, ktoré sú uplatniteľné pre konkrétne oblasti výchovy a je možné ich použiť na splnenie vytýčeného cieľa výchovy.

2.2.4 Podmienky výchovy detí predškolského veku

Podmienky výchovného pôsobenia môžu proces výchovy **urýchľovať** (spoločensky žiaduce, priaznivé podmienky) alebo **spomaľovať** (spoločensky nežiaduce, nepriaznivé podmienky). Podľa Muchu (in: Hlásna a kol., 2006) proces výchovy je realizovaný v rôznych špecializovaných inštitúciách, ako sú rodina, škola, školské kluby detí, školské internáty, športové kluby, záujmové krúžky a združenia, tiež mládežnícke a iné spoločenské organizácie, vrátane sprostredkovateľských (tie ktoré sprostredkujú medzi jednotlivcom a štátom, napr. cirkvi a náboženské organizácie, profesijné a stavovské organizácie, apod.) Tieto inštitúcie predstavujú rôznorodé prostredie pre spoločenský život človeka, vrátane výchovného pôsobenia naň. Mohli by sme tak deliť výchovu podľa jej lokalizácie v týchto prostrediach, prípadne inštitúciách na rodinnú výchovu, školskú a mimoškolskú (v. v cirkvi, záujmovom krúžku, športovom klube, spoločenskej organizácii, politickej strane apod.), ktorá v súčasných spoločenských podmienkach opäť nadobúda na dôležitosť.

Kostelník (2008) rozlišuje vonkajšie a vnútorné podmienky výchovy. Vonkajšie podmienky výchovy tvorí úroveň životného prostredia vychovávaných i vychovávajúcich. Zahŕňajú faktory politické, ekonomické, vedecké, náboženské, kultúrne, historické, demografické, zdravotné a prírodné. Vnútorné podmienky výchovy vyplývajú z osobitostí ľudského organizmu. Sú to napr. dedičné faktory, zdravotný stav, biorytmus, životné potreby a záujmy, vôľové a charakterové vlastnosti, hodnotové orientácie a i.

Podľa Draveckého (2006) úspešnosť výchovy, dosiahnutie cieľov výchovy, telesný, psychický a duchovný vývin dieťaťa podmieňujú vonkajšie a vnútorné podmienky, ktoré označujeme ako výchovné činitele.

- **vonkajšie podmienky** – tvorí výchova a prostredie. Prostredie delíme na prírodné a spoločenské. Prostredím rozumieme všetko živé i neživé, čo vychovávaného obkľučuje a čo ho nejakým spôsobom ovplyvňuje v jeho telesnom, psychickom a duchovnom vývoji. Pre vývin človeka majú rozhodujúci význam spoločenské (sociálne) podmienky. No len ich existencia nenavodzuje, ani neurčuje automaticky ich pôsobenie, teda na formovanie osobnosti nepôsobia automaticky. Len vtedy majú na človeka vplyv, keď si človek utvára k nim konkrétny vnútorný vzťah. Z hľadiska výchovy dieťaťa má najväčší význam rodinné prostredie. Rodina môže byť len ťažko rovnocenne nahradená nejakým spoločným domovom či ústavom. Úlohou rodičov je vytvoriť také rodinné prostredie, preniknuté láskou a vzájomnou úctou..., aby pozitívne prispievalo k plnej osobnej a spoločenskej výchove detí. Rodina je prvou školou spoločenských cností, ktoré sú potrebné každému spoločenstvu. Predovšetkým rodičia, ale nie len ony, by si mali uvedomovať, aký veľký význam pre spoločnosť má dobrá rodina. Výchovná povinnosť sa týka predovšetkým rodiny. Pri výchove detí má rodine pomáhať celá spoločnosť – má chrániť povinnosti a práva rodičov, v súlade s princípom subsidiarity sa má postarať o výchovu detí tam, kde rodičia z rôznych dôvodov neplnia svoju úlohu. Pritom sa má brať ohľad na želania rodičov. Medzi všetkými výchovnými činiteľmi má veľký význam škola. Poslaním školy je rozvíjať rozumové schopnosti, rozvíjať správny úsudok, oboznamovať s kultúrnym dedičstvom, pestovať zmysel pre hodnoty, pripravovať na budúce povolanie a pestovať vzájomné porozumenie (solidarita, tolerancia). Medzi ďalšie

sociálne činitele, ktoré majú veľkú vzdelávaciu účinnosť, môžeme zaradiť spoločenské komunikačné prostriedky, rôzne športové kluby, kultúrne spolky a súbory, mládežnícke organizácie. Na výchovu môžu mať negatívny vplyv rôzne neformálne skupiny, sekty a iné.

- **vnútorné podmienky** – sú vrodené vlohy (dedičnosť). Tvoria ich vrodené vlastnosti (pudy a inštinkty) a anatomicko-fyziologické osobitosti mozgovej kôry, ktoré sa prejavujú vo forme dispozícií – talentu, nadania a vlôh dieťaťa. Človek nemusí mať vrodené hotové schopnosti, ale iba potenciálne možnosti, t. j. vlohy a dispozície pre určitú činnosť. Vlohy a dispozície je potrebné vo výchove odhaliť a výchovou rozvíjať. Sú známe prípady, že aj veľmi výrazné vlohy boli v dieťati dlhý čas skryté len preto, že ich v dieťati neobjavili. Vychovávateľa nevytvorili výchovné situácie, v ktorých by dieťa malo možnosť prejaviť svoje vlohy. Výchovou sa dajú po určitý stupeň rozvinúť aj slabšie dispozície, no bez nej môžu i silné a vzácne vlohy zakrpať. Vo výchove je potrebné vždy prihliadať na individuálne osobitosti vychovávaného. Treba ich však najprv poznať (podrobnejšie Dravecký, 2006).

Rozdelenie podmienok výchovného pôsobenia približne rovnako predkladajú aj charakterizujú viacerí autori, napr. Hlásna a kol. (2006), Verbovanec – Krásna (2013), Hlásna (2013a,b), Krásna a kol. (2018) a iní. V súlade s nimi navrhujeme rozoznávať **vnútorné (endogénne) a vonkajšie (exogénne) podmienky výchovného pôsobenia, ich vzájomné pôsobenie**, sú vzájomne determinované a nemôžu pôsobiť v procese výchovy izolovane.

- **Vnútorné (endogénne) podmienky** výchovného pôsobenia vyplývajú zo špecifik ľudského organizmu a patria k nim osobnostné predpoklady, dané dedičnými vrodenými vlastnosťami a predchádzajúcim výchovným pôsobením a anatomicko-fyziologické osobitosti vychovávaného – napr. celkový a momentálny zdravotný stav jedinca a ďalšie.
- **K vonkajším (exogénnym) podmienkam** výchovného pôsobenia patria výchova a prostredie (prostredie delíme podľa podnetov na: prírodné prostredie, kultúrne prostredie a spoločenské prostredie, ktorého súčasťou je výchovné prostredie a toto delíme na: prirodzené prostredie - tvorené

rodinou, lokálnym prostredím a rovesníckymi skupinami a intencionálne prostredie tvorené školou, mimoškolskými zariadeniami, spoločenskými a cirkevnými organizáciami, ...).

2.2.5 Etapy výchovy detí predškolského veku

V odbornej literatúre nachádzame rôzne hľadiská vymedzenia etáp, stupňov, v ktorých je snahou vychovávateľov zámerné výchovné pôsobenie realizovať. Burian a Špánik (1994) vymedzujú výchovný proces ako dlhodobý, cieľavedomý, realizovaný v niekoľkých etapách. Blížkovský (1997) z hľadiska mravného a sociálneho profilu predkladá modelovú konštrukciu realizácie výchovy, ktorý autor považuje za pokus o vedecky podložený celkový obraz žiaduceho priebehu pedagogického procesu na konkrétnom príklade vývoja i výchovy charakteru, pretože v procese utvárania hodnotovej sústavy osobnosti sa ukazuje ako zanedbávaný. Zhrnutím viacerých teoretických pohľadov (podrobnejšie v prácach Bošňáková (2006), Kostelník (2008), Verbovanec a Krásna (2013), Hlásna (2013a,b), Pasternáková a Krásna (2015), Krásna a kol. (2018) je možné výchovné pôsobenie na jedinca rozdeliť na 4 základné etapy:

- 1. utváranie mravných pojmov, formovanie mravného vedomia;**
- 2. formovanie postojov a presvedčenia, podnecovanie k očakávanému správaniu sa;**
- 3. formovanie a prehĺbovanie návykov a zvykov mravného konania kontrolou a hodnotením správania sa;**
- 4. etapa očakávaného samostatného konania.**

Z hľadiska zmien v ponímaní procesu výchovy v našej spoločnosti a súčasne nových trendov pedagogickej praxe si, podľa nášho názoru, vyžaduje predložená sumarizácia tradičného rozdelenia analytickejší prístup a doplnenie, napr. taký, ktorý zohľadňuje humanistickú orientáciu výchovného pôsobenia na vychovávaného Višňovský a Kačáni a kol. (2001) uvádzajú:

1. **Motivácia a požadovanie žiaduceho správania sa** je východiskovou etapou pri stanovovaní zrozumiteľnosti požiadaviek a vhodnej motivácie ich dodržiavania;
2. Na základe **riešenia vytýčených úloh a realizácie požiadaviek** vznikajú potrebné zvyky a návyky;
3. **Prehlbovanie presvedčenia vychovávaných** vysvetľovaním a vytvorením podmienok na samostatné rozhodovanie a konanie vychovávaných;
4. **Rozvíjanie schopnosti uvedomele a samostatne sa stavať k požiadavkám** v súlade s predpokladmi primeranými veku vychovávaného.

Na základe vyššie uvedených rozdelení a v zhode s autormi Bošňáková (2006), Kostelník (2008), Verbovanec a Krásna (2014), Krásna (2014) a Pasternáková a Krásna (2015), Krásna a kol. (2018) predkladáme sformulované etapy výchovy, pričom zdôrazňujeme nevyhnutnosť naplánovať a realizovať výchovné pôsobenie v súlade s ontogenetickými a individuálnymi osobitosťami jedinca:

1. utváranie mravných pojmov, mravného vedomia, **vytýčenie požiadaviek a motivácia** spoločensky žiaduceho správania sa vychovávaného;
2. **formovanie postojov** a vzťahov vychovávaného k normám, formovanie **presvedčenia**;
3. podnecovanie a usmerňovanie spoločensky žiaducej aktivity vychovávaného, **formovanie návykov a zvykov** mravného konania;
4. vytvorenie podmienok na samostatné rozhodovanie sa vychovávaného, **upevňovanie** spoločensky žiaducich **návykov hodnotením** správania sa a konania;
5. **samostatné konanie** – rozvíjať samostatné rozhodovanie sa a uvedomele usmerňovanie spoločensky žiaduceho správania sa a konania vychovávaného.

