



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Ľubomír Verbovanec – Slávka Krásna

**TEÓRIA A PRAX VÝCHOVY
V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII**

2014

Názov: Teória a prax výchovy v predprimárnej edukácii

Autori: PaedDr. Ľubomír Verbovanec, PhD., PaedDr. Slávka Krásna, PhD.

Recenzenti: doc. PhDr. Ľubica Gáborová, CSc.

PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

ISBN: 978-80-565-0022-4

„Výchova je beh na dlhú trať... dlhšiu ako dlhú!“

Autori

Obsah

Úvod	5
1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY TEÓRIE A PRAXE VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII	6
2 PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA	11
2.1 Dieťa predškolského veku	13
2.2 Predprimárna edukácia v edukačných súvislostiach	18
3 TEÓRIA A PRAX VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCII	22
3.1 Výchova v edukačných súvislostiach	23
3.2 Prvky výchovy v predprimárnej edukácii	26
3.3 Ciele výchovy v predprimárnej edukácii	28
3.4 Obsah výchovy v predprimárnej edukácii	33
3.5 Zásady výchovy v predprimárnej edukácii	43
3.6 Metódy výchovy v predprimárnej edukácii	47
3.7 Organizačné formy výchovy v predprimárnej edukácii	51
3.8 Podmienky výchovy v predprimárnej edukácii	59
3.9 Etapy procesu výchovy	61
3.10 Odporúčania pre priamu edukačnú prácu s dieťaťom predškolského veku	64
4 SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY A RODINY Z HĽADISKA PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE	68
5 PRÁVA DETÍ A PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA	81
ZÁVER	89
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	90

Úvod

Publikácia je určená ako východiskový učebný text učiteľom materských škôl v edukačnej praxi v rámci ich ďalšieho a celoživotného vzdelávania, žiakom stredných škôl a študentom vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa v materskej škole, rodičom detí predškolského veku a všetkým ostatným záujemcom o predmetnú tematiku. Publikácia je taktiež určená študentom elementárnej pedagogiky či učiteľom na 1. stupni ZŠ, lebo aj podľa Komenského sa musia učitelia v elementárnej škole zaujímať o predškolskú výchovu svojich žiačikov, podobne ako učitelia ďalších stupňov vekového vývoja žiakov majú poznať spôsob ich predchádzajúceho vzdelávania.¹

Veríme, že predložená publikácia si nájde schodnú cestu k svojim čitateľom a získa si ich pozornosť. Čitateľom, avšak osobitne žiakom a študentom želáme, aby si nielen úspešne osvojili poznatky predmetnej problematiky, ale zároveň získali príjemné zážitky pri jej čítaní, doplnili si vedomosti, poznatky a predstavy o uvedenej oblasti pedagogiky ako vednej disciplíny. Autori budú vďační za dobre mienené pripomienky a námety, ktoré by im umožnili (nielen) v ďalších publikáciách prvky textu čitateľovi ešte vyprecizovanejšie sprostredkovať s cieľom napomôcť zvládnutie jeho obsahu, ktorý – veríme – obohatí nielen jeho profesionálne a profesijné kompetencie, ale rozšíri aj iné rozmery jeho osobnosti a podporí túžby čitateľov po hlbšom poznaní v predmetnej problematike i súvislostiach, ktoré v texte sú alebo pre čitateľa z textu vyplývajú.

Nenárokuje si však na úplné, jednoznačné a nemenné stanoviská, rozdelenia a východiskové štruktúry predložené v publikácii, predpokladáme totiž, že študijné 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 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.** Avšak až priama edukačná prax v škole, školských zariadeniach i 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 ČAPKOVÁ, D. (1992): *Učiteľ učiteľov*. Bratislava : SPN, 1992, s. 96. ISBN 80-08-01201-3

1 TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ PROBLEMATIKY TEÓRIE A PRAXE VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCI

V rámci rozpracovávania problematiky teórie a praxe výchovy v predprimárnej edukácii považujeme za potrebné vymedziť terminologické východiská tejto tematiky. Ku kľúčovým pojmom a ich ponímaniu, ktoré sú najdôležitejšie z hľadiska spracovania tejto témy, zaradíme: dieťa, edukácia, edukačný proces, kompetencia, kľúčová kompetencia, materská škola, pedagogika, predprimárna edukácia, vychovávateľ, vychovávaný, výchova, vzdelávanie a pod. Pri vymedzovaní pojmov sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií a definované pojmy sme z dôvodu prehľadnosti a lepšej orientácie zoradili podľa abecedy.

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.²

Dieťa je fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole, alebo fyzická osoba pred začatím plnenia povinnej školskej dochádzky, alebo fyzická osoba, ktorá vystupuje vo vzťahu k svojmu zákonnému zástupcovi, alebo fyzická osoba, ktorá sa priamo nezúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v škole.³

Edukáciou ponímame výchovu a vzdelávanie ako celok, čím poukazujeme na skutočnú komplexnosť výchovy a vzdelávania.⁴

Edukačným procesom chápeme akýkoľvek proces, v ktorom je realizované výchovno-vzdelávacie pôsobenie na jedinca. Edukačný proces je založený na podstate komplexnosti výchovy a vzdelávania,

² HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

³ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁴ HLÁSNA, S.(2013b): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7

ktorých cieľom je smerovať edukačné pôsobenie k dosiahnutiu kvalitatívne vyšších spoločensky priaznivých edukačných výsledkov v správaní, konaní a živote jedinca v spoločnosti.⁵

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 na realizáciu výchovy s efektívnym výsledkom.⁶

Faktory výchovy môžeme vysvetliť ako činitele, vplyvy, sprostredkovateľa, sily, ktoré ovplyvňujú proces výchovy – najčastejšie z exogénneho (vonkajšieho) prostredia.⁷

Kľúčové kompetencie definujeme ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.⁸

Kompetenciu vymedzujeme ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie.⁹

Materská škola je inštitúcia na realizáciu predprimárnej edukácie. **Materská škola** je škola, ktoré zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí v predškolskom veku. Dopĺňa rodinnú výchovu o výchovno-vzdelávaciu činnosť zameranú na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa. Súčasťou predškolskej výchovy je aj príprava dieťaťa na povinnú školskú dochádzku.¹⁰

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.¹¹

Obsahom výchovy rozumieme náplň, námet, opodstatnenie, obsah, dôvod výchovného pôsobenia v priamej edukačnej práci. Obsah výchovy reflektuje historicky podmienený, aktuálny, ale aj meniaci

⁵ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

⁶ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

⁷ tamtiež

⁸ *Kľúčové kompetencie*. [online]. Dostupné na: http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html

⁹ *Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁰ *Materská škola*. [online]. Dostupné na: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=4283>.

¹¹ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

sa systém hodnôt, názorov, správania sa, tradícií, poznania a potrieb danej spoločnosti a anticipuje jeho transformáciu z hľadiska potrieb nasledujúcich generácií.¹²

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.

Pedagogika je veda o výchove, sebvýchove a vzdelávaní, sebvzdelávaní detí, mládeže, dospelých a seniorov, ktorí sú zdraví alebo dočasne či trvale hendikepovaní.¹³

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.¹⁴

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.¹⁵

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.¹⁶

Prostriedkami výchovy rozumieme všetky veci, pomôcky, nástroje, zariadenia, opatrenia ap., ktoré napomáhajú uskutočňovanie výchovnej činnosti alebo ju sprostredkujú, či sa na nej priamo zúčastňujú.¹⁷

Prvky výchovy vymedzujeme ako časti, súčasti, elementy, ktoré výchovu ako celok tvoria – najčastejšie sú nimi subjekt výchovy, objekt výchovy a prostredie výchovy.¹⁸

¹² tamtiež

¹³ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

¹⁴ tamtiež

¹⁵ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁶ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

¹⁷ tamtiež

¹⁸ tamtiež

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.¹⁹

Teóriu výchovy charakterizujeme ako pedagogickú disciplínu, ktorá predstavuje zovšeobecnený, vnútorne usporiadaný ucelený súbor vedecky podložených a overených teoretických poznatkov, názorov, interpretácií a praktických skúseností v oblasti výchovy. Teória výchovy je zameraná na stanovenie, rozpracovávanie a konkretizovanie teórie a praxe výchovy v spoločenskom kontexte.²⁰

Učiteľ (edukátor) je profesionálne kvalifikovaný pracovník, ktorý má špecifické funkcie v edukačnom procese a je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu.²¹

Účinnosť výchovy závisí od miery interiorizácie výchovných vplyvov vychovávaným jedincom. K interiorizácii dochádza, 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 nahradzovaná účinnejšou organizáciou skúseností vychovávaného.²²

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.²³

Vychovávateľ – v aktuálnom ponímaní chápeme **vychovávateľa** ako spopredkovateľa 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

¹⁹ tamtiež

²⁰ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

²¹ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

²² tamtiež

²³ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

môžu vymeniť – aj mladší, menej skúsený, s nižším vzdelaním môže pozitívne formovať, niečomu naučiť staršieho, skúsenejšieho, vzdelanejšieho.²⁴

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.²⁵

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, ako napr. J. J. Pestalozzi, M. Montessoriová, C. Freinet a i.²⁶

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.^{27 28}

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.²⁹

Zložky výchovy považujeme za súčasti, oblasti výchovy, ktoré (spolu)vytvárajú výchovu ako celok.³⁰

Pri vymedzovaní pojmov pre potreby tejto publikácie sme vychádzali z dostupných a relevantných definícií renomovaných odborníkov v Slovenskej i Českej republike. Je však zrejmé, že definícií a vymedzení vyššie uvedených kľúčových pojmov je toľko, koľko autorov sa venuje ich zadefinovaniu a podrobnejšiemu opisu či vymedzeniu. V predchádzajúcom texte si neuplatňujeme nárok na úplnosť či jednoznačnosť definície pre nás kľúčových pojmov, urobili sme tak najmä pre

²⁴ tamtiež

²⁵ HLÁSNA, S. (2013a): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7

²⁶ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

²⁷ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

²⁸ KOVÁČIKOVÁ, D. (2006): *Základy pedagogiky*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2006. ISBN 80-969615-0-0

²⁹ HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy*. [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0

³⁰ tamtiež

vyššiu zrozumiteľnosť nasledujúceho textu pre cieľovú skupinu čitateľov a aj z hľadiska aktualizovaného ponímania pojmov v súvislosti s budúcim vývojom terminologických východísk sledovanej problematiky.

2 PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA

Predprimárna edukácia ako súčasť edukácie je taktiež založená na princípoch výchovy a vzdelávania, uvedených v platnom školskom zákone:

- a) princíp bezplatnosti vzdelania v materských školách jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky,
- c) princíp rovnoprávnosti prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie,
- d) princíp zákazu všetkých foriem diskriminácie a obzvlášť segregácie,
- e) princíp rovnocennosti a neoddeliteľnosti výchovy a vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese,
- f) princíp celoživotného vzdelávania,
- h) princíp slobodnej voľby vzdelávania s prihliadnutím na očakávania a predpoklady detí a žiakov v súlade s možnosťami výchovno-vzdelávacej sústavy,
- i) princíp zdokonaľovania procesu výchovy a vzdelávania podľa výsledkov dosiahnutých v oblasti vedy, výskumu a vývoja,
- j) princíp prípravy na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- l) princíp integrácie výchovno-vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky do európskeho vzdelávacieho priestoru so zreteľom na vlastné skúsenosti a tradície,
- m) princíp 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,
- n) princíp vyváženého rozvoja všetkých stránok osobnosti dieťaťa a žiaka v školskom vzdelávaní,

r) princíp zákazu používania všetkých foriem telesných trestov a sankcií vo výchove a vzdelávaní.³¹

Vyššie uvedené princípy výchovy a vzdelávania sú zohľadňované aj v stanovených cieľoch výchovy a vzdelávania. Cieľmi výchovy a vzdelávania podľa platného školského zákona je umožniť dieťaťu alebo žiakovi:

- a) získať vzdelanie podľa tohto zákona,
- b) získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, komunikácie v štátnom jazyku, materinskom jazyku a cudzom jazyku, matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie a občianske kompetencie, podnikateľské schopnosti a kultúrne kompetencie,
- c) ovládať anglický jazyk a aspoň jeden ďalší cudzí jazyk a vedieť ich používať,
- d) naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť,
- e) rozvíjať manuálne zručnosti, tvorivé, umelecké psychomotorické schopnosti, aktuálne poznatky a pracovať s nimi na praktických cvičeniach v oblastiach súvisiacich s nadväzujúcim vzdelávaním alebo s aktuálnymi požiadavkami na trhu práce,
- f) posilňovať úctu k rodičom a ostatným osobám, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, ktorého je občanom, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- g) získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd,
- h) pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti muža a ženy, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie,
- i) naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť a celoživotne sa vzdelávať, pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť,
- j) naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, starať sa a chrániť svoje zdravie vrátane zdravej výživy a životné prostredie a rešpektovať všeľudské etické hodnoty,

³¹ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

k) získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie.³²

Ako vyplýva z vybraných komponentov platného školského zákona, inštitucionálne edukačné pôsobenie na dieťa v materskej škole je neoddeliteľnou súčasťou celoživotnej edukácie človeka. Ako sme už písali vo vyššie uvedenom texte, predprimárna edukácia je výchova a vzdelávanie poskytované deťom zvyčajne vo veku od 3 do 6 rokov. 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.³³ Keďže cieľovou skupinou predprimárnej edukácie 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 Dieťa predškolského veku

Obdobie predškolského veku nadväzuje na obdobie batolaťa a končí sa 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 sebauvedomenia³⁴ a koniec tejto etapy nie je určený len fyzickým vekom, ale predovšetkým sociálne – nástupom do základnej školy (Vágnerová, 1997, 2008).³⁵ Hlavným poslaním obdobia predškolského veku je postupné uvoľňovanie sa z úplnej závislosti od rodičov a rodiny a dosiahnutie školskej zrelosti.³⁶

Z hľadiska súčastí osobnostných charakteristík dieťaťa predškolského veku Balogová (2012) píše, že v tomto období dochádza k rozvoju motoriky, reči, myslenia, pamäti, 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.³⁷

³² Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

³³ tamtiež

³⁴ SCHUSTEROVÁ, N. – URAMOVI, P. (2006): *Psychologické minimum pre asistentov učiteľov*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. 173 s. ISBN 80-8068-489-8

³⁵ VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0; VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2

³⁶ SCHUSTEROVÁ, N. – URAMOVI, P. (2006): *Psychologické minimum pre asistentov učiteľov*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. 173 s. ISBN 80-8068-489-8

³⁷ BALOGOVÁ, Z. (2012): *Predškolský vek*. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>

Motorický vývin dieťaťa predškolského veku je ovplyvnený psychikou, prostredím, výchovou v rodine, chorobnosťou a napr. aj výživou či správaním (sa) učiteľov. Deti predškolského veku majú pomerne nízku mieru strachu a zábran, čo prispieva k veľmi ľahkému učeniu sa pohybov.³⁸ Zdokonalenie jemnej motoriky (pohybovo-motorický vývin) dieťaťa súvisí so značnou pohybovou schopnosťou drobného svalstva rúk a prstov a s presnou koordináciou pohybov. Tieto dieťa využíva 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).³⁹ 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.⁴⁰ Z hľadiska výchovného pôsobenia na dieťa v tomto veku sú dôležité informácie, že hmotnosť dieťaťa na konci tohto obdobia je približne 20 kg a výška cca 100 – 120 cm. Svalstvo je už dostatočne pevné, čo sa prejavuje v istejšom postoji i chôdzi (Jakabčic, 2002; Vágnerová, 2008). 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 vyhodit' ani po mnohých pokusoch. Výsledok – dieťa sa vrátilo domov 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 nespľniteľnú úlohu.

K ďalším opisovaným súčasťami osobnostných charakteristík dieťaťa predškolského veku patrí jeho psychický vývin. Podľa Jakabčica (2002) je vnímanie dieťaťa tohto veku vyvinuté natoľko, že mu už umožňuje dostatočne diferencovať základné kvality predmetov a javov.⁴¹ Podľa Balogovej (2012) sa z hľadiska zmyslového vnímania zlepšuje zraková ostrosť, deti sú často ďalekozraké,

³⁸ KURIC, J. – VAŠINA, L. (1987): *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*, Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1987. 258 s.

³⁹ PŘÍHODA, V. (1977): *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1977

⁴⁰ JAKABČIC, I. (2002): *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3

⁴¹ JAKABČIC, I. (2002): *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3

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 dieťa dokáže pomenovať len najzákladnejšie 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.⁴²

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 slovné pomenovať. V predškolskom veku sa zvyšuje citlivosť na dotykové (taktilné) podnety. Dieťa vo veku 5 rokov už dokáže rozlíšiť 5 – 6 vlastností, ktoré zachytí hmatom (mäkký, tvrdý, hladký, drsný, teplý, studený).⁴³

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.⁴⁴ Poznávacie procesy dieťaťa predškolského veku je možné charakterizovať pomocou nasledujúcich atribútov:

- fenomenizmus – pre dieťa je dôležitejšie, ako sa mu javí situácia, svet je preň 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 skreslenie 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.⁴⁵

Vnímanie je pre dieťa predškolského veku zo všetkých poznávacích procesov najdôležitejšie. Činnosť receptorov zapojených do vnímania sa na základe zdokonaľovania funkcií nervovej sústavy

⁴² BALOGOVÁ, Z. (2012): *Predškolský vek*. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>

⁴³ tamtiež

⁴⁴ *Dieťa predškolského veku*. [online] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2

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.⁴⁶ Boroš (2002) v tejto súvislosti uvádza, že 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.⁴⁷ 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.⁴⁸

Predškolské obdobie je tiež charakterizované intenzívnym rozvojom pamäti. Deti v predškolskom veku majú prevažne krátkodobú pamäť, no jej trvácnosť sa intenzívne rozvíja a podmieňuje utváranie dlhodobej pamäti. Obsah krátkodobej i dlhodobej pamäti sa utvára prevažne živelné, 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 klásať 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), ale aj bežné denné činnosti (napr. malý nákup). V predškolskom veku sa posilňuje aj logické myslenie a začína chápať vzťahy a možnosti.

⁴⁶ VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

⁴⁷ BOROŠ, J. (2002): *Úvod do psychologie*. Bratislava : IRIS, 2002. 305 s. ISBN 80-89018-35-1

⁴⁸ *Dieťa predškolského veku*. [online] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁴⁹Podľa Zelinu – 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.⁵⁰

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, preň neznámymi podmienkami či problémami.⁵¹ 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.⁵²

V predškolskom veku sa rozvíjajú vzťahové emócie. V sociálnom kontexte sa objavujú city ako láska, sympatia, nesympatia. Nie je prekvapujúce, že u detí, ktoré majú bezpečné zázemie, prevažujú pozitívne emócie a naopak. Pozitívne vzťahové emócie trvajú dlhšie a prejavujú sa radosťou zo spoločného zdieľania.⁵³ 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.

Z hľadiska vzťahov k dospelým a rovesníkom vzťahy k dospelým prevažujú nad vzťahom k rovesníkom najmä na začiatku predškolského obdobia, čo je dané existenčnou závislosťou dieťaťa od dospelého človeka. 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

⁴⁹ BALOGOVÁ, Z. (2012): *Predškolský vek*. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>

⁵⁰ ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. (2006): *Psychológia 2 pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie*. Bratislava : SPN, 2006. 113 s. ISBN 80-10-00703-X

⁵¹ BALOGOVÁ, Z. (2012): *Predškolský vek*. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>

⁵² *Dieťa predškolského veku*. [online] Dostupné na: <http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>

⁵³ tamtiež

dieťa ešte značne egocentrické a zamerané na seba, 5-ročné dieťa si už zakladá na priateľstvách, ktoré sú aj výraznou motiváciou jeho správania.⁵⁴

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.

