



Milena Lipnická, Zuzana Lynch a Barbara Švidraň Basarabová

 BELIANUM

2024

# Podmienky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách

*Informačný materiál*

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

# Podmienky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách




*Informačný materiál*

Milena Lipnická, Zuzana Lynch a Barbara Švidraň Basarabová

 ELIANUM

2024

**Názov:** *Podmienky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách.  
Informačný materiál*

**Autorky:** doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.  <https://orcid.org/0000-0003-3821-5771>  
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.  <https://orcid.org/0000-0001-5130-3173>  
Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-9461-5393>

**Recenzentky:** doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD.  
PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D.

**Počet strán:** 107  
**Rok vydania:** 2024  
**Vydanie:** 1.  
**Formát:** A 4

**Vydalo:** Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici  
**Edícia:** Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2175-0  
EAN 9788055721750 /brožovaný/

ISBN 978-80-557-2174-3  
EAN 9788055721743 /online/

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055721743>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	5
<b>TYPICKÉ ZNAKY VÝVINU DVOJROČNÉHO DIEŤAŤA</b>	7
Sebauvedomovanie	7
Utváranie obrazu seba	8
Začiatkové podoby negativizmu a lásky	9
Začiatkové podoby sebakontroly a nezávislosti	11
Senzomotorická inteligencia	13
Priemerné myslenia a reči	16
Praktická komunikácia	17
Znaky kresby dvojročného dieťaťa	19
Začínajúce sociálne potreby	20
Výchovné zohľadňovanie sociálnych potrieb	22
Pohybová činnosť	27
<b>PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE DIEŤAŤA</b>	30
Druhy pedagogického diagnostikovania	31
Úrovnne pedagogického diagnostikovania	31
Oblasti pedagogického diagnostikovania	32
Metódy pedagogického diagnostikovania	33
Objektivita pedagogického diagnostikovania	33
<b>ROZVOJ OSOBNOSTI DVOJROČNÉHO DIEŤAŤA</b>	35
Vývin mozgu a rozvoj dieťaťa	35
Kľúčové body vývinu detského mozgu	36
Výchovné stratégie podľa teórie trojjediného mozgu	39
Detská hra	40
Štádiá detskej hry	41
Sociálne hry detí	42
Typy sociálnych hier detí	42
Význam hry pre rozvoj dieťaťa	44
Potreby dvojročných detí v hrových činnostiach	47
Činnostné ciele rozvoja dieťaťa	51
<b>VÝCHOVNÉ PRÍSTUPY K DVOJROČNÉMU DIEŤAŤU</b>	55
Výchovné prístupy a princípy	55
Výchovné prístupy v komunikácii	56
Výchovné prístupy v rozvíjaní aktívneho počúvania	58
Výchovné prístupy v rozvíjaní aktívneho rozprávania	59
Výchovné prístupy pri používaní otázok	59
Výchovné prístupy pri poskytovaní vzoru reči	60
Výchovné prístupy v osobitých prípadoch	61

<b>DVOJROČNÉ DETI V MATERSKEJ ŠKOLE</b>	67
Príprava dieťaťa do MŠ v rodine	67
Prijímanie dvojročných detí	68
Proces adaptácie dieťaťa	69
<i>Aktívna a pasívna separácia</i>	70
<i>Uľahčovanie adaptácie dvojročných detí</i>	70
Podmienky v materskej škole	74
<i>Materiálno-priestorové podmienky</i>	74
<i>Hračky pre dvojročné deti</i>	77
<i>Personálne podmienky</i>	79
<i>Bezpečné prostredie materskej školy</i>	80
<b>PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA A SPOLUPRÁCA</b>	82
Princípy pedagogickej komunikácie	82
Princípy pedagogickej spolupráce	83
Poradenská činnosť učiteľa	85
<i>Formy poradenskej činnosti</i>	85
Spôsoby informovania rodičov	90
Zdieľanie skúseností	91
Aktivity na zvelaďovanie	92
Bariéry v komunikácii a spolupráci	94
<b>ZÁVER</b>	96
<b>POUŽITÉ ZDROJE</b>	97

## ÚVOD

Každé dvojročné dieťa je iné, individuálne, jedinečné, ale svojím spôsobom aj podobné iným deťom, lebo sa nachádza vo vývinom období, ktoré určujú psychosomatické a biologické determinanty zrenia organizmu a kognitívnych dispozícií pre učenie sa. Aj v tomto období je vnímavé a zvedavé. Dokáže sa zúčastňovať hier v malých skupinách. Má radosť z rôznych spôsobov pohybu. **Pohybové činnosti** priam vyhľadáva. Rado behá a šantí so svojimi rovesníkmi. Používa ruky pri presune z jednej polohy do druhej, vie už cieľiť svoje pohyby. Dokáže udržať rovnováhu pri chytaní lopty a kopaní do nej aj pri chodení po nerovnom povrchu. Zvyčajne obíde prekážku, ktorá mu stojí v ceste. Opiera sa o nábytok, steny alebo ľudí a sedí zhrbene, len keď je unavené. Dokáže hádzať loptu a pokúša sa ju aj chytiť. Rado sa tiež hojda na hojdačke a skúša aktivity na detskom ihrisku. Prakticky sa dieťa učí zvládať chodenie po schodoch s pridržaním sa. **Manipulačné činnosti** sú typické pre dieťa v tomto veku. Rado manipuluje s vecami, ohmatáva ich a pozoruje. Nebojí sa zašpiniť si ruky v piesku, pri manipulovaní s rôznymi hmotami a jedlom. Koordinuje obe ruky pri hre, pri otváraní a zatváraní predmetov. Používa obe ruky rovnako na hranie, skúmanie hračiek aj zbieranie malých vecí, napr. omrvíniek z podlahy pinzetovým úchopom. **Hrové činnosti** sú hlavnou náplňou jeho života. Hrá sa s tým, čo má dostupné. Má radosť z hry s rôznymi hračkami, knihami, bežnými vecami a v blízkosti iných detí. Vie meniť hry, hrá sa s hračkami rôznymi spôsobmi. **Sociálne činnosti** už zvláda hlavne s blízkymi ľuďmi. Dieťa reaguje na svoje meno, zameria krátko pozornosť na spoločnú činnosť. Dokáže sledovať veci, osoby a javy, ktoré sú niečím zaujímavé. Keď nie je hladné alebo unavené, zvyčajne býva spokojné, vnímavé a hravé. Upokojuje sa príjemnými pocitmi a zážitkami, napr. hojdaním, dotykmi, objatím, túlením sa, napr. k mäkkým hračkám - mojkáčikom. Postupne si zvyká na zmeny, je schopné byť aj v iných prostrediach, nielen doma. Nemá problémy s inými ľuďmi, ak sú podporujúci a láskaví. **Poznávacie činnosti** dieťaťu prinášajú zábavu a zmysluplné naplnenie času. Dieťa sa zaujíma o obrázky a hračky, ktoré vyžadujú jeho aktivitu. Vie v nej postupovať podľa jednoduchých usmernení a ukážok. Aktivitu preberá aj v komunikácii. Hovorí vety s dvomi až štyrmi slovami. Baví sa opakovaním slov a riekankami. Tieto malé deti sú „prirodzene zvedavé“ aj neisté v objavovaní sveta (Lipnická, 2024).

Kritériá pripravenosti dvojročných detí na vstup do materskej školy nie sú na štátnej úrovni stanovené. O prijatí dvojročných detí do materskej školy rozhoduje jej riaditeľ podľa právnych predpisov. Dvojročné deti nemajú právny nárok na predprimárne vzdelávanie, a tak riaditeľ môže zväziť prijatie dvojročného dieťaťa podľa podmienok materskej školy. Možnosť, že do materskej školy môžu byť prijaté aj dvojročné deti tak existuje. Napriek tomu súhlasíme s tvrdením (Dodge, Rudick, Berke, 2012), že kolektívna inštitúcia, nemôže nahradiť rodinné prostredie so všetkými jeho benefitmi, ktoré deti vo do dvoch rokov veku potrebujú. Materská škola má legislatívne vymedzené poslanie, funkcie a ciele v školskom systéme, nedopĺňa ani nenahrádza rodinnú výchovu. Štatistické údaje (Lipnická, 2023) potvrdzujú, že dvojročné deti v materských školách dlhodobo sú, a preto si táto problematika zaslúži patričnú pozornosť. Mnohí rodičia sa rozhodnú zapísať dvojročné deti do materskej školy napriek tomu, že môžu poberať rodičovský príspevok do troch rokov veku dieťaťa a môžu si tiež vybrať jasle. Dôvody na to môžu mať rôzne. V konečnom dôsledku platí, že ak sú dvojročné deti prijaté do materských škôl, treba im zabezpečiť podmienky pre kvalitnú výchovu a vzdelávanie. Tieto neboli doposiaľ vymedzené na štátnej úrovni. Preto sme sa riešením projektu KEGA č.

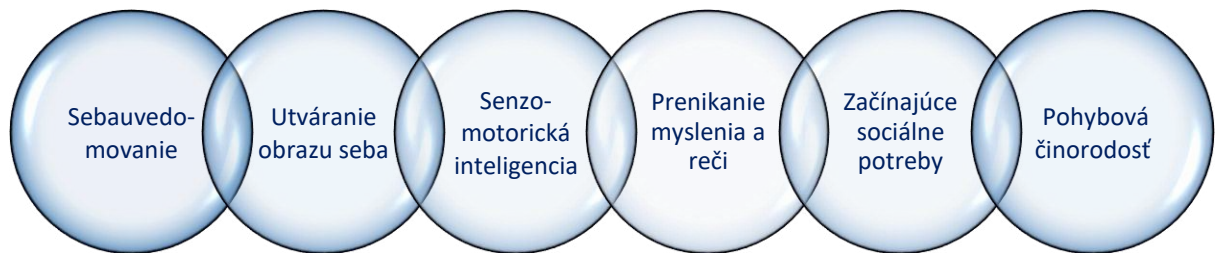
001UMB-4/2022 rozhodli vytvoriť podporný informačno-metodický materiál pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania dvojročných detí na základe výskumu.