Systematizáciu etáp výchovného procesu Svobodovej a Šmahelovej (2007) je možné aplikovať aj v predprimárnej výchove:

1. **etapa počiatocnej (vstupnej) diagnózy** je nevyhnutná pre vymedzenie cieľa, obsahu a prostriedkov výchovného pôsobenia -
 - vychovávateľ musí poznať stav vychovávaného a okolnosti výchovy;
 - vychovávateľ zisťuje úroveň vychovávaných, ich zručnosti, schopnosti a záujmy, potreby;
 - vychovávateľ sa zaujíma o psychický a fyzický stav a zdravie (vnútorné podmienky výchovy);
 - vychovávateľ sa zaujíma o vonkajšie podmienky výchovy (napr. vplyvy prostredia, vzťahy a pod.);
2. **etapa pedagogickej analýzy obsahu výchovy** zjednodušuje formuláciu cieľov výchovy, pričom je dôležitá pre výchovné využitie obsahu, vychovávateľ premýšľa nad postupmi, vyberá vhodné metódy, odhaľuje problémy.
3. **etapa pedagogického projektovania**, ktorá je základom pre čo najpresnejšie stanovenie čo najkonkrétnejšieho cieľa, vytýčenie obsahu, voľby prostriedkov, metód, foriem a projektovanie je založené na poznaní aktuálneho stavu vychovávaného.
4. **etapa regulácie sociálneho učenia sa dieťaťa** podľa autoriek stojí v centre procesu výchovy a vzdelávania, reprezentuje intenzívnu spoluprácu učiteľa a dieťaťa spojenú s úvahami učiteľa o tom, čo bude dieťa robiť, ako, prečo, v akom čase a pod., pretože dieťa má vedieť, čo od neho požadujeme, čo je cieľom, za aký čas a pod.
5. **etapa výslednej (záverečnej) výstupnej pedagogickej diagnózy** je nevyhnutná pre formovanie osobnosti dieťaťa, ukazuje, do akej miery boli stanovené ciele dosiahnuté, umožňuje merať efektivitu výchovného procesu a súčasne učiteľom a dieťaťom slúži ako spätná väzba.

V súlade s inými autormi Bošňáková (2006), Kostelník (2008), Verbovanec a Krásna (2014), Krásna (2014), Pasternáková a Krásna (2015), Krásna a kol. (2018) považujeme v tejto súvislosti za dôležité pripomenúť, že výslednú etapu procesu výchovy v danom výchovnom elemente tvorí etapa samostatného konania v súlade vytýčenými požiadavkami, normami, mravnosťou a morálkou z hľadiska spoločensky žiaduceho správania sa vychovávaného. V prípade, že sa nám nepodarí v procese výchovy dosiahnuť samostatné rozhodovanie sa a uvedoméle usmerňovanie spoločensky žiaduceho správania sa a konania vychovávaného v kľúčových komponentoch, je potrebné neúspešný proces prehodnotiť a vytýčiť ďalšie možnosti, rozložené do príslušných etáp procesu výchovy, ktorými tento žiaduci stav v maximálnej možnej miere dosiahneme.

2.3 Výchova a vzdelávanie dieťaťa v predškolskom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania

Z hľadiska cieľov našej publikácie sme sa na základe rozpracovania predchádzajúcich kapitol pokúsili zosumarizovať konkrétne odporúčania pre priamu edukačnú prácu s dieťaťom predškolského veku.

Druckermanová (2016) odporúča:

- **Buďte zásadoví aj benevolentní** - deťom je potrebné vysvetľovať, objasňovať veci, niekedy aj rozhodnutia, ale nikdy z nich bez vážnych dôvodov nemožno ustúpiť, zmeniť ich, upraviť. Rámec, pevné hranice a autonómia v nich. Autorka odporúča rodičom byť zásadoví v zásadných veciach a veľmi benevolentní vo všetkom ostatnom. Treba len nájsť ten správny pomer.
- **Deti treba nechať aj na pokoji.** Niekedy sa musia len tak hrať alebo aj nudiť, nie je nevyhnutné, aby vychovávatelia do toho zasahovali a určovali deťom, čo majú a čo nemajú robiť. Odporúča sa deťom nastaviť limity, ale v ich rámci im dopriať aj určitý stupeň a mieru slobody.

Dobson (1995) uvádza týchto 6 rád pri výchove detí:

1. Najprv určite „pravidlá hry“ (čo sa smie a čo nie), až potom vyžadujte ich dodržiavanie – očakávania však majú byť primerané. Ak ste takéto pravidlá neurčili, nevyžadujte ich dodržiavanie.

2. Ak dieťa zámerne spochybňuje vašu autoritu, reagujte so všetkou rozhodnosťou a sebadôverou. Pokiaľ už dieťa chápe, čo sa od neho očakáva, mali by sme od neho vyžadovať. Väčšina detí totiž zvykne autoritu starších spochybňovať a nič nenaruší autoritu vychovávateľa viac ako to, keď stratí rozvahu.

3. Rozlišujte medzi zámerným vzdorom a detskou neposlušnosťou – pre predškolský vek je typické tzv. obdobie prvého vzdoru (druhý vzdor je typický pre obdobie dospievania, pozn. aut.). Dieťa netrestáme za správanie, ktoré nie je zámerné, ak na niečo zabudne je potrebné si uvedomiť, že takéto správanie je pre dieťa typické. Pri poučaní dieťaťa má byť vychovávateľ vládny.

4. Po konflikte dieťa upokojte a poučte - len čo sa konflikt, v ktorom dospelý potvrdil svoju autoritu skončí, dvoj – až sedemročné (alebo aj staršie) dieťa (najmä ak sa preň zavŕšil plačom) túži po láske a uspokojujúcich slovách. V každom prípade otvorte svoju náruč a dieťa prichýľte! Priviňte si ho k sebe a povedzte mu, ako veľmi ho ľúbite.

5. Klad'te splniteľné požiadavky – vychovávateľ si musí byť absolútne istý, že dieťa dokáže splniť jeho požiadavky. Nikdy ho netrestajte za to, že sa nechtiac v postieľke pomočilo, alebo že si do jedného roka neprivyklo chodiť na nočník. A netrestajte ho ani v prípade, že sa mu v škole nedarí a nedokáže dosiahnuť dobrý prospech. Podobné nesplniteľné požiadavky stavajú dieťa do neriešiteľnej situácie, z ktorej niet východiska.

6. Najlepší radca je láska - vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným založený na rodičovskej láske, zdravej láske k deťom je spoločensky žiaduci, i keď niektorým chybám a omylom sa vychovávateľa nevyhnú.

Ďalšie odporúčania, ktoré vyplynuli s našej priamej dlhoročnej učiteľskej i „mamičkovskej“ praxe:

- Všetky prosby a pokyny vychovávateľa majú smerovať adresne k vychovávanému. Dieťa musí vedieť, že sa rozprávate práve s ním a vychovávateľ má zabezpečiť, aby ho dieťa počúvalo, napr. tým, že sa k nemu skloní a chytí obe jeho ruky do svojich, požiada ho, aby na chvíľu prestalo manipulovať s hračkou a pod.
- Veľa sa s dieťaťom rozprávajte, všetku činnosť opisujte a zdôvodňujte (napr. „Teraz dáme bielizeň do pračky, lebo ideme spolu nakúpiť a po našom príchode už bielizeň z pračky opranú vyberieme a môžeme ju vyvešať“¹), vytvorte priestor pre otázky dieťaťa.
- Nielen v období „ja sám“ odporúčame nerobiť za dieťa, čo už dokáže urobiť samé – odporúčame ukázať mu, ako je to správne, ako si to predstavujete, ako to má byť, ak je to potrebné aj niekoľko krát. Ak dieťa niečo samé urobí a je to spočiatku nedokonalé, pochváľte ho, ale neopravte, neupravte to pred ním, napr. samé poukladalo hračky tak, že sa skriňa nedá zatvoriť, pochváľte ho za to, že to urobilo samé a spočiatku to upravte tak, aby sa skrinka zatvoriť dala. Pri ďalšom pokuse dieťaťa buďte pri ňom a poraďte mu nejakú „taktiku“, napr. vkladaj najskôr veľké hračky a po nich menšie a pod.
- Vytvorte dieťaťu režim dňa, ktorý je možné dodržiavať, nejaké denné rituály, napr. najskôr sa umyť, umyť si zuby, prezliecť do pyžamka, pozrieť večerníček, po večerníčku „dať dobrú noc“ osobám, ktoré sú momentálne v domácnosti, ľahnúť si do postele, ešte prečítať jednu krátku rozprávku a potom spať a pod. Tým, že deti ešte nevnímajú čas reálne, zatiaľ sa nedokážu porovnávať s inými deťmi či s ostatnými deťmi z materskej školy.
- Deti predškolského veku majú pomerne nízku mieru strachu a zábran, čo prispieva k veľmi ľahkému učeniu sa pohybov, preto sa odporúča už v predškolskom veku učiť deti základom rôznych športov, ale regulovať ich snahu vedieť „všetko a hneď“ – je potrebné stanoviť krátkodobé ciele a aj ich

¹ Pozn. aut.: Vedeli ste, že v návode na použitie pračky neodporúčajú počas pracieho cyklu odísť z domu?:-)

nedosiahnutie pozitívne komentovať – snažil(a) si sa, najeme sa, oddýchame si a skúsime to znova, skúsime to znova zajtra a pod. Pohybový vývin detí nie je vrodený, preto ho môžeme značne ovplyvňovať – toto je v edukačnej praxi potrebné využiť a vývin cieľavedome regulovať.

- Taktiež sa predlžuje čas venovaný jednej hre (v 6. roku je to skoro alebo viac ako 1 hodinu). Hra je spontánnou a najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa predškolského veku, preto všetky aktivity, ktorým sa dieťa musí podriaďovať (napr. dlhá cesta autom, cesta autobusom, prechádzka do obchodu, nakupovanie, strihanie vlasov, kúpanie a pod.) treba „premeniť“ na hru s nejakým „bonusom“ pre dieťa, napr. pri dlhej ceste autom dieťa zabaviť preň zaujímavým spôsobom – spievanie piesní, recitovanie básničiek, vymaľovávanie, kreslenie, sledovanie rozprávky, hrať hru, počúvanie rozprávky, v pauze navštíviť zaujímavé miesto (pozrieme sa na ovečky, koníky, kravičky, zahráme sa na ihrisku a pod.).