2.2 Predprimárna edukácia v edukačných súvislostiach

Predprimárna edukácia je definovaná ako 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.⁵⁵ Absolvovanie predprimárneho vzdelávania v materskej škole nie je podľa platného školského zákona povinné, v záujme dobrej pripravenosti dieťaťa na základnú školu sa odporúča, aby dieťa navštevovalo materskú školu minimálne jeden rok pred začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Predprimárne vzdelanie získa dieťa absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu v materskej škole.⁵⁶

Materské školy a špeciálne materské školy poskytujú predprimárne vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu, a to v rámci celodennej alebo poldennej výchovy a vzdelávania. Materské školy sa zriaďujú ako samostatné alebo ako súčasť základnej školy s materskou školou, prípadne ako organizačná zložka spojenej školy.

Do materskej školy sa prijíma dieťa spravidla od troch do šiestich rokov ich veku; výnimočne sa prijímajú aj deti od dvoch rokov veku. Prednostne sa prijíma dieťa, ktoré dovŕši piaty rok veku, dieťa s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a dieťa s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky. Materské školy sú určené pre všetky deti predškolského veku bez ohľadu na to, či sú ich rodičia zamestnaní alebo nie.

Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Pripravuje na život v spoločnosti v súlade s individuálnymi a vekovými osobitosťami

⁵⁴ BALOGOVÁ, Z. (2012): *Predškolský vek*. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>

⁵⁵ *Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁵⁶ *Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu*. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>

detí. Materská škola zabezpečuje výchovu a vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu, ktorý poskytuje predprimárne vzdelanie podľa § 16 ods. 2.⁵⁷

Deti, ktoré majú v nasledujúcom roku plniť povinnú školskú dochádzku, sa obvykle zaraďujú do samostatnej triedy. Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa zaraďujú do tried alebo do samostatných tried pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Samostatné triedy sa môžu vytvárať aj pre deti, ktoré sa učia cudzí jazyk.

Predprimárne vzdelávanie v materskej škole sa môže uskutočňovať so súhlasom riaditeľa aj s priamou účasťou zákonných zástupcov na výchove a vzdelávaní. Materská škola môže organizovať pobyty detí v škole v prírode, výlety, exkurzie, saunovanie, športový výcvik a ďalšie aktivity len s informovaným súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa a po dohode so zriaďovateľom.⁵⁸

Ciele výchovy a vzdelávania podľa ISCED 0⁵⁹

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania je dosiahnuť optimálnu perceptorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Cieľmi predprimárneho vzdelávania sú:

- napĺňať potrebu dieťaťa sociálneho kontaktu s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu),
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami (pri zachovaní etického princípu spolupráce) s rešpektovaním potrieb dieťaťa,

⁵⁷ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁵⁸ tamtiež

⁵⁹ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

- získavať dôveru rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi (pediater, logopéd, psychológ atď.).⁶⁰

Predprimárne vzdelávanie pomáha dieťaťu:

- posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k materinskému jazyku, k štátnemu jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám,
- pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami,
- naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie,
- naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť,
- naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie,
- naučiť sa rešpektovať všeľudské etické hodnoty.⁶¹

Naplnenie uvedených cieľov predpokladá priaznivú výchovno-vzdelávaciu klímu s dôrazom na rozvoj tvorivosti pred pamäťovým učením, v ktorej sa realizuje učenie hrou. Dôležité je pozitívne emocionálne prežívanie dieťaťa.

Materská škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia sa od rodiny líši tým, že môže okrem iného naplniť a nasýtiť túžbu dieťaťa po kontakte s rovesníkmi. V predškolskej výchove má svoje nezastupiteľné miesto výchovné spoločenstvo, ktoré tvorí skupina detí v interakcii s učiteľom v jednej triede, príp. v materskej škole s menším počtom detí aj v celej materskej škole. Výchovné spoločenstvo pri vytvorení priaznivej sociálno-emocionálnej klímy významným spôsobom ovplyvňuje

⁶⁰ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

⁶¹ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

rozvíjanie pozitívnych osobnostných vlastností každého dieťaťa (utváranie základov emocionálnej gramotnosti, prosociálneho a environmentálneho cítenia a správania, návykov k zdravému spôsobu života, schopnosti sociálnej komunikácie, tvorby medziľudských vzťahov atď.)

Pri uplatňovaní cieľov predškolskej výchovy učiteľ zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážene rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť. V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie činnostný a procesuálny charakter. Všeobecné i špecifické ciele (t. j. konkrétne, operacionalizované ciele) smerujú k rozvoju základov kľúčových kompetencií (spôsobilostí).⁶²

Učiteľ vo výchove a vzdelávaní prihliada na rôzne sociokultúrne a socioekonomické rodinné zázemie detí. Venuje sa primerane každému dieťaťu. V pedagogickom pôsobení učiteľ rešpektuje multikultúrnosť rodín, v ktorých dieťa žije, a z nej vyplývajúcich špecifik. Učiteľ je taktný a diskretný ku všetkým deťom bez ohľadu na ich rasovú, náboženskú či národnostnú príslušnosť. Rešpektuje, že právo na šťastné detstvo má každé dieťa.⁶³

V edukačnom procese sa uplatňuje princíp aktivity dieťaťa. Rozšírenie príležitostí na aktivitu detí nepredurčuje učiteľa k pasivite v zmysle nečinnosti. Učiteľova aktivita v nedirektívnom – demokratickom vedení výchovno-vzdelávacej činnosti spočíva v premyslenom vytváraní podmienok na účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Učiteľ sa v pedagogickom procese 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 takejto výchove sa posilňuje sebaúcta, zvyšuje sebavedomie dieťaťa na základe postupne utváraného adekvátneho sebahodnotenia, ktoré je predpokladom zdravého sebavedomia (nie nedostatočného, ani prehnaného). Zdravá sebaúcta a sebavedomie je kľúčom k celoživotnému osobnostnému rastu a podmieňuje efektivitu učenia sa nielen dieťaťa, ale aj dospelého v tom najširšom zmysle slova.⁶⁴

⁶²Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

⁶³ tamtiež

⁶⁴ tamtiež

3 TEÓRIA A PRAX VÝCHOVY V PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCI

Jedným z cieľov publikácie je podrobnejšie sa zaoberať výchovou z hľadiska pedagogiky s konkretizáciou na predprimárnu edukáciu, pričom považujeme za potrebné zdôrazniť potrebu uplatňovania interdisciplinárneho prístupu k problematike výchovy aj na základe konkrétnych výskumných zistení iných vedných odborov, najmä psychológie, konkrétne vývinovej psychológie, sociálnej psychológie a iných, filozofie, sociológie, histórie, medicíny a ďalších.

Podľa nášho názoru, úlohou empirickej podstaty teórie výchovy je konkrétne objasňovanie výchovného procesu, meranie vybraných jeho vlastností a fungovania istých prístupov. Teória výchovy na základe skúmania nemá len všeobecný charakter, ale skúma výchovu v konkrétnom prostredí výchovnej reality a edukačnej priamej práce s vychovávanými. A je vhodné, aby zo všetkých pedagogickou teóriou sformulovaných, preskúmaných a navrhovaných postupov a inovácií boli vyvedené konkrétne závery a odporúčania pre každodennú edukačnú priamu prácu s deťmi, žiakmi nielen učiteľov v školách.

Kostelník (2008) poníma teóriu výchovy (teóriu a metodiku výchovy) ako disciplínu, ktorá skúma a analyzuje ciele, obsah, zásady, podmienky, činitele, prostriedky a proces výchovy v užšom zmysle slova.⁶⁵ Podľa Daneka (2007) teóriu výchovy charakterizujeme ako pedagogickú disciplínu, ktorá je zameraná na stanovenie, rozpracovávanie a konkretizovanie úloh výchovy ako aktuálneho spoločenského javu. Predmetom teórie výchovy je výchova vo všetkých súvislostiach, úlohách, realizácii i perspektíve.⁶⁶ Zelina (2004) chápe teóriu výchovy ako vedu a poslanie ľudskosti, humanite a sociálnej spravodlivosti vo svete.⁶⁷ Mucha (In Hlásna a kol., 2006) ďalej konštatuje, že v našom veľmi širokom chápaní má teória výchovy miesto akéhosi celkového teoretického predpokladu výchovnej praxe a pedagogickej vedy. Autor ju navrhuje chápať ako vedu o teoretických východiskách pre ďalšie pedagogické skúmanie, čiže aj výskum v oblasti výchovných procesov.⁶⁸

V súlade s Lipnickou a Valachovou (2011) konštatujeme, že teórie výchovy a vzdelávania vo svojej podstate zoskupujú a organizujú idey, názory ako produkty myslenia a poznania subjektu či skupiny osôb, o rozvíjaní a formovaní človeka prostredníctvom účinných a vhodných stratégií. Historicky a spoločensky sa menia v súvislosti s pokrokmí pedagogickej a psychologickéj vedy, ale aj v závislosti od ekonomických či sociálnych podmienok. Teórie výchovy a vzdelávania sa názorovo

⁶⁵ KOSTELNÍK, J. (2008): *Pedagogika pre učiteľov profesijných predmetov a praktickéj prípravy*. Trnava : STU, 2008. 172 s. Dostupné na: www.zovp.sk/sevs/III/zepad/kostelnikpedagogika.doc

⁶⁶ DANEK, J. (2007): *Výchova ako súčasť života – teória a prax*. Trnava : FFUCM, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4

⁶⁷ ZELINA, M. (2004): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1

⁶⁸ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

pohybujú medzi dvomi pólmi, ktoré istým spôsobom preceňujú, podceňujú či uvádzajú do rovnováhy dva zásadné determinanty výchovy a vzdelávania dieťaťa, a to vnútorné a vonkajšie činitele. Teória výchovy a vzdelávania umožňujú pedagógom odpovedať na otázky vo výchove a vzdelávaní a vysvetľovať problémy s nimi spojené, aby si tvorili, upravovali a zdôvodňovali vlastnú didaktickú koncepciu.⁶⁹

V predkladanej publikácii vymedzujeme podstatu teórie výchovy ako vednej disciplíny v súlade s Muchom (In Hlásna a kol., 2006) tak, že na základe sformulovaných teoretických východísk v spojení s edukačnou praxou je možné na základe vedecky overených odporúčaní vykonávať zásahy do konkrétnej výchovnej reality určitého výchovného prostredia. Úlohou empirickej súčasti teórie výchovy je spolu s konkrétnym objasňovaním výchovného procesu, meraním vybraných jeho vlastností a fungovania istých prístupov. Teória výchovy na základe skúmania nemá teda len všeobecný charakter, ale skúma výchovu v konkrétnom prostredí výchovnej reality a edukačnej práce vychovávateľa s vychovávanými.⁷⁰

3.1 Výchova v edukačných súvislostiach

Je zrejmé, že chápanie a objasňovanie výchovy v historickom kontexte bolo ovplyvnené ekonomickými, hospodárskymi; kultúrnymi; spoločenskými; politickými; historickými; demografickými, geografickými, svetonázorovými (náboženskými, filozofickými) a ďalšími podmienkami.

V každej etape vývoja ľudstva bola považovaná iná, v niečom sa odlišujúca od predchádzajúcej, koncepcia ponímania človeka v tom období, v tej časti Zeme za spoločensky vyhovujúcu a zdôrazňovala určitú stránku výchovného procesu. Všetky jej dostupné prostriedky výchovného vplyvu – médiá, štátne organizácie a inštitúcie, právne, filozofické, náboženské, morálne, politické normy.⁷¹

Kučerová (1996) tvrdí, že pedagogika od 90. rokov smeruje k radikálnemu pluralizmu vedeckých prístupov, k uznaniu, že žiadne vedecké paradigmy (ustálené vzorce), žiadny referenčný rámec si nemôže robiť nárok na absolútnu platnosť.⁷² V tejto situácii sa antropologický prístup javí

⁶⁹ 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

⁷⁰ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

⁷¹ HLÁSNA, S. a kol. (2006): *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

⁷² HLÁSNA, S. a kol. (2006): *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

ako veľmi nosný, otvorený pre rôzne formy poznania. Za hlavný problém ľudského života považuje hľadanie, ochranu a tvorbu pravých hodnôt a vyššie uvedené názory na výchovu a koncepcie výchovy vychádzali z predpokladu, že človeka je možné a žiaduce vychovávať.⁷³

(Nielen) pedagógovia teoretici a praktici definovali pojem výchova, v podstate každý autor pedagogicky zameraného diela sformuluje definíciu pojmu výchova a poskytne vysvetlenie poňatia tohto pojmu a tiež naznačí smerovanie výchovy zo svojho pohľadu.

Školský zákon (2008) výchovu definuje ako komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej.⁷⁴

Průcha – Walterová – Mareš (2009) v slovníku definujú výchovu z hľadiska pedagogiky ako proces zámerného pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jej okolí. Z moderného hľadiska je preto výchova predovšetkým procesom zámerného a cieľavedomého utvárania a ovplyvňovania podmienok, umožňujúcich optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s individuálnymi dispozíciami, stimulujúcimi jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou.⁷⁵

Pelikán (1995) píše, že výchova je cieľavedomé a zámerné utváranie a ovplyvňovanie podmienok, ktoré umožňujú optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou.⁷⁶

Vaniš a kol. (2000) píšú, že výchova sa vo všeobecnom pedagogickom zmysle definuje ako cieľavedomé utváranie jedinca (osobnosti, človeka) v súlade s potrebami spoločnosti. Takéto poňatie výchovy v širokom zmysle smeruje k celkovému utváraniu osobnosti vo všetkých jej štruktúrach. V tomto procese dochádza k prieniku, prelínaniu vzdelávania a výchovy v užšom zmysle. Výchova v užšom zmysle zahŕňa utváranie postojov jedinca k skutočnosti, k svetu (k prírode, k spoločnosti a k sebe samému), jeho potrieb, záujmov a presvedčenia. V komplexnom výchovno-vzdelávacom procese (výchove v širokom zmysle) sa utvára celková osobnosť, jej charakter, ktorý sa prejavuje požadovaným sociálnym konaním a správaním.⁷⁷

Danek (2007) definuje výchovu ako spoločenský jav, ktorý znamená utváranie osobnosti človeka a vytváranie jeho vzťahu k existujúcim skutočnostiam pri uvedomovaní si otázky, ako učiť

⁷³ KUČEROVÁ, S. (1996): *Člověk – hodnoty – výchova*. Prešov : Grafotlač 1996. ISBN 80-85668-34-3

⁷⁴ *Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008 : Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

⁷⁵ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

⁷⁶ PELIKÁN, J. (1995): *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995. ISBN 80-8549-827-8

⁷⁷ VANIŠ a kol. (2000): *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Veda, 2000. ISBN 80-224-0629-5

a pripravovať dospievajúcich k spoločenskej realite, chápať ju a prijímať v detailoch so zámerom nachádzania postupov a spoločenských zmien k pozitívnejšiemu a dynamickejšiemu napredovaniu v medzinárodných a národných podmienkach. V tomto zmysle je výchova:

- univerzálna, lebo sa dotýka každého človeka;
- pluralitná, lebo má rešpektovať rozličné hodnoty;
- internacionálna a globálna, lebo súčasná doba vyžaduje prekračovanie hraníc štátov v záujme všeľudských hodnôt a stáva sa európskou a svetovou;
- integračná, lebo spája národné normy, tradície a vedie k porozumeniu a ústretovému správaniu sa;
- civilizáčna, lebo má viesť k pochopeniu podstaty života v jednotlivých civilizáciách a získavať podnety na realizáciu vzájomného porozumenia a tolerancie;
- národná, lebo má nadväzovať na historické skúsenosti a tradície výchovy a vzdelávania konkrétneho národa v súlade s jeho celkovým vývojom a hodnotami;
- inštitucionalizovaná v záujme koordinovaného prístupu k výchove a vytvorenia priaznivých podmienok prostredníctvom výchovno-vzdelávacej sústavy a ďalších inštitúcií výchovy mimo nej;
- konkrétna vzhľadom na zvláštnosti a predpoklady každého jedinca a formovanie potrebných vlastností, schopností, vzťahov a postojov.⁷⁸

Výchovným procesom Mucha (In Hlásna a kol., 2006) rozumie vysoko komplexný proces zámerného pôsobenia jedného človeka (alebo skupiny ľudí) na druhého človeka alebo skupinu ľudí s cieľom vyvolania spoločensky žiaducej zmeny. V tomto procese autor odporúča rozlišovať určité typické prvky: sociálne prostredia ako typické rámce, v ktorých je výchovný proces realizovaný, jeho nositeľov, výchovné ciele, obsahové súbory alebo zložky, zásady, metódy, formy a prostriedky výchovného pôsobenia. Autor ďalej uvádza, že popri prostrediach, v ktorých je proces výchovy realizovaný, rozlišujeme i ďalšie jeho štruktúrne prvky, a to najmä: nositeľov výchovného pôsobenia – agentov výchovy, výchovné ciele, obsah výchovy, zásady výchovného pôsobenia, metódy výchovného pôsobenia, formy výchovného pôsobenia, prostriedky výchovy a faktory podmieňujúce výchovný proces.⁷⁹

Spomedzi uvedených definícií pojmu výchova považujeme za najvýstižnejšiu vyslovenú Pelikánom (1995). Od ostatných poňatí výchovy sa odlišuje najmä tým, že presadzuje ovplyvnenie podmienok, v ktorých sa jedinec rozvíja a ktoré zasahujú do formovania jeho osobnosti a nie zámerné

⁷⁸ DANEK, J. (2007): *Výchova ako súčasť života – teória a prax*. Trnava : FFUCM, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4

⁷⁹ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

formovanie človeka, zasahovanie do osobnosti vychovávaného najmä vychovávateľom. Autor dáva do popredia nepriame pedagogické pôsobenie na základe skúseností kognitívnych a emocionálnych, aby vychovávaný akceptoval rozporuplnosť sveta a vedel si v takomto nájsť svoje miesto ako socializovaný, ale autentický jedinec, ktorý právo na autenticitu priznáva aj iným.⁸⁰

Vo vyššie uvedených definíciách výchovy sa vyskytujú spoločné znaky: **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 (1996), Vanišom a kol. (2000) či ďalšími významnými autormi vyslovujeme tvrdenie, že **výchova je proces, ktorý obsahuje aj vzdelávacie a aj výchovné komponenty** a v týchto intenciách bude formulovaný aj obsah nasledujúcich kapitol publikácie spolu s podrobnejším rozpracovaním systémotvorných prvkov výchovy ako procesu vo všeobecnosti a súčasne jej prvkom, cieľom, metódam, zásadám, obsahu, prostriedkom, podmienkam i faktorom z hľadiska predprimárnej edukácie.

3.2 Prvky výchovy v predprimárnej edukácii

V našej publikácii považujeme proces výchovy za neustálu interakciu medzi vychovávateľom (alebo skupinou vychovávateľov) a vychovávaným (alebo skupinou vychovávaných). Pri rozlišovaní tradičných prvkov výchovy vychádzajú z takéhoto ponímania mnohí autori, napr. Burian a Špánik (1994), Vaniš a kol. (2000), Višňovský – Kačáni a kol. (2001), ktorí rozoznávajú prvky výchovy: objekt výchovy, čiže vychovávaný (dieťa, žiak...) a subjekt výchovy, čiže vychovávateľ (rodič, učiteľ...). Podľa Blížkovského (1992, 1997) však celostný (systémový) model výchovy tvorí päť základných komponentov – vychovávaný (objekt), vychovávajúci (subjekt), ciele, podmienky a prostriedky výchovy, podobne aj Jůva sen & jun (1995). Petrová (2009, In Švejda a kol., 2009) zaraďuje medzi činitele výchovy tri základné: pedagóg (učiteľ, inštruktor, lektor atď.), vychovaný jedinec (žiak, študent, poslucháč atď.) a výchovné prostriedky (vyučovanie, pôsobenie pedagogického mimoškolského prostredia, vplyv médií, práce, hry, telovýchovnej činnosti atď.).⁸¹ Kostelník (2008) opisuje objekt výchovy (vychovávaný) ako adresáta a aktívneho príjemcu a spolutvorcu výchovných zámerov. Subjekt výchovy je človek v úlohe vychovávajúceho. Vychovávajúci i vychovávaný sú v rôznej miere subjektom i objektom výchovy podľa toho, aké funkcie v konkrétnej situácii plnia

⁸⁰ PELIKÁN, J. (1995): *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium ,1995. ISBN 80-8549-827-8

⁸¹ ŠVEJDA, G. a kol. (2009): *Studijní texty pro účastníky vzdělávacího programu „Studium pedagogiky k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka ve školách a školských zařízeních resortu vnitra“*. Praha : Vyšší policejní škola a Střední policejní škola MV v Praze, 2009. 103 s.