Cieľom vytvorenia odbornej monografie bolo sprostredkovať učiteľom materských škôl a študentom učiteľstva pre materské školy **informačný materiál**, ktorý opisuje, objasňuje a zovšeobecňuje problematiku vymedzenú jej názvom. Aby bol dlhodobo aktuálny, vložili sme do neho poznanie z najnovších výskumov, teórií a publikovaných prác domácich a zahraničných autorov s praktickými ukázkami, ktoré nepodliehajú zmenám a úpravám legislatívy, kurikul a metodík predprimárneho vzdelávania. Majú hodnotovú a pedagogickú platnosť a použiteľnosť v materských školách. Môžu byť aplikované aj v zariadeniach pre deti do troch rokov veku. Informačný materiál môže prispieť ku skvalitneniu podmienok výchovy a vzdelávania detí v období batolaťa aj v rodinnej výchove.

Informačný materiál obsahuje šesť kapitol. Zamerané sú na vnútorné aj vonkajšie podmienky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách. Každá kapitola je rozčlenená na témy a subtémy, ktoré špecifikujú poznanie tak, aby bolo čo najviac konkrétne a zmysluplné. Texty informačného materiálu majú štruktúru, ktorá vizuálne rozčleňuje poznanie. Cieľom grafických úprav bolo zaujať čitateľa, aj mu poskytnúť systematický a konštruktívny odborný výklad poznania.

Vydanie publikácie finančne podporila Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky v rámci riešenia vedeckého projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 s názvom *Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách.*

## TYPICKÉ ZNAKY VÝVINU DVOJROČNÉHO DIEŤAŤA



### Sebauvedomovanie

Pre formovanie osobnosti sú rozhodujúce roky od narodenia do šesť rokov. V tomto období sú vrodené pudy najintenzívnejšie socializované ľuďmi v okolí dieťaťa. Pokiaľ sa to deje s porozumením a primeraným ohľadom na silu týchto vrodenských pudov, dieťa sa vyvíja optimálne. Freud to vysvetlil vo svojej knihe „Ego a Id“ v roku 1923.

Interakčnými systémami osobnosti – Id, Ego a Superego poskytol nový pohľad na štruktúru a funkciu psychiky človeka. Na úrovni Id je dieťa nevedomé a egocentrické vo vnímaní a chápaní morálnych noriem a hodnôt. Nevie nič o potrebách iných ľudí a následkoch svojich činov (podľa Fontana, 1997).

Okolo prvého roku života sa u dieťaťa vyvíja druhá osobnostná úroveň, ktorú Freud nazval **Ego**. To **pôsobí na vedomej úrovni a riadi sa princípom reality**. Obsahuje dieťaťom získané a postupne vzrastajúce poznanie o svete a o správaní a reagovaní iných ľudí. S vývinom Ego nastupuje sociálne učenie dieťaťa, ktoré si začína uvedomovať, že sociálny svet kladie hranice požiadavkám Id. Ego si je vedomé naučených štruktúr správania sa. Dieťa začína využívať poslušnosť, zdvorilosť a iné vzorce správania namiesto jednoduchého zaujatia a subjektívnej živočíšnej spokojnosti. Id a Ego sú spojené energiou a podľa Freuda ego samé nemá žiadnu duševnú energiu. Všetka energia pochádza z inštinktívnych pudov Id. Pokiaľ sa mu darí dosahovať uspokojenie potreby id, je id ochotné ego poskytovať energiu. Ak je však ego neúspešné, potom sa id domáha svojich potrieb cez emocionálne prejavy (výbuchy zlosti, hnevom, agresiou) v správaní dieťaťa. Pre úspešný vývin osobnosti je dôležité, aby id a ego boli vo vzájomnej rovnováhe (podľa Fontana, 1997).

Freud tvrdil, že u dieťaťa vznikajú morálne postoje a správanie vplyvom superego. Z najväčšej časti ide o znútorňovanie morálnych noriem a súdov vstevovaných rodinou a sociálnym svetom. Superego sa u dieťaťa vyvíja vo veku šesť rokov. Dieťa začína vnímať „hlas“ svedomia, tzn. vedome si formuje vlastný súbor morálnych zásad podľa seba a iných ľudí.

Freud vysvetlil utváranie superego, ako vznik dvoch odlišných zložiek:

- **svedomie, ktoré u dieťaťa vyvoláva pocit viny**, keď koná nesprávne
- **a ego-ideál, ktorý poskytuje pocity uspokojenia**, keď koná správne.

Cez ego-ideál si dieťa vytvára obraz „človeka, akým by rado bolo“ (podľa Fontana, 1997).

## Utváranie obrazu seba

Kognitívny a emocionálny vývin prebieha neoddeliteľne. V ich súlade tkvie rozvojový potenciál osobnosti a presvedčenie o sebe samom. Postupné utváranie obrazu seba závisí od životnej skúsenosti, sociálnych interakcií a miery poznania sveta a seba.

Tieto procesy neženú biologický motor, aj keď zrenie naň dosah má. Akokoľvek je obraz sveta a seba u dieťaťa nepresný, reguluje jeho konanie a správanie (Komárik, 1998).

Mead (1934, podľa Komárik, 1998, s. 42 - 48) rozlíšil dve roviny obrazu seba.

**Subjektívne „ja“** znamená, že dieťa ako slobodný, aktívny, iniciatívny a tvorivý subjekt je jedinečné, typické a svojské v kognitívnej, sociálnej a emocionálnej stránke osobnosti.

**Objektívne „ja“** si dieťa utvára podľa sociokultúrnych pravidiel, noriem a všeobecných morálnych postojov. Poníma seba ako súčasť okolitého sveta, utvára si predstavy o svojich:

- telesných schopnostiach (o vlastnom tele, vzhľade, pohlaví, veku ap.),
- intelektuálnych možnostiach (o vlastnom poznaní, vedomostiach),
- sociálnych schopnostiach a emóciách (o vlastnom temperamente, charakteristikách, o postavení seba samého v skupine atď.).

**Seba obraz** sa začína utvárať od druhého roku života dieťaťa. Vytvára sa ako komplexný celok rôznych druhov predstáv, poznania a skúseností. Zdravý obraz seba je základom adekvátnych vzťahov k iným ľuďom aj v neskorších obdobiach života.

Za kľúčové prvky obrazu seba sa považujú:

**Seba cíť.** Dieťa sa začína rozhodovať, čo má osobnú hodnotu, čo sa mu na sebe páči. Závisí to od výchovného pôsobenia, napr. od používania odmiern, trestov, od pozitívneho či negatívneho prijatia, od nepodmienennej lásky, miery empatickej podpory atď.

**Sebaovládanie.** Dieťa začína vedome meniť svoje správanie, navodzuje zmeny vo svojich poznatkoch, citoch a postojoch. Ide o trvalý proces sebazdokonaľovania v závislosti od vlastnej vôle a na základe vonkajšieho výchovného pôsobenia.

**Sebadôvera.** Dieťa vníma seba samého ako schopného, kompetentného a úspešného. Vývin sebadôvery u dieťaťa tiež podmieňujú vplyvy výchovného prostredia (Fontana, 1996; Komárik, 1998).

Vývin seba obrazu je súčasťou sociálneho vývinu. Má povahu včasného sociálneho učenia cez zážitky a skúsenosti a závisí od vzťahu dieťaťa s blízkymi ľuďmi. Dieťa prechádza riešením konfliktov subjektívneho a objektívneho „ja“. Zisťuje, že aj iní ľudia majú svoje záujmy a potreby, ktoré musí zladzovať s vlastnými. V procese socializácie vývin seba obrazu prebieha obdobiami, ktoré možno označiť ako **míľniky rozvoja osobnosti** (Komárik, 1998):

**Prilnutie** (attachment) je prvým sociálnym vzťahom dieťaťa, spravidla s matkou alebo rovnocenne s otcom a matkou. Dieťa okolo 9. mesiaca je schopné odlišovať a emocionálne dať najavo svoj vzťah k blízkym a k cudzím osobám (napr. plače, keď ho vezme na ruky neznáma osoba). Citové poškodenie dieťaťa v tomto období môže byť pre jeho život vážne a trvalé.

**Psychologické narodenie** je míľnikom uvedomenia si vlastnej identity. Dieťa postupne začína objavovať vlastné „ja“. V šiestom až dvanástom mesiaci života je schopné opätovať blízke kontakty a vydržať bez prítomnosti matky istý čas. Od desiateho do šestnásteho mesiaca života dieťa systematicky „trénuje“ psychologickú a fyzickú odlúčenosť od matky a zameriava sa na objavné poznávanie okolitých skutočností. Začína sa individualizácia vývinu, tzn. oddeľovanie subjektívneho „ja“ od „starajúcej sa“ osoby, zvyčajne matky. Po tomto období nastupuje opätovné zblíženie sa (raprochement) s matkou. Dieťa sa s blízkymi ľuďmi v rodine hrá a začína používať reč. Naučí sa reagovať na vlastné meno a spoznať, že pozornosť sa obracia na jeho osobu. Cez reakcie dospelých na svoje správanie poznáva, čo sa môže a čo nie. Kvalita emocionálneho vzťahu blízkych ľudí, je základom sebaúcty dieťaťa v jeho neskoršom živote.