Keďže v predškolskom veku dochádza ku zdokonaľovaniu manuálnej zručnosti, zdokonalenie jemnej motoriky dieťaťa súvisí so značnou pohybovou schopnosťou drobného svalstva rúk a prstov a s presnou koordináciou pohybov. Tieto dieťa využíva pri najjednoduchších úkonoch sebaobsluhy (základné sebaobslužné zručnosti - jedenie, obliekanie, hygienické návyky, česať sa pri zrkadle; používať vreckovku, zaviazať šnúrky, zapnúť zips, gombíky, a pod.), pri denných a pracovných úkonoch, pri činnosti s predmetmi dennej potreby (strihanie nožničkami, zaväzovanie mašličiek, zapínanie gombíkov, držanie ceruzky, uchopovanie drobných častí stavebníc, skladačiek, hračiek...) – z uvedeného vyplýva, že dieťa si vie samostatne roztriediť hračky podľa veľkosti, farby, tematiky a pod., dieťa vie samostatne skladať napr. ožehlené alebo vysušené oblečenie a vložiť do skrinky na prístupné miesto, dieťa vie samostatne navliecť obliečku na vankúš a pod. Je pri tom dôležité, aby sme si uvedomili, že na základe pohybových schopností rozvíjame motorické zručnosti od jednoduchších po zložitejšie.

Dieťa predškolského veku dokáže primerane asistovať pri bežných ľudských činnostiach, napr. stolovanie, starostlivosť o rastliny, starostlivosť o živočíchy, nákupy, upratovanie, výber oblečenia pre rôzne príležitosti, osobné alebo

telefonické blahoželanie príbuzným v mene celej rodiny, výber hračky pre mladšieho súrodenca a pod.

Väčšina detí v druhej polovici predškolského veku dokáže vložiť do umývačky riadu „bezpečné“ predmety (taniere, poháre, šálky, lyžičky,...) a aj ich vybrať a uložiť na preň „dočiahnuteľné“ miesto.

Dieťa si vie zapamätať, kde majú ktoré veci v domácnosti svoje miesto, ak sa zúčastňuje na ich odkladaní, napr. dieťa v tomto veku krátkodobo môže na rukách podržať posteľnú bielizeň, ktorú dospelý ukladá do skrine, samostatne skladať prikrývku, natriasť vankúš. urovnať posteľnú bielizeň a pod.

Dieťa predškolského veku dokáže roztriediť bielizeň podľa farebnosti, dokáže dospelaj osobe asistovať pri vkladaní vecí do pračky, pri ich vyberaní a následnom vyvešovaní na sušič. Dokáže viesť detský nákupný košík, nachádzať tovar v obchode podľa inštrukcii, vkladať „dočiahnuteľný“ tovar do nákupného košíka podľa pokynu dospelého, vyložiť ho pri pokladni alebo pri samoobslužnej pokladni asistovať pri načítavaní tovaru, vkladať tovar do nákupnej tašky a pod.

Dieťa dokáže krátkodobo, ale funkčne asistovať dospelému pri príprave jedla na varenie a pečenie – „vážiť“ ingrediencie, dávkovať ich, miešať vareškou, vykrajovať s formičkou, „krájať“ detským bezpečným nožom, potierať, posypať a pod.

Dieťa vie pomáhať dospelaj osobe pri separácii odpadu v domácnosti, jeho vynášaní, napr. nesením separovaného papierového a plastového odpadu, ktoré väčšinou nie sú ťažké, ani objemné a asistovať pri ich vložení do odpadových nádob. Dieťa predškolského veku taktiež dokáže manipulovať s detským záhradným náradím, napr. pri polievaní rastlín, kyprení pôdy, príprave na sejbu, pomoci pri sejbe, sadení a pod.

Dieťa dokáže dospelému asistovať alebo neskôr už samostatne vykonávať starostlivosť o vtáky v zime, napr. spoločne vybrať vhodné krmivo, pravidelne ich kŕmiť (s podporou a nepriamou pomocou dospelých), súčasne aj pravidelnú starostlivosť o drobné živočchy v domácnosti alebo v materskej škole, napr. v teráriu alebo v akváriu, škrečok, morské prasa, zúčastniť sa na venčení psa, kŕmení mačky a pod.

Dieťa ku koncu predškolského veku dokáže aktívne pomáhať pri príprave výzdoby k rôznym sviatkom – Veľká noc, Vianoce, narodeniny, meniny, detské oslavy a pod., pričom dokáže primerane svojmu veku a zručnostiam obslúžiť hostí alebo detských kamarátov, sformulovať a predniesť adresné blahoželanía a pod.

Vyššie uvedené odporúčania pre priamu edukačnú prácu s dieťaťom predškolského veku sme sa pokúsili zosumarizovať v súlade s informáciami od uvedených autorov a aj na základe vlastných skúseností s prácou s deťmi predškolského veku i rodičovských skúseností. Každé dieťa je však jedinečné a predpokladáme, že vychovávateľ, učiteľ(ka) v materskej škole i rodičia dokážu najlepšie na základe nich i predošlého textu v publikácii zvoliť individuálny prístup k dieťaťu, pričom v aktuálnej výchovnej situácii môžu zvyšovať alebo znižovať úroveň požiadaviek a tým edukačný proces urobiť efektívnym.

3 Spolupráca rodiny a školy ako súčasť rodičovského vzdelávania

Podľa Draveckého (2013) význam výchovy a vzdelávania rodičia na najnižších stupňoch škôl vnímajú predovšetkým cez skutočnosť, že ich absolvovaním sa zakladá možnosť postupu dieťaťa na ďalšie stupne škôl, cez ktoré získajú vzdelanie neskôr dobre zameniteľné na trhu práce. Niektorí rodičia si uvedomujú význam predovšetkým predprimárneho a primárneho vzdelávania pre formovanie a rozvíjanie vzťahu dieťaťa k učeniu, škole a predovšetkým k vzdelávaniu ako procesu, ktorý by ich mal sprevádzať celý život. Rodičia primárne zodpovední za svoje deti majú teda právo vstupovať do diania v škole, majú mať zabezpečený prístup ku všetkým informáciám, ktoré vypovedajú o pôsobení, vystupovaní jeho dieťaťa v tejto inštitúcii. Zanedbateľné nie je ani to, že ak je prostredie, ktoré rodina a škola vytvára, konzistentné, zlepšujú sa i školské výsledky dieťaťa – žiaka. Nakoniec je tu fakt, že škola ako subsystém občianskej spoločnosti funguje z prostriedkov získaných z daňových poplatkov rodičov, i tu vznikajú argumenty pre ich vstup a ovplyvňovanie chodu školy.

Práva a povinnosti rodičov upravuje ustanovenie § 144, ods. 6 a ods. 7 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní. V zmysle týchto ustanovení majú rodičia právo:

- a) žiadať, aby sa v rámci výchovy a vzdelávania v škole poskytovali ich deťom informácie a vedomosti vecne a mnohostranne v súlade so súčasným poznaním sveta a v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa zákona;
- b) oboznámiť sa s výchovno-vzdelávacím programom školy a so školským poriadkom;
- c) byť informovaní o výchovno-vzdelávacích výsledkoch svojho dieťaťa;
- d) na poskytnutie poradenských služieb vo výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa;
- e) zúčastňovať sa výchovy a vzdelávania po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy (Školský zákon).

Rodičom však vyplývajú z vyššie uvedeného zákona aj tieto povinnosti:

- a) vytvoriť pre dieťa podmienky na prípravu na výchovu a vzdelávanie v škole a na plnenie školských povinností;
- b) dodržiavať podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu svojho dieťaťa určené školským poriadkom;
- c) dbať na sociálne a kultúrne zázemie dieťaťa a rešpektovať jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby;
- d) informovať školu alebo školské zariadenie o zmene zdravotnej spôsobilosti jeho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania;
- e) nahradiť škodu, ktorú žiak/dieťa úmyselne zavinil/a (Školský zákon).

Podľa Draveckého (2013) rodina a škola sú v sociálnom vzťahu, ktorý je určitou formou spoločenského styku s viac-menej presne určeným obsahom. Tento vzťah je modifikovaný konaním samotných rodičov a učiteľov. Interakcia medzi nimi je základom a predpokladom jeho rozvoja. Ťažiskom sociálneho vzťahu rodiny a školy je kooperácia, ako jedna z foriem tohto vzťahu. Vo vzťahu kooperácie ide o spontánne alebo organizované nadviazanie či výmenu činností a vzájomnú pomoc pri plnení spoločných úloh a dosahovaní spoločných cieľov. Kooperácia rodiny a školy je potom výsledkom aktívnej dohody, prijatia spoločného cieľa a voľby stratégie na jeho dosiahnutie. Autor uvádza tri roviny vzťahu rodiny a školy:

- **vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych inštitúcií** – sociálne inštitúcie sú významným znakom každej kultúry. Predstavujú základné prvky každej spoločnosti, zabezpečujú uspokojovanie potrieb spoločnosti. Inštitucionalizované konanie človeka je náhradou pudového konania zvierat. Sociálna inštitúcia je definovaná spôsobom správania, istými vzormi konania. Sociálna organizácia je tvorená konkrétnymi ľuďmi, ktorí tieto vzorce správania prežívajú. Vzťah medzi rodinou a školou na úrovni inštitúcií predpokladá také spôsoby správania, ktoré sú už istým spôsobom predznačené, ustanovené a často aj ritualizované. Ich komunikácia má istý stereotypný rámec, správanie sa predstaviteľov oboch inštitúcií je predvídateľné. Rodina ako neformálna a škola ako formálna skupina sú dve samostatné jednotky. Rodina však podlieha pomerne intenzívnej školskej kontrole (menej už škola rodine), napríklad cez povinnú školskú dochádzku,

zdravotný stav žiaka a pod. Škola vychováva, vzdeláva, socializuje, opatruje, dohliada, kontroluje čím výrazne ovplyvňuje výkon rodičovstva. Vykonávanie niektorých rodičovských rolí sa tak prostredníctvom školy stáva verejnou záležitosťou. Je možné konštatovať, že rodina plne rešpektuje školu a väčšina rodičov má záujem o to, aby ich dieťa prešlo kvalitným školským vzdelávaním. Tomu sa vo významnej miere rodina prispôsobuje. Ak má možnosť, vyberá vhodnú školu pre dieťa.