(napr. rodičia vychovávajú deti k pracovitosti a vytrvalosti, deti vychovávajú rodičov k pozitívnemu vzťahu k počítačom a moderným informačno-komunikačným technológiám a pod.). Autor ďalej opisuje subjekt výchovy ako človeka v úlohe vychovávajúceho (rodič, vychovávateľ, učiteľ, majster odbornej výchovy a pod.). Vychovávajúci zodpovedá za individuálne i sociálne ciele výchovy, vytvára atmosféru vzájomnej dôvery a umožňuje uplatnenie iniciatívy a aktivity vychovávaného. Iniciuje, organizuje, hodnotí a modifikuje výchovný proces, uskutočňuje vstupnú, priebežnú a výstupnú diagnózu, rozhoduje o použití vhodných výchovných prostriedkov v súlade s osobitosťami vychovávaných.⁸² 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 z hľadiska predprimárnej edukácie predpokladáme tieto tri systémotvorné prvky výchovy⁸³:

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

2. subjekt výchovy – vychovávateľ – realizátor výchovných zámerov, väčšinou starší, viac skúsený, určený ako vychovávateľ exogénne, teda prevažne 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, 2013)⁸⁴ – 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, 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

⁸² KOSTELNÍK, J. (2008): *Pedagogika pre učiteľov profesijných predmetov a praktickej prípravy*. Trnava : STU, 2008. 172 s. Dostupné na: www.zovp.sk/sevs/III/zepad/kostelnikpedagogika.doc

⁸³ pojmy vychovávateľ a vychovávaný v predkladanej práci používame kvôli zrozumiteľnosti – namiesto pojmov rodič – dieťa (v rodinnej výchove) alebo učiteľ – žiak (výchovné pôsobenie v škole) a pod., podrobnejšie v texte ďalej.

⁸⁴ HLÁSNA, S (2013b): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. 1 vydanie. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. ISBN 978-80-89400-57-7

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.⁸⁵

3.3 Ciele výchovy v predprimárnej edukácii

Ciele výchovy sú pevnou súčasťou celoživotného zámerného edukačného procesu. Podľa Muchu (In Hlásna a kol., 2006) možno hodnotiť tento proces ako zámerný a ako taký sa riadi určitými predstavami, ktoré v pedagogike nazývame cieľmi výchovy.⁸⁶ Cieľom výchovy v histórii ľudstva bol v podstate ideálny typ človeka, ktorého aktuálna spoločnosť potrebovala a v cieľoch, ideáloch v tej ktorej spoločnosti sa odrážali jej základné princípy.

V Pedagogickej encyklopédii Slovenska (1984) jej autori vymedzujú cieľ výchovy ako súhrnnú predstavu kvalít človeka, ktoré má jedinec nadobudnúť pri výchove, pričom rozlišujeme:

- *všeobecný cieľ výchovy* – v škole, v rodine, v spoločenských organizáciách...;
- *čiastkový cieľ výchovy* – v jednotlivých zložkách výchovy – v rozumovej, mravnej, pracovnej, estetickej, telesnej výchove;
- *cieľ výchovy podľa etáp života človeka* – od predškolskej po výchovu dospelých;
- *cieľ výchovy podľa výchovných podujatí* – v škole, v rodine, v záujmových organizáciách a pod.⁸⁷

Průcha – Walterová – Mareš (2009) definujú *cieľ výchovy* ako v najvšeobecnejšej podobe ucelenú predstavu (ideál) predpokladaných a žiaducich vlastností človeka, ktoré je možné získať výchovou.⁸⁸ Malach (2007a, b) považuje ciele výchovy za kategórie relatívne stabilné a univerzálne, t. j. existuje

⁸⁵ KOSTELNÍK, J. (2008): *Pedagogika pre učiteľov profesijných predmetov a praktickej prípravy*. Trnava : STU, 2008. 172 s. Dostupné na: www.zovp.sk/sevs/III/zepad/kostelnikpedagogika.doc

⁸⁶ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

⁸⁷ Kol. autorov (1984): *Pedagogická encyklopédia Slovenska 1, 2*. Bratislava : Veda, 1984.

⁸⁸ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

dlhodobo určitá predstava o tom, aké vlastnosti by mal mať vychovaný jedinec a tento cieľ by mali dosiahnuť všetci jedinci (okrem mentálne a zdravotne znevýhodnených).⁸⁹ Podľa Kostelníka (2008) sú ciele výchovy očakávané (anticipované) priebežné a výstupné výsledky výchovy. Ciele výchovy projektujú žiaduci vývin (pozitívne zmeny osobnosti) vychovávaných.⁹⁰

Špecifické ciele edukácie na základe psychických procesov učiacich sa v odbornej literatúre nachádzame v nasledujúcej podobe:

- Kognitívne (poznávacie) – zahŕňajú oblasť vedomostí, intelektuálnych zručností, poznávacích schopností. Pretože prevažujú pri vzdelávaní, nazývajú sa tiež vzdelávacie ciele.
- Afektívne – zahŕňajú citovú oblasť, oblasť postojov, hodnotovej orientácie a sociálno-komunikatívnych zručností. Ich dosahovanie je hlavným zámerom výchovy, preto sa nazývajú aj výchovné ciele.
- Psychomotorické – zahŕňajú oblasť motorických zručností a návykov za účasti psychických procesov. Prevládajú v praktickom vyučovaní, nazývajú sa tiež výcvikové ciele (Turek, 2010).⁹¹

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.⁹² Pri ďalšom štúdiu problematiky nachádzame aj vymedzenie *cieľa výchovného pôsobenia* Průcha – Walterovej – Mareša (1995) ako jedného z prvkov výchovného systému, ktorý vytyčuje smer výchovného pôsobenia. Môže byť rozložený do mnohých čiastkových cieľov, ktoré sú kultúrne a historicky podmienené.⁹³

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),

⁸⁹ MALACH, J. (2007): *Teorie metodiky výchovy*. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-29-7

⁹⁰ KOSTELNÍK, J. (2008): *Pedagogika pre učiteľov profesijných predmetov a praktickej prípravy*. Trnava : STU, 2008. 172 s. Dostupné na: www.zovp.sk/sevs/III/zepad/kostelnikpedagogika.doc

⁹¹ TUREK, I. (2010): *Didaktika*. Bratislava : IURA EDITION, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8

⁹² MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

⁹³ PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

- 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.⁹⁴

Všeobecné ciele sa pomocou čiastkových cieľov postupne konkretizujú a realizujú a naopak, čiastkové ciele vo svojej postupnosti vytvárajú pozvoľna u učiaceho sa postoj, ktorý je formulovaný vo všeobecnom ciele výchovy. Z obsahovej stránky všeobecné ciele výchovy predstavujú normy činnosti určitej spoločnosti prenesené na oblasť výchovy. Stanovujú smer výchovného pôsobenia. Sú preň orientačným bodom a vodidlom. Regulujú výchovné konanie, sú teda regulujúcim princípom výchovného pôsobenia.⁹⁵

Podľa Grecmanovej a kol. (1999) 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.⁹⁶

Dušová (2006) pri stanovení cieľa výchovnej práce upozorňuje, že je potrebné sa riadiť nasledujúcimi zásadami:

- Jasne definovať, čo chcem dosiahnuť (ak chcem niečo dosiahnuť, musím jasne a presne opísať cieľ).
- Zvoliť adekvátnu prostriedky na dosiahnutie cieľa (pri voľbe prostriedkov prihliadame k veku, vyspelosti, pohlavia jednotlivcov a zloženie kolektívu).
- Zostaviť si plán – obsah v čase (zostavovaní plánu je často zabúdaná a zanedbávaná – chaotický prístup k výchove je najčastejšia príčina rozpadu kolektívu).
- Pripraviť taktiku a motiváciu, ktorá je nenahraditeľnou súčasťou výchovnej práce (realizovať motiváciu strategickú),
- Objektívne podmienky – vnútorné a vonkajšie (priestory, peniaze, čas môj a detí/žiacov/študentov – sú vonkajšími podmienkami pre prácu, vnútorné sú moje skúsenosti, možnosti, zdatnosť, sebadôvera žiakov/študentov).

⁹⁴ BOŠŇÁKOVÁ, M. (2006): *Základy pedagogiky*. Bratislava : SAP, 2006, 67 s. ISBN 80-89271-07-3

⁹⁵ DRAVECKÝ, J. (2006): *Všeobecná pedagogika*. Ružomberok : PdF KU, 2006, 88 s. [online]. Dostupné na: http://dps.tym.sk/DPS/Dokumenty/Vseob%20pedagogika/vseobecna_pedagogika.pdf

⁹⁶ GRECMANOVÁ, H. a kol. (1999): *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

- Stanoviť podiel detí/žiakov/študentov na naplnenie cieľa (veľký význam pre naplnenie cieľa má citová väzba detí/žiakov/študentov na kolektív – pocit spolupatričnosti a pocit platného člena skupiny a pod.).⁹⁷

Upozorňujeme, že pri stanovanií 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). Na základe vyššie uvedených prístupov by sme mohli navrhnúť aspekty cieľov výchovy, ktoré priamo ovplyvňujú stanovovanie cieľov v predprimárnej edukácii:

- a) **celkové a čiastkové** ciele výchovy – celkové ciele vychádzajú zo stanovených cieľov výchovy danej spoločnosti na jednej strane a stanovujú čiastkové ciele jednotlivým výchovným inštitúciám a na druhej strane napr. každá zo „zložiek“ výchovy má stanovené všeobecné ciele, ktoré potom „rozmieňa na drobné“ v jednotlivých etapách ľudského života či vývinu jednotlivca.
- b) **všeobecné a jedinečné** ciele výchovy – všeobecné ciele výchovy vychádzajú zo stanovených cieľov výchovy v rámci písaných i „nepísaných“ pravidiel a noriem spoločnosti. Jedinečné ciele stanovujú vychovávatelia v jedinečnej situácii pre jednotlivca, dvojicu alebo skupinu vychovávaných, ktoré vychádzajú práve z jedinečnosti, špecifickosti konkrétnej situácie či osoby.
- c) **blízke a vzdialené** ciele výchovy – časovo blízke ciele sú stanovované na základe vzdialených cieľov výchovy danej spoločnosti a stanovujú ich z hľadiska jednotlivých výchovných inštitúcií – škola, trieda, rodina, prostredie záujmovej činnosti a pod., napr. vychovať aktívneho, plnohodnotného občana našej spoločnosti je vzdialený cieľ výchovy a na jeho základe sa stanovujú blízke ciele, dosiahnutie ktorých môže mať krátkodobé, strednodobé alebo dlhodobé ohraničenie.
- d) **krátkodobé a dlhodobé** ciele výchovy – sú stanovované:
 - 1. v rámci celkového výchovného pôsobenia na jedinca danej spoločnosti – dlhodobé ciele výchovného pôsobenia sú rozdelené na mnohé krátkodobé a po splnení jedného stanoveného krátkodobého cieľa sa vytyčuje ďalší krátkodobý s jednoznačným zameraním na splnenie stanoveného globálneho dlhodobého cieľa atď.;
 - 2. v rámci jednej formy výchovy, napr. počas pobytu detí v škole v prírode (ďalej len ŠvP), ktorá je (v porovnaní s výletom do blízkeho mesta) dlhobojšia, pobyt v ŠvP

⁹⁷ DUŠOVÁ, B. (2006): *Pedagogika a didaktika*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. [online] Dostupné na: <http://projekty.osu.cz/mentor/III-pedagogik-didaktika.pdf>

má stanovené dlhodobejšie ciele v porovnaní s výletom, ktorý má stanovené krátkodobé ciele výchovného pôsobenia;

- e) **autonómne a heteronómne** ciele výchovy vychádzajú zo základného rozdielu ich vymedzenia – autonómne ciele výchovy stanovuje vychovávaný sám sebe podľa vývinových či kognitívnych možností a heteronómne sú mu stanovené niekým „zvonku“. Riešenie miery (ne)súladu medzi nimi je už stredobodom teórie výchovy ako teoreticko-praktickej disciplíny, ktorá navrhuje možné riešenia a východiská výchovného kompromisu v stanovovaní, modifikácii a plnení cieľov výchovy. Jej úloha je o to náročnejšia, že musí navrhnúť také riešenia, opatrenia, taktiky a koncepty, aby boli uplatniteľné a efektívne v priamej edukačnej praxi;
- f) **individuálne a skupinové** ciele výchovy prechádzajú v procese ich stanovovania a následného dosahovania takými vplyvmi z edukačnej reality, aby pri ich dosahovaní – individuálne ciele sú zamerané na jedinca a skupinové ciele sú zamerané na väčšiu skupinu vychovávaných – boli akceptované, akcentované, dodržiavané a aplikované aj východiskové koncepty výchovného pôsobenia spolu s relevantnými konštitučnými prvkami výchovného pôsobenia v celom procese sledovania a čiastkového vyhodnocovania, v akom rozsahu sa (ne)darí stanovené ciele plniť a zároveň nachádzať vyhovujúce a validné stratégie procesu ich následnej modifikácie, špecifikácie a úspešného plnenia;
- g) **informatívne a formatívne** ciele výchovy – informatívne ciele výchovy sú zamerané na kognitívny aspekt procesu výchovy; orientácia na osvojenie konkrétnych vedomostí a faktov nevyhnutných a dôležitých pre zvládnutie teoretických i praktických úloh v živote, formatívne ciele výchovy sú zamerané na rozvoj schopností človeka; vedomosti sú chápané ako prostriedok ďalšieho rozvoja osobnosti, duševných schopností, myslenia, pamäti, vyjadrovania, fantázie vychovávaného a pod.;
- h) **adaptačné a anticipačné** ciele výchovy – adaptačné ciele výchovy sú stanovené s ohľadom na vychovávaného v aktuálnej edukačnej situácii, v prítomnosti k prispôsobeniu sa súčasným podmienkam života v spoločnosti a anticipačné ciele výchovy sú orientované na možné situácie v blízkej i vzdialenejšej budúcnosti vzhľadom na budúce potreby plnohodnotného aktívneho jedinca i spoločnosti;
- i) **teoretické a praktické** ciele výchovy – teoretické ciele výchovy sú zamerané na teoretické východiská jednotlivých oblastí výchovy a praktické ciele výchovy na ich uplatňovanie v edukačnom pôsobení na vychovávaného, a to napr. tak, že vychovávaní sa zoznámia s vekovými osobitosťami mladších detí a budú vedení k aktívnej pomoci deťom z materskej školy, ktorí sú v mladšej vekovej a výchovnej skupine;
- j) **tradičné a inovované** ciele výchovy – tradičné ciele výchovy sú z obsahovej stránky ustálenými normami spoločnosti prenesené na oblasť výchovy, ktoré predstavujú jej dlhodobu

nezmenené hodnotové „nastavenie“ – výchova k dobru, vzájomnej pomoci.... a na druhej strane sú inovované ciele výchovy, ktoré odrážajú aktuálne potreby každej spoločnosti, pričom ideálne je, ak tradične nastavené „overené“ hodnoty naďalej pretrvávajú, avšak sú zohľadňované v aktualizovaných, inovovaných cieľoch výchovy, napr. v súčasnej dobe edukačné pôsobenie na deti v predškolskom veku zamerané na prevenciu nelátkových závislostí – závislosť od internetu, mobilu, sledovania televízie a pod.;

k) konštituované a operatívne ciele výchovy – konštituovanými cieľmi výchovy nazývame ciele pripravené vopred, ktoré sme mohli modifikovať a premýšľať nad ich formuláciou, a operatívnymi cieľmi chápeme ciele, ktoré museli byť stanovené v priamom priebehu výchovného pôsobenia, vyplynuli z aktuálnej výchovnej situácie a edukačnej práci s vychovávaným, ktoré však môžu mať krátkodobý a aj dlhodobý charakter.

Mucha (In Hlásna a kol., 2006) upozorňuje, že z doteraz uvedeného vyplýva skutočnosť a 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.⁹⁸

3.4 Obsah výchovy v predprimárnej edukácii

Podľa Zelinu (2004) 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.**⁹⁹ 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.).

⁹⁸ MUCHA, M.(2006):in HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

⁹⁹ ZELINA, M. (2004): *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1

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 k skutočnosti,
- b) podporovať rozvinuté a vytvárať nové potreby a záujmy,
- c) správanie sa a konanie je výsledkom získaných a rozvinutých kvalít jedinca.¹⁰⁰

Z toho dôvodu považujeme za vhodné, v zhode napr. s Jůvom sen & jun(1995), zdôrazniť, že obsah výchovného pôsobenia na vychovávaného jedinca je potrebné formulovať s prihliadnutím na všetky tri stránky jedinca: kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú. Kognitívnu stránku tvorí systém vied, ktorého výsledkom je vzdelanie, osvojenie si súboru vedomostí, schopností, zručností. Afektívnu stránku tvorí systém hodnôt, postojov, spôsoby správania sa, konania, na ich utvorenie je zameraná výchova. Psychomotorickú oblasť zahŕňajú motorické zručnosti a návyky za účasti psychických procesov, sú hlavnou náplňou praktických činností. Podľa autorov je potrebné pri vymedzovaní výchovných zložiek vychádzať z hľadísk funkcií výchovy:

1. *hľadisko sociálnych rolí* – sociálna orientácia – príprava vychovávaného na hlavné sociálne role (občan, rodič, pracovník, užívateľ hodnôt, účastník dopravy a pod.);
2. *hľadisko rozvoja osobnostných kvalít* – orientácia na základné subjektívne kvality osobnosti vychovávaného,
3. *hľadisko rozvoja v kultúrnych oblastiach* – orientácia na všetky oblasti života jedinca v spoločnosti.¹⁰¹

Autori pripomínajú, že iba spojením týchto troch hľadísk vzniká nádej, že výchovná činnosť prekoná jednostrannosť minulosti a vznikne predpoklad na komplexné výchovné pôsobenie.¹⁰² Obsah výchovy vo všeobecnosti je vhodné orientovať tak, aby tieto sociálne pozície rešpektovali a pripravovali ich v rovine intelektuálnej, emocionálnej a subjektívnej. Iba vtedy predpokladáme

¹⁰⁰ JŮVA, V. sen. & jun. (1995): *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0

¹⁰¹ *tamtiež*

¹⁰² JŮVA, V. sen. & jun. (1995): *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0

realizáciu celkového rozvoja osobnosti jedinca. Záujem každej spoločnosti by mal vychádzať zo zabezpečenia podmienok na realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu, zameraného na rozvíjanie celého súboru kvalít jedincov s cieľom pripraviť ich čo najlepšie na všetky základné funkcie a pozície sociálneho kontextu v ich živote, čo je predpokladom úspešného fungovania celej modernej spoločnosti.

Obsahové prvky výchovy podľa odborov vedy a techniky¹⁰³

Odbory vedy a techniky sú obsahovo vymedzené oblasti vedy a techniky, v ktorých sa uskutočňuje výskum a vývoj.¹⁰⁴ Súčasne by mali byť východiskami pre celoživotnú edukáciu človeka z hľadiska spoločnosti, v ktorej žijú.

PRÍRODNÉ VEDY sa zaoberajú objektmi a javmi, v ktorých má človek len vedľajšiu funkciu alebo je chápaný ako súčasť živočíšnej ríše. Oblasť prírodných vied spoločne s technickými vedami patrí medzi tie vedné disciplíny, v ktorých sa pomerne často objavujú aj hodnotné aplikácie a riešenie konkrétnych problémov spoločnosti a hospodárstva v oblastiach, ktorým sa venujú.