**Vedomie „ja“** (prelom druhého roka, až do tretieho roka života dieťaťa ) je obdobím vývinu sebauvedomovania. Dieťa je schopné poznať svoju osobu v zrkadle a na fotografii. Uvedomuje si svoju pohlavnú príslušnosť, používa osobné zámeno „ja“. V správaní dieťaťa sa objavuje vzdor, ktorý svedčí o snahe presadiť vlastné potreby. Vedomie „ja“ je výsledkom interakcie rodiča a dieťaťa. Vzájomnosť a láska ho ovplyvňujú. Presvedčenie rodiča (aké dieťa je) do významnej miery (alebo skôr do plnej miery) ovplyvňuje presvedčenie dieťa o sebe samom (aké som dieťa). Dieťa v tom bezhranične dôveruje rodičom (Fontana, 1996; Komárik, 1998).

**Zrkadlové „ja“** (tretí až šiesty rok života dieťaťa) sa najčastejšie prejavuje pri kontaktoch s rovesníkmi a autoritou učiteľa. Dieťa je schopné socializovať sa mimo rodiny aj v inom prostredí, pretože má záujem hrať sa s deťmi. Sociálne skúsenosti dieťaťa v iných prostrediach prispievajú k utváraniu obrazu o sebe. Pri sebahodnotení dieťa zrkadlí také hodnotenie, ktoré mu bolo poskytnuté od blízkych osôb. Dieťa ešte nedokáže autonómne hodnotiť seba (Fontana, 1996; Komárik, 1998).

Vývin seba obrazu súvisí s vývinom obrazu sveta. Dieťa prekonáva neistotu z neznámeho, musí sa so svetom rôznymi spôsobmi vyrovnávať. Postupne zisťuje, že nie všetko, čo sa okolo neho deje môže ovládať, meniť podľa seba, že sa musí prispôsobovať, že musí prijať určité pravidlá, činnosti, poznanie atď., tzn. že aj ono musí meniť a prispôsobovať svoje správanie a konanie. Kognitívne, socio-morálne a emocionálne rieši mnohé nejasnosti a konflikty v okolí. Prechádza vývinom poznania a myslenia tak, že si postupne, špirálovito a hierarchicky utvára obraz sveta na základe vlastných skúseností, interakcií, ale predovšetkým na základe viery a vnútorného presvedčenia, že to tak je a tak to funguje. K tomu potrebuje interakcie a pomoc dospelých.

### Začiatkové podoby negativizmu a lásky

Psychodynamický prístup Sigmunda Freuda poníma osobnosť ako jedinečnú bytosť, ktorá je formovaná interakciou sociálnych vplyvov s vrodenu duševnou dynamikou, tzn. silnými vrodennými pudmi, hlavne

pudom sexuálnym a pudom sebazáchovy. Freud a ďalší psychoanalytici teoretici rozčlenili **psychosexuálny vývin** osobnosti na kľúčové obdobia, ktoré sú ďalej krátko charakterizované (Fontana, 1997).

**Obdobie primárneho narcizmu** je charakteristické najmä pocitmi závislosti novorodenca od druhých. Dieťa si vyžaduje permanentnú starostlivosť a ochranu. Ešte nevníma nič, čo je oddelené od neho samého. Chápe sa a prejavuje ako „všemocné a sebestačné“ stvorenie najmä pri uspokojovaní fyziologických potrieb. Raný sexuálny cit je zmiešaný s pocitom hladu.

**Orálne štádium** (od 1. týždňa po 1. rok resp. po 18. mesiac) je charakteristické pokračovaním závislosti na iných. Zhruba v poldruha roku primárny narcizmus nahrádza pasívno-receptívna aktivita jedenia. Dieťa začína ovládať emocionálne vzrušenie a uspokojenie pomocou úst, napr. cmúľanie prsta, cumlíka, cmúľanie hračiek a predmetov v dosahu (podľa Fontana, 1997).

**Análno-sadistické štádium** (druhý až tretí rok života) sa v emocionalite dieťaťa prejavuje negativizmom, ktorý zasahuje do jeho správania. Kým v orálnej fáze dominovala sila id, v análno-sadistickej sa prebúdzajú ego. Dieťa začína vnímať rozdiel medzi sebou a prostredím. Uvedomuje si niektoré obmedzenia a limity prichádzajúce z prostredia. Seba si začína uvedomovať ako odlišnú bytosť, osobitého jednotlivca. Na základe toho si zvnútorňuje hranice, obmedzenia a zákazy prichádzajúce od blízkych osôb a sociálneho prostredia. Freud označil toto štádium ako análne. Pri nácviku používania toalety sa dieťa učí odkladať slasť z uvoľnenia análneho napätia. S orgánmi vylučovania je spojená jeho sexualita. Prejavuje sa aj tým, že zdroje slasti sa viažu na celý povrch pokožky. Sadistickú časť análneho uvoľňovania Freud vysvetlil vo vzťahu k deštruktívnym tendenciám napr. hádzanie, trhanie, rozbíjanie, hyperaktivita a iné prejavy. Dieťa okrem deštruktívnych tendencií prežíva aj slastné impulzy. V sociálnej oblasti sa to prejavuje striedaním negatívnych aj pozitívnych vzťahov. Dieťa si osvojuje základné osobné hodnoty, schopnosť ovládať vlastné citové impulzy a odrieknuť si niečo. Pritom prežíva začiatkové podoby lásky k iným (podľa Fontana, 1997).

**Falické štádium** (približne druhý až siedmy rok života dieťaťa) je typické formovaním najvyššej regulačnej zložky osobnosti (superega). Predchádzajúce uspokojenia, napríklad cmúľanie prsta/cumlíka nahrádza manipulovanie s vlastnými pohlavnými orgánmi. Súčasne sa zosilňuje túžba po rodičoch. Objavuje sa *oidipovský komplex*, keď dieťa orientuje svoju lásku k rodičovi opačného pohlavia. Pokiaľ sú rodičovské postavy nedostupné, prenáša sa oidipovská láska na súrodencov alebo blízkych dospelých. U dieťaťa sa formujú vyššie city – *sympatia a antipatia*, prevažne napodobňovaním správania blízkych ľudí a ich idealizáciou. Napríklad, koho nemá rád rodič, nemá rado ani dieťaťa. Niekedy to býva aj naopak. Falická fáza sa končí vývinom superega, ktoré ukončuje detskú „nevinnosť.“ Tu začínajú ideály, hodnoty a mravné správanie.

**Obdobie latencie** (šiesty až dvanásť rok života) znamená útlm sexuality. Dieťa naopak zažíva iné formatívne skúsenosti a emócie (radosť, smútok, poníženie, zmätok a iné) pri prejavovaní záujmu a starostlivosti o druhých. Sú významné pre formovanie sexuálnej identity dieťaťa (chlapca a dievčaťa) v kognitívnom a v morálnom rozvoji vo vzdelávaní.

Vrodené tendencie sa presadzujú nezávisle na požiadavkách a normách spoločnosti. Dieťa svojím správaním často ide proti zvnútorneným pravidlám. Pôsobenie pudov a inštinktov si neuvedomuje, lebo

do správania vstupujú mimo jeho vôľu, vtieravo a náhodne. Pôsobenie týchto psychických síl preto nie sme schopní odhaliť a vysvetliť racionálnym spôsobom (Freud; podľa Drapela, Hrabal a kol., 1995).

## Začiatkové podoby sebakontroly a nezávislosti

Dvojročné dieťa je ešte sociálne a emocionálne závislé od matky (vzťahovej osoby), ktorá preň ostáva najdôležitejšou osobou. Okruh jeho sociálnych vzťahov sa ale rozširuje, hlavne s deťmi v stálych prostrediach. Postupne sa dokáže oddialiť od blízkych osôb, čo je začiatkom jeho

samostatnosti a nezávislosti (Vágnerová, 2008; podľa Souček Vaňová, 2023). V prežívaní sociálnych vzťahov dieťa rieši bazálne konflikty. Vysvetlil ich Erik Erikson (2022) v teórii psychosociálneho vývinu v spojitosti so psychosexuálnymi štádiami v detstve podľa Sigmunda Freuda.

**Dôvera verus nedôvera** (orálno-senzorické štádium od narodenia po prvý rok života) je ako bazálny konflikt charakterizovaný vzťahom matky a dieťaťa, respektíve jeho kvalitou. Je základom dôvery k sebe a k iným ľuďom. Tento vzťah môže spôsobiť nedôveru alebo nádej, ako vieru v dosiahnutie vlastných potrieb. Dieťa verí v získanie príjemných pocitov. Aj sa o tieto usiluje nevedomými emocionálnymi spôsobmi. Čoraz častejšie je v bdelom stave a má čas získavať senzorické skúsenosti spojené s dobrými pocitmi. Dieťa pozná prítomnosť matky a učí sa dôverovať jej starostlivosti o svoje potreby. Napríklad, keď matka odíde, môže sa spoľahnúť na jej návrat. Toto poznanie umožní dieťaťu dôverovať sebe samému, konkrétne svojej schopnosti zvládnuť matkinu neprítomnosť. Každý matkin návrat potvrdí a posilní istotu dieťaťa, že príde naspäť. Vyvíjajúca sa schopnosť veriť si a vzťah medzi jeho vnútornou vierou a vonkajšou realitou mu poskytujú prvý pocit Ego-identity. Pocit dôvery musí byť dosť silný, aby ochránil dieťa voči pocitu opustenia a nedôvery. *„Matky vytvárajú u svojich detí pocit dôvery takým spôsobom opatrovania, ktorý vo svojej kvalite spája citlivú starostlivosť a individuálne potreby dieťaťa s pevným pocitom dôvery vo vnútri spoľahlivého rámca životného štýlu ich kultúry. To v dieťati vytvára základ pocitu identity, ktorý sa neskôr spojí s pocitom „správneho“ človeka, ktorý je sám sebou a vyrastá na takú osobnosť, akou sa - ako druhí ľudia veria – stane. Pevné ustanovenie trvalých vzorcov k riešeniu nukleárneho konfliktu medzi základnou dôverou a základnou nedôverou v jednoduchej existencii je prvou úlohou ega, a teda predovšetkým úlohou materskej školy“* (Erikson, 2022, s. 227).