• **vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych organizácií** – sociálna organizácia je tvorená ľuďmi, ktorí používajú stanovené inštitucionálne vzorce konania, ide napr. o vzťah konkrétnej školy k jednotlivým rodinám svojich žiakov. Na úrovni organizácií získava vzťah rodiny a školy špecifický charakter. Naznačené schémy správania oboch inštitúcií (rodiny a školy) realizujú ich členovia. Tým dávajú vzájomnému vzťahu istý charakter. Vzhľadom na to, že iniciátorom spolupráce je spravidla škola, vo významnej miere sa práve ona podieľa na kreovaní a kultivácii predmetného vzťahu. V tejto polohe budovania vzťahu rodiny a školy má ťažiskové postavenie manažment školy. Dáva spolupráci víziu, vytvára pre spoluprácu podmienky. Ak má škola pred sebou dieťa/žiaka, jeho prosperitu, musí sa snažiť poznať rodičov a vytvoriť si vzťah s rodinným prostredím dieťaťa/žiaka. V zásade by tu malo ísť o presadzovanie snáh o súčinnosť, o spoločné pôsobenie školy a rodiny. Toto musia v prvom rade prijať riaditelia škôl, musia byť ochotní a schopní rodičom predložiť všetky možnosti, ktoré sa im pre vzájomnú spoluprácu otvárajú. Mali by im objasniť a ponúknuť konkrétny spôsoby, akými môžu rodičia vstupovať do interakcií so školou, a to nie len v rovine poskytovania informácií, ale – a to je veľmi dôležité – aj možnosti, ako sa zapojiť do rozhodovania. Manažment školy participuje na budovaní vzťahu k rodine aj pri riešení problémov, konfliktov, nezrovnalostí s rodičmi. Riaditeľ školy je predstaviteľom a reprezentantom školy, disponuje prirodzenou autoritou. Je dobré, ak je prítomný na každom stretnutí s rodičmi problémových žiakov a využije svoj status na úspešné zvládanie konfliktnej situácie. Rada školy ako samosprávny orgán je reálnym prostriedkom komunikácie rodiny a školy. Býva však aj zdrojom problémov. Stáva sa, že kompetencie, ktoré sú cez členstvo v rade školy rodičom delegované, nie sú v súlade s tým, ako sú na uplatňovanie týchto kompetencií odborne pripravení.

• **vzťah rodiny a školy na úrovni osôb** – rodičov a učiteľov – vzťah rodiny a školy je určený hlavným – a spoločným – cieľom, spoločným záujmom, resp. dohodou, čo budú obe strany za spoločný záujem považovať. Možno sa dohodnúť na tom, že v najširších súvislostiach je to výchova a vzdelávanie dieťaťa/žiaka založené na jeho prosperite (úspešnosti). Z edukačnej praxe vyplýva, že napriek spoločnému cieľu, býva budovanie vzťahu rodiny a školy sprevádzané i nedorozumeniami, nezhodami a ťažkým hľadaním „spoločnej reči“ a optimálneho prístupu k dieťaťu/žiakovi. Rozvíjať a kultivovať vzťah rodiny a školy nie je jednoduché. V školskej praxi existujú často rozdielne predstavy rodičov a učiteľov o del'by právomoci a zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Rodičia pociťujú zvýšenú zodpovednosť za školské výsledky svojho dieťaťa, čo sa prejavuje zvýšeným tlakom na „individuálny prístup“ samotného učiteľa ku každému žiakovi. Mnohí rodičia vnímajú školu ako zariadenie, ktorého sú klientom (prostredníctvom svojho dieťaťa), a ktoré im poskytuje služby. Aj od učiteľa očakávajú prístup, podľa ktorého škola splní všetky požiadavky kladené na výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Často pracovne veľmi vyťažení rodičia s rôznymi individuálnymi životnými štýlmi nemajú čas, niekedy ani záujem vstupovať do hlbšieho vzťahu so školou, s učiteľom. Cesta k reálnej kooperácii školy a rodiny je sprevádzaná mnohými problémami. Škola plní isté spoločenské funkcie, učiteľ má disponovať určitými profesionálnymi kompetenciami. Má to byť práve škola, ktorá je povinná neustále hľadať spôsoby, akými nadväzovať s rodinami svojich detí/žiacov vzťahy. Povinnosťou školy, učiteľov je neustále rodičov detí/žiacov pozývať ku spolupráci. Bolo by nesprávne, neobjektívne tvrdiť, že len na strane rodičov sú prekážky dobrej spolupráce rodiny a školy. U niektorých učiteľov možno pozorovať postoje, ktoré rodičov odrádzajú od hlbšej spolupráce a zainteresovanosti na fungovaní školy. Príčiny takéhoto správania niektorých učiteľov môžu byť okrem iných i tieto:

- sú zvyknutí pracovať bez rodičov, nevnímajú ich ako partnerov
- neuvedomujú si všetky dôvody, pre ktoré by mali venovať pozornosť spolupráci rodiny a školy
- vstupom rodičov do diania v škole sa cítia byť ohrození
- v ich pracovných zmluvách nie je jasne vyjadrená povinnosť rozvíjať s rodičmi relevantnú spoluprácu

- v súčasnosti sa cítia pod tlakom – musia inovovať edukáciu: metódy, formy, prostriedky, čo je ich priorita; na rodičov im „nezostáva čas“
- vedúci školskí zamestnanci (riaditeľ, zástupca riaditeľa) zdôrazňujú význam spolupráce školy a rodiny len proklamatívne; ostatní pedagogickí zamestnanci majú tendenciu správať sa podobne.

Problémov a výziev, ktoré sprevádzajú vzťah rodiny a školy nie je málo. Ide vždy o snahu priblížiť sa určitému ideálu možnej spolupráce. Vzťah rodiny a školy sa primárne odvíja od spolupráce každého učiteľa s konkrétnym rodičom. Prvým krokom k úspešnej spolupráci je efektívna vzájomná komunikácia. Komunikačné zručnosti sú pre učiteľa nevyhnutné. Každý, kto absolvoval rozhovor učiteľ – rodič vie, že je to istým spôsobom neštandardná situácia, ktorej bezproblémové zvládnutie spočíva predovšetkým v kompetencii učiteľa. Učiteľ by mal voliť vhodné výrazové prostriedky (iné, ako v komunikácii so svojimi žiakmi). V profesionálnej vybavenosti učiteľa by mala byť aj schopnosť predchádzať situáciám, ktorých dôsledkom môže byť konflikt a nedorozumenie. To si vyžaduje zvládať nielen pravidlá efektívnej komunikácie, ale aj spôsoby riešenia konfliktov, konštatuje Dravecký (2013).

Podľa Draveckého (2013) ďalej neexistuje len jeden typ spolupráce a interpersonálnych vzťahov medzi učiteľmi a rodičmi. Niektorí rodičia preferujú pasívnu účasť na dianí v škole, iní chcú na dianí v škole participovať. Z tohto hľadiska rozoznávame päť základných typov rodičov a ich postojov ku kooperácii s učiteľmi:

1. typ - rodič, ktorý sa vyhýba spolupráci so školou;
2. typ - rodič, ktorý neakceptuje pozvania do školy, je ľahostajný ku spolupráci;
3. typ - rodič, ktorý potrebuje povzbudenie a podporu na nadviazanie spolupráce so školou;
4. typ - rodič, ktorý chce spolupracovať so školou a prichádza s vlastnými nápadmi a návrhmi;
5. typ - príliš aktívny a autoritatívny rodič, ktorý by rád v škole dominoval a kontroloval spoluprácu sám.

Vyššie uvedený autor navrhuje tiež rozlíšiť štyri úrovne spolupráce školy s rodičmi:

a) systematické poskytovanie informácií rodičom o dianí v škole a osobnostnom vývine ich dieťaťa (napr. prostredníctvom triednych učiteľov, výchovného poradcu, alebo triedneho učiteľa);

b) programy spolupráce s rodičmi a učiteľmi;

c) aktívna spolupráca rodičov na dianí školy (záujmová činnosť, výlety, večierky,...)

d) recipročné vzdelávanie rodičov a učiteľov navzájom.

Ťažiskom všetkého, čo podmieňuje i sprevádza fungovanie školy, teda i jej vzťah s rodinou, je dieťa – žiak. Na pôde rodiny a školy sa realizuje socializácia dieťaťa – žiaka. Vo vzťahu rodiny a školy je škola inštitúciou, ktorá musí mať reálny záujem na tom, aby v trojuholníku dieťa/žiak – rodič – učiteľ boli všetci spokojní a napĺňalo sa základné poslanie školy. Dobrý vzťah rodiny a školy má byť založený na ochote komunikovať a porozumieť si navzájom. S takýmto vzťahom sa spája vzájomná dôvera, ktorú je potrebné aktívne a nepretržite vytvárať. V tomto vzťahu nemá mať miesto nátlak a presadzovanie sa na úkor druhého.

Tieto konštatovania platia aj pre podmienky činnosti materských škôl, pretože výchovu v rodine a v materskej škole (rodičov a učiteľa(ky)) spája spoločný záujem o dieťa a rozvoj jeho osobnosti, konštatuje Guziová (1999). V záujme čo najúčinniejšieho rozvoja osobnosti dieťaťa je, ak sa podarí pedagogickému kolektívu vziať rodičov do spolupráce s materskou školou a zapojiť ich do výchovného spoločenstva. Takto chápaná spolupráca sa opiera o pozitívne postoje učiteliek k rodičom, postupne stráca formálny charakter a utvárajú sa v nej medzi rodičmi a učiteľkami trvalejšie a osobnejšie vzťahy. Do spolupráce sú aktívne zapájané aj deti. Niekedy sú deti dokonca iniciátormi zapojenia sa rodičov do konkrétnej spolupráce s materskou školou, pričom organizácia a obsah tejto spolupráce môžu byť rôzne. Kvalitatívna úroveň spolupráce materskej školy s rodinou je v prvom rade podmienená úrovňou profesionálnej etiky a stupňom osobnostnej zrelosti konkrétnych osôb pedagogického kolektívu školy, vrátane riaditeľky materskej školy.