- **Matematické vedy** (základy aritmetiky, geometrie a pod.)
- **Počítačové a informatické vedy**
- **Fyzikálne vedy** (astronómia, fyzika, fyzika životného prostredia a pod.)
- **Chemické vedy** (základy chémie a pod.)
- **Vedy o Zemi a environmentálne vedy** (zemské zdroje, geológia, mineralógia, paleontológia, ekológia, ochrana prírody, geografia, meteorológia, základy geologických, geografických, ekologických a environmentálnych vied)
- **Biologické vedy** (botanika, biológia, zoológia, genetika, mikrobiológia a pod.)

TECHNICKÉ VEDY sú vedy, ktoré skúmajú techniku, analyzujú existujúce technické systémy a myšlienково syntetizujú, prípadne ideovo anticipujú nové technické objekty a procesy. Oblasť technických vied je účelovo a operatívne orientovaná, má konštruktívny charakter, je integrujúca a spoločne s prírodnými vedami patrí medzi tie vedné disciplíny, v ktorých sa pomerne často objavujú aj hodnotné aplikácie a riešenie konkrétnych problémov spoločnosti a hospodárstva v oblastiach, ktorým sa venujú.

¹⁰³ *Odbory vedy a techniky*. [online]. Dostupné na: <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/default.aspx>

¹⁰⁴ Členenie skupín odborov vedy a techniky vychádza zo Sústavy odborov vedy a techniky a číselník odborov vedy a techniky podľa smernice č. 27/2006-R, ktorú vydalo Ministerstvo školstva SR dňa 21. decembra 2006.

- **Stavebné inžinierstvo** (stavebníctvo, doprava, geodézia, architektúra, vodné stavby, životné prostredie a ďalšie)
- **Elektrotechnika, automatizácia a riadiace systémy** a príbuzné odbory elektrotechniky, odbory informačných a komunikačných technológií, automatizácie a riadiacich systémov
- **Informačné a komunikačné technológie**
- **Strojárstvo** (mechanika, technické systémy, stroje a zariadenia, zváranie a ďalšie)
- **Chemické inžinierstvo** (chémia, recyklácia, potravinárska technológia a ďalšie)
- **Materiálové inžinierstvo** (keramika, sklo, papier, celulóza, drevo, textilie, guma, koža a pod.)
- **Medicínske inžinierstvo**
- **Environmentálne inžinierstvo** (baníctvo, hutníctvo, vodohospodárske vedy a ďalšie)
- **Environmentálna biotechnológia**
- **Priemyselná biotechnológia**
- **Nanotechnológie**
- **Drevárske vedy**

LEKÁRSKE VEDY a zaoberajú chorobami, ich rozpoznávaním (diagnostika), príčinami (etiológia), prevenciou, liečením (terapia) a ich prejavmi (patológia). Podľa nás sem patria oblasti celoživotnej edukácie detí, mládeže a dospelých: starostlivosť o svoje zdravie a zdravie svojich blízkych; poskytovanie prvej pomoci; nevyhnutnosť starostlivosti o telesné zdravie a o duševné zdravie; zdravé stravovanie, zdravá životospráva a zdravý životný štýl.

- **Základné lekárske vedy a farmaceutické vedy** (napr. anatómia, fyziológia, toxikológia a ďalšie príbuzné odbory základných odborov lekárskejších a farmaceutických vied)
- **Klinické lekárske vedy** (napr. fyziatria, balneológia a liečebná rehabilitácia, urgentná a pohotovostná medicína, zubné lekárstvo a ďalšie)
- **Zdravotné vedy** (napr. epidemiológia, hygiena, ošetrovatel'stvo, sociálna farmácia – lekárstvo, sociálne služby a poradenstvo, telovýchovné lekárstvo, verejné zdravotníctvo, letecké a kozmické lekárstvo, vojenské zdravotníctvo a ostatné príbuzné odbory zdravotníctva a sociálnych služieb)
- **Biotechnológie v zdravotníctve**

PÔDOHOSPODÁRSKE VEDY tvoria osobitnú gnozeologickú kategóriu systematického poznávania vecí a javov štandardizovanými postupmi pozorovania, merania, analýzy a interpretácie. Oblasť pôdohospodárskych vied patrí medzi tie vedné disciplíny, pred ktorými leží aj v kontexte členstva Slovenskej republiky v Európskej únii jedna z najväčších výziev – premeniť európske

poľnohospodárstvo na efektívny a konkurencieschopný sektor. Je to oblasť vedy s kľúčovou dôležitosťou aj pre zdravie ľudí a kvalitu ich života.

- **Poľnohospodárske vedy, lesníctvo a rybárstvo** (napr. záhradníctvo, krajinná a záhradná architektúra, ochrana pôdy, ochrana rastlín, ochrana lesa, poľovníctvo, lesníctvo, rybárstvo, spracovanie poľnohospodárskych produktov a ostatné príbuzné odbory poľnohospodárskych vied, lesníctva a rybárstva)
- **Živočíšna produkcia**
- **Veterinárske vedy** (napr. hygiena chovu zvierat a životné prostredie, hygiena potravín, choroby zvierat, výživa zvierat a ostatné príbuzné odbory veterinárskych vied)
- **Biotechnológie v poľnohospodárstve** (napr. biofarmy a pod.).

Oblasť **SPOLOČENSKÝCH VIED** patrí spoločne s humanitnými vedami medzi vedné disciplíny s rastúcou dôležitosťou – v prípade ich kvalitných výstupov sú tieto veľmi často vo vyspelých štátoch využívané okrem iného aj na riadenie spoločnosti a hospodárstva.

- **Psychologické vedy** (napr. pedagogická poradenská a školská psychológia, psychológia osobnosti, psychológia práce, sociálna psychológia, všeobecná psychológia, vývinová psychológia a ostatné príbuzné odbory psychologických vied)
- **Ekonomické vedy a obchod** (napr. ekonomika a riadenie podnikov, financie, medzinárodné ekonomické vzťahy, medzinárodné podnikanie, obchod a marketing, poisťovníctvo, svetová ekonomika, účtovníctvo, cestovný ruch, medzinárodné vzťahy, bojové použitie a výcvik ozbrojených síl, národná a medzinárodná bezpečnosť a ostatné príbuzné odbory ekonomických vied a manažmentu)
- **Pedagogické vedy** (napr. logopédia, pedagogika, predškolská a elementárna pedagogika, špeciálna pedagogika, športová edukológia a ostatné príbuzné odbory pedagogických vied, učiteľstva a vychovávateľstva)
- **Sociálne vedy** (napr. sociológia, sociálna práca, kulturológia, etnológia, bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci, záchranné služby a ostatné príbuzné odbory sociálnych vied)
- **Právne vedy** (napr. ústavné právo, hospodárske a finančné právo, pracovné právo, trestné právo, európske právo, obchodné a finančné právo, občianske právo, ochrana osôb a majetku, kriminológia a kriminalistika a ostatné príbuzné odbory právnych vied)
- **Politické vedy** (napr. politológia, prognostika, verejná správa a ostatné príbuzné odbory politických vied)
- **Sociálna a ekonomická geografia** (napr. sociálne aspekty environmentálnych vied, plánovanie dopravy a jeho sociálne aspekty, demogeografia a demografia a ostatné príbuzné odbory sociálnej a ekonomickej geografie)

- **Masmediálna komunikácia** (napr. knižničná a informačná veda a ostatné príbuzné odbory masmediálnej komunikácie)

HUMANITNÉ VEDY sa zaoberajú ľuďmi a ich spoločenstvom a oblasť humanitných vied patrí spoločne so spoločenskými vedami medzi vedné disciplíny s rastúcou dôležitosťou – v prípade ich kvalitných výstupov sú tieto veľmi často vo vyspelých štátoch využívané okrem iného aj na riadenie spoločnosti a hospodárstva. To znamená, že aj napriek zaužívanému nesprávne názoru, že ide primárne o vedné disciplíny z oblasti základného výskumu, aj tieto majú veľmi výrazný spoločensko-hospodársky význam a vplyv.

- **Historické vedy a archeológia** (napr. história, archeológia, muzeológia, archívniectvo a pomocné vedy historické a ostatné príbuzné odbory historických vied a archeológie)
- **Filologické vedy** (napr. jazykoveda konkrétnych jazykových skupín, prekladateľstvo a tlmočníctvo, literárna veda a ostatné príbuzné odbory filologických vied)
- **Filozofické vedy, etika a teologické vedy**
- **Vedy o kultúre a umení** (napr. religionistika, kultúrna antropológia a etnológia, estetika a dejiny estetiky, literárna veda, teória a dejiny výtvarných umení, dizajn, teória a dejiny hudby, teória a dejiny divadla, teória a dejiny umenia, teória a dejiny filmu, rozhlasu a televízie, architektonická tvorba, teória a technológia reštaurovania a ostatné príbuzné odbory vied o kultúre umení).¹⁰⁵

Vyššie uvedené rozdelenie, vychádzajúce aj z medzinárodného kontextu, sa priamo odzrkadľuje v ostatnom čase vo zverejnených prácach rôznych autorov v odbornej literatúre a v ďalších dostupných informačných prameňoch v podobe týchto všeobecných kľúčových obsahových komponentov výchovného procesu:

- **Estetická výchova** aj pod názvami umelecká výchova či kultúrna výchova, pričom ako súčasť estetickej výchovy sú menované hudobná výchova, literárna výchova, výtvarná výchova a dramatická výchova a literárno-dramatická výchova.
- **Svetonázorová výchova**, ktorej súčasťou sú vymedzované pod názvami kresťanská výchova ako súčasť náboženskej výchovy, filozofická výchova, laická výchova, ateistická výchova.
- **Spoločenskovedná výchova**, do ktorej je možné zaradiť jej súčasťou: globálna výchova; multikultúrna výchova; ekologická a environmentálna výchova; mediálna výchova; spotrebiteľská výchova; dopravná výchova; jazyková výchova; protidrogová výchova; informačná výchova.

¹⁰⁵ *Odbory vedy a techniky*. [online]. Dostupné na: <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/default.aspx>

- **Rozumová (vedecká) výchova** – sem patria základy prírodovedných, spoločenskovedných a polytechnických oblastí.
- **Telesná výchova** má súčasti: telesná výchova; pohybová výchova; zdravotná výchova; tanečná výchova a baletná výchova;
- **Pracovná výchova** obsahuje napr. tieto komponenty: pracovná výchova, technická výchova; ekonomická výchova; polytechnická výchova a výchova k voľbe povolania.
- **Občianska výchova** primárne zastrešuje aj tieto časti: politická výchova; právna výchova; branná výchova; prosociálna výchova; výchova k humanizmu; výchova k tolerancii; výchova k manželstvu a rodičovstvu.¹⁰⁶

Z hľadiska zmien realizovaných v našej spoločnosti a perspektív vývoja vo svete sa podľa nášho názoru ukazuje potreba rozvoja jedinca, rešpektujúc pritom kognitívne, afektívne a psychomotorické súčasti výchovného pôsobenia v základných spoločensko-vedných oblastiach súčasného i perspektívneho života: sebazoznania, filozofie, náboženstva, vedy, techniky, umenia, morálky, politiky, práva, fyzickej práce, duševnej práce, telesnej kultúry, zdravia telesného i duševného, športu, globálneho charakteru života na Zemi, multikultúrnych kontaktov, multilingválnej podoby sveta, ekológie a environmentalistiky, ekonomiky, dopravy, komunikačných technológií, masmédií, tradícií, regionálnych charakteristík, sociálnej problematiky, interpersonálnych vzťahov, oblasti integrácie osôb s postihnutím a mnohé ďalšie.

V porovnaní s predchádzajúcim systémom vymedzenia obsahu výchovy v predprimárnej edukácii vychádzame z hľadiska vzdelanostného modelu absolventa predprimárneho stupňa, kedy absolvent predprimárneho vzdelávania má poznatky a schopnosti, ktoré majú význam vo vzťahu k propedeutike (základom) kultúrnej, čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Absolvent predprimárneho vzdelania je pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole a na ďalší aktívny život v spoločnosti.¹⁰⁷

Profil absolventa je koncipovaný prostredníctvom kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa. Vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku sú medzi kompetencie (spôsobilosti) zaradené aj psychomotorické kompetencie. Spoločenské a občianske kompetencie sú integrované do osobnostných (intrapersonálnych) a sociálnych (interpersonálnych) kompetencií.

V materskej škole sa rozvíjajú tieto kompetencie (spôsobilosti):

1. Psychomotorické kompetencie

¹⁰⁶ HLÁSNA, S. (2013b): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. 1. vydanie. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. ISBN 978-80-89400-57-7

¹⁰⁷ *Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0*. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) Základy sebauvedomenia
 - b) Základy angažovanosti
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a) Základy riešenia problémov
 - b) Základy kritického myslenia
 - c) Základy tvorivého myslenia
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie¹⁰⁸

Vymedzenie kompetencií (spôsobilostí) treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide o dosahovanie základov kompetencií dieťaťa.¹⁰⁹

Štátny vzdelávací program pre materské školy (ďalej len program) má názov Dieťa a svet. Každý tematický okruh zahŕňa tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa:

1. perceptuálno-motorickú,
2. kognitívnu,
3. sociálno-emocionálnu.

Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu JA SOM.

Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu ĽUDIA.

Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu PRÍRODA.

Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu KULTÚRA.¹¹⁰

¹⁰⁸ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

¹⁰⁹ tamtiež

¹¹⁰ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

Členenie vzdelávacích oblastí je výrazne teoretické. V praktickej rovine sa rozvíjajú integrovane, sú navzájom prepojené, spolu súvisiace. Tematické okruhy a vzdelávacie oblasti rozvoja sa interaktívne prepájajú. Tematické okruhy a vzdelávacie oblasti rozvoja sú prostriedkom na dosiahnutie špecifických (konkrétnych, operacionalizovaných) cieľov v procesuálnej činnosti. Pri dosahovaní špecifických cieľov sa rozvíja osobnosť dieťaťa celostne, aj keď je formulácia konkrétneho cieľa včlenená do niektorej vzdelávacej oblasti rozvoja.¹¹¹

Vzdelávacie oblasti v sebe zároveň v rôznej miere zahŕňajú podoblasti – pohybovú, zdravotnú, prírodovednú, matematicko-logickú, jazykovú, komunikatívnu, etickú, vlasteneckú, informačnú, umelecko-expressívnu (hudobnú, výtvarnú, literárnu), pracovnú, ako aj prierezové témy – osobnostný a sociálny rozvoj, ochranu života a zdravia, dopravnú výchovu – výchovu k bezpečnosti v cestnej premávke, environmentálnu, mediálnu, multikultúrnu výchovu, výchovu k tvorivosti, rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti, informačno-komunikačné technológie a rozvíjanie digitálnej gramotnosti.¹¹²

Obsah výchovy a vzdelávania má rámcový charakter. Rozpracúva sa na podmienky materskej školy v školskom vzdelávacom programe. Detailnejšie sa na základe poznania aktuálnych rozvojových možností detí konkretizuje v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti.

Program rešpektuje:

- rodinu dieťaťa predškolského veku,
- vývinové špecifiká – vývinové zvláštnosti a osobitosti dieťaťa predškolského veku,
- možnosti, predpoklady, schopnosti, zručnosti a vedomosti dieťaťa predškolského veku,
- individuálne potreby, záujmy a postoje dieťaťa predškolského veku,
- prirodzenú aktivitu a experimentovanie dieťaťa,
- špecifiká predškolskej výchovy a vzdelávania,
- vzájomné integrované prepájanie jednotlivých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa,
- činnostný, hrový charakter pedagogického procesu, vykonávaného prostredníctvom hier a výchovno-vzdelávacích činností,
- nutnosť cieľavedomého a systematického pozorovania, diagnostikovania,

¹¹¹ tamtiež

¹¹² tamtiež

- potrebu evalvovania (hodnotenia) pedagogického procesu (hodnotenie detí, učiteľov, autoevalváciu materskej školy).¹¹³

Vzdelávacie štandardy pre ISCED 0 – vzdelávacie štandardy pozostávajú z obsahových a výkonových štandardov.

V obsahových štandardoch sa nachádza obsah, ktorý rešpektuje vývinové potenciality (možnosti) dieťaťa predškolského veku a opiera sa o detskú skúsenosť a poznanie. Obsahové štandardy predstavujú prostriedok vzdelávania detí predškolského veku a slúžia na rozvíjanie elementárnych základov kompetencií (spôsobilostí).

Výkonové štandardy sú formulované v špecifických (konkrétnych – operacionalizovaných) cieľoch. Výkonové štandardy sú koncipované ako cieľové požiadavky, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predškolského obdobia, aby získalo predprimárne vzdelanie.¹¹⁴

Podľa nášho názoru je však dôležité prihliadať na to, že výchovné pôsobenie je realizované vo viacerých **úrovniah**:

1. individuálnej – vzťah k sebe samému, sebvýchova, celoživotné vzdelávanie, sebvzdelávanie a výchova, starostlivosť o vlastné zdravie fyzické a psychické, správna životospráva, zvyšovanie kvality vlastného života...,

2. mikroprostredia – vzťahy v rodine a k ľuďom v blízkom okolí – vzťahy manželské, rodičovské, k najbližším príbuzným, priateľom, susedom, kolegom, spolužiakom, starostlivosť o zdravie členov rodiny, správanie sa a sociálne kontakty v rámci rodiny a spoločnosti v rámci lokálneho prostredia,

3. mezoprostredia – vzťahy v spoločenskom prostredí regiónu a k prírodnému prostrediu domova, vzťah k rodisku, k domovu, k národu, k mladším, rovesníkom, starším, chorým a postihnutým, prevencia protispoločenského konania, charitatívna a humanitná činnosť v krajine, vzťah k materinskému jazyku, národnému a kultúrnemu dedičstvu, rasová znášanlivosť, vzťah k menšinám, ochrana životného prostredia v rámci regiónu a pod.,

4. makroprostredia – vzťah k svetu – humanizmus, náboženská, rasová tolerancia, svetový mier, multikultúrna, globálna, environmentálna a ekologická výchova Európana a obyvateľa Zeme,

¹¹³ *Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0*. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

¹¹⁴ tamtiež

ponímanie globálneho charakteru života na Zemi, celosvetového mieru, oblasť ľudských práv na celom svete, multilingválnej podoby sveta.¹¹⁵

V nasledujúcich rokoch bude nevyhnutné podrobnejšie venovať pozornosť rozpracovaniu a inovácii ich obsahu z hľadiska priamej výchovnej práce s deťmi, mládežou či dospelými v našej spoločnosti. Záujem každej spoločnosti by mal, podľa nášho názoru, vychádzať zo zabezpečenia podmienok na realizáciu edukačného procesu, zameraného na rozvíjanie celého súboru kvalít jedincov s cieľom pripraviť ich čo najlepšie na všetky základné funkcie a pozície v živote.

Súhlasíme s názorom, že zameranie demokratickej spoločnosti vychádza zo snahy poskytnúť rovnosť šancí všetkých občanov uplatniť sa v spoločenskom systéme, primerane snahe a ambíciám každého člena spoločnosti, čomu je však nevyhnutné prispôsobiť obsah celoživotného edukačného pôsobenia v našej spoločnosti.

Diskusiu k vymedzeniu obsahu edukačného pôsobenia nemožno považovať za ukončenú, pretože mnohé teoretické práce, výskumy a nemenej dôležité skúsenosti z priamej edukačnej praxe pomáhajú ďalšiemu zmysluplnému rozvoju pedagogiky ako vednej disciplíny v súčinnosti s ďalšími vednými disciplínami – psychológiou, sociológiou, medicínou či filozofiou. Obsahové vymedzenie a konkretizovanie obsahu výchovy zostáva v pozícii náčrtu základných východiskových teoretických línií, pričom sme si nekládli za cieľ v predloženej publikácii podrobnejšie rozpracovať ciele, úlohy, obsah, metódy, formy, prostriedky, špecifiká ani historický kontext jednotlivých okruhov výchovného pôsobenia ako východísk nielen pre predprimárnu edukáciu.