Bezpečná vzťahová väzba je predpokladom zdravého duševného vývinu dieťaťa. Správanie, vďaka ktorému sa dieťa bezpečne pripúta k dôvernej osobe počas prvých dvoch rokov života, je kľúčové v ochrane jeho duševného zdravia a zdravého emocionálneho vývinu. Priaznivo pôsobí na rozvoj inteligencie, samostatnosti a odolnosti dieťaťa, je základom jeho empatie a sociálnych vzťahov (Hašto, 2005). Adamová a Halama (2009, s. 19) uviedli, že *„väzbové správanie je také, ktoré zvyšuje blízkosť k osobe pripútania. Väzbový behaviorálny systém je organizáciou väzbového správania u dieťaťa a vzťahová väzba sa týka*

*kognitívnej a emocionálnej stránky vzťahu.“* Bezpečne pripútané deti, ktorým je poskytovaná primeraná starostlivosť, ochrana a opora, pociťujú slobodu v poznávaní sveta. Podmienkami pre vytvorenie bezpečnej vzťahovej väzby sú hlavne emočná blízkosť a dostupnosť matky (vzťahovej osoby), jej správne identifikovanie potrieb dieťaťa a reagovanie takým spôsobom, ktorý ich primerane uspokojí. Naopak, k vzniku nejstej vzťahovej väzby prispieva, keď vzťahová osoba nereaguje na potreby dieťaťa alebo jej reakcia je oneskorená či neprimeraná (podľa Souček-Vaňová, 2023, s. 72).

**Autonómia verzus hanba a pochybnosti** (análne štádium od prvého do tretieho roka života) učí dieťa sebakontroly a nezávislosti. Dieťa môže prežívať aj hanbu a môže pochybovať o vlastných schopnostiach, tiež môže samostatne a nezávisle konať. Cnosťou u dieťaťa je vôľa, ktorá mu umožňuje realizovať slobodný výber, kontrolovať a realizovať sa. Pocity zahanbenia a neistoty sa vo všeobecnosti u detí prejavujú okolo tretieho až štvrtého roka života. Pohyblivosť a aktivita dieťaťa sa zlepšujú. Dieťa sa cez vlastné konanie, správanie a reakcie dospelých učí, čo môže a nemôže robiť. Ustavičné hľadanie nových skúseností ho uvádza do konfliktu medzi dvomi požiadavkami: buď sa bude nekriticky podriaďovať kontrole iných ľudí alebo bude kontrolovať a usmerňovať seba samé. Sebakontrola mu umožňuje cítiť hrdosť a zlyhanie hanbu a pochybnosti. Hoci blízki ľudia povzbudzujú a podporujú slobodu dieťaťa pri získavaní skúseností, súčasne využívajú rôzne techniky zahanbenia na potlačenie vôle dieťaťa, ktorá je často len napodobňovaním uplatňovania vôle „zahanbujúcich“ dospelých. Erikson (2022, s. 229 - 231) o tom ďalej napísal: „Rozvoj svalstva dieťaťa pripravuje javisko pre experimentovanie s dvomi bežnými súbormi sociálnych modalít: držaním a púšťaním“. Držanie ako obmedzovanie deštrukcie a púšťanie, ako ponechanie deštruktívnych síl. „V tomto štádiu teda musí byť vonkajšia kontrola pevná a uistujúca. Pevné vedenie musí dieťa ochrániť pred možnou anarchiou jeho doposiaľ nevyvíčeného zmyslu pre rozlišovanie, pred jeho neschopnosťou držať a púšťať uvážene. A pretože dieťa vedie jeho okolie k tomu, aby bolo čo najviac samostatné a sebou samým, musí ho na druhej strane chrániť pevná kontrola pred nezmyselnými a náhodnými skúsenosťami hanbou a ranými pochybnosťami“. Zahanbovanie nevedie ku skutočnej slušnosti a môže skončiť naopak vzdorovitou neposlušnosťou. „Preto sa toto štádium stáva rozhodujúcim pre pomer medzi láskou a nenávisťou, spoluprácou a vzdorovitosťou, slobodou seba vyjadrovania a jej potláčaním. Z pocitu sebaovládania bez straty sebaúcty vychádza trvalý pocit dobrej vôle a hrdosti; pocit straty sebaovládania a pocit cudzej dominancie vyvoláva trvalý sklon k pochybnostiam a hanbe. Takže pocit nezávislosti, ktorý je v dieťati pestovaný a postupom času modifikovaný, slúži na zachovanie pocitu spravodlivosti v živote.“

**Iniciatíva verzus vina** (falické štádium od tretieho do šiesteho roka života dieťaťa) prebieha intenzívne. Pohyblivosť a zvedavosť spôsobujú iniciatívu dieťaťa v činnostiach. Pri rozhodovaní sa môže dieťa cítiť vinné. Navonok sa to prejavuje hnevom, vzdorom až agresivitou. Cnosťou dieťaťa je schopnosť slobodne sa rozhodnúť pre činnosti bez strachu z potrestania alebo viny. Iniciatíva je kvalitou Ega, ktorá dieťaťu umožňuje rozširovať spôsoby učenia sa spôsobilostiam. Hoci dieťa poznáva, čo je zakázané a nesprávne, jeho ambície sú neobmedzené. Pri dosahovaní vlastných cieľov sa preto môže správať agresívne a manipulatívne. Zároveň začína prežívať „cit morálnej zodpovednosti“ (Superego), ako konflikt medzi vnútornými pudmi a usmerneniami blízkych ľudí. Títo zvyčajne očakávajú, že sa bude kontrolovať a bude sa správať „normálne, bezproblémovo“. Pre priaznivý psychosociálny vývin dieťaťa je dôležitá hra. Učí sa v nej zvládať bežný život. Obyčajne opakuje situácie a činnosti, ktoré vníma. Tiež sa učí, ako okolie „prinútiť“ k fungovaniu podľa jeho vôle a predstáv (Erikson, 2022).

**Usilovnosť verzus menejcennosť** (šiesty až dvanásť rok života). Erik Erikson za cnosť osobnosti považoval kompetencie. Ako pojem ich zaviedol v roku 1964. Vysvetlil, že u dieťaťa sa objavujú z dôvodu snahy byť aktívnym a usilovným subjektom. Opakovaním a cvičením kompetencií sa dieťa stáva čoraz viac šikovné a inteligentné. Pritom potrebuje poznať postupy, ktoré sú dôležité. Dodržiava ich a rozvíja vlastnou inteligenciou a energiou, aby neprežívalo menejcennosť (Erikson, 2022).

## Senzomotorická inteligencia

Pri vysvetľovaní kognitívneho vývinu je dôležité opierať sa o teóriu švajčiarskeho biológa a psychológa Jeana Piageta (1896 – 1980). Sformuloval ju na základe ambiciózných a vytrvalých výskumov detského myslenia. Tvrdil, že u detí sa vyvíjajú vyššie formy myslenia predovšetkým zrením, a to podľa usporiadaného vzorca a viac či menej ustáleného časového plánu. Myslenie dieťaťa preto nie je iba nezrelé myslenie dospelého, ale v mnohých zásadných a

závažných ohľadoch sa od neho líši. Tieto odlišnosti je možné utriediť do rozdielnych štádií, ktorými dieťa podľa vlastných predpokladov prechádza, tzn. od spôsobu myslenia dojčťa, až po vzorce plne vyvinutého myslenia dospelého. Rýchlosť, akou cez štádia prechádza závisí od vplyvov prostredia aj bohatstva jeho vlastností a skúseností. Každé štádium sa vyznačuje určitou kognitívnu štruktúrou, respektíve zvláštnou stratégiou, ktorou si dieťa usporiada skúsenosti (Fontana, 1997).

Piaget a Inhelderová (1997) vysvetlili **kognitívny vývin 0-6-ročného dieťaťa** nasledovne:

**Senzomotorická úroveň** (približne od narodenia do dvoch rokov života dieťaťa). Dieťa ešte nemá osvojenú symbolickú funkciu, myslenie a citový život nie sú viazané na predstavy, preto si nevie sprítomniť osoby a predmety. **Dieťa používa zásadne praktickú, senzomotorickú inteligenciu.** Realizuje rôzne činnosti bez zásahu predstáv a myslenia. Vývin senzomotorickej inteligencie podľa Piageta a Inhelderovej (1997) súvisí s vývinom emocionálnej inteligencie.

**1. štádium – podnet – reakcia – asimilácia.** Pre dieťa sú typické spontánne pohyby a reflexy, od ktorých plynule prechádza k naučeným zvykom. Tie postupne spôsobujú inteligentné konanie. Dochádza k asociácii, ktorá dovoľuje pripájať podmienené reflexy k nepodmieneným, a k podmieneným ďalšie výsledky učenia. Dieťa sa učí na základe vonkajších podnetov, pretože uplatňuje asimiláciu. Každý výsledok učenia je odpoveďou na vonkajšie podnety. Stáva sa na tieto citlivé do takej miery, do akej ich dokáže asimilovať už do existujúcich kognitívnych štruktúr. Podnety potom tieto štruktúry menia, obohacujú a vedú k novým asimiláciám. Asimilácia mení vzťah podnet S - R reakcia na recipročný vzťah S - R (asimilačné schéma), ktorý znamená zásah dieťaťa a jeho organizmu do procesu asimilácie.