Samotná spolupráca rodiny a školy začína spoluprácou pedagóga s konkrétnym rodičom, píše Lipnická a Valachová (2011). Učiteľka ako expertka na výchovu dokáže vlastnú edukačnú koncepciu zdôvodňovať, vysvetľovať a v odbornom diskurze obhajovať, samozrejme permanentne a flexibilne aktualizovať, upravovať (aj nanovo tvoriť) v prospech pozitívnych zmien v rozvoji osobnosti dieťaťa aj sebarozvoji v roli profesionála. Kvalitný poznatkový základ učiteľky z pedagogiky, didaktiky a metodiky, dáva predpoklad reorganizácie jej myslenia, aby bola spôsobilá pohotovo, tvorivo a odborne erudovane riešiť rozmanité pedagogické situácie.

Tieto skutočnosti umožňujú učiteľke/učiteľovi materskej školy efektívne iniciovať a riadiť vzájomnú komunikáciu. Vyžadujú sa na to komunikačné kompetencie pedagóga, ktorými musí disponovať. Pedagóg by mal voliť vhodné výrazové prostriedky a postupy nielen pri komunikácii o dieťati, ale v každej situácii, pokiaľ chce rodiča motivovať k nejakej aktivite a pomoci vo vzťahu k škole. Mal by sa snažiť predchádzať situáciám, ktorých dôsledkom by mohol byť konflikt a nepochopenie. Na to potrebuje ovládať nielen pravidlá efektívnej komunikácie, ale poznať aj typológiu rodiča (Krásna a kol., 2018).

Spolupráca rodiny a školy je určená hlavným cieľom, spoločným záujmom – výchovou a vzdelávaním dieťaťa, konštatujú Lipnická a Valachová (2011). Časť rodičov je pri angažovaní sa v škole motivovaná snahou podporiť školu materiálne, morálne alebo aj finančne, mať prehľad o tom, čo sa v materskej škole deje. Odborníci hovoria v tomto kontexte o štyroch typoch rodičov podľa kvalít rodičovského správania vo vzťahu k dieťaťu a škole:

- Najcennejší sú rodičia, ktorí prejavujú záujem o školu aj záujem o dieťa.
- Ako bezproblémoví sú hodnotení rodičia, ktorí sa zaujímajú predovšetkým o svoje dieťa.
- Treťou skupinou sú rodičia, ktorí zlyhávajú v niektorej z rodičovských funkcií.
- V poslednej skupine sú tzv. „nezreteľní“ rodičia, s výchovou nemajú žiadne problémy, ale sú bez kontaktov so školou.

Napriek spoločnému cieľu býva budovanie vzťahu „rodina – škola“ sprevádzané aj nedorozumeniami a hľadaním optimálneho prístupu k dieťaťu. Mnohokrát totiž existujú rozdielne predstavy rodičov a pedagógov v oblasti zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa.

Citované autorky Lipnická a Valachová (2011) ďalej píše, že poňatie výchovy a vzdelávania učiteľom je výsledkom jeho slobodného myslenia a zodpovedného rozhodovania sa, je to kognitívna aktivita a schopnosť vidieť dieťa, procesy a elementy výchovno-vzdelávacej praxe komplexne, vo vzájomných didaktických väzbách a kauzalitách. Individuálna, učiteľom/učiteľkou uplatňovaná didaktika a metodika výchovy a vzdelávania nemôže byť tvorená a realizovaná ako technologický postup zdokonaľovania dieťaťa alebo procesov výchovy a vzdelávania, teda aj seba samej ako učiteľky. Vždy je syntézou súvislostí rozvoja osobnosti dieťaťa. Na týchto skutočnostiach by mala byť postavená dôvera rodiča k učiteľke/učiteľovi materskej školy a na tomto základe vzťah rodiny a materskej školy by mal prerásť do dlhodobej spolupráce.

Dlhodobá, efektívna a intenzívna spolupráca rodiny a materskej školy môže mať podobu formálnu aj neformálnu. Formálny typ spolupráce je určený fungovaním subjektov, ktoré zabezpečujú podiel rodičov na samospráve školy. Ide o rodičovské združenie a samosprávny orgán školy, ktorým je rada rodičov. Neformálny typ spolupráce sa odvíja od ostatných stretnutí oboch strán, konštatujú Krásna a kol. (2018). Spolupráca materskej školy s rodinou môže mať teda tradičné a netradičné formy. Rôzne formy spolupráce - schôdze, spoločné podujatia detí, rodičov a učiteliek, osobné rozhovory učiteliek s rodičmi a poradenská činnosť materskej školy rodine sa orientujú jednak na hromadnú alebo skupinovú účasť učiteliek a rodičov na schôdzach a iných spoločných podujatiach a jednak na osobný kontakt jednej učiteľky s jedným alebo oboma rodičmi dieťaťa (Guziová a kol., 1999).

Vyššie citovaní autori tiež píše, že obsahová náplň celej spolupráce materskej školy s rodinou sa konkretizuje vzhľadom na potreby rodiny a školy v súlade s filozofiou a koncepcnými zámermi školy, ktoré vyplývajú z aktuálnych sociokultúrnych a socioekonomických podmienok spoločnosti. Sú to napríklad rôzne kultúrne podujatia z príležitosti osláv štátnych sviatkov, významných dní a

zachovávaní národných tradícií; riešenie všeobecných a špecifických pedagogickopsychologických otázok výchovy a vzdelávania; priebežné oboznamovanie rodičov s platnou legislatívou pre materské školy; dohodnutie sa o prijateľných formách finančnej výpomoci materskej škole zo strany všetkých rodičov vzhľadom na konkrétnu socioekonomickú úroveň rodín, ale aj aktívne vyhľadávanie sponzorských darov od niektorých rodičov a iných osôb alebo inštitúcií a podnikov, ktoré majú priaznivé ekonomické možnosti a iné. Môžu to byť schôdze s informatívnou alebo prednáškovou obsahovou náplňou ako aj spoločné podujatia detí, rodičov a učiteliek s kultúrno-spoločenským, športovým, poznávacím, environmentálnym a iným obsahovým zameraním, ktoré majú tvorivý charakter. Napríklad slávnosti, besiedky, výlety, rôzne tvorivé hry, športové, pohybové alebo pracovné činnosti a pod., ktorých frekvenciu a počet nemožno vopred presne stanoviť. Plán spolupráce materskej školy s rodinou je preto žiaduce priebežne aktualizovať vzhľadom na organizačný chod školy a možnosti postupne sa vyvíjajúcej spolupráce s rodičmi. Špecifický význam má úvodná informatívna schôdza na začiatku školského roka, najmä pre rodičov detí, ktoré začínajú prvýkrát s dochádzkou do materskej školy. V podstate touto prvou schôdzou sa môže vzbudiť záujem rodičov o spoluprácu a do istej miery ovplyvniť aj ich budúci postoj k materskej škole ako inštitúcii a k spolupráci s ňou. Riaditeľ(ka) školy informuje rodičov o platnej legislatíve pre materské školy a o organizačnom usporiadaní života detí v materskej škole. Na tejto schôdzi sa dohodnú základné pravidlá spolupráce a spôsob poskytovania kontaktu materskej školy rodičom v záujme optimálneho riešenia rôznych pedagogických, legislatívnych, organizačných a ekonomických otázok. Pedagogické alebo pedagogicko-psychologické otázky môžu, a nemusia byť zaradené na tejto schôdzi. Môžu sa vzťahovať napríklad na problematiku adaptácie dieťaťa na materskú školu, na zostavenie a obsahovú skladbu denného poriadku a pod.

Poradenská činnosť obsahuje pedagogickú a zdravotnú osvetu a individuálne výchovné poradenstvo. **Pedagogická a zdravotná osвета** sú prirodzenou a neoddeliteľnou súčasťou celého rozsahu spolupráce materskej školy s rodinou a širšou komunitou. Obsah osvetu sa sústreďuje na priame a nepriame objasňovanie významu materskej školy (z hľadiska rôznych pedagogickopsychologických otázok), zdravej životosprávy a zdravého životného štýlu z hľadiska

rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku v súlade s vývinovými osobitosťami. Realizuje sa prostredníctvom prednáškovej činnosti, v ktorej majú zastúpenie aj odborníci z rôznych oblastí a spoločných podujatí s deťmi, na ktorých nie sú rodičia iba pasívni prijímatelia, ale môžu sa aktívne zapájať do činností organizovaných učiteľkami, príp. činnosť aj sami navrhnuť. Výchovné poradenstvo spočíva v nasmerovaní rodičov na účinné výchovné postupy z hľadiska humanistickej orientovanej výchovy (Guziová a kol., 1999).

Vyššie citovaní autori tiež uvádzajú, že učiteľ(ka) berie do úvahy fakt, že hlavnú morálnu zodpovednosť za výchovu dieťaťa má rodič. Rešpektuje túto skutočnosť a zároveň si uvedomuje, že pre dobrého rodiča je jeho dieťa najvyššou hodnotou. Rovnako ako rodič akceptuje dieťa ako najvyššiu hodnotu. Výchova je príliš krehkou záležitosťou, každé dieťa je individualita a vyhovujúce výchovné postupy, ktoré sa vzťahujú na jedno dieťa, sa môžu, ale nemusia vzťahovať aj na iné dieťa. Výchovné poradenstvo nemôže byť preto založené na poskytovaní hotových a zaručene správnych rád a ponaučení rodičovi. Učiteľ(ka) vo vzťahu k rodičovi vystupuje skôr v úlohe facilitátora a konzultanta než poradcu, opiera sa o vytvorenú dôveru rodiča v jej profesionálne schopnosti. V rozhovore s rodičom uplatňuje tvorivosť, aktívne počúvanie a vyjadruje sa pravdepodobnostne, napr. možno, snád a pod. Napomáha a uľahčuje výchovné pôsobenie na dieťa v rodine. Výchovné poradenstvo si vyžaduje citovú a interpersonálnu kompetenciu vychovávateľa so schopnosťou sociálnej percepcie, prostredníctvom ktorej reálne odhaduje osobnostné vlastnosti rodičov a zaužívaný výchovný štýl v rodine.

Löbbová (2007) uvádza konkrétny projekt spolupráce rodiny a materskej školy, v ktorom stanovili základné pravidlá spolupráce s rodičmi: a) dobrá komunikácia (tá je základom úspechu každej metódy); b) vzájomný rešpekt; c) akceptovanie rozdielov; d) záujem o dobro dieťaťa. Ďalej utorka považuje za potrebné pri vzájomnej komunikácii materskej školy s rodinou dodržiavať nasledujúce pravidlá: dopriať si dostatočný čas; vytvárať príležitosti; podnecovať rodiny, aby vyjadrili svoje názory, radosti, ciele a pod.; informácia je vždy dôverná (toto rešpektujú všetci zamestnanci materskej školy).