3.5 Zásady výchovy v predprimárnej edukácii

Pri vymedzovaní princípov (zásad výchovy) sme sa stretli s viacerými pohľadmi na uplatňovanie pojmov princípy výchovy – pedagogické princípy – zásady výchovy – výchovné zásady. Bošňáková (2006) definuje výchovné princípy ako základné, najvšeobecnejšie požiadavky, pravidlá, ktoré je potrebné vo výchove dodržiavať. Sú východiskom pri voľbe metód, foriem a prostriedkov výchovného pôsobenia.¹¹⁶ Petrová (2009, In Švejda a kol., 2009) konštatuje, že napriek tomu, že edukačný proces je veľmi rozmanitý, ovplyvnený individuálnymi osobitosťami vychovávajúceho i vychovávaných, možno formulovať určité princípy (zásady), ktorých rešpektovanie a dodržiavanie zabezpečuje efektívnosť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Výchovné princípy sú,

¹¹⁵ HLÁSNA, S. (2013b): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. 1. vydanie. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. ISBN 978-80-89400-57-7

¹¹⁶ BOŠŇÁKOVÁ, M. (2006): *Základy pedagogiky*. Bratislava : SAP, 2006, 67 s. ISBN 80-89271-07-3

podľa vyššie uvedenej autorky, všeobecne platné požiadavky na výchovu, ktoré vyplývajú zo základných zákonitostí výchovného procesu, určených aj cieľom výchovy.¹¹⁷ V historickom vývoji sa jednotlivé princípy (zásady) menili, a to podľa stupňa poznania zákonitostí výchovného procesu, ale aj podľa spoločenských cieľov.

V snahe o zjednotenie základnej pedagogickej terminológie doposiaľ používané termíny – zásady výchovného pôsobenia, výchovné zásady, zásady výchovy – v ostatnom čase nahrádzajú mnohí autori termínom princípy výchovy (napr. Jůva sen & jun, 1995; Višňovský – Kačáni a kol. 2001). Toto označenie považujeme za vhodné a budeme ho používať aj v predkladanej publikácii. Pod pojmom princípy výchovného pôsobenia v našej práci rozumieme systém najvšeobecnejších požiadaviek, ktoré optimalizujú výchovnú činnosť.

Jůva sen & jun (1995) konštatujú, že aj keď v ponímaní a klasifikácii pedagogických (výchovno-vzdelávacích) princípov nie je aplikovaný jednotný prístup, je možné usporiadať základné z princípov tak, aby odrážali hlavné znaky pedagogického procesu – cieľavedomosť, sústavnosť, aktívnosť, názornosť, uvedomelosť, primeranosť, trvácnosť a ďalšie. Zohľadnením prístupu Jůvu sen & jun (1995) alebo Jůva a kol. (2001) k ponímaniu základného pedagogického pojmu výchova (vzdelávanie považujú za súčasť výchovy) vymedzujú tieto základné pedagogické (výchovno-vzdelávacie) princípy:

- **p. cieľavedomosti** – stanovením cieľov a ich primeraným objasnením vychovávanému;
- **p. sústavnosti** (systematickosti) – hovorí o usporiadaní výchovných podnetov do systému a o sústavnom pôsobení vychovávateľa;
- **p. aktívnosti** – vyjadruje požiadavku opierať sa o aktivitu a samostatnú činnosť jedinca, motivovať a aktivizovať jeho vlastnú snahu a tvorivý prístup;
- **p. primeranosti** – má byť uplatňovaný z hľadiska veku, doterajšej úrovne skúseností a poznatkov, rešpektovať vekové a individuálne osobitosti;
- **p. emocionálnosti** – rešpektuje požiadavku adekvátneho citového zážitku vychovávaného jedinca, udržiavať atmosféru radosti a tvorivosti;
- **p. jednotnosti výchovného pôsobenia** presadzuje jednotu požiadaviek a prístupu vychovávateľov k vychovávanému v rodine, v škole a pod.;

¹¹⁷ ŠVEJDA, G. a kol. (2009): *Studijní texty pro účastníky vzdělávacího programu „Studium pedagogiky k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka ve školách a školských zařízeních resortu vnitra“*. Praha : Vyšší policejní škola a Střední policejní škola MV v Praze, 2009. 103 s.

Autori venujú pozornosť aj **princípom názornosti, uvedomelosti, trvácnosti**, ktoré sa týkajú nielen osvojených vedomostí, ale aj postojov k skutočnosti.¹¹⁸

Višňovský (2001, In Višňovský – Kačáni a kol., 2001) a v súlade s ním napr. aj Bošňáková (2006) uprednostňujú používanie termínu princípy výchovy a definujú ich ako základné, najvšeobecnejšie požiadavky, pravidlá, ktoré je pri výchove potrebné dodržiavať a tieto sú východiskom pri voľbe vhodných metód, foriem a prostriedkov výchovného pôsobenia. Autori venuje pozornosť princípom: účinnosti výchovného pôsobenia, konkrétnosti, aktívneho spolupôsobenia na vychovávaného, vedúcej osobnosti pedagóga a súčasne predkladá podrobnejšiu charakteristiku tých princípov, ktoré v novej spoločnosti v ostatnom čase vystupujú do popredia:

- **p. názorového pluralizmu** rešpektovaním rôznorodosti názorov;
- **p. mravnosti a tolerancie** v práci a v živote vychovávateľa;
- **p. demokracie a humanizmu** a slobody v škole pri výchovnom i vzdelávacom pôsobení;
- **p. cieľavedomosti a cieľavedomého činnostného zamerania a aktivity**;
- **p. sociálneho konsenzu vo výchove**, vyjadrený spoluprácou všetkých zúčastnených a schopnosťou dohodnúť sa;
- **p. jednoty teórie a praxe, výchovy a vzdelávania**, ktorý predpokladá každodennú konfrontáciu obsahov výchovy a vzdelávania v kontakte s praxou;
- **p. primeranosti veku a individuálneho prístupu** vychádza z poznania individuálnych osobitostí vychovávaného a na ich základe zvolené adekvátne výchovno-vzdelávacie postupy.¹¹⁹

Podľa nášho názoru je potrebné pri realizácii výchovného pôsobenia zohľadňovať aj **princípy: dôslednosti, sústavnosti, systematickosti, sociálneho konsenzu vo výchove, trvácnosti, účinnosti výchovného pôsobenia**, avšak pri dôslednom rešpektovaní aspektov **humanistického a demokratického prístupu k vychovávanému** (rešpektovanie individuality, autentickejšia 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, sebvýchovy a sebvzdelávania vychovávaného, zmena direktívneho vzťahu vychovávateľ – vychovávaný na demokratický – ustupuje autokratické postavenie

¹¹⁸ JÚVA, V. sen. & jun.(1995): *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0

¹¹⁹ VIŠŇOVSKÝ, E. – KAČÁNI, V. a kol. (2001): *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4 a BOŠŇÁKOVÁ, M. (2006): *Základy pedagogiky*. Bratislava : SAP, 2006, 67 s. ISBN 80-89271-07-3

vychovávateľa v procese výchovy, vychovávateľ (rodič, učiteľ...) vystupuje predovšetkým vo funkcii poradcu, pomocníka, usmerňovateľa. Domnievame sa, že v ostatnom čase vystupujú do popredia v predprimárnej edukácii nasledujúce princípy:

- **princíp humanizmu a tolerancie** pri celospoločenskom edukačnom pôsobení a pohľade na dieťa v predškolskom veku;
- **princíp aktivity** – vyjadruje požiadavku opierať sa o aktivitu a samostatnú činnosť dieťaťa, motivovať a aktivizovať jeho vlastnú snahu, aktívnu spoluúčasť dieťaťa na vlastnom napredovaní;
- **princíp cieľavedomej realizácie výchovného procesu** – prostredníctvom pôsobenia na vychovávaného v procese dosahovania vytýčených cieľov predstavuje stanovenie cieľov, ich primerané objasnenie dieťaťu a zabezpečenie spätnej väzby vychovávanému dieťaťu hodnotením jeho konania v súlade s rešpektovaním osobnosti a jedinečnosti dieťaťa;
- **princíp emocionálnosti** – rešpektuje citlivý, taktný prístup pri výchovnom pôsobení, zohľadňuje subjektívne pocity vychovávaného a požiadavku prevažujúceho pozitívneho citového zážitku vychovávaného dieťaťa prostredníctvom pozitívneho, láskavého a spravodlivého prístupu k vychovávanému, predpokladá udržiavať atmosféru radosti, tvorivosti, optimizmu;
- **princíp uprednostňovania kladného hodnotenia vychovávaného** – zameraním sa na pozitívne stránky osobnosti vychovávaného dieťaťa, z nich vychádzať a na nich stavať výchovné pôsobenie, nedostatky nezakrývať, upozorňovať na ne, vedieť ich rozpoznať a primerane ovplyvňovať;
- **princíp jednoty výchovného pôsobenia** – uplatňovaním koordinácie výchovných vplyvov na vychovávaného v základnom koncipovaní jednotných požiadaviek vo všetkých typoch výchovného prostredia presadzuje jednotu požiadaviek a prístupu vychovávateľov k vychovávanému napr. v rodine a v materskej škole a pod.;
- **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 dieťaťa; vychádza z poznania individuálnych osobitostí vychovávaného dieťaťa na ich základe sú volené adekvátne výchovno-vzdelávacie postupy.

V zhode s vyššie uvedenými autormi považujeme princípy výchovy za základné a najvšeobecnejšie požiadavky na riadenie výchovnej činnosti, ich uplatňovanie garantuje účinnosť a úspešnosť výchovného pôsobenia, pretože tvorí východiská pri uplatňovaní metód, foriem a prostriedkov výchovného procesu. Predovšetkým pri práci s vekovou skupinou detí predškolského

veku je dodržiavanie princípov výchovného pôsobenia základným predpokladom pre vybudovanie nevyhnutných základov dieťaťa pre čoraz samostatnejší život v nových podmienkach, v nových komunitách v našej spoločnosti a súčasne aj pre ďalšie stupne edukácie dieťaťa presne v súlade so všeobecne odporúčaným princípom výchovy pre život, ktorého podstatu tvorí dôsledné prepojenie teórie a praxe, pričom predpokladá každodennú konfrontáciu obsahov výchovy a vzdelávania v kontakte s praxou a zameraním prípravy vychovávaného na samostatný plnohodnotný reálny život.

3.6 Metódy výchovy v predprimárnej edukácii

Pedagogická encyklopédia Slovenska (1984) vymedzuje metódy výchovy ako prostriedky, spôsoby a postupy práce vychovávateľa na zabezpečenie vytýčeného výchovného cieľa.¹²⁰ Bošňáková (2006) pod výchovnou metódou rozumie cieľavedomé usporiadanie činností vychovávateľa a vychovávaného, v ktorých sa realizujú stanovené ciele. Na realizácii určitej výchovnej metódy participuje rovnako vychovávateľ aj vychovávaný.¹²¹ Podľa Průchu – Walterovej – Mareša (2009) 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.¹²² Podľa Muchu (In Hlásna a kol., 2006) metódy výchovy sú ukazovateľom najúčelnejších výchovných postupov a im zodpovedajúcich prostriedkov.¹²³

Novšie k metódam výchovy vo všeobecnosti niektorí autori zaraďujú i metódu riešenia mravnej dilemy (napr. Zelina, 2004) a v tejto súvislosti sa uvádza, že k metódam výchovy najnovšie môžeme zaradiť i metódy priameho a nepriameho ovplyvňovania, ako ich rozoznáva psychológia ľudskej komunikácie (pozri najmä Mareš – Křivohlavý, 1995), a tiež iné metódy sociálneho posilňovania, než je len samotné hodnotenie.¹²⁴

Ako píše Grecmanová a kol. (1999, 2000) jednotlivé metódy pri výchove je možné uplatniť v konkrétnej situácii a vždy je nutné uvážiť použitie metódy z hľadiska individuálneho prístupu k vychovávanému. Rovnako je to s aplikáciou jedinej metódy – je nevyhnutné navzájom ich kombinovať, aby prichádzalo k ucelenému rozvoju vychovávaného jedinca a k jeho mnohostrannému

¹²⁰ Kol. autorov (1984): *Pedagogická encyklopédia Slovenska I*, 2. Bratislava : Veda, 1984

¹²¹ BOŠŇÁKOVÁ, M. (2006): *Základy pedagogiky*. Bratislava : SAP, 2006, 67 s. ISBN 80-89271-07-3

¹²² PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6

¹²³ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

¹²⁴ ZELINA, M. (2004): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1

rozvoju.¹²⁵ V súlade s kolektívom autoriek, Bošňákovou (2006) a Kostelníkom (2008) 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** – 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

¹²⁵ GRECMANOVÁ, H. a kol. (1999): *Obecná pedagogika I.* 1. vyd. Olomouc : HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7 a GRECMANOVÁ, H. a kol. (2000): *Obecná pedagogika II.* 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2000. ISBN 80-85783-24-X

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 základným 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 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 „súťažného poľa“. Metódou súťaže vedieme 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 blahoželanie dieťaťu k narodeninám – podanie ruky, sformulovanie blahoželania, zaspievanie piesne a 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 metóda 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, ba až priam prikazuje vylúčiť telesné tresty, vylúčiť tresty útočiace na ľudskú dôstojnosť (šikanovanie) a pod. Trest treba považovať 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 za 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?).

Grecmanová a kol. (1999, 2000) vyslovujú predpoklad, že vzhľadom na individualitu každého človeka a na široký okruh oblastí, na ktoré má cielená a uvedomelá výchova vplyv, nie je možné pri výchove jedinca použiť univerzálnu metódu výchovy.¹²⁶ 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.

3.7 Organizačné formy výchovy v predprimárnej edukácii

Pri spracovávaní tematiky organizačných foriem výchovy sme sa stretli s istou nejednotnosťou pri vymedzovaní pojmu organizačné formy výchovy, napr. Burian a Špánik (1994) považujú za výchovné formy organizačné jednotky, v rámci ktorých sa realizuje zámerná výchovná činnosť.¹²⁷ Mucha (In Hlásna a kol., 2006) formami výchovy rozumie obvykle spôsoby organizácie edukácie v priestore a čase, ktoré bývajú často z objektívnych i subjektívnych dôvodov dopredu dané ako isté limity.¹²⁸

¹²⁶ GRECMANOVÁ, H. a kol. (1999): *Obecná pedagogika I.* 1. vyd. Olomouc : HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7 a GRECMANOVÁ, H. a kol. (2000): *Obecná pedagogika II.* 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2000. ISBN 80-85783-24-X

¹²⁷ BURIAN, R. – ŠPÁNIK, M. (1994): *Teória výchovy pre kresťanské školy.* Trenčín : Naša tlač, 1994. ISBN 80-966994-2-3.

¹²⁸ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky.* Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

V našej publikácii budeme v zhode s Burianom a Špánikom (1994) vymedzovať všeobecné organizačné formy výchovy ako organizačné jednotky, v rámci ktorých je realizovaná výchovná činnosť prostredníctvom aplikácie primeraných zásad, metód a prostriedkov výchovy z hľadiska realizácie obsahu výchovy dosahovaním výchovných cieľov.¹²⁹

Voľba formy je závislá od konkrétneho výchovného cieľa a od materiálnych možností, podobne ako voľba metódy. Voľby týchto sa tiež podmieňujú i vzájomne, to znamená, že istá metóda je napríklad účinnejšia v niektorej konkrétnej forme viac ako v inej, alebo snaha či plán použiť určité postupy si logicky vyžiada prípravu a uplatnenie konkrétnej organizačnej formy. Pripomeňme si v tejto súvislosti metódu vhodnej organizácie výchovného prostredia, ktorého súčasťou je alebo sa počas priameho výchovného pôsobenia stáva i niektorá organizačná forma, prípadne viaceré, avšak celkom konkrétne formy.¹³⁰

Medzi najčastejšie všeobecne aplikované organizačné formy výchovy patria výchovný rozhovor, súťaže, vychádzky, výlety, exkurzie, večierky, akadémie, záujmové krúžky, návštevy divadelných, filmových a hudobných predstavení, návšteva športových podujatí alebo aj priama účasť na nich, pobytové tábory detí a mládeže, nácvik divadelných ochotníckych hier, v škole napr. vyučovacia hodina, pri výchove istej skupiny veriacich sú to rôzne sviatosti, púte a pod.¹³¹

Organizačné usporiadanie denných činností v materskej škole, pravidelne sa opakujúcich v konkrétnej materskej škole, sa spracúva vo forme denného poriadku. Denný poriadok má byť dostatočne pružný, má umožňovať reagovať na potreby a záujmy detí. Pri jeho zostavovaní je potrebné dbať na to, aby poskytoval priestor na pokojný, bezpečný a zmysluplný aktívny pobyt dieťaťa v materskej škole.

Pri usporiadaní denných činností sa:

- zabezpečuje vyvážené striedanie činností (optimálny biorytmus, bezstresové prostredie);
- dodržiavajú zásady zdravej životosprávy (zdravý životný štýl);
- vytvára časový priestor na hru a učenie dieťaťa;
- dodržiava pevne stanovený čas na činnosti zabezpečujúce životosprávu.¹³²

¹²⁹ BURIAN, R. – ŠPÁNIK, M. (1994): *Teória výchovy pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, 1994. ISBN 80-966994-2-3.

¹³⁰ *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹³¹ *Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0*. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

¹³² *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

Súčasťou denného poriadku sú:

- hry a hrové činnosti,
- pohybové a relaxačné cvičenia,
- pobyt vonku,
- odpočinok,
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie).¹³³

Hry a hrové činnosti sú spontánne alebo učiteľkou navodzované hry a hrové aktivity detí. Súčasťou hier a hrových aktivít sú vopred plánované edukačné aktivity. Hry a hrové činnosti sa môžu v rámci zostavovania denného poriadku zaradiť aj 2-, 3-krát v dopoludňajších a odpoledňajších hodinách.

V súlade s autorkami Podhájecká – Gmitrová – Dobiášová (2011) hru považujeme za kľúčový prostriedok formu i metódu schopné maximálne rozvíjať a vyžívať edukačný potenciál a možnosti detí a dokázateľne zvýšiť ich kompetencie v relatívne limitovanom časovom priestore. Práve hra a hrová činnosť je významnou náplňou tematických okruhov, vzdelávacích oblastí a vzdelávacích štandardov v súlade s ISCED 0.¹³⁴

Usmerňovaním hry, vplývaním na jej obsah, organizovaním života detí v hrách, pôsobením na vzájomné vzťahy detí učiteľka spolupôsobí na rozvoj ich vnímania, citov, vôľu, vzťahy, konanie a správanie ako celok harmonického rozvoja dieťaťa. Prostredníctvom hry sa dieťa zaraďuje v prostredí materskej školy do detskej skupiny a nachádza tam svoje miesto. V rámci rôznych hrových činností sa rozvíjajú intrapersonálne aj interpersonálne schopnosti, ktoré rozhodujú o úspešnosti dieťaťa v živote. Pri správnom usmerňovaní detí sa hra stáva pre ne školou života.¹³⁵

Podhájecká – Gmitrová – Dobiášová (2011) sformulovali metodický prístup učiteľky k hre. V kontexte výchovno-vzdelávacej činnosti si vyžaduje:

- koncipovanie cieľov, špecifických cieľov na základe poznania a rešpektovania záujmov, potrieb a možností dieťaťa;
- rešpektovanie tematických okruhov, vzdelávacích oblastí, vzdelávacích štandardov, kompetencií, včleňovanie hry ako prostriedku, formy, metódy na rozvoj edukačného potenciálu detí predškolského veku;
- ovplyvňovať kvalitu a kvantitu hry;
- zabezpečiť rozmanitosť hrových aktivít;

¹³³ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹³⁴ PODHÁJECKÁ, M. – GMITROVÁ, V. – DOBIÁSOVÁ, M. (2011): Hra v metodickom kontexte edukačného procesu. In GUZIOVÁ, a kol. (2011): *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. 353 s. ISBN 978-80-968777-3-7, s. 46-51.