**2. štádium – (I.) reflexov.** Dieťa prejavuje funkčnú aktivitu pri spevňovaní reflexného správania, ale nejde o učenie sa v pravom slova zmysle. Na základe opakovaní reflexne podmienených aktivít si vytvára isté zvyky (napr. cmúľanie prsta). Túto činnosť nevykonáva náhodne, ale koordinuje pritom pohyby ruky a úst.

**3. štádium – (II.) prvých zvykov.** Prvé zvyky sa dieťa učí vplyvmi vonkajšieho prostredia. Zvyk, ale ešte nie je inteligencia. Dieťa v konaní a v správaní ešte nie je schopné stanovovať si ciele a voliť prostriedky na ich dosiahnutie. Osvojené zvyky a zvládnuté činnosti prenáša do nových situácií. Nie si je ešte vedomé vlastného „ja.“ Neexistujú u dieťaťa hranice medzi vnútorným a vonkajším svetom. Jeho konanie a správanie je sústredené na vlastné telo a činnosti s vecami v dosahu, ale nie je to vedomé zameranie sa na „ja.“

**4. štádium (III.) – začiatky praktickej inteligencie,** tzn. vedomej koordinácie medzi videním a uchopovaním. U dieťaťa dochádza k elementárnemu učeniu sa. Dieťa začína rozlišovať cieľ svojej činnosti. V tomto období je na prahu inteligencie. Pomerne zvláštne chápe kauzalitu, v ktorej príčina a následok sa v jeho myslení nespájajú. Neuvažuje, či určitý čin vykoná, alebo nie. Jednoducho ho vykoná. Prebieha tu nárast zložitosti konania a správania pri uspokojovaní fyziologických a emocionálnych potrieb. Začína odlišovať a emocionálne reagovať na známe a neznáme (osoby, prostredie, predmety), uplatňuje prechodné reakcie a strieda emócie.

**5. štádium – (IV. a V.) rozvoj praktickej inteligencie.** Dieťa si vyberá cieľ (objekt) svojej činnosti a to nezávisle na prostriedkoch, ktoré použije na jeho dosiahnutie, napríklad chce získať videný a potom ukrytý predmet. Skúša a hľadá rôzne spôsoby, aby dosiahol svoj cieľ, napríklad hľadá ukrytý predmet tak, že uchopí ruku dospelého a vedie ju k miestu ukrytia. Začína koordinovať prostriedky a ciele svojho konania a správania. Koordinácia sa obnovuje v každej načakanej situácii, ale prostriedky riešenia nových situácií sa u dieťaťa nachádzajú len na úrovni známych (osvojených) asimilačných schém. Predlohy správania a činností napodobňuje so záujmom. Používa pritom kognitívnu, emocionálnu a motorickú aktivitu.

**6. štádium – (VI.) koniec senzomotorického obdobia** a prechod do ďalšej úrovne kognitívneho vývinu. Dieťa začína byť schopné hľadať si nové prostriedky správania a konania napodobňovaním aj náhodným skúšaním (pokusom a omylom). To mu umožňuje prenikať do skutočností okolitého sveta. Začína si vytvárať vzťahy k trvalým objektom a čiastočne sa odpútava od seba, pričom je už schopné orientovať svoje city na konkrétnu osobu.

**Senzomotorická inteligencia** umožňuje dieťaťu členenie sveta v jeho myslení na úrovni praktickej činnosti. Postupne si organizuje svet aj do časového a priestorového rámca vo vzťahu k iným objektom, nielen k sebe samému. Dieťa začína chápať v činnostiach jednoduché vzťahy príčiny a následku a skúša ako fungujú (Piaget a Inhelderová, 1997).



**Predoperačné štádium** (trvá približne od dvoch do sedem rokov života dieťaťa). Znamená vývin schopnosti predstavovať si niekoho a niečo (osobu, predmet, udalosť, činnosť, zážitok, jav ap.) prostredníctvom niečoho iného, čo „označuje – symbolizuje“ túto predstavu. Dieťa si z pamäti vybavuje a obrazne predstavuje to, čo je momentálne neprítomné, čo nemôže vnímať. Začína využívať reč, obrazné predstavy, symbolické gestá a iné spôsoby vyjadrenia (kresbu, pohyb, písmo) na označovanie neprítomnej a prítomnej reality.

## K nástupu semiotickej funkcie dochádza okolo druhého roka života.

Vývin semiotickej funkcie v kognitívnom vývine je postupný (Piaget a Inhelderová, 1997).

**1. Semiotická funkcia a napodobňovanie** je prechodom medzi senzomotorickou úrovňou kognitívneho vývinu a obdobím nástupu predstáv v myslení. Dieťa objavuje **oddialené napodobňovanie** a napodobňuje aj neprítomné, nielen vnímané predlohy správania, činností, predmetov. Napodobňovaním sa učí žiť, správať sa a konať v okolitom prostredí. Osvojuje si vzorce aj symbolický kód určitého spoločenstva – jazyk.

Semiotická funkcia umožňuje používať v myslení dva druhy nástrojov:

- ✓ **symboly**, v predstavách dieťaťa sa v niečom podobajú tomu, čo označujú,
  - ✓ **znaky**, ktoré si tvorí a používa ľubovoľne, aj preberá konvenčné znaky, napr. jazyk.
- Symboly a znaky sú aj prejavom tvorivého myslenia. Oddialená nápodoba, symbolická hra, grafický a duševný obraz vznikajú na podklade napodobňovania, ktoré je prechodom materiálneho znázornenia do aktu vnútorného znázornenia v myslí dieťaťa. Dieťa sa síce učí vonkajším vzorom, ale tieto vlastným spôsobom kognitívne upravuje a používa.

**2. Symbolická či fiktívna hra** – znamená vrchol detskej hry. Dieťa postupne získava skúsenosti so svetom. Je v podstate neustále „nútené“ prispôbovať sa sociálnemu a fyzikálnemu svetu, ktorý ešte dobre nechápe. Vo svete a jeho rozmanitostiach sa dieťa adaptuje. Pre jeho intelektuálnu aj emocionálnu rovnováhu je nevyhnutné, aby nebolo „nútené“ k adaptácii na skutočnosť (tak to je a ty to nemáš možnosť zmeniť). Naopak, má mať priestor na asimiláciu skutočností k sebe samému, bez nátlaku a sankcií. Prostriedkom asimilácie je **hra**. Oproti tomu napodobňovanie je viac menej akomodáciou dieťaťa na vonkajšie „predlohy“. Inteligencia je potom individuálnou rovnováhou medzi akomodáciou a asimiláciou. Symbolická hra je pre dieťa prostriedkom vytvárania a používania označujúcich elementov, ktoré si samé vytvára. Pritom používa rôzne symboly v hre, ktoré zastupujú skutočné veci, ľudí a situácie. V hre uplatňuje symboly a znaky, ktoré nemajú konvenčný vzťah k veciam, ľuďom, situáciám, ale dieťaťu symbolizujú, tzn. predstavujú zažité skutočnosti. Symbolická hra tak dieťaťu umožňuje asimilovať svet k vlastnému „ja“.

**3. Kresba – grafický obraz** je prechodom medzi hrou a obraznou predstavou. Kresba je formou semiotickej funkcie. Dieťa sa v kresbe usiluje napodobniť skutočnosť, pričom zažíva radosť a preto mu je kresba hrou. Kresba dieťaťa je v podstate realistická. Spočiatku kreslí to, čo vie o sebe, ľuďoch, veciach a neskôr kreslí to, čo na nich vidí. Realizmus v detskej kresbe prechádza viacerými štádiami.

**4. Obrazná predstava** je zvnútorneným napodobňovaním, keď dieťa uplatňuje dve veľké kategórie obrazných predstáv:

- **reprodukčné predstavy**, ktoré vyvolávajú dieťaťu známe a skôr pozorované skutočnosti,
  - **anticipačné predstavy**, ktoré zobrazujú pohyby alebo transformácie skutočností a ich výsledky, pričom sa predtým dieťa nezúčastňovalo na ich uskutočňovaní, nezažilo ich.
- Na predoperačnej úrovni sa u dieťaťa vyskytujú výlučne statické obrazné predstavy. Dieťa má preto sústavné problémy pri reprodukcii pohybov alebo transformácií ich výsledkov.

### 5. Pamäť a štruktúra predstáv – spomienok. Dieťa uplatňuje dva druhy pamäte:

- **rozpoznávanie**, ktoré sa prejavuje iba za prítomnosti objektov, s ktorými sa dieťa stretlo,
- **vybavovanie**, ktoré vyvoláva spomienky na neprítomný objekt.

Rozpoznávanie sa viaže už na senzomotorickú úroveň kognitívneho vývinu. Vybavovacia pamäť sa objavuje až po vzniku obraznej predstavy reči.

6. Reč je odvodenou schopnosťou, lebo spoločenské a výchovné odovzdávanie jazykového systému predpokladá vznik individuálnych foriem myslenia. Reč na druhej strane znásobuje rozsah a rýchlosť myslenia.

Semiotická funkcia je jednotná, aj keď sa prejavuje v rôznych podobách (napodobňovaním, symbolickou hrou, kresbou, predstavami, spomienkami, rečou). Dovoľuje dieťaťu vybaviť si predstavu a rozmyšľať o nej aj v prípade, že objekt alebo situáciu, dej priamo nevníma. Semiotická funkcia sa nerozvíja ani neorganizuje bez stálej účasti štrukturácie, ktorá je vlastná kognícii (Piaget a Inhelderová, 1997).