Z hľadiska komunikácie rodiny a materskej školy autorka cituje autorky Jonesovú a Ingleziiovú (2001, cit. Löbbovou, 2007) uvádza jej formálne a neformálne podoby:

Neformálne:

a) čas príchodu a odchodu detí z/do materskej školy - nie je to čas vhodný na diskusiu o problémoch týkajúcich sa dieťaťa;

b) oznamy a zápisníky (on-line) pre rodiny, ktorým viac vyhovuje písomný styk;

c) nástenky;

d) informačné bulletiny.

Formálne:

a) návštevy v rodinách;

b) miestnosť pre rodičov (z kapacitných dôvodov v niektorých MŠ nie je nemožné);

c) požičovne kníh (hračiek);

d) rodičia v triede - možnosť sledovať dieťa pri hre, zamestnaní, možnosť predviesť vlastné schopnosti (práca s drevom, a pod.), vyjadrenie k záznamom o svojich deťoch, informovanie učiteľov o dôležitých udalostiach v rodine vplývajúcich na dieťa;

e) uvedenie dieťaťa do triedy na začiatku školského roka spoločne s rodičmi;

f) inštrukcie pre rodičov k jednotlivým aktivitám (napr. plán týždňa na nástenke);

g) všeobecné pravidlá, ktoré je potrebné a užitočné dodržiavať (napr. nerozprávať sa o deťoch a ich správaní v ich prítomnosti; skôr, ako deťom ponúknete pomoc, nechajte ich samostatne pracovať a pod.);

j) stretnutia rodín - inštruktážne stretnutia (informatívny seminár); poradenské stretnutia; neformálne (stretnutia, kde sa rodičia môžu zabaviť, zdieľať,

atď.); podporné skupiny (vznik z prirodzenej potreby rodičov diskutovať o problémoch).

Guziová a kol. (1999) ďalej píšú, že učiteľ(ka) si na základe pravidelného osobného kontaktu s rodičmi postupne utvára ucelený obraz o sociokultúrnej úrovni rodiny. Vzhľadom na tieto diagnostické zistenia modifikuje spôsob komunikácie s rodičmi, zvažuje koľko a aké informácie o dieťati môže rodičom poskytnúť a ako môže svojou pedagogicko-psychologickou odbornosťou napomôcť prípadnému korigovaniu výchovného štýlu rodičov. Zameriava sa na dostupné informácie o dieťati, ktoré podávajú súhrn všetkého, ako sa javí dieťa v rôznych výchovno-vzdelávacích činnostiach, v správaní sa vo vzťahu k iným deťom a dospelým a akú úroveň výchovnovzdelávacích výsledkov dosahuje. Neporovnáva dieťa s inými deťmi, ale skôr informuje rodičov o aktuálnych individuálnych pokrokoch dieťaťa (porovnáva ho iba so sebou samým). Konzultuje s rodičmi výchovné pôsobenie na dieťa v záujme riešenia jeho konkrétnych výchovno-vzdelávacích ťažkostí. Napríklad rodičovi, ktorý sa javí ako perfekcionistický a prehnane prísny, neoznamuje rôzne negatívne prejavy správania sa dieťaťa, ktoré by mohli viesť k neprimeraným trestom. Naopak, učiteľ(ka) nepriamo upozorňuje tohto rodiča na konkrétne pozitívne prejavy v správaní sa dieťaťa. Citlivo, taktne a krok za krokom pomáha rodičovi objaviť v dieťati silné stránky osobnosti a nadobudnúť tak adekvátny prístup a úctu k svojmu dieťaťu alebo aspoň korigovať tento výchovný prístup v zmysle zmiernenia požiadaviek rodiča voči dieťaťu. Závažným etickým princípom výchovného poradenstva ako aj celej dobre fungujúcej spolupráce materskej školy s rodinou je, že učiteľ(ka) zachováva mlčanlivosť o konkrétnej rodine.

Spolupráca rodiny a materskej školy je určená hlavným cieľom, spoločným záujmom – edukáciou dieťaťa. Ako príklad uvádzame Plán spolupráce s rodinou konkrétnej materskej školy (Krásna a kol., 2018). Materská škola sa bude podieľať na utváraní dobrých vzťahov:

- medzi materskou školou a rodinou, akceptovať výchovu v rodine, nadväzovať na ňu a dopĺňať ju.
- pedagogickou osvetou bude posilňovať zodpovednosť za výchovu dieťaťa, účasť rodičov na triednych aktívoch, zapožičiavať podľa potreby odbornú literatúru z oblasti pedagogiky, psychológie, didaktiky.

Bude získavať o dieťati základné informácie potrebné k ucelenej diagnostike:

- profesionálnym a najmä taktným prístupom získavať od rodičov základné informácie o dieťati
- so súhlasom rodičov konzultovať o problémoch dieťaťa so psychológom a hľadať riešenia k odstráneniu nežiaducich prejavov správania, napr. pri prejavoch agresivity dieťaťa, v záujme ochrany zdravia jeho, ako aj ostatných detí v kolektíve.

Poskytovať odbornú-metodickú pomoc:

- zabezpečením pedagogickej osvedy
- informovaním rodičov o napredovaní ich detí
- poskytovaním konzultačno-poradenskej činnosti: učiteľ - rodič
- poskytovaním odborných rád, riešením konfliktných situácií
- koordinovaním výchovných postupov, ktoré môžu zo strany rodičov zhoršovať vývin dieťaťa
- oboznamovať rodičov s výchovnými problémami, v prospech dieťaťa hľadať spoločné riešenie
- upozorňovaním rodičov na potrebu návštevy logopéda, prípadne iných odborníkov s dôrazom na získavanie spätných informácií
- prehľbovaním záujmu rodičov o otázky zdravia ich detí, správnu životosprávu, režim dňa, zdravú výživu, stravovacie návyky a pod.
V kontakte s rodičmi dodržiavať zásady:
- rešpektovať hodnoty, zvyky, presvedčenie každej rodiny
- komunikovať taktne, zachovávať súkromie rodiny, aj súkromie školy
- v rozhovoroch nespochybňovať prácu školy

- v primeranej komunikácii vystupovať na profesionálnej úrovni
- vzájomné rozhovory viesť nevtieravým spôsobom.

Spolupracovať v záujme ochrany a starostlivosti o zdravie:

- zabezpečovať zdravotnú osvetu
- dodržiavať ranný filter
- v informovať sa vzájomne o deťoch so slabšou imunitou, alergiou a ďalšími zdravotnými problémami
- spolupracovať s pediatrom, logopédom, psychológom s cieľom prevencie zdravia detí.

V príprave detí na vstup do základnej školy:

- vplývať na rodičov tak, aby základné požiadavky prípravy neboli v rozpore s prácou materskej školy
- informovať rodičov o možných problémoch spojených s predčasným prechodom do ZŠ, poučiť ich, ako a v čom pripraviť dieťa na školskú dochádzku
- v spolupráci so zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie poskytnúť poradenskú službu v podobe prednášky psychológa a neformálnej besedy, prizvať učiteľku prvého ročníka ZŠ

Formou oznamov, pútačov oboznamovať rodičov s aktuálnym životom v materskej škole:

- vnútorná organizácia – Školský poriadok / vyvesený pri informačnej tabuli pre rodičov/
- informácie o pripravovaných akciách na informačnej tabuli

- výchovno-vzdelávacia činnosť: opis básní, piesní, výstavky produktov tvorivej činnosti detí, informácie o triednych projektoch
- jedálny lístok
- aktuálna výzdoba všetkých priestorov školy

Rozvíjať angažovanosť v oblasti materiálno-technickej a finančnej pomoci:

- prejavovať iniciatívu pri disponovaní s finančnými prostriedkami od rodičov
- zabezpečovať nákupy základných potrieb nevyhnutných na prevádzku školy a akcie pre deti /hygienické, čistiace potreby, hračky, darčeky pre deti, výtvarný materiál a materiál na výchovu a vzdelávanie detí, edukačné DVD a pod./

Informovať rodičov o priebehu adaptácie, spôsobe začleňovania dieťaťa do kolektívu:

- prostredníctvom vstupných rozhovorov pri odovzdávaní žiadosti o prijatie dieťaťa na predprimárne vzdelávanie
- prostredníctvom spoločného stretnutia s rodičmi a novoprijatými deťmi na slávnostnom zápise detí do materskej školy

V plnej miere využívať všetky formy spolupráce:

- s cieľom vzájomne sa spoznávať, zblížiť, získavať sympatie, dôveru založenú na vzájomnom rešpekte
- vypracovať plán spolupráce výboru ZRŠ, Rady školy, s vedením školy
- pravidelne sa stretávať na spoločných rokovaníach
- na spoločných stretnutiach prerokovať vedením školy predložený rozpočet čerpania finančných príspevkov rodičov

- vzájomne si odovzdávať informácie: vedenie školy – výbor ZRŠ – Rada školy pri MŠ
- radostné očakávania vianočných sviatkov využiť na spoločné stretnutie s rodičmi na Tvorivých dielničkách /spoločná výroba dekorácií, ozdôb/ (Krásna a kol., 2018).

Výchovu v rodine a v materskej škole spája spoločný záujem o dieťa a rozvoj jeho osobnosti a v záujme čo najúčinnejšieho rozvoja osobnosti dieťaťa je spolupráca rodiny s materskou školou a ich spoločné zapojenie sa do výchovného spoločenstva. Efektívna spolupráca rodiny a materskej školy sa opiera o pozitívne postoje učiteliek k deťom a k ich rodičom, čím sa postupne stráca formálny charakter a utvárajú sa v nej medzi deťmi, rodičmi a učiteľkami trvalejšie a osobnejšie vzťahy. Kvalitatívna úroveň spolupráce materskej školy s rodinou je podmienená nielen úrovňou profesionálnej etiky a stupňom osobnostnej zrelosti konkrétnych osôb pedagogického kolektívu školy, ale aj profesijným entuziazmom zainteresovaných.

ZÁVER

Autorky budú vďačné za všetky pripomienky a námety, ktoré by im umožnili (nielen) v ďalších publikáciách čitateľovi sprostredkovať tému prijateľným a zrozumiteľným spôsobom. Z hľadiska rozsahu i zamerania textu autorky nemali ambície predložiť úplné východiská, poznatky, či rozdelenia a východiskové štruktúry, z nášho pohľadu by text publikácie mal umožniť pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových komponentoch výchovy ako súčasť edukačného pôsobenia a získať prehľad o multifaktoriálnosti výchovy vo všeobecnosti ako jedného z kľúčových pojmov v edukačnom pôsobení s aplikáciou do rodinného prostredia.