¹³⁵ tamtiež

- obohacovať cieľavedome obsah hry;
- ponúkať primerané informácie – vtedy sa hra stáva najprínosnejším spôsobom učenia;
- vnášať nové námety, témy, úlohy, pravidlá v kontexte hier;
- využívať hry ako prostriedok, pomáhať deťom získavať poznatky z rôznych oblastí života (sú podnetmi na obohacovanie obsahu hier a na vznik nových hier);
- chápať a prepájať jednotlivé edukačné úlohy v každej hre vo vzájomnej súvislosti, integrujúco;
- uplatňovať v hre pravidlá, trvať na ich postupnom samostatnom dodržiavaní a kontrole;
- zapájať do hrových skupín všetky deti a využívať ich kladné vlastnosti na ovplyvňovanie iných;
- meniť a modifikovať variabilné úlohy v každej hre pre každú skupinu detí, resp. individuálne pre každé dieťa;
- rozvíjať emocionálne a kognitívne schopnosti, sociálnu komunikáciu, psychomotorické zručnosti detí;
- rozvíjať manuálne a technické zručnosti, konštruktívne schopnosti;
- viesť deti priebežne k samostatnosti, rozhodnosti v hrách;
- rešpektovať individualitu a vlastnú jedinečnosť dieťaťa v hrových aktivitách;
- umožňovať individuálny kontakt, ktorý umocňuje záujem o hrovú činnosť a zážitok;
- **manažovanie hier – priamym a nepriamym organizovaním a usmerňovaním hier;**
- umožniť participáciu subjektov v hre;
- umožniť vplyv subjektov (deti a učiteľky) na realizáciu a efekt námety, edukačného obsahu hry vo vzťahu ku kompetenciám;
- poskytnúť pomoc a umožniť dieťaťu efektívne zvládnuť námet, tému a obsažnosť hry;
- striedať rolové hrové aktivity;
- modifikovať hry (obsah, námet, tému) pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami;
- monitorovať počet detí v triede v hrových a iných aktivitách;
- kvantifikovať mieru účasti detí pri slobodne zvolenej a riadenej hrovej činnosti;
- **zabezpečenie materiálnej vybavenosti edukačného hrového prostredia;**
- pripraviť a organizovať podmienky (vnútorné, vonkajšie), prostredie na realizáciu hry;
- ponúkať a vyberať hračky, predmety, pomôcky, rekvizity;
- skúmať hrovú hodnotu hračiek;
- **vymedzenie adekvátneho časového priestoru na hru;**
- **implementovanie hry do organizačných foriem dňa;**
- zabezpečiť vzájomnú koexistenciu organizačných foriem v rovnakom čase s inšpirujúcimi hrovými aktivitami;

- organizovať a včleňovať hry do výchovno-vzdelávacej činnosti tak, aby sa pri ich realizácii rešpektovali výchovno-vzdelávacie zásady a používali primerané metódy;
- **koncipovanie a aplikovanie hrových kurikulárnych projektov;**
- podporovať tvorivosť hrovej koncepcie v rámci edukačných hrových programov;
- plánovať systematicky a kontinuálne hry;
- rešpektovať a uplatňovať výber teoretických koncepcií hier z pohľadu psychoanalytickej, kognitívno-vývinovej teórie, modelu tvorivo-humanistickej výchovy atď.¹³⁶

Hra je nielen hlavným prostriedkom rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku, ale aj významnou výchovno-vzdelávacou metódou. Preto sa javí potreba v materskej škole uplatňovať čo najviac hru vo všetkých organizačných formách denného poriadku (hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, edukačná aktivita, pobyt vonku) v materskej škole.¹³⁷

Pohybové a relaxačné cvičenia obsahujú zdravotné cviky, relaxačné a dychové cvičenia. Realizujú sa každý deň v určitom čase s dodržiavaním psycho-hygienických zásad (pred jedlom/zásadne nie hneď po jedle, vo vyvetranej miestnosti, príp. vonku atď.). Patria k vopred plánovaným aktivitám.

Pobyt vonku obsahuje pohybové aktivity detí, vychádzky, edukačné aktivity atď. V záujme zdravého psychosomatického rozvoja dieťaťa sa neodporúča vynechávať pobyt vonku. Realizuje sa každý deň. Výnimkou, kedy sa nemusí uskutočniť, sú nepriaznivé klimatické podmienky, silný nárazový vietor, silný mráz, dážď (nie mrholenie). V jarných a letných mesiacoch sa pobyt vonku upravuje vzhľadom na intenzitu slnečného žiarenia a zaraďuje sa 2-krát počas dňa, v dopoludňajších i odpoľudňajších hodinách.

Odpočinok sa realizuje v závislosti od potrieb detí s minimálnym trvaním 30 minút.

Činnosti zabezpečujúce životosprávu sa realizujú v pevne stanovenom čase. Odporúča sa dodržať trojhodinový interval medzi podávaním jedla. Čas podávania jedla sa stanovuje podľa podmienok prevádzky materskej školy.

Všetky organizačné formy denného poriadku sú po pedagogicko-psychologickej stránke rovnocenné. Majú vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa vo všetkých vzdelávacích oblastiach, a preto ich pedagogicky usmerňujú kvalifikovaní učitelia predprimárneho vzdelávania.¹³⁸

¹³⁶ PODHÁJECKÁ, M. – GMTROVÁ, V.– DOBIASOVÁ, M. (2011): Hra v metodickom kontexte edukačného procesu. In GUZIOVÁ, a kol. (2011): *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. 353 s. ISBN 978-80-968777-3-7, s. 46-51.

¹³⁷ tamtiež

¹³⁸ *Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0*. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

Predkladáme východiskové rozdelenie organizačných foriem výchovy v predprimárnej edukácii podľa:

- druhu a obsahu činnosti – formy zamerané na obsah výchovy a kompetencie: psychomotorické kompetencie; osobnostné (intrapersonálne) kompetencie (základy sebauvedomovania, základy angažovanosti); sociálne (interpersonálne) kompetencie; komunikatívne kompetencie; kognitívne kompetencie (základy riešenia problémov, základy kritického myslenia, základy tvorivého myslenia); učebné kompetencie; informačné kompetencie;¹³⁹
- vplyvu na vychovávaného – formy kolektívneho vplyvu (celá trieda detí v materskej škole), skupinového vplyvu (skupina detí v triede napr. na základe špecifických požiadaviek edukačného pôsobenia), párového vplyvu (dvojice detí) a formy individuálneho vplyvu na vychovávaného;
- dĺžky trvania – formy krátkodobého výchovného pôsobenia (napr. hra), strednodobého výchovného pôsobenia (napr. pobyt vonku) alebo dlhodobého výchovného pôsobenia (napr. škola v prírode);
- miery organizácie – formy organizované (napr. edukačné aktivity), organizačné formy spontánne (napr. hrové činnosti) alebo organizačné formy zmiešané (napr. hry počas pobytu vonku);
- frekvencie – organizačné formy jednorazové (napr. vianočná besiedka) alebo periodické (napr. divadelné predstavenie);
- prostredia – organizačné formy v interiéri materskej školy (napr. v triede), v exteriéri materskej školy (napr. na školskom dvore) a v externom prostredí mimo materskej školy (napr. v bábkovom divadle) a pod.;
- pôsobenia – organizačné formy priameho výchovného pôsobenia (napr. výchovný rozhovor s dieťaťom) alebo nepriameho výchovného pôsobenia (napr. dej rozprávky).

Predškolská výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje počas celého pobytu dieťaťa v materskej škole. Predprimárne vzdelávanie (vzdelávanie sa chápe ako organická súčasť výchovy, výchova je širší a vzdelávanie užší pojem) sa realizuje prostredníctvom organizačnej formy – edukačnej aktivity. Názov edukačná aktivita v sebe zahŕňa vyvážené realizovanie predškolskej výchovy i predškolského vzdelávania zároveň.¹⁴⁰

¹³⁹ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹⁴⁰ tamtiež

Edukačná aktivita je navodená učiteľom. Je to cieľavedomá, systematická, zmysluplná, konkrétna výchovno-vzdelávacia činnosť. Edukačná aktivita je organickou súčasťou denného poriadku. Zastúpené je v nej spontánne – situačné učenie a na základe vhodnej a účinnej motivácie aj cieľavedomé, zámerné – intencionálne učenie. V edukačnej aktivite učiteľ v primeranej miere využíva situačné rozhodovanie, ktoré znamená schopnosť pohotovo reagovať na potreby a záujmy detí, ako aj na ich rozdielnu rozvojovú úroveň.

Situačné rozhodovanie môže učiteľ nenásilne využiť aj v iných organizačných formách denného poriadku, napr. v hrách a hrových činnostiach, keď sa deti oboznamujú s cudzím jazykom alebo počas pobytu vonku. Učiteľ sa rozhodne reagovať na pedagogické situácie a na základe vlastného improvizáčného umenia vyťaží z týchto situácií čo najviac na rozvíjanie osobnosti detí v niektorej oblasti rozvoja alebo vo všetkých súbežne.¹⁴¹

V edukačnej aktivite sa učiteľ usiluje uplatňovať všetky zásady, najmä zásadu cieľavedomosti, aktivity, názornosti, primeranosti. Učiteľ i dieťa je v role subjektu, pričom postavenie učiteľa je nedominantné. Učiteľ umožňuje dieťaťu čo najviac slobodného prejavu (najmä pozitívneho), napr. rečového, pohybového, hudobno-pohybového, výtvarného, dramatického, hudobno-dramatického atď. Dieťaťu sa dostáva v každej pedagogickej situácii pozitívny model správania. Pri realizácii edukačnej aktivity je dôležité, aby sa dieťa mohlo za každých okolností nenásilne učiť a prežívať zážitky úspechu.¹⁴²

Výchovno-vzdelávacie požiadavky majú byť stanovované mierne nad hranicu rozvojových možností detí tak, aby ich deti mohli splniť, a zároveň, aby učenie pociťovali ako odmenu za vynaložené úsilie (napr. ako uspokojenú zvedavosť, ktorá je základom akéhokoľvek poznania) a boli motivované k ďalšiemu učeniu.

Časové trvanie edukačnej aktivity má rešpektovať potreby dieťaťa a možnú dĺžku udržania pozornosti detí vzhľadom na vývinové osobitosti a zákonitosti psychohygieny.

Edukačná aktivita nesmie deti preťažovať. Výchovno-vzdelávacia činnosť v materskej škole (zohľadňuje špecifiká učenia v predškolskom období) zahŕňa rozmanité pedagogické situácie:

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

¹⁴¹ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

¹⁴² tamtiež

Učiteľ v rámci svojich kompetencií riadi pedagogický proces prostredníctvom súboru dynamických, vzájomne súvisiacich výchovno-vzdelávacích činností. Tvoria ich:

- pozorovanie (ako metóda pedagogického diagnostikovania),
- facilitovanie (napomáhanie, uľahčovanie),
- situačné rozhodovanie (reagovanie na konkrétnu situáciu a meniace sa potreby a záujmy detí a následná zmena výchovno-vzdelávacej činnosti alebo jej ukončenie),
- riadenie činnosti vrátane spoluúčasti detí na riadení činnosti.¹⁴³

Edukačná aktivita (plánovaný, riadený pedagogický proces) sa môže realizovať v priebehu hier a hrových činností ako samostatná organizačná forma počas dňa v rámci pobytu vonku. Edukačná aktivita sa uskutočňuje prostredníctvom nasledovných foriem práce v skupine detí (počet detí v skupine určuje učiteľ podľa pravidiel plánovanej edukačnej hry alebo činnosti alebo podľa vlastného uváženia), frontálne, súčasne so všetkými deťmi, individuálne.

Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti je úplne v kompetencii učiteľa. Spôsob, forma, rozsah a časové trvanie plánov výchovno-vzdelávacej činnosti si určí a odsúhlasí každá materská škola na prvej pedagogickej porade. Nie je vylúčené, že v jednej materskej škole bude existovať viacero foriem plánovania súčasne.¹⁴⁴

Považujeme za vhodné pripomenúť, 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, vzdelanostnou úrovňou 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.

¹⁴³ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf

¹⁴⁴ Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0. [online]. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>

3.8 Podmienky výchovy v predprimárnej edukácii

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 sú sprostredkovateľmi medzi jednotlivcom a štátom, napr. cirkvi a náboženské organizácie, profesijné a stavovské organizácie a pod.). Tieto inštitúcie predstavujú rôznorodé prostredie pre spoločenský život človeka vrátane výchovného pôsobenia naň a sily v daných prostrediach vzájomne interagujú, niekedy kooperujú, ale častejšie súperia o vplyv na to-ktoré prostredie (tento zápas, i keď väčšinou skryté, prebieha najmä pri získavaní vplyvu na rodinu a školu).¹⁴⁵

Podľa nášho názoru je dôležité pripomenúť, že podmienky výchovného pôsobenia môžu proces výchovy urýchľovať (spoločensky žiaduce, priaznivé podmienky) alebo spomaľovať (spoločensky nežiaduce, nepriaznivé podmienky).

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.¹⁴⁶

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

a) 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. 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.

¹⁴⁵ MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4

¹⁴⁶ KOSTELNÍK, J. (2008): *Pedagogika pre učiteľov profesijných predmetov a praktickej prípravy*. Trnava : STU, 2008. 172 s. Dostupné na: www.zovp.sk/sevs/III/zepad/kostelnikpedagogika.doc

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.

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. Treba zdôrazniť osobitné výchovné poslanie, ktoré má pre veriacich ľudí cirkev a cirkevné spoločenstvá.

b) vnútorné podmienky – tvoria ich vrodene vlastnosti (pudy a inštinkty) a anatomickeo-fyziologické osobitosti mozgovej kôry, ktoré sa prejavujú vo forme dispozícií – talentu, nadania a vlôh dieťaťa. Človek nemusí mať vrodene hotové schopnosti, ale iba potenciálne možnosti, t. j. vlohy a dispozície na určitú činnosť. Vlohy a dispozície je potrebné vo výchove odhaliť a výchovou rozvíjať. 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 rozpoznať (podrobnejšie Drapecký, 2006).¹⁴⁷

Rozdelenie podmienok výchovného pôsobenia približne rovnako predkladajú aj charakterizujú viacerí autori, napr. Burian a Špánik (1994), Vaniš a kol. (2000), Manniová (2004), Hlásna a kol. (2006) 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 vrodenejšími vlastnosťami a predchádzajúcim výchovným pôsobením, a anatomickeo-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, ktoré delíme na: prírodné prostredie – tvorené

¹⁴⁷ DRAVECKÝ, J. (2006): *Všeobecná pedagogika*. Ružomberok : PdF KU, 2006, 88 s. [online]. Dostupné na: http://dps.tym.sk/DPS/Dokumenty/Vseob%20pedagogika/vseobecna_pedagogika.pdf

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

Z hľadiska podmienok na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní podľa zákona č. 124/2006 Z. z. o bezpečnosti a ochrane zdravia pri práci a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý možno aplikovať na podmienky na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia pri výchove a vzdelávaní, zriaďovateľ a riaditeľ materskej školy je povinný starať sa o bezpečnosť a ochranu zdravia detí a všetkých dospelých osôb, ktoré sa nachádzajú s jeho vedomím na jeho pracovisku a v jeho priestoroch.

Materské školy sú pri výchove a vzdelávaní, pri činnostiach priamo súvisiacich s výchovou a vzdelávaním a pri poskytovaní služieb povinné:

- prihliadať na základné fyziologické potreby detí;
- vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a na predchádzanie sociálno-patologických javov;
- zaistiť bezpečnosť a ochranu zdravia detí;
- poskytnúť nevyhnutné informácie na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí,
- viesť evidenciu registrovaných školských úrazov detí, ku ktorým došlo počas výchovno-vzdelávacej činnosti alebo pri činnostiach organizovaných materskou školou.¹⁴⁸

Problematika zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia je aj integrálnou súčasťou obsahu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Deti sa prostredníctvom tohto obsahu učia chrániť si svoje zdravie aj zdravie iných a riešiť na elementárnej úrovni situácie ohrozujúce zdravie.

3.9 Etapy procesu výchovy

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.¹⁴⁹ 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

¹⁴⁸ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁴⁹ BURIAN, R. – ŠPÁNIK, M. (1994): *Teória výchovy pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, 1994. ISBN 80-966994-2-3.

procesu na konkrétnom príklade vývoja i výchovy charakteru, pretože v procese utvárania hodnotovej sústavy osobnosti sa ukazuje ako zanedbávaný (podrobnejšie Blížkovský, 1997).¹⁵⁰

Zhrnutím viacerých teoretických pohľadov je možné výchovné pôsobenie na jedinca rozdeliť na tri základné etapy:

- 1. utváranie mravných pojmov, formovanie mravného vedomia;**
- 2. formovanie postojov a presvedčenia, podnecovanie k očakávanému správaniu sa;**
- 3. formovanie a prehlbovanie 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, Kačáni a kol., 2001):

- 1. Motivácia a požadovanie žiaduceho správania sa** je východiskovou etapou pri stanovovaní zrozumiteľnosti požiadaviek a vhodnej motivácie ich dodržiavania.
- Na základe **riešenia vytýčených úloh a realizácie požiadaviek** vznikajú potrebné zvyky a návyky.
- Prehlbovanie presvedčenia vychovávaných** vysvetľovaním a vytvorením podmienok na samostatné rozhodovanie a konanie vychovávaných.
- Rozvíjanie schopností uvedomele a samostatne sa stavať k požiadavkám** v súlade s predpokladmi primeranými veku vychovávaného.¹⁵¹

Na základe vyššie uvedených rozdelení predkladáme nami 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;

¹⁵⁰ BLÍŽKOVSKÝ, B. (1992): *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi*. Ostrava : Amosium servis, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9

¹⁵¹ VIŠŇOVSKÝ, Ľ., – KAČÁNI, V. a kol. (2001): *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4

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 uvedomé usmerňovanie spoločensky žiaduceho správania sa a konania vychovávaného.¹⁵²

Systematizáciu etáp výchovného procesu Svobodovej – 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 deťom slúži ako spätná väzba.¹⁵³

Považujeme v tejto súvislosti za dôležité pripomenúť, že výslednú etapu procesu výchovy v danom výchovnom elemente tvorí etapa samostatného konania v súlade s vytýčenými požiadavkami,

¹⁵² HLÁSNA, S. (2013): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. 1 vydanie. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. ISBN 978-80-89400-57-7

¹⁵³ SVOBODOVÁ, J. – ŠMAHELOVÁ, B. (2007): *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7

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.

3.10 Odporúčania pre priamu edukačnú prácu s dieťaťom predškolského veku

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 (2012) odporúča:

- **Bud'te zásadoví aj benevolentní** – deťom je potrebné vysvetľovať, objasňovať veci, niekedy aj rozhodnutia, ale nikdy od nich bez vážnych dôvodov nemožno ustúpiť, zmeniť ich, upraviť. Rámec, pevné hranice a autonómia v nich. Autorka odporúča rodičom, aby boli zásadoví v zásadných veciach a veľmi benevolentní vo všetkom ostatnom. Treba len nájsť ten správny pomer.¹⁵⁴
- **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.¹⁵⁵

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.** Ak 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 rozvahy.

¹⁵⁴ DRUCKERMANOVÁ, P. (2012): *A dost! Francouzské děti nedělají scény*. Praha : Lucka Bohemia, 2012. 376 s. ISBN 978-80-904302-5-9

¹⁵⁵ tamtiež

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 zavíšil 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. Kladte 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 nevyhnu.¹⁵⁶

- 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 vyvešať¹⁵⁷), vytvorte priestor pre otázky dieťaťa.
- Nielen v období „ja sám“ odporúčame nerobiť za dieťa, čo už dokáže urobiť samo – odporúčame ukázať mu, ako je to správne, ako si to predstavujete, ako to má byť, ak je to potrebné aj niekoľkokrát. Ak dieťa niečo urobí samo a je to spočiatku nedokonalé, pochváľte ho, ale neopravte, neupravte to pred ním, napr. samo poukladalo hračky tak, že sa skriňa nedá zatvoriť, pochváľte ho za to, že to urobilo samo, 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

¹⁵⁶ DOBSON, J. (1995): *Výchova detí*. Brno : Nová naděje, 1995. 238 s. ISBN 80-901726-4-4

¹⁵⁷ Pozn. aut.: Vedeli ste, že v návode na použitie pračky neodporúčajú počas pracieho cyklu odísť z domu?