## Prienik myslenia a reči

„Okolo dvoch rokov života dieťaťa sa vývinové línie myslenia a reči, doposiaľ idúce oddelene, križujú, vývojovo sa schádzajú a spôsobujú vznik celkom novej formy správania, ktorá je pre človeka charakteristická. V psychickom vývine dieťa je táto udalosť najdôležitejšia. U dieťaťa sa prebúda vedomie jazyka a vôľa k jeho osvojeniu si. Dieťa v tomto období sprevádza najväčší objav svojho života. Objavuje skutočnosť, že každá vec má svoje meno.“ Okolo druhého roku života dieťaťa sa jeho reč stáva intelektuálnou a myslenie nadobúda charakter reči. Ak sa tak nestane, možno hovoriť o oneskorenom vývine reči dieťaťa (Vygotskij, 2017, s. 54).

„Dieťaťa, u ktorého došlo k prieniku myslenia a reči začína aktívne rozširovať svoj slovník, svoju slovnú zásobu tým, že sa pýta, ako sa každá nová vec nazýva.“ Mimoriadne rýchlo, až skokovo sa zväčšuje aktívna slovná zásoba dvojročného dieťaťa. Slovám, ktoré používa aj rozumie. Pred druhým rokom si dieťa osvojuje mnohé slová, ale pozná ich iba toľko, „koľko ich pochytil od iných ľudí.“ Dvojročné dieťa takto „vstupuje do intelektuálnej fázy vývinu reči. Začína odhaľovať symbolickú funkciu reči.“ (Vygotskij, 2017, s. 54 - 55).



**Príklad:** „Dieťa, ktoré vidí nový predmet sa pýta: Ako sa volá? Má potrebu poznať slovo a aktívne sa snaží ovládnuť zvukový znak patriaci k predmetu, ktorý slúži na pomenovávanie a dorozumievanie.“

Pre dvojročné dieťa je tiež typické, že jeho myslenie prebieha artikulačnej schopnosti vypovedať svoje myšlienky plynule a zrozumiteľne. Preto dieťa mnohým skutočnostiam rozumie, alebo obsahovo o nich hovorí v krátkych vetách a komolí ich výslovnosť najmä, ak je v slove veľa spoluhlások. Potom sa mu ťažšie spolu vyslovujú (napr. kečup – kepuč).

## Praktická komunikácia

Komunikácia dvojročného dieťaťa je spojená s činnosťami a uspokojovaním jeho potrieb.

### Charakteristiky dvojročného dieťaťa:

začína rozprávať vo vetách, prakticky komunikuje	hovorí veľa jednoslovných a dvojslovných viet v bežnej komunikácii pri činnostiach a hrách.
vo veľkej miere komunikuje neverbálne,	dáva najavo ako sa cíti, čo potrebuje, kde chce ísť atď., aj odzerá a imituje neverbálne spôsoby iných.
rýchlo si rozširuje slovnú zásobu, veľa sa pýta	okrem podstatných mien začína používať prídavné mená, príslovky, predložky a zámená.
začína ohýbať podstatné mená aj v množnom čísle	niekedy aj svojím spôsobom, ale kontext toho, čo hovorí, je zrozumiteľný, pomáha si neverbálne.
rozumie vetám v kontexte zažívanej/vnímanej skutočnosti	dokáže reagovať na jednoduché pokyny a postupy činnosti, občas nadviaže na výpoveď inej osoby.

Vlastné spracovanie podľa Vágnerová (2008).

### Ukážky rozprávania dvojročnej Elišky

Pod' bv(l)ižšie. Aha, kuriatka, kde, neviem už nájsť. Stratila kuriatko. Aha, toto je kuriatko. Behá tuto, krásne tu behá. .... ešte vv(r)anu stv(r)etv(l)o. Nie som tvoja mamička.  
.... pv(r)osím si ten papiev(r). **Ktorý papier?** Ten malý papiev(r).  
.... táto je nálepka.  
.... toto som uvav(r)ila. Kto bude papat? Eviška bude papat. Zev(l)eninka sa už pečie. Aj toto sa pečie.  
Maminka, fúkaj ten bazén! Hneď som tu! Výbov(r)ne!

**Eliška, čo robíš?** Ukladám topánky do v(r)adu. Papala som kuskus aj pov(l)ievočku.  
.... bibi spinká, v postiev(ŕ)ke spinká. Aha, otvov(r)í očká. Vidíš?  
Takto otvov(r)iv(l)a očká, vidíš? Bibinka. Toto je šte dv(r)uhá bibinka.  
Tuto mám Emku, vidíš? Ešte tuto je mav(l)á bibi. Idem ny výv(l)et s bibi do obývačky. Ide V(r)ýchv(l)o do auta.  
..... mega mix, mega mix nájdeme. Toto je Natáv(l)ka. Do auta ona sedká. Ty sa pozeraj Mev(l)jenka. Maminka, kam si išv(l)a?  
.... meťučká plienočka. De je?  
.... ešte taký malý (balónik). Otoč mi, v(r)ýchv(l)o, maminka.  
(V)šteko, maminka, poď sem! Kukaj! Ešte som zabudva.

..... mám bosé nohy (schovala sa pod perinu). Toto mám. Ftáčik! Kde má kv(r)ídla? Toto je ftáčik. Zobáčik má.  
..... mega mix, pesničku, Miv(r)o Jav(r)oš.  
..... do šmykavky som dala kamienky. Nemôže sa to.  
..... plastev(l)ínu, toto je plastev(l)ína. Tuto je zavv(r)etá. Otvov(r)iv(l)a. Idem špagety v(r)obit! (z plastelíny)

**Eliška, čo papáš?** Uhov(r)čičku!  
..... hv(r)ebenček, učešem sa, vv(l)ásky so učešem! Copí uv(r)obím.  
.... toto je pukanie (bublínková fólia), takto sa puká, vidíš?  
.... tuto mám bav(l)ón. Dá sa fúkať, musíš zafúknuť.  
.... guľičky mám na zemi. Na zemi sú guľičky.  
.... veľká je tu dečka. Hv(r)ebenček.  
.... Maminka, ty si kv(r)ásna!

**Eliška, čo robíš?** Umývam (podlahu umývala).  
**Eliška, kto príde?** Kuv(r)iévr(r)!

**Eliška, čo máš?** Nálepky mám. Cukríky papala som, lentilky. Ešte toto otvorím.  
..... Ako robia včielky, Mevenka? Mňam, op(v)raším si (v)ruky. Chcem chlebič!  
..... (V)rozt(v)rhla sa knižka! Ou, ou.

Toto je bibinka. Veľa je bibi. .... Nech páči ku(v)riér. Pí. Dob(v)re, už je zaplatené. Zob(v)rala som si peniažtek. Kabelku mám. Malé mám kúpené (bibi z večierky ukazovala).  
Tuto stoj. Tak tu budeš. S(v)ravím jej účes. U(v)robím jej účes. Ty si krásna. Maľovala bábike líčka.

**Eliška, čo robíš?** Bibinku maľujem. Aj učesaná je.

**Eliška, ako sa hráš?** Na vyliečenie a počúvanie. Kukala kukátkom bábike do očka a mastila bábiku.

Už je zdravá, už je vyliečená.

**Eliška, čo varíš?** Mak(v)ronky. Jenó vajíčko. Spadlo.

**Eliška, čo robíš?** Ukladám do kuchynky.

..... Schovaná som v domčeku. Tu je bábätko. Šup, Šup. Dala ho do šálky. Ona behá. Neplačká. Iba táto.

H(v)ala som sa. Naháňam sa! .... veľa, veľa, veľa.

Idem naháňať tie detičky! Aj som sa sk(v)yla, aj som sa hojdala.

Zima je! Idem na to! Vystrela si obrúsok a položila naň tanier s párkom. Jedla za stolom.

Tu mám vidličku! Ja si zoberiem chlebk aj pávoček.

Čo máme pod stolom? Dole nohy! Pávoček! Nohy vidím.

Guličky, všetky som povešala. Na lepiacej páske viseli.

Ukladám vajčka .... jeden, dva, tvi, štyvi, päť.

Ja mám mikr(v)ofón! S Mivom to už spievam, vysmiatym! Vuky hove dám .... spievala.

Všetci sú tam. Ža na na na na... do mikr(v)ofóna.

S tým megahitom. Budem spievať. Teraz bude Fíha aj Spievankovo! Poďme spolu!

On, on, on na posteli skákať.

Pvosím si kašičku! Polievkovú (lyžicu). Máme nový chlebk..... trhala chlebk na kúsky.

To je takýto ..., okno dáš sem, otvor(v)íš a ur(v)obíš kuk. Dáš sem dopr(v)edu

a bude toto sem. Takto, kúpila si, kúpila? Vláčik si ty kúpila? Dáme sem haukoša, si to opr(v)avím. Budú si dávať pusinku. Postavíš si toto semok.

Hrala sa s legom Duplo. A potom pekne zaspievala pieseň: Kolo, kolo mlynské .....

To je pani doktor(v)ka. Doktorky kufrík ja dám. Bibinke, udr(v)ela si hlávku, tak si ľaškala a bolí bibinku br(v)uško. A počuchám Ti, maminka.

Potrebovala pr(v)e bibinky cumeľ. Nemáme ho. Pr(v)išla, vypýtame. Nemáme cumeľ, nemáme! Liečik pije!

A plačkala. My pojdeme tam a tam si kúpiť cumeľ, tak pojde so mnou .....

Mám nožnice, str(v)ihám. Ja str(v)ihám papie(v). môžem str(v)ihat'.

Ja píšem! Kolo, kolo mlynské .....