Hneď úvode sme sa venovali terminologickým východiskám problematiky, aby sme vysvetlili jednotlivé pojmy, ktoré sme v publikácii používali, vychádzali sme pri tom z dostupných publikovaných zdrojov a platného znenia Školského zákona.

V prvej kapitole sme sa zaoberali vývinovými charakteristikami batolaťa z hľadiska psychomotorického, kognitívneho a sociálno-emocionálneho vývinu batolaťa a výchove a vzdelávaní dieťaťa v ranom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania.

Druhá kapitola pojednáva o výchove a vzdelávaní dieťaťa predškolského veku v rodičovskom vzdelávaní spolu s vývinovými charakteristikami dieťaťa predškolského veku, obsahuje aj spracovanie konštitučných prvkov teoretických a praktických aspektov výchovy dieťaťa predškolského veku z hľadiska obsahu, princípov výchovy detí predškolského veku, metód výchovy, podmienok výchovy detí a etáp výchovy detí predškolského veku. V ďalšej podkapitole sme sa zamerali na výchovu a vzdelávanie dieťaťa v predškolskom veku v teoretických a praktických súvislostiach rodičovského vzdelávania.

Tretia kapitola ponúkla základné východiská spolupráce rodiny a školy ako súčasť rodičovského vzdelávania.

Zoznam použitých prameňov

- AHNERT, L. 2013. Attachment Experiences in Kindergarten and School and their Effect on School Achievement: Summary results of the BSB study. In *Zeitschrift fur Padagogik (Beiheft)* [online]. 2013, vol.5, no.3 [cit. 2023-01-02]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/288320235_Attachment_Experiences_in_Kindergarten_and_School_and_their_Effect_on_School_Achievement_Summary_results_of_the_BSB_study. ISSN 0044-3247.
- AKHTAR, N. - GERNSBACHER, M.A. 2007. Joint Attention and Vocabulary Development: A Critical Look. In *Language and Linguistics Compass* [online]. 2007, vol.1, no.3 [cit. 2023-01-03]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4258841/> ISSN 1749-818X.
- ATTA.2018. *Attachmentové centrum ATTA* [online]. Attachmentové centrum ATTA, z.s.: ©2018 [cit. 2023-01-03]. Dostupné na: <http://www.attachment.cz/typy-attachmentu/>
- BALÁZSOVÁ, H. 2022. Neznámy príbeh hrdinu Janusza Korczaka: Dobrovoľne zahynul v plynovej komore so 192 deťmi. [online]. [cit.2023-29-01]. Dostupné na: <https://www.startitup.sk/neznamy-pribeh-hrdinu-janusza-korczaka-dobrovolne-zahynul-v-plynovej-komore-so-192-detmi/>
- BALOGOVÁ, Z. 2012. *Predškolský vek*. [on-line]. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>. [2023-09-04].
- BELOVIČ, L. 2022. *Myslíte, že malé deti nerozoznajú zlé a dobré správanie? Omyl, už trojročné rozumejú morálnym normám*. [online]. [cit. 2023-09-04]. Dostupné na: <https://najmama.aktuality.sk/clanok/307212/myslite-ze-male-deti-nerozoznaju-zlo-od-dobra-omyl-uz-trojrocne-rozumeju-moralnym-noram/>

- BELSKY, J. – PLUESS, M. 2013. Genetic Moderation of Early Child – Care Effects on Social Functioning Across Childhood: A Developmental Analysis. *In Child Development* [online]. 2013, vol.84, no.4 [cit. 2023-01-13]. Dostupné na: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.12058>. ISSN 1467-8624.
- BIRSCH, K. H. 2011. *Bezpečná vzťahová väzba: Attachment v tehotenstve a prvých rokoch života*. Bratislava: Vydavateľstvo – F, 2011. 150 s. ISBN 978-80-88952-67-1.
- BLAIR, C. – RAVER, C.C. 2012. Individual development and evolution: Experiential canalization of self-regulation. *In Developmental Psychology*. ISSN 0012-1649, vol. 48, no. 3, p. 647-657.
- BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. 305 s. ISBN 80-89018-35-1
- BOŠŇÁKOVÁ, M. 2006. *Základy pedagogiky*. Bratislava : SAP, 2006, 67 s. ISBN 80-89271-07-3
- BOWLBY, J. 2010. *Vazba: teórie kvality raných vzťahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portal, 2010. 360 s. ISBN 978-80-7367-670-4.
- ČAČKA, O. 2009. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK, 2009. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- ČEPELOVÁ, S. 2014a. Edukačné hľadisko hodnôt a hodnotovej orientácie. In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXV*. Bratislava : ZF LINGUA. ISBN 978-80-89328-41-3. s. 112-123.
- ČEPELOVÁ, S. 2014b. *Pedagogická psychológia* [elektronický zdroj] = Vysokoškolská interaktívna učebnica. 1. vyd. CDROM. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút. ISBN 978-80-89400-71-3.
- ČEPELOVÁ, S. 2014c. *Psychológia osobnosti* [elektronický zdroj] = Vysokoškolská interaktívna učebnica. 1. vyd. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút. CD ROM. ISBN 978-80-89400-86-7.

- Dieťa predškolského veku.* [on-line] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>. [2023-08-18].
- DOBSON, J. 1995. *Výchova detí*. Brno : Nová naděje, 1995. 238 s. ISBN 80-901726-4-4.
- DRAVECKÝ, J. 2013. *Spolupráca rodiny a školy*. Ružomberok : KU. [on-line]. Dostupné na: http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf. [2023-08-04].
- DRUCKERMAN, P. 2016. *A dost! Francúzske deti nevystrájajú pri jedle. Odhalte tajomstvo výchovy z Paríža*. Bratislava: NOXI, 2016. 256 s. ISBN 978-80-8111-426-7.
- DVORSKÁ, D. a kol. 2022. Transformation of family education and parent education in Slovakia. DOI 10.21125/edulearn.2022.1620. In: *EDULEARN22 Proceedings : 14th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma : IATED, 2022. (EDULEARN Proceedings, ISSN 2340-1117). ISBN 978-84-09-42484-9, s. 6894-6899 [online] [CD-ROM] [USB kľúč]. DOI 10.21125/edulearn.2022.1620
- ERIKSON, E.H. 2002. Dětství a společnost. In KOSTRUB, D. a kol. 2018. *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku. Tvorba výchovného programu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2018. 288 s. ISBN 978-80-223-4667-2.
- FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portal, 2014. 384 s. ISBN 978-80-2620-74-1.
- GÁBOROVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. 2017. *Vývinová psychológia*. Brno: Tribun EU, 2017. 216 s. ISBN 978-80-263-1332-8.

- GALINSKY, E. 1987. The Six Stages Of Parenthood. In NOMAGUCHI, K.M. 2012. Parenthood and psychological well-being: Clarifying the role of child age and parent-child relationship quality. In *Social Science Research*. ISSN 1096-0317, vol. 41, no. 2, p.489-498.
- GILES, M. V. 2013. Educating Our Children for the Future? The Shifting Tides of Maternal Pedagogy. In *Journal of the Motherhood Initiative for Research and Community Involvement*. ISSN 1923-4139, vol. 4, no1, p.. 117-120.
- GOGOVÁ, A. – KROČKOVÁ, Š. – PINTES, G. 2004. *Žiak - sloboda - výchova. Teória výchovy a vychovávania*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004. 308 s. ISBN 80-8050-675-2.
- GRÁC, J. 2009. *Kapitoly edukačnej psychológie. Teória a aplikácia*. Trnava: Filozofická fakulta TU v Trnave, 2009. 257 s. ISBN 978-80-8082-234-7.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. 1999. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : HANEX. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. 2000. *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc : HANEX. ISBN 80-85783-24-X
- GUBRICOVÁ, J. – PAPPOVÁ, O. 2014. *Hudobno-dramatické činnosti v materskej škole*. Bratislava : MPC. 83 s. ISBN 978-80-565-0024-8.
- GUBRICOVÁ, J. – POCHANIČ, I. 2010. Improvizácia ako priestor pre osobnostný rozvoj dieťaťa predškolského veku. In: *Perceptuálno-motorické učenie sa v predprimárnej edukácii v kontexte súčasnej kurikulárnej reformy*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove - Pedagogická fakulta, Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu. ISBN 978-80-555-0208-3. S. 125-136.
- GUY- EVANS, O. 2020. Bronfenbrenner' Ecological Systems Theory. In *Simply Psychology*. [online].[cit. 2023-01-12]. Dostupné na: <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html> ISBN 978-03676007852.

- GUZIOVÁ, M. a kol. 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. [on-line]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf. [2023-08-08].
- HAŠKOVÁ, H. – MUDRÁK, J. – SAXONBERG, S. 2012. *Péče o nejmenší: Boření mýtů*. Praha: SLON, 2012. 199 s. ISBN 978-80.7419-114-5.
- HLÁSNA, S. 2004. Aktuálne otázky predškolskej výchovy na Slovensku. In: Hornáčková, V. ed: *Aktuální proměny a vize v předškolní výchově*. Hradec Králové : Gaudeamus. s. 19 – 24. ISBN 80-7041-930-X
- HLÁSNA, S. a kol. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma. 365 s. ISBN 80-89132-29-4
- HLÁSNA, S.2013a. *Teoretické základy výchovy*. [on-line]. Dubnica nad Váhom: DTI. 121 s. ISBN 978-80-89400-85-0.
- HLÁSNA, S.2013b. *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI. 168 s. ISBN 978-80-89400-57-7
- HOFFMAN, K. – COOPER, G. – POWELL, B. 2018. *Kruh bezpečného rodičovstva*. Bratislava: Vydavateľstvo F, 2018. 252 s. ISBN 978-80-8895-296-1.
- HOGHUGH, M. – LONG. N. 2009. *Handbook of Parenting: Theory and Research for Practice*. SAGE Publications Ltd, 2009. 416 p. ISBN 978-14-462-0692-8.
- HORŇÁKOVÁ, K. – KAPALKOVÁ, S. - MIKULAJOVÁ, M. 2009. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portal, 2009. 168 s. ISBN 978-80-7367-612-4.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS. 83 s. ISBN 80-89018-34-3
- JŮVA, V. sen. & jun. 1995. *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido. ISBN 80-85931-06-0
- KALNICKÝ, J. 2012. *Základy pedagogiky I. Studijní opora pro kombinované studium*. Opava: Slezská univerzita, 2012, 80 s. ISBN 978-80-7248-787-5.