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 MŠ.

- 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 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 podriadiť (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, vymaľovanie, kreslenie, sledovanie rozprávky na DVD, hrať hru, počúvanie rozprávky z CD, v pauze navštíviť zaujímavé miesto (pozrieme sa na ovečky, koníky, kravičky, zahráme sa na ihrisku a pod.).

Keďže v predškolskom veku dochádza k zdokonaľovaniu manuálnej zručnosti, zdokonalenie jemnej motoriky dieťaťa súvisí so značnou pohybovou schopnosťou drobného svalstva rúk a prstov a s presnou koordináciou pohybov. Dieťa ich využíva pri najjednoduchších úkonoch sebaobsluhy (základné sebaobslužné zručnosti – jenie, 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 nožičkami, 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 (tanier, poháre, šálky, lyžičky...) a aj ich vybrať a uložiť na preň „dočiahnutelné“ 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 práčky, pri ich vyberaní a následnom vyvešovaní na sušič. Dokáže viesť detský nákupný košík, nachádzať tovar v obchode podľa inštrukcií, vkladať „dočiahnutelný“ 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 formičkou, „krájať“ neostrým nožom, potierať, posypať a pod.

Dieťa vie pomáhať dospelaj osobe pri separácii odpadu v domácnosti, jeho vynášaní, napr. nesením separovaného papierového a plastového odpadu, ktorý väčšinou nie je ťažký ani objemný, a asistovať pri jeho 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 sejb, sadení a pod.

Dieťa dokáže dospelému asistovať alebo neskôr už samostatne vykonávať starostlivosť o vtáky v zime, napr. kúpiť vhodné krmivo, pravidelne ich kŕmiť (s podporou a nepriamou pomocou dospelých), súčasne aj pravidelnú starostlivosť o drobné živočíchy v domácnosti alebo v materskej škole, napr. v teráriu alebo v akváriu (škrekok, 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, Silvester, narodeniny, meniny, detské oslavy a pod., pričom dokáže primerane svojmu veku a zručnostiam obslúžiť hostí alebo detských kamarátov.

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.

4 SPOLUPRÁCA MATERSKEJ ŠKOLY A RODINY Z HĽADISKA PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

V tejto kapitole venujeme pozornosť aspektom spolupráce školy a rodiny najskôr vo všeobecnosti a následne s konkretizáciou na podmienky materskej školy a rodiny.

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 k 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.¹⁵⁸ 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;
- f) byť prítomní na komisionálnom preskúšaní svojho dieťaťa po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy.¹⁵⁹

¹⁵⁸ DRAVECKÝ, J. (2013): *Spolupráca rodiny a školy*. Ružomberok : KU, 2013. [online]. Dostupné na: http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf

¹⁵⁹ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

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, o jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania;
- e) nahradiť škodu, ktorú žiak úmyselne zaviniť.¹⁶⁰

Podľa Draveckého (2013) 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 k 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 nápadi a návrhmi;
5. typ – príliš aktívny a autoritatívny rodič, ktorý by rád v škole dominoval a kontroloval spoluprácu sám.¹⁶¹

Podľa Draveckého (2013) možno tiež rozlíšiť štyri úrovne spolupráce školy s rodičmi:

- a) systematické poskytovanie informácií rodičom o dianí v škole a osobnostnom vývine ich dieťaťa (napr. prostredníctvom výchovného poradcu alebo triedneho učiteľa),
- b) programy spolupráce s rodičmi a učiteľmi,

¹⁶⁰ Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: *Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf

¹⁶¹ DRAVECKÝ, J. (2013): *Spolupráca rodiny a školy*. [online]. Ružomberok : KU, 2013. Dostupné na: http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf

- 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 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.¹⁶²

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.¹⁶³ 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

¹⁶² DRAVECKÝ, J. (2013): *Spolupráca rodiny a školy*. [online]. Ružomberok : KU, 2013. Dostupné na: http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf

¹⁶³ tamtiež

prešlo kvalitným školským vzdelávaním. Tomu sa vo významnej miere rodina prispôbuje. 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 žiaka, jeho prosperitu, musí sa snažiť poznať rodičov a vytvoriť si vzťah s rodinným prostredím 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 konkrétne spôsoby, akými môžu rodičia vstupovať do interakcií so školou, a to nie len v rovine poskytovania informácií, ale – a to je veľmi dôležité – aj možností, 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 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. Rozvíjať a kultivovať vzťah rodiny a školy nie je jednoduché. V školskej praxi existujú často rozdielne predstavy rodičov a učiteľov o deľbe právomoci a zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Rodičia pocitujú 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 žiakov vzťahy. Povinnosťou školy, učiteľov je neustále rodičov žiakov pozývať k 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,
- nevedomujú 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 prioritou; na rodičov im „nezostáva čas“,
- vedúci školskí pracovníci (riaditeľ, zástupca riaditeľa) zdôrazňujú význam spolupráce školy a rodiny len proklamatívne; ostatní pedagogickí zamestnanci majú tendenciu správať sa podobne.¹⁶⁴

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.¹⁶⁵

¹⁶⁴ DRAVECKÝ, J. (2013): *Spolupráca rodiny a školy*. [online]. Ružomberok : KU, 2013. Dostupné na: http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf

¹⁶⁵ tamtiež

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. V záujme čo najúčinnejšieho 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.¹⁶⁶

Samotná spolupráca rodiny a školy sa začína spoluprácou pedagóga s konkrétnym rodičom. 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 role profesionála. Kvalitný poznatkový základ učiteľky z pedagogiky, didaktiky a metodiky dáva predpoklad reorganizácie jej myslenia, aby bola spôsobilá pohoťovo, tvorivo a odborne erudovane riešiť rozmanité pedagogické situácie.¹⁶⁷ 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 neporozumenie. Na to potrebuje ovládať nielen pravidlá efektívnej komunikácie, ale poznať aj typológiu rodiča.¹⁶⁸

Spolupráca rodiny a školy je určená hlavným cieľom, spoločným záujmom – výchovou a vzdelávaním dieťaťa. 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:

¹⁶⁶ GUZIOVÁ, M. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

¹⁶⁷ 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

¹⁶⁸ *Spolupráca materskej školy a rodiny*. (2011). [online]. Dostupné na: <http://www.skolskyportal.sk/clanky/spolupraca-materskej-skoly-rodiny>

- 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.¹⁶⁹ 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.¹⁷⁰ 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.¹⁷¹ 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.¹⁷²

¹⁶⁹ *Spolupráca materskej školy a rodiny*. (2011). [online]. Dostupné na: <http://www.skolskyportal.sk/clanky/spolupraca-materskej-skoly-rodiny>

¹⁷⁰ 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

¹⁷¹ *Spolupráca materskej školy a rodiny*. (2011). [online]. Dostupné na: <http://www.skolskyportal.sk/clanky/spolupraca-materskej-skoly-rodiny>

¹⁷² GUZIOVÁ, M. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

Obsahová náplň celej spolupráce materskej školy s rodinou sa konkretizuje vzhľadom na potreby rodiny a školy v súlade s filozofiou a koncepčnými 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 zachovávanía 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.¹⁷³

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

¹⁷³ GUZIOVÁ, M. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

zapájať do činností organizovaných učiteľkami, príp. činnosť aj sami navrhnúť. Výchovné poradenstvo spočíva v nasmerovaní rodičov na účinné výchovné postupy z hľadiska humanistickej orientovanej výchovy.¹⁷⁴

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, snáď 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 sa 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 autorka 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).¹⁷⁵

¹⁷⁴ GUZIOVÁ, M. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

¹⁷⁵ 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, 2007. Dostupné na: <http://diplomovka.sme.sk/zdroj/3289.pdf>

Z hľadiska komunikácie rodiny a materskej školy autorka cituje Jonesovú a Ingleziiovú (2001), uvádza jej formálne a neformálne podoby:¹⁷⁶

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 – pre rodiny, ktorým viac vyhovuje písomný styk;
- c) nástenky;
- d) informačné bulletin.

Formálne:

- a) návštevy v rodinách;
- b) miestnosť pre rodičov (z kapacitných dôvodov v niektorých MŠ to 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 atď.); podporné skupiny (vznik z prirodzenej potreby rodičov diskutovať o problémoch).¹⁷⁷

Guziová a kol. (1999) ďalej píše, 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 pomôcť prípadnému korigovaniu výchovného štýlu rodičov. Zameriava sa na dostupné informácie o dieťati, ktoré podávajú súhrn všetkého, ako sa dieťa javí v rôznych výchovno-vzdelávacích

¹⁷⁶ tamtiež

¹⁷⁷ LÖBBOVÁ, E. (2007): *Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno-vzdelávací proces v materskej škole*. [Diplomová práca]. Prešov : PF PU, 2007. Dostupné na: <http://diplomovka.sme.sk/zdroj/3289.pdf>

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.¹⁷⁸ Spolupráca rodiny a materskej školy je určená hlavným cieľom, spoločným záujmom – edukáciou dieťaťa. Ako príklad uvádzame Plán spolupráce s rodinou na školský rok 2013/2014 konkrétnej materskej školy¹⁷⁹:

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 na odstránenie nežiaducich prejavov správania, napr. pri prejavoch agresivity dieťaťa, v záujme ochrany zdravia jeho, ako aj ostatných detí v kolektíve.

¹⁷⁸ GUZIOVÁ, M. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

¹⁷⁹ *Plán spolupráce s rodinou na školský rok 2013/2014*. [online]. Dostupné na: http://www.msmalinovo.sk/600/create_page.php?page_id=501&lng=sk

Poskytovať odbornú-metodickú pomoc:

- zabezpečením pedagogickej osvetly,
- 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,
- prehlbovaním 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,
- 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, získať 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).¹⁸⁰

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.

5 PRÁVA DIEŤAŤA A PREDPRIMÁRNA EDUKÁCIA

Považujeme za potrebné v rámci rozpracovania problematiky výchovy priblížiť práva dieťaťa a detí. Jedným z najvýznamnejších dokumentov týkajúcich sa tejto oblasti je Dohovor o právach dieťaťa, ktorý prijalo Valné zhromaždenie Spojených národov 20. novembra 1989. Podľa portálu Detského ombudsmana Dohovor o právach dieťaťa je založený na troch základných princípoch:

- **participation** – účasť detí na rozhodovaní vo veciach, ktoré sa ich týkajú (napr. pri adopcii, v súdnych konaniach a pod.),
- **protection** – ochrana detí pred akýmikoľvek skutkami, ktoré by im mohli ublížiť a porušiť ich práva (napr. násilie, zneužívanie a pod.),
- **provides for rights** – zabezpečenie ochrany práv detí pred ich porušeniami.¹⁸¹

¹⁸⁰ *Plán spolupráce s rodinou na školský rok 2013/2014.* [online]. Dostupné na: http://www.msmalinovo.sk/600/create_page.php?page_id=501&lng=sk

¹⁸¹ *Dohovor o právach dieťaťa.* [online]. Dostupné na: <http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata>

Preambula Dohovoru o právach dieťaťa

Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, majú na zreteli, že podľa zásad Charty Spojených národov je uznanie prirodzenej dôstojnosti a rovnakých neodňateľných práv všetkých príslušníkov ľudskej rodiny základom slobody, spravodlivosti a mieru vo svete, majú na mysli, že ľud Spojených národov v Charte znovu prejavil svoju vieru v základné ľudské práva, v dôstojnosť a hodnotu ľudskej osobnosti a vyjadril svoje odhodlanie podporovať pokrok a zlepšovať životnú úroveň pri väčšej slobode, uznávajú, že Spojené národy vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv a v medzinárodných zmluvách o ľudských právach prehlásili a uzniesli sa, že každému prináležia v nich ustanovené práva, a to bez akéhokoľvek rozdielu podľa rasy, farby pokožky, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmýšľania, národnostného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu alebo iného postavenia, majú na pamäti, že vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv Spojené národy prehlásili, že deti majú nárok na zvláštnu starostlivosť a pomoc, v presvedčení, že rodina ako základná jednotka spoločnosti a prirodzené prostredie pre rast a blaho všetkých svojich členov a predovšetkým detí, musí mať nárok na potrebnú ochranu a pomoc, aby mohla bezo zvyšku plniť svoju úlohu v spoločnosti, uznávajú, že v záujme plného a harmonického rozvoja osobnosti musí dieťa vyrastať v rodinnom prostredí, v atmosfére šťastia, lásky a porozumenia, majú na zreteli, že dieťa musí byť plne pripravené žiť v spoločnosti vlastným životom a byť vychované v duchu ideálov obsiahnutých v Charte Spojených národov, a to predovšetkým v duchu mieru, dôstojnosti, znášanlivosti, slobody, rovnosti a spolupatričnosti, majú na mysli, že potreba zabezpečiť zvláštnu starostlivosť bola zakotvená v Ženevskej deklarácii práv dieťaťa v roku 1924 a v Deklarácii práv dieťaťa prijatej Spojenými národmi v roku 1959 a uznaná vo Všeobecnej deklarácii ľudských práv, v Medzinárodnom pakte o občianskych a politických právach (zvlášť v článkoch 23 a 24), v Medzinárodnom pakte o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach (zvlášť v článku 10) a v štatútoch a príslušných dokumentoch odborných a medzinárodných organizácií, zaoberajúcich sa starostlivosťou o deti, majú na mysli, že, ako je uvedené v Deklarácii práv dieťaťa prijatej Valným zhromaždením Organizácie Spojených národov 20. novembra 1989, „dieťa pre svoju telesnú a duševnú nezrelosť potrebuje zvláštne záruky, starostlivosť a zodpovedajúcu právnu ochranu pred narodením a po ňom“, majú na pamäti ustanovenia Deklarácie sociálnych a právnych zásad ochrany blaha detí, so zvláštnym zreteľom na vnútroštátne a medzinárodné predpisy pre umiestňovanie detí do inštitúcií do náhradnej starostlivosti, Minimálnych štandardných pravidiel OSN týkajúcich sa výkonu súdnictva za účasti mladistvých (Pekinské pravidlá), Deklarácie o ochrane žien a detí za mimoriadnych okolností a v ozbrojených konfliktoch, uznávajú, že vo všetkých krajinách sveta sú deti, ktoré žijú v mimoriadne ťažkých podmienkach a že si tieto deti vyžadujú zvláštnu pozornosť, berúc náležitý ohľad na význam tradícií a kultúrnych hodnôt každého národa pre ochranu

a harmonický rozvoj dieťaťa, uznávajúc význam medzinárodnej spolupráce pre zlepšovanie životných podmienok detí v každej krajine, predovšetkým v rozvojových krajinách, dohodli sa na nasledovnom:¹⁸²

1. Zásada: Právo na rovnosť bez rozdielu rasy, náboženstva, pôvodu a postavenia. Dieťaťu náležia všetky práva uvedené v tejto deklarácii. Na tieto práva majú nárok všetky deti bez jedinej výnimky, bez rozdielu rasy, pohlavia, reči, náboženstva, politického alebo iného presvedčenia, národného alebo sociálneho pôvodu, majetkového, spoločenského alebo iného postavenia, či už dieťaťa samého, alebo jeho rodiny.

2. Zásada: Právo na zdravý duševný a telesný vývoj. Dieťaťu sa má dostať zvláštnej ochrany a treba mu zákonmi a inými prostriedkami zabezpečiť, aby sa v slobodných a dôstojných podmienkach zdravým a morálnym spôsobom vyvíjalo telesne, duševne, mravne, duchovne a sociálne. Pri prijímaní zákonov hlavným hľadiskom majú byť najvlastnejšie záujmy dieťaťa.

3. Zásada: Právo na meno a štátnu príslušnosť. Dieťa má mať od narodenia právo na meno a štátnu príslušnosť.

4. Zásada: Právo na výživu, bývanie a zdravotnícke služby. Dieťaťu sa majú dostať výhody sociálneho zabezpečenia. Má mať právo dospievať a vyvíjať sa v zdraví, preto treba jemu a jeho matke poskytovať zvlášť starostlivosť a ochranu vrátane primeranej starostlivosti pred narodením a po ňom. Dieťa má právo na primeranú výživu, bývanie, zotavenie a zdravotnícke služby.

5. Zásada: Právo na zvláštnu opateru pri telesnom, duševnom alebo sociálnom postihnutí. Telesne, duševne alebo sociálne postihnutému dieťaťu treba poskytnúť zvláštnu opateru, výchovu a starostlivosť, akú vyžaduje jeho konkrétny stav.

6. Zásada: Právo na lásku, porozumenie a starostlivosť. Plný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa vyžaduje lásku a porozumenie. Všade, kde je to možné, má vyrastať obklopené starostlivosťou a zodpovednosťou svojich rodičov a vždy v ovzduší lásky a mravnej a hmotnej istoty, s výnimkou mimoriadnych okolností sa dieťa v útlom veku nemá odlúčiť od svojej matky. Má byť povinnosťou spoločnosti a úradov venovať osobitnú starostlivosť deťom, ktoré nemajú rodinu, a tým, ktorým sa nedostáva primeraných prostriedkov na výživu. Je potrebné, aby štát poskytoval finančnú a inú pomoc na výživu mnohohodným rodinám.

¹⁸² *Práva detí.* [online]. Dostupné na: <http://www.zsmkdk.sk/prava%20deti.htm>

7. Zásada: Právo na bezplatné vzdelanie, hru a zotavenie. Dieťa má nárok na vzdelávanie, ktoré má byť bezplatné, aspoň na základnom stupni. Má sa mu dostať vzdelania, ktoré zvýši jeho všeobecnú kultúrnu úroveň a poskytne mu rovnaké možnosti rozvíjať svoje schopnosti, svoje vlastné názory a svoj zmysel pre mravnú a spoločenskú zodpovednosť, aby sa mohlo stať užitočným členom spoločnosti.

8. Zásada: Právo na prednostnú ochranu a pomoc. Dieťa má byť za každých okolností medzi prvými, ktorým sa poskytuje ochrana a pomoc.

9. Zásada: Právo na ochranu pred zanedbávaním, krutosťou a využívaním. Dieťa má byť chránené pred všetkými formami zanedbávania, krutosti, využívania. Nemá byť predmetom žiadneho spôsobu obchodu. Dieťa sa nesmie zamestnávať pred dovŕšením primeraného minimálneho veku: v nijakom prípade ho nemožno nútiť alebo mu dovoliť, aby vykonávalo prácu alebo zamestnanie, ktoré je na úkor jeho zdravia alebo vzdelávania, alebo bráni jeho telesnému alebo mravnému vývinu.

10. Zásada: Právo na ochranu pred diskrimináciou a na výchovu v duchu znášanlivosti, mieru a bratstva. Dieťa treba chrániť pred pôsobením, ktoré môže podnecovať rasovú, náboženskú alebo akúkoľvek inú formu diskriminácie. Dieťa sa má vychovávať v duchu porozumenia, znášanlivosti, priateľstva medzi národmi, mieru a bratstva všetkých ľudí, aby si plne uvedomovalo, že má svoje sily a schopnosti venovať služby ostatným ľuďom.¹⁸³

(Podrobnejšie dostupné na: <http://www.unicef.sk/sk/prava-deti/dohovor/plne-znenie>).