Ja si tu up(v)acem, a potom p(v)íde Mi(v)enka. **Eliška, akú knihu čítaš?**

O levovi je to. Sú tam zvie(v)atá. Ešte d(v)uhý medvedík! De je ma(v)é ku(v)iatko? Poz(v)í!

Lepí(v)ja ná(v)epky a dám to Mi(v)enke, tento da(v)ček! Je to k(v)ásne, lepím ten da(v)ček Me(v)enke! Zazvoním a dám da(v)ček Me(v)enke! Tejto našej E(v)iške dám!

Ja sta(v)ám vidíš? Nep(v)ší!

To je taký z(v)ý havkoš. Už sa schova(v), lebo fúka vieto(v). Odloži(v) ho a je ta!

Na okno asi dážď k(v)ope.

Upiekla papanie. Bábätko má uva(v)ené. Pojde do postieľky spinkať.

Nieкто p(v)išiel. Kto p(v)išiel. Kto zvoní(v)?

Už som cika(v)ja, maminka.

Ja som spa(v)a, keď som išla za babkou.

Tu ma sv(v)bká!

Koho je toto ute(v)ák? Tu nechal tú p(v)ienku!

Poz(v)í, ma(v)é ku(v)iatko!

Tu spinká bábätko! Spinká bábätko, mačička aj havko, aj ch(v)apček aj s(v)oník. Už je noc, aby sme ich nezobudili. Ahojte bábätká, ja idem vonku.

**Vedela som sa pozdraviť:** čaute, ahojte, majte sa, dobv(r)ú noc, dobv(r)é v(r)ánko.



## Rečové schopnosti dvojročných detí (podľa dotazníkového prieskumu):

V dotazníkovom prieskume (Lipnická a Šebianová, 2023, p. 4359) 35 rodičov a 35 učiteľov 35 dvojročných detí uviedlo, že **dvojročné deti sú schopné:**

- rozumieť jednoduchým vetám, ktorých význam poznajú z bežných činností a správania, napr. ideme sa kúpať, ideme papať, nekrič, neplač a iné (91%),
- odpovedať súhlasom alebo nesúhlasom na otázku „Chceš?“ (86%),
- hovoriť tak, že iní rozumejú (81%),
- povedať jednoducho, čo chcú, čo potrebujú, napr. vyzuť papučky, zavolajú k sebe dospelého ap.; (76%),
- pýtať sa „Čo to je?“ (75%),
- jednoducho hovoriť pri hrách a činnostiach, ktoré vykonávajú (59%),
- vedia vysloviť hlásky c, s, z, č, š, ž v slovách, síce nie presne vo výslovnosti, ale podobnosť so správnou výslovnosťou u nich už počuť (53%),
- začínajú hovoriť už aj troj až štvorslovné vety (50%),
- hovorí ukazovacie zámená vo vetách, ja, ty, oni, vy, my, (50%),
- často striedajú obsah svojho hovorenia podľa toho, čo ich momentálne zaujme (44%).

Učitelia a rodičia ďalej uviedli názor, že **dvojročné deti vedia:**


- pomenovať seba menom a priezviskom (89%) a menom svojich rodičov (59%),
- pomenovať časti svojho tela (86%) a veci každodennej potreby (81%),
- odpovedať slovom, jednoduchou vetou na otázku „Čo robíš?“ (86%),
- rozumieť slovám áno a nie a používať ich v komunikácii (83%),
- krátko zamerať pozornosť na komunikáciu s inou osobou (80%),
- jednoducho vetou, slovom požiadať o niečo, napr. podať, (vyz)obliecť, (vyz)obuť, urobiť (76%),
- odpovedať slovom, jednoduchou vetou na otázku „Čo chceš papať?“ (73%),
- pýtať sa otázkou „Kde je?“ (71%).

## Znaky kresby dvojročného dieťaťa

Kellogg (1967) zostavila 20 grafických tvarov a foriem, ktoré by malo zvládnuť dvojročné dieťa: bod, línia (vertikálna, horizontálna, diagonálna, obežníková), viacnásobná línia (vertikálna, horizontálna, diagonálna, obežníková), otvorená línia, pohyblivá línia, cik-cak línia, slučka (samostatná, viacnásobná slučka), špirála, viacnásobná čiara po kružnici, po obvode, kruh (rozšírený, skrížený, nedokonalý).

Znaky kresby v závislosti od veku dieťaťa		
Do 2 rokov	Čmáranice bez obsahového zámeru	husté čmáranice – guľaté, elipsy, špirály, kľbká, čiarky, hrubé čiary,
2 – 3 rok	Čmáranice s obsahovým zámerom	postava bez figúry – kruhovou formou, tvary - kruh, ovál, čiary – vodorovné, zvislé, špirály,

Zdroj: Lipnická a Učíková (2013)

Vek dieťaťa	Zobrazenie stromu	Prvky kresby stromu
2 roky		Čmáranie stromu.

Zdroj: Looseová, Piekertová a Dienerová (2001)

## Začínajúce sociálne potreby

V pedagogickej terminológii je pojem **potreby dieťaťa** nadmerne používaný. Jeho význam nie je legislatívne, ani pedagogicky presne definovaný, aj keď učitelia majú zohľadňovať, (rešpektovať, uspokojovať) potreby dieťaťa. Zvyčajne si pomáhajú teóriou A. H. Maslowa.

Abraham Harold Maslow (1908-1970) tvrdil, že ľudia majú základnú psychickú štruktúru analogickú s fyzickou. „*Majú potreby, kapacity a tendencie geneticky založené.*“ Niektoré sú typické pre všetkých ľudí, ďalšie sú jedinečné iba pre človeka. Ako prvý vysvetlil, že sú v podstate dobré,

alebo aspoň neutrálne, nie sú zlé. Táto vnútorná podstata potrieb je slabá aj silná. V teórii metamotivácie a metapotrieb vytvoril hierarchiu potrieb. Metapotreby dieťaťa možno naplniť iba vtedy, ak sa potreby od nižších (fyziológických) k vyšším (sociálnym) relatívne uspokojia.

**Fyziologické potreby** sú základom fungovania organizmu (dýchanie, regulácia telesnej teploty, spánok, prijímanie potravy, vody, vylučovanie, fyzická aktivita). Niektoré možno dočasne nahradiť inými potrebami, napríklad pitie namiesto jedla. Skutočná telesná potreba si napokon vyžiada patričné uspokojenie. Ak má telo dlhodobo neuspokojovanú niektorú fyziologickú potrebu, zatlačí do pozadia všetky ostatné potreby.

**Potreby bezpečia, istoty** nasledujú po uspokojení fyziologických potrieb (fyzická bezpečnosť, bezpečie pred násilím a agresiou, istota rodiny, istota zdravia, poriadku). Ich neuspokojenie dieťa signalizuje plačom, krikom alebo somatickými prejavmi. Svet sa môže stať pre dieťa miestom nebezpečia, neistoty alebo naopak, prijateľný „*bezpečný, usporiadaný, predvídateľný, zákonitý a organizovaný ....*“ na ktorý sa môže spoľahnúť.

**Potreby spolupatričnosti a lásky** nasledujú po uspokojení predchádzajúcich dvoch kvalít potrieb. Patria do sociálnych potrieb. Vo všeobecnosti sa skladajú z citových vzťahov. Deti potrebujú cítiť, že niekam patria a neradi sú nováčikmi, či iba prechodne prináležiacimi. Maslow konštatoval, že spájanie a zhľukovanie sú základné potreby.

**Potreba ocenenia** nasleduje po uspokojení všetkých predchádzajúcich potrieb. Existujú dva druhy. Prvý spája sily zvládnutia vecí, kompetentnosti, sebadôvery a nezávislosti. Druhý obsahuje prestíž v zmysle rešpektu, ktorý dieťaťu poskytujú ľudia v podobe dôležitosti, dôstojnosti a uznania. Podľa Maslowa uspokojenie potrieb ocenenia rozvíja sebadôveru. Prechádza od vnímania vlastnej hodnoty, sily, schopnosti k citu užitočnosti, potrebnosti. Opak má za následok pocity menejcennosti, slabosti a bezmocnosti.

**Potreba aktualizácie seba** vyžaduje uspokojenie všetkých predchádzajúcich potrieb. Je strešnou metapotrebou. Obsahuje 17 metapotrieb (hodnôt bytia). Niektoré sa týkajú poznania a porozumenia (napríklad potreba pravdy, spravodlivosti a plnosti významu). Iné sú estetické potreby (napríklad krásy, usporiadanosti, jednoduchosti, perfektnosti). Niektoré sú takmer základnými potrebami, napríklad spravodlivosť, slušnosť, čestnosť, sociálny poriadok, sloboda prejavu a sebaujadrenia, potreba skúmať a vyhľadávať informácie a brániť seba (podľa Hall a Lindzey, 1997; Bertrand, 1998).

Hartl a Hartlová (2010, s. 433) definovali potrebu, ako „*nutnosť organizmu niečo získať, alebo sa niečoho zbaviť; stav, ktorý znamená porušenie vnútornej rovnováhy (homeostázy), či nedostatok vonkajších vzťahov osobnosti.*“

Opravilová (2016) uviedla **7 kľúčových potrieb dieťaťa:**

1. telesného bezpečia, celistvosti, nedotknuteľnosti,
2. stálych, láskavých vzťahov,
3. stále podporujúceho okolia,
4. získavať veku primerané skúsenosti,
5. stanovených hraníc a poriadku,
6. istej budúcnosti vzhľadom k sebe a k širšiemu okoliu,
7. rešpektu k individuálnym zvláštnostiam a k spôsobu získavania skúseností.

Matejček (1986) pri podpore vývinu vedomia „ja“ upozornil na dva druhy potrieb dvojročných detí. Prvou je **potreba „zmysluplného sveta“** s primeranými podnetmi na učenie sa tomu, čo je dieťaťu blízke, čomu je v tomto čase kognitívneho vývinu schopné rozumieť, čo mu dáva zmysel a význam. Ďalšou je **potreba objavovať svet a seba** tak, že sa realizuje a učí v hrách s pomocou dospelých. Bohatstvo interakcií mu dáva príležitosti uvedomovať si vlastné „ja“.

## Výchovné zohľadňovanie sociálnych potrieb

Deti sú jedinečné bytosti, a preto neexistuje univerzálny „recept“ na výchovu, ktorý by bol vhodný pre každé dieťa. Každé dieťa má svoje individuálne vlastnosti, schopnosti, tempo vývinu a špecifické potreby, ktoré je nutné zohľadniť v procese výchovy. Aj keď sú určité výchovné prístupy (komunikácia, správanie a spôsoby učenia) považované za osvedčené a efektívne, najmä tie, ktoré sú založené na vedeckých dôkazoch a pozitívnych skúsenostiach ľudí, je nevyhnutné, aby tieto prístupy neboli aplikované rigidne. Namiesto toho by mali byť flexibilne prispôbované podmienkam, v ktorých sa dieťa nachádza, jeho aktuálnej úrovni vývinu a individuálnym potrebám. Komunikácia, správanie dospelých a spôsoby učenia sa preto musia neustále prispôbovať tomu, čo konkrétne dieťa potrebuje, či už ide o emocionálnu podporu, kognitívnu stimuláciu, alebo sociálnu interakciu. Takéto prispôbenie výchovných metód umožňuje vytvoriť pre dieťa prostredie, ktoré podporuje jeho optimálny rozvoj a rešpektuje jeho jedinečnosť.

### Dvojročné dieťa potrebuje neustály dohľad

*„Dvojročné dieťa je živé a do všetkého sa hrnie, no ešte mu chýba úsudok. Rýchlo sa dostane do nebezpečných situácií, v ktorých mu hrozí „nehoda.“ Chýba mu schopnosť odhadnúť dôsledky svojho konania.“*

#### Princípy:

- nikdy nenechávať dieťa samé, je nutné mať ho pod dozorom;
- včas obmedziť správanie dieťaťa, ak mu hrozí nebezpečenstvo, tzn. môžete ho fyzicky obmedziť, napr. chytiť za ruky, pridržať ho alebo odniesť/preložiť na bezpečné miesto (Koucká, 2014).
- vyhýbať sa situáciám, ktoré majú nepriaznivý vplyv na zdravie dieťaťa (Montgomeryová, 2020, s. 27 a 47).

### Dvojročné dieťa potrebuje citové sprevádzanie

Dieťa v tomto veku ešte nedokáže plne kontrolovať svoje intenzívne emocionálne prejavy, ako sú strach, hnev a zlosť. V takýchto situáciách je zásadné, aby mu bol poskytnutý dostatok času, pozornosti a podpory zo strany dospelých. Keďže ešte nemá schopnosť tieto emócie spracovať a zvládnuť racionálnym spôsobom, je odkázané na pomoc z okolia. Pre správny emocionálny vývin je nevyhnutné, aby dospelí reagovali na jeho potreby ustálené, empaticky a s pozitívnym emocionálnym nastavením. Opakované poskytovanie stabilných reakcií v podobných situáciách napomáha dieťaťu vybudovať si pocit istoty a bezpečia. Vytváranie predvídateľného a stabilného emocionálneho prostredia je kľúčové pre rozvoj sebaregulácie a zvládanie emócií u malých detí. Zabezpečenie vysokej miery emocionálnej stability prispieva k tomu, že sa dieťa cíti bezpečne a dokáže efektívnejšie zvládať náročné emocionálne situácie, čo pozitívne ovplyvňuje jeho celkový psychický vývin.

#### Princípy:

- utíšiť dieťa, orientovať jeho pozornosť na niečo pozitívne a zaujímavé;
- uistiť ho, že všetky citové prejavy sú dovolené, že každý človek ich má;
- komunikovať na jeho úrovni aj neverbálne, aby chápalo, že mu pomôžete;
- opísať mu výhody, pozitívne stránky toho, čo spôsobuje jeho negatívne city.

**Príklad:** „Viem, že sa ti nechce do škôlky. Ale napokon sa ti v nej páči. Čo myslíš, čo dnes bude v škôlke? Čakajú na teba pekné hračky. Ktorá sa ti páči?“ (Montgomeryová, 2020, s. 41).

### Dvojročné dieťa potrebuje láskavý prístup

Dieťa sa cíti bezpečne tam, kde sa k nemu správajú láskavo, tolerantne a s úctou, kde sa môže slobodne prejavovať a vyjadrovať, aj kde sa dospelí takto správajú k sebe navzájom (Šmelová, 2014). Okrem toho je dôležité, aby sa láskavý a úctivý prístup prejavoval nielen vo vzťahu k dieťaťu, ale aj v interakciách medzi dospelými navzájom. Deti v ranom veku majú tendenciu napodobňovať správanie dospelých a prostredie, ktoré je založené na rešpekte a vzájomnej úcte, poskytuje pozitívny vzor pre ich vlastné sociálne správanie. Emocionálne podporné prostredie vytvára základy pre rozvoj sebaúcty, empatie a sociálnych zručností u detí.

#### Princípy:

- chytiť dieťa za ruku, pohladíť ho;
- znížiť sa k dieťaťu tvárou tvár;
- pozeráť sa dieťaťu do očí;
- usmievať sa, milo a empaticky hovoriť s dieťaťom.

Profesionálny láskavý prístup neznamená, že učiteľ bude poskytovať dieťaťu prejavy rodičovskej lásky, napr. objímanie, bozkávanie, maznanie sa, nosenie na rukách, napodobňovanie detského správania ap. Nemôže však odmietnuť dieťa, ak sa príde pritúliť, pobožká alebo objíme učiteľa. Vtedy mu môže jeho prejav opätovať.

### Dvojročné dieťa sa potrebuje hrať

„Hra poskytuje dieťaťu všetko, čo potrebuje, aby sa vyvíjalo a získavalo nové skúsenosti. Či už chceme dieťa niečo naučiť, alebo ho k niečomu vychovať, najlepším prostriedkom je hra. Zvlášť je dôležitá voľná hra“. Dieťa hry strieda a nepreferuje sedavé hry. Naopak, má rado pohyb. Nosí hračky a veci hore, dolu, prekladá ich, obzerá, manipuluje s nimi, skúma ich, rozoberá, skladá atď. V hre dieťa vykonáva mnohé (aj potenciálne nebezpečné) činnosti, čo musia mať pod kontrolou dospelí.

#### Princípy:

- sledovať, čo dieťa rado robí a pripravovať mu podľa toho podmienky na hru;
- ponúkať hrové činnosti, ale v žiadnom prípade ich dieťaťu nevnučovať;
- spetrovať hrové činnosti komunikovaním prostredníctvom hračiek;
- ponúkať mu hry so skladačkami, bežnými vecami a kockami väčších tvarov;
- zapájať dieťa do pomáhaní, napr. varenia, pečenia, upratovania, umývania;
- vytvárať podmienky, v ktorých sa môže bezpečne a tvorivo hrať;
- rešpektovať, že dieťa sa dokáže hrať hru iba krátkodobo, hry strieda, vedomosti z hier si dlhodobo nepamätá, ale radosť z hry v ňom ostáva (Montgomeryová, 2020, s. 71, 78, 132).

### Dvojročné dieťa potrebuje vzájomné zdieľanie

Matejček (podľa Šmelová, 2014, s. 91) tvrdil, že každé dieťa potrebuje prirodzené, otvorené a úprimné vzťahy s ľuďmi, komunikáciu a spoločné vykonávanie činností, ktoré sú súčasťou bežného života.

#### Princípy:

- poskytovať príležitosti na učenie sa napodobňovaním okolitých skutočností;

- sprostredkovať prítlačlivé a hodnotné vzory správania a konania;
- tvoriť priaznivé podmienky na spolužitie a zdieľanie zážitkov a skúseností;
- tvoriť podnetné prostredie, aby dieťa rozvíjalo hry a vzťahy a učilo sa v nich;
- používať prejavy záujmu častým pýtaním sa dieťaťa (Čo..? Kto..? Kde..?);
- komunikovať spôsobmi, ktoré dieťa vie, a ktorým najlepšie rozumie.

„To čo hovoríte deťom musí byť autentické, úprimné a v súlade s vami. Treba preto počúvať vnútorný hlas a vcítiť sa, čo sa práve v dieťati odohráva“ (Montgomeryová, 2020, s. 135).

### Dvojročné dieťa potrebuje poriadok denných činností

Fodorová (2024) zdôraznila potrebu jasnej a zrozumiteľnej štruktúry dňa s pravidelne sa opakujúcimi situáciami, hrami a činnosťami. Poriadok denných činností deťom zaručuje pocit bezpečia a porozumenia diania v materskej škole. Môžu sa pripomínať vizuálnymi aj zvukovými symbolmi (hračky, zvuky, piesne, riekanky, rýmovačky ap.). Deťom môžu pomôcť lepšie zvládať prechody medzi situáciami, hrami a činnosťami.

### Dvojročné dieťa už potrebuje poznať rozumné hranice

„Poznať rozumné hranice, znamená nájsť rovnováhu, ktorá všetkým vyhovuje.“ (Montgomeryová, 2020, s. 76). Väčšinu dieťa nepozná, lebo v dvoch rokoch má ešte málo skúseností. Poznáva hlavne tie, ktorým je schopné rozumieť, a ktoré mu uľahčia aktuálny život. Postupne zisťuje