- KAPALKOVÁ, S. 2019. Poruchy komunikácie v ordinácii pediatra. In *Pediatrica pre prax*. ISSN 1336-8168, 2019, roč.20, č.2, s. 60-65.
- KAWULA, S. - BRAŢIEL, J. – JANKE, A.W. 2004. *Pedagogika rodziny : Obszary panorama problematy*. Toruń : Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, 140 s. ISBN 8373228683.
- KONČEKOVÁ, L. 2014. *Vývinová psychológia*. 3.vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Maška, 2014. 295 s. ISBN 978-80-7165-811-5.
- KOPČÍKOVÁ, M. 2021. *Trojročné dieťa – čo má vedieť*. Dostupné na: <https://babetko.rodinka.sk/starame-sa/vyvin-a-spravanie-dietata/trojrocne-dietta-co-ma-vediet/>
- KOSTELNÍK, J. 2014. *Pedagogika I*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2014, 144 s. ISBN 078-80-89328-94-9.
- KOVAŘOVICOVÁ, J., 2018. Attachment. In *Dobrý pěstoun: Náhradní rodinná péče v ČR* Praha: Asociace poskytovatelů sociálních služeb ČR. ISBN 978-80-907053-2-6, s. 201–209.
- KRÁLIK, J. – OLŠAVSKÝ, F. – HORVÁTH, M. 2015. Child abduction from their biological parents by means of a new system of juvenile justice and the protection of children´s rights by international human rights standards. In: *Lidská práva o žalobách týkajících se odebrání dětí v členských státech rady Evropy a související lidskoprávní aspekty*. Hodonín : Ústav práva a soudního inženýrství. ISBN 978-80-905646-7-1. s. 64-73.
- KRÁSNA, S. 2014. *Komponenty edukačného pôsobenia na dieťa v predprimárnej edukácii*. Bratislava : MPC. 121 s. ISBN 978-80-8052-773-0
- KRÁSNA, S. a kol. 2018. *Teoretické a aplikované komponenty predprimárnej edukácie*. 1. vyd. Brno : Tribun EU, 2018. 274 s. ISBN 978-80-263-1434-9.
- KUČEROVÁ, S. 1996. *Člověk - hodnoty - výchova*. Prešov : Grafotlač. ISBN 80-85668-34-3

- KURIC, J. - VAŠINA, L. 1987. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, Brno: Univerzita J. E. Purkyně. 258 s.
- KURINCOVÁ, V. – TURZÁK, T. 2017. *Výchova k rodičovstvu: vybrané podnety zo zahraničia pre teóriu, prax a výskum v pedagogike rodiny*. In BAKOŠOVÁ, Z. 2017. *Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže Pedagogika na križovatke nových výziev: konvergenzie tradícií a inovátorstva vo výchove a vzdelávaní smerujúce ku kvalitnému životu detí a mládeže v reálnom svete*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2017. ISBN 978-80-223-4353-4. s.47-55.
- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. 2013. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2013. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEHENOVÁ A. 2008. *Chybné výchovné prístupy rodičov, determinant nevhodného správania ich detí*. In *Výchova v pedagogickom výskume a praxi Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie zo dňa 31. januára 2008*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2008. ISBN 978-80-8105-007-7 s. 535-544.
- LIPNICKÁ, V. – VALACHOVÁ, D. 2011. *Teoreticko-didaktické poňatie výchovy a vzdelávania*. In: GUZIOVÁ, a kol. 2011. *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. 353 s. ISBN 978-80-968777-3-7, s. 10 – 15
- LÖBBOVÁ, E. 2007: *Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno-vzdelávací proces v materskej škole*. [Diplomová práca] Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie. Prešov: PF PU. Dostupné na: <http://diplomovka.sme.sk/zdroj/3289.pdf>.
- LOEHR, J.M.D. - MEYERSOVÁ, J. 2009. *Vychovávame dieťa. Sprievodca rodičovstvom do šiesteho roka dieťaťa*. Beverly: Quayside Publishing Group, 2009. 304 p. ISBN 978-80-89379-25-5.

- MASÁRIKOVÁ, M. 2021. *Výchova dieťaťa v ranom veku a komparácia výchovných programov*. Rigorózna práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 122 s.
- MPSVaR SR. 2022. *Detské skupiny*. [online].[cit. 2023-01-12]. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/rodina-socialna-pomoc/detske-skupiny/>
- MUCHA, M. 2006. in HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma. 365 s. ISBN 80-89132-29-4
- MUNDY, P. - NEWELL, L. 2007. Attention, Joint Attention, and Social Cognition. In *Current Direction in Psychological Science* [online]. 2007, vol.16, no.5 [cit. 2023-12-30]. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2663908/> ISSN 1467-8721.
- NAGAI, Y. et.al. 2003. A constructive model for the development of joint attention. In *Connection Science* [online]. 2003, vol.15, no.4 [cit. 2023-12-30]. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/220233599_A_constructive_model_for_the_development_of_joint_attention_ISSN_1360-0494 ISSN 1360-0494 ISSN 0954 -0091.
- NICHD Study of Early Child Care and Youth Development: Phase IV, 2005-2007. [online]. Washington, DC: American Psychological Association, 2006. [cit. 2023-01-02]. Dostupné na: <https://www.icpsr.umich.edu/web/ICPSR/studies/22361>
- ORAVCOVÁ, J. 2012. *Vývinová psychológia*. 2.vyd. Banská Bystrica: Univerzita M. Bela, Pedagogická fakulta, 2012. 234 s. I SBN 978-80-8083-937-6.
- ORAVKINOVÁ, Z. 2011. Vývinové poruchy reči u detí – nové intervenčné prístupy v ranom veku. In *Pediatrica pre prax*. ISSN 1336-8168, 2011, roč.12, č. 4, s. 164-167.

- OXFORD LEARNER' DICTIONARIES. 2022. *Helicopter parent*. [online].[cit. 2023-01-12]. Dostupné na: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/helicopter-parent>
- PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. 2013. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2014. 144s. ISBN 978-80-262-0691-0.
- POCHANIČ, J. – GUBRICOVÁ, J. 2012. *Tvorivá dramatika v projektoch : (ISCED O)*. Bratislava : Pro Solutions. 72 s. ISBN 978-80-8139-003-6.
- POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny. Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.
- POTOČÁROVÁ, M. a kol. 2021. *Teória výchovy 1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. 172 s. ISBN 978-80-223-5327-4.
- PRIEHRADNÁ, D. 2019. *Možnosti diagnostiky vzťahovej väzby u detí, adolescentov a dospelých*. Martin: EduGraf, 2019. 206 s. ISBN 978-80-973337-0-6.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2013. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- PŘÍHODA, V. 1977. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha, SPN.
- ROGERS, C. R. - FREIBERG, H. J. 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis. 2020, 312 s. ISBN 978-80- 8166-019-1.
- RUDGARD, O. 2018. OED adds 'babymoon' and 'helicopter parenting' to the dictionary after consulting Mumsnet. In *The Telegraph*. [online].[cit. 2023-01-12]. Dostupné na: <https://www.telegraph.co.uk/news/2018/01/30/oed-adds-babymoon-helicopter-parenting-dictionary-consulting/>
- ŘÍČAN, P. 2013. *Psychologie*. 4.vyd. Praha: Portal, 2013. 304 s. ISBN 978- 80-2650-532-6.

- SÁDOVSKÁ, A. 2012. *Mravná výchova*. Trnava: Trnavská univerzita. 121 s. ISBN 978-80-8082-573-7.
- SHELTON, L. 2018. *The Bronfenbrenner Primer*. New York: Routledge, 2018. 164 p. ISBN 978-13-1513-606-6.
- SCHUSTEROVÁ, N. – URAMOVÁ, P. 2006. *Psychologické minimum pre asistentov učiteľa*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 173 s. ISBN 80-8068-489-8.
- SORENSEN, J. 2012. *Vyrovňavání se dítěte se ztrátou a odloučením*. Praha: Portál, 2012. 88 s. ISBN 978-80-262-0095-6.
- SOTÁKOVÁ, H. – PRESSLEROVÁ, P. 2020. *Jak pečovat v kolektivu o děti ve věku 1- 3 roky*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020. 34 s. ISBN 978-80-7421-226-0.
- SPLAVCOVÁ, H. – KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. 168 s. ISBN 978-80-262-1042-9.
- ŠULOVÁ, L. 2019. *Raný psychický vývoj dítěte*. 3.vyd. Praha: Karolinum, 2019. 248 s. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠURANOVÁ, M. 2019. Emocionálna inteligencia a jej význam v živote In: *Eg výchova*. [online]. [cit. 2023-01-12]. Dostupné na: <https://eq-ychova.sk/vyznam-eq/>
- ŠVARCOVÁ, I. 2008. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT. 316 s. ISBN 978-80-70-80-690-6.
- THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie*. Praha: Portal, 2015. 424 s. ISBN 978-262-0714-6.
- TYULENEV, S. 2022. Translation and Diplomacy: The Ins and Outs of Social Systemic Boundaries. In *Diplomacy & Statecraft*. ISSN 0959-2296, vol. 33, no. 3, p.589-604.
- VÁGNEROVÁ, M. – LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. 3.vyd. Praha: Karolinum. 541 s. ISBN 978-80-246-5024-1.

- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Karolinum. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VANDELL, D. L. et.al. 2010. Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *In Child Development* [online]. 2010, vol.81, no.3 [cit. 2023-12-13]. Dostupné na: <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>. ISSN 1467 - 8624.
- VERBOVANEC, Ľ. - KRÁSNA, S. 2014. *Teória a prax výchovy v predprimárnej edukácii*. Bratislava : MPC. 108 s. ISBN 978-80-565-0022-4
- Zákon č. 245/2008 Z. z. - Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Tretie vydanie. IRIS: Bratislava. 231 s. ISBN 978-80-89256-60

**Názov: RODIČOVSKÉ VZDELÁVANIE -
VYBRANÉ ASPEKTY VÝCHOVY MALÝCH
DETÍ**

Autori:

doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., et Ph.D. (1,1 AH)

doc. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA (1 AH)

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD. (1 AH)

PaedDr. Darina Dvorská, PhD. (1 AH)

PaedDr. Martina Masáriková (1 AH)

Mgr. Beáta Mačová (1 AH)

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Recenzenti:

prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Mgr. Lucia Zvolenská

Počet strán: 120

Počet AH: 6,1 AH

Rok vydania: 2023

©

ISBN 978-80-8222-054-7