Dohovor o právach dieťaťa rešpektuje a zabezpečuje práva všetkých detí bez akejkoľvek diskriminácie, či už podľa rasy, farby pleti, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmýšľania, národnostného, etnického alebo sociálneho pôvodu, majetku, telesnej alebo duševnej nespôsobilosti, rodu, postavenia dieťaťa alebo jeho rodičov, alebo zákonných zástupcov. Na Slovensku nie je dovolená žiadna diskriminácia detí. Je to uvedené v Ústave Slovenskej republiky, ale aj v ďalších právnych predpisoch. Záujem dieťaťa považuje za prvoradý pri akýchkoľvek postupoch a riešeniach týkajúcich sa dieťaťa. Dieťaťu zabezpečuje ochranu a starostlivosť nevyhnutnú pre jeho blaho. Každý úrad, ktorý rozhoduje o dieťati, napríklad pri adopcii, musí skúmať viac oblastí života dieťaťa, ale aj dospelých v jeho okolí predtým, ako rozhodne. Najlepší záujem dieťaťa má prednosť pred záujmami dospelých! Dohovor o právach dieťaťa zaväzuje štáty zameriavať výchovu na rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností, posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám, posilňovanie úcty

¹⁸³ *Práva detí*. [online]. Dostupné na: <http://www.unicef.sk/sk/prava-deti/dohovor/plne-znenie>

k rodičom, k svojej vlastnej kultúre, jazyku a hodnotám, k národným hodnotám krajiny a k iným civilizáciám; prípravu dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, mieru, znášanlivosti, rovnosti pohlavia a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu; výchovu zameranú na posilňovanie úcty k prírodnému prostrediu. Ďalej zaväzuje štáty rešpektovať práva, povinnosti a zodpovednosť rodičov a ďalších osôb zodpovedných za dieťa. Obaja rodičia majú spoločnú zodpovednosť za výchovu a vývoj dieťaťa. Štát by mal rodičom a zákonným zástupcom poskytnúť potrebnú pomoc pri plnení ich úlohy výchovy detí, zabezpečovať rozvoj inštitúcií, zariadení a služieb starostlivosti o deti.¹⁸⁴

Dohovor o právach dieťaťa zaručuje najmä tieto práva:

- právo na život a rozvoj,
- právo na meno a štátnu príslušnosť,
- právo poznať podľa možností vlastných rodičov a právo na ich starostlivosť,
- právo na zachovanie identity (najmä meno, štátnu príslušnosť a rodinné väzky),
- právo žiť s rodičmi (pokiaľ nejde o prípady, kedy by to bolo nezlučiteľné so záujmom dieťaťa),
- právo udržiavať kontakt s oboma rodičmi, ak je odlúčené od jedného z nich alebo od oboch,
- rešpektovanie a branie ohľadu na názor dieťaťa, ktoré je schopné formulovať vlastné názory, právo dieťaťa slobodne sa vyjadrovať o všetkých záležitostiach, ktoré sa ho týkajú; má právo byť vypočuté v súdnom alebo správnom konaní, ktoré sa ho dotýka,
- sloboda prejavu a právo na vhodné informácie,
- sloboda svedomia, myslenia a náboženstva,
- sloboda združovania, stretávania sa s ostatnými,
- ochrana pred neoprávnenými zásahmi do súkromia, rodiny, domova a korešpondencie, ako aj pred útokmi na česť alebo povesť,
- právo na zdravie a zdravotnú starostlivosť (právo na dosiahnutie najvyššej možnej úrovne zdravotného stavu),
- právo na vzdelanie,
- právo na to, aby sa disciplína na školách zabezpečovala spôsobom zlučiteľným s ľudskou dôstojnosťou dieťaťa a rešpektovaním jeho práv,

¹⁸⁴ *Dohovor o právach dieťaťa*. [online]. Dostupné na: <http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata>

- právo na oddych a voľný čas, účasť v hrách,
- právo využívať sociálne zabezpečenie vrátane sociálneho poistenia,
- právo vedieť o svojich právach,
- pozitívne, humánne a urýchlené posudzovanie žiadosti dieťaťa alebo jeho rodičov o vstup na územie štátu alebo jeho opustenie za účelom spojenia rodiny,
- zabráňovanie únosom a zadrživaniu detí do zahraničia rodičom alebo treťou osobou a ich nevrátenie späť.¹⁸⁵

Dohovor o právach dieťaťa chráni pred:

- detskou prácou (hospodárskym vykorisťovaním, vykonávaním práce nebezpečnej alebo brániacej zdraviu, vzdelávaniu alebo rozvoju dieťaťa),
- konzumáciou drog,
- sexuálnym zneužívaním vrátane prostitúcie a pornografie,
- predajom, únosmi a obchodovaním s deťmi,
- inými formami vykorisťovania,
- mučením a zbavením slobody, krutým, neľudským a ponižujúcim zaobchádzaním a trestami,
- ozbrojenými konfliktmi.

Dohovor pamätá aj na skupiny detí, ktorým je potrebné venovať zvláštnu ochranu a pomoc, najmä:

- deti bez rodiny (mala by byť vyvíjaná snaha o zabezpečenie náhradnej starostlivosti s ohľadom na kultúrny pôvod; adopcie len v záujme dieťaťa, na základe súhlasu príslušného orgánu a pri zabezpečení záruk pre postavenie dieťaťa),
- utečenecké deti (kladený je dôraz na potrebu medzinárodnej spolupráce),
- postihnuté deti s telesným alebo duševným postihom (kladenie dôrazu na zabezpečenie plnohodnotného a riadneho života),
- deti národnostných menšín alebo domorodého pôvodu (právo používať vlastnú kultúru, jazyk, náboženstvo).¹⁸⁶

Dieťa predškolského veku vníma svoje práva v závislosti od toho, ako mu ich priznávajú dospelí. Dospelí, nachádzajúci sa v blízkosti dieťaťa, musia rešpektovať nielen práva dieťaťa, ale aj ich vekové a individuálne osobitosti. Je veľmi dôležité, aby rodičia, učitelia tretieho tisícročia už v ranom veku im

¹⁸⁵ *Dohovor o právach dieťaťa*. [online]. Dostupné na: <http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata>

¹⁸⁶ *Dohovor o právach dieťaťa*. [online]. Dostupné na: <http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata>

zverených detí poznali práva dieťaťa.¹⁸⁷ Ako príklad uvádzame harmonogram realizácie aktivít počas jedného školského roka v podmienkach konkrétnej materskej školy v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1 Harmonogram realizácie aktivít počas jedného školského roka¹⁸⁸

Právo		Cieľ	Názov aktivity
Právo na výber kamaráta	IX.	Komunikovať bez bariér a predsudkov	Pod' sa hrať
Všetky deti sú si rovné	X.	Uvedomovať si a uplatňovať vlastnú jedinečnosť, vlastné nápady a jedinečnosť iných detí v skupine	Ja a ty, to <u>sme</u> my
Právo na dostatok zdravej výživy	XI.	Rozlišovať a vyberať si zdravé potraviny	Ideme nakupovať
Moje potreby a želania Právo na starostlivosť a lásku	XII.	Rozlišovať medzi potrebami a želaniami, prejaviť sebareguláciu Zaujať postoj k členom rodiny a iným dospelým, ktorí sa o dieťa s láskou starajú	Potrebujeme alebo chceme Oči a srdcia plné lásky
Právo na zdravotnú starostlivosť	I.	Dodržiavať zásady ochrany zdravia	Pozor, nebezpečenstvo!
Právo na svoje názory Právo na vzdelanie	II.	Komunikovať prijateľným spôsobom svoje názory Prejaviť záujem o školu a vzdelávanie	Dospelí, počúvajte nás! Tešíme sa do školy
Právo na hru a voľný čas	III.	Rozhodovať sa pre určitú činnosť, hru	My sa rady hráme
Deti nesmú pracovať	IV.	Poznať význam práce dospelých	Bez práce nie sú koláče
Moje práva a povinnosti Deti nesmú byť týrané	V.	Nájsť prepojenie práva s povinnosťou Privolať pomoc dospelého v krízových situáciách	Každá minca má dve strany Utekaj, krič!
Všetky deti sveta majú rovnaké práva	VI.	Zaujať pozitívne empatické postoje k multikultúrnej rozmanitosti ľudstva	Deti a svet

Deti však musia vedieť, že okrem práv majú aj povinnosti. Aj keď je rešpektovanie a ochrana práv detí v prvom rade záležitosťou dospelých, deti majú voči sebe navzájom tiež určité povinnosti. Práva sú jednou stranou mince a povinnosti a zodpovednosť sú jej druhou stranou. Ak máme všetci určité

¹⁸⁷ Každé dieťa má právo...(2011). [online]. Dostupné na: <http://msstaskov.webnode.sk/kazde-dieta-ma-pravo/>

¹⁸⁸ Zdroj tabuľky č. 1: Každé dieťa má právo...(2011). [online]. Dostupné na: <http://msstaskov.webnode.sk/kazde-dieta-ma-pravo/>

práva, tak máme všetci aj povinnosti.¹⁸⁹ Ako príklad uvádzame práva a povinnosti detí z konkrétnej materskej školy v nasledujúcej tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2 Práva a povinnosti detí z materskej školy¹⁹⁰

PRÁVA	POVINNOSTI
<i>Mám právo na ochranu zdravia</i>	Moja povinnosť je starať sa o svoje zdravie, napr. umývať si ruky, zuby, obliekať sa primerane počasiu, nehrať sa na ceste a iné.
<i>Mám právo na zdravú stravu</i>	Moja povinnosť je jesť zdravú stravu, nejesť veľa sladkostí, nepiť veľa sladkých nápojov, najčastejšie piť čistú vodu.
<i>Mám právo na vlastný názor</i>	Moja povinnosť je neskákať druhým ľuďom do reči, počúvať, čo mi druhí ľudia hovoria.
<i>Mám právo na výber kamaráta</i>	Moja povinnosť je mať rád svojho kamaráta ako seba samého.
<i>Mám právo na hru</i>	Moja povinnosť je upratať si hračky po hre, neničiť hru a hračky druhým deťom, ale ani svoje hračky.
<i>Všetky deti sú si rovné</i>	Moja povinnosť je neublížovať iným, nevysmievať sa im, neurážať ich neslušnými slovami iba preto, že vyzerajú inak ako ja.
<i>Mám právo na vzdelanie</i>	Moja povinnosť je chodiť do MŠ, nevyrušovať iné deti pri činnostiach, neničiť knihy.
<i>Deti nesmú byť týrané</i>	Moja povinnosť je poslúchať dospelých, ktorí sú k deťom dobrí a láskaví, a zdôveriť sa im, ak mi niekto ubližuje.
<i>Mám právo na starostlivosť a lásku</i>	Moja povinnosť je správať sa k ľuďom milo, slušne, mať rád ľudí, pomáhať si navzájom.

¹⁸⁹ Každé dieťa má právo...(2011). [online]. Dostupné na: <http://msstaskov.webnode.sk/kazde-dieta-ma-pravo/>

¹⁹⁰ Zdroj tabuľky č. 2: Každé dieťa má právo... [online]. (2011). Dostupné na: <http://msstaskov.webnode.sk/kazde-dieta-ma-pravo/>

ZÁVER

Ako sme už v úvode uviedli, predložená publikácia je určená ako východiskový učebný text pre učiteľov – praktikov, ktorí pôsobia priamo v prostredí materských škôl ako jedna z možných oblastí ich ďalšieho a celoživotného vzdelávania a sebavzdelávania, žiakom stredných škôl a študentom vysokých škôl, ktorí sa pripravujú na profesiu učiteľa v materskej škole, rodičom detí predškolského veku a všetkým ostatným záujemcom o túto problematiku. Publikácia je taktiež určená študentom elementárnej pedagogiky či učiteľom na 1. stupni ZŠ, ktorí by tiež mali poznať kľúčové komponenty predprimárnej edukácie svojich žiakov.

Opäť pripomíname, že autori budú vďační za všetky pripomienky a námety, ktoré by im umožnili (nielen) v ďalších publikáciách čitateľovi sprostredkovať obohatenie nielen profesijných kompetencií. Z hľadiska rozsahu i zamerania textu autori nemali ambície predložiť úplné východiská, poznatky či rozdelenia a východiskové štruktúry, z nášho pohľadu by študijné texty mali umožniť pozorným čitateľom zorientovať sa vo východiskových komponentoch výchovy ako súčasti edukačného pôsobenia a získať prehľad o multifaktoriálnosti výchovy vo všeobecnosti ako jedného z kľúčových pojmov v edukačnom pôsobení s aplikáciou na prostredie predprimárnej edukácie.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- BALOGOVÁ, Z. (2012): Predškolský vek [online]. Dostupné na: <http://www.mamaaja.sk/dieta/skolkar/predskolsky-vek/>.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. (1992): Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí praxi. Ostrava : Amosium servis, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- 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.
- BURIAN, R., ŠPÁNIK, M. (1994): *Teória výchovy pre kresťanské školy*. Trenčín : Naša tlač, 1994. ISBN 80-966994-2-3.
- ČAPKOVÁ, D. (1992): *Učiteľ učiteľov*. Bratislava : SPN, 1992, s. 96. ISBN 80-08-01201-3.
- DANEK, J. (2007): *Výchova ako súčasť života – teória a prax*. Trnava : FFUCM, 2007. ISBN 978-80-89220-72-4.
- Dietá predškolského veku* [online]. Dostupné na: <<http://www.mscary.estranky.sk/clanky/pre-rodicov/vyvoj-kognitivnych-funkcii-dietata-v-predskolskom-veku.html>>.
- DOBSON, J. (1995): *Výchova detí*. Brno : Nová naděje, 1995. 238 s. ISBN 80-901726-4-4.
- Dohovor o právach dieťaťa [online]. Dostupné na: <<http://www.detskyombudsman.sk/dohovor-o-pravach-dietata>>.
- DRAVECKÝ, J. (2006): *Všeobecná pedagogika* [online]. Ružomberok : PdF KU, 2006, 88 s. Dostupné na: <http://dps.tym.sk/DPS/Dokumenty/Vseob%20pedagogika/vseobecna_pedagogika.pdf>.
- DRAVECKÝ, J. (2013): *Spolupráca rodiny a školy* [online]. Ružomberok : KU, 2013. Dostupné na: <http://www.jan.dravecky.org/data/spolupraca_rodiny_a_skoly.pdf>.
- DRUCKERMANOVÁ, P. (2012): *A dost! Francouzské děti nedělají scény*. Praha : Lucka Bohemia, 2012. 376 s. ISBN 978-80-904302-5-9.
- DUŠOVÁ, B. (2006): *Pedagogika a didaktika* [online]. Ostrava : Ostravská univerzita, 2006. Dostupné na: <<http://projekty.osu.cz/mentor/III-pedagogik-didaktika.pdf>>.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. (1999): *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- GRECMANOVÁ, H. a kol. (2000): *Obecná pedagogika II*. 1. vyd. Olomouc : HANEX, 2000. ISBN 80-85783-24-X.
- GUZIOVÁ, M. a kol. (1999): *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách* [online]. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf
- HLÁSNA, S. a kol. (2006): *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4.

- HLÁSNA, S. (2013a): *Teoretické základy výchovy* [online]. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 121 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-85-0.
- HLÁSNA, S. (2013b): *Vybrané kapitoly z teórie výchovy*. Dubnica nad Váhom : DTI, 2013. 168 s. 1. vydanie. ISBN 978-80-89400-57-7.
- JAKABČIČ, I. (2002): *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- JŮVA, V. sen. & jun. (1995): *Úvod do pedagogiky*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.
- Každé dieťa má právo...* [online]. (2011). Dostupné na: <<http://msstaskov.webnode.sk/kazde-dieta-ma-pravo/>>.
- Kľúčové kompetencie* [online]. Dostupné na: <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=856.html>.
- KOLETKTÍV AUTOROV (1984): *Pedagogická encyklopédia Slovenska 1, 2*. Bratislava : Veda, 1984.
- KOSTELNÍK, J. (2008): *Pedagogika pre učiteľov profesijných predmetov a praktickej prípravy*. Trnava : STU, 2008. 172 s. Dostupné na: <www.zovp.sk/sevs/III/zepad/kostelnikpedagogika.doc>.
- KOVÁČIKOVÁ, D. (2006): *Základy pedagogiky*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2006. ISBN 80-969615-0-0.
- KUČEROVÁ, S. (1996): *Človek – hodnoty – výchova*. Prešov : Grafotlač, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- KURIC, J., VAŠINA, L. (1987): *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně, 1987. 258 s.
- 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.
- LÖBBOVÁ, E. (2007): *Vplyv rodičovskej výchovy na výchovno-vzdelávací proces v materskej škole*. Diplomová práca. Prešov : PF PU, 2007. Dostupné na: <<http://diplomovka.sme.sk/zdroj/3289.pdf>>.
- MALACH, J. (2007): *Teorie metodiky výchovy*. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MANNIOVÁ, J. (2004): *Kapitoly z pedagogiky I*. 1. vydanie. Bratislava : Luskpress, 2004. ISBN 80-968956-2-1.
- Materská škola* [online]. Dostupné na: <<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=4283>>.
- MUCHA, M. (2006): In HLÁSNA, S. a kol.: *Úvod do pedagogiky*. Nitra : Enigma, 2006. 365 s. ISBN 80-89132-29-4.
- Odbory vedy a techniky* [online]. Dostupné na: <<https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/default.aspx>>.
- PELIKÁN, J. (1995): *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995. ISBN 80-8549-827-8.

Plán spolupráce s rodinou na školský rok 2013/2014 [online]. Dostupné na:
<[HTTP://WWW.MSMALINOVO.SK/600/CREATE_PAGE.PHP?PAGE_ID=501&LNG=SK](http://www.msmalinovo.sk/600/CREATE_PAGE.PHP?PAGE_ID=501&LNG=SK)>.

PODHÁJECKÁ, M., GMITROVÁ, V., DOBIASOVÁ, M. (2011): Hra v metodickom kontexte edukačného procesu. In GUZIOVÁ, a kol. (2011): *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. 353 s. ISBN 978-80-968777-3-7.

Práva detí [online]. Dostupné na: <<http://www.zsmkdk.sk/prava%20deti.htm>>.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2009): *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PŘÍHODA, V. (1977): *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha : SPN, 1977.

SCHUSTEROVÁ, N., URAMOVÁ, P. (2006): *Psychologické minimum pre asistentov učiteľa*. 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2006. 173 s. ISBN 80-8068-489-8.

Správa o stave školstva na Slovensku na verejnú diskusiu [online]. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2013. Dostupné na: <<http://www.minedu.sk/data/att/4759.pdf>>.

Spolupráca materskej školy a rodiny (2011) [online]. Dostupné na:
<<http://www.skolskyportal.sk/clanky/spolupraca-materskej-skoly-rodiny>>.

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. (2007): *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno : MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.

Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0 [online]. Dostupné na:
<<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>>.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie [online]. Dostupné na:
<http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/isced_0.pdf>.

ŠVEJDA, G. a kol. (2009): *Studijní texty pro Studijní texty pro účastníky vzdělávacího programu „Studium pedagogiky k získání odborné kvalifikace pedagogického pracovníka ve školách a školských zařízeních resortu vnitra“*. Praha : Vyšší policejní škola a Střední policejní škola MV v Praze, 2009. 103 s.

TUREK, I. (2010): *Didaktika*. Bratislava. IURA EDITION, 2010. ISBN 978-80-8078-322-8.

VÁGNEROVÁ, M. (1997): *Vývojová psychologie*. Praha : Karolinum, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0.

VALACHOVÁ, D. (2011): *Strategie výchovno-vzdelávacích činností – metody, zásady a strategie*. In GUZIOVÁ, a kol. (2011): *Metodika predprimárneho vzdelávania*. Bratislava : ŠPÚ, 2011. 353 s. ISBN 978-80-968777-3-7.

VANIŠ a kol. (2000): *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : Veda, 2000. ISBN 80-224-0629-5.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. a kol. (2001): *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4.

Zákon č. 245/2008 Z. z. z 22. mája 2008: Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné na:

<http://www.nucem.sk/documents//46/legislativa/245_2008_-_zakon_-_novela_390_2011.pdf>.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. (2006): *Psychológia 2 pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie*. Bratislava : SPN, 2006. 113 s. ISBN 80-10-00703-X.

ZELINA, M. (2004): *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : Iris, 2004. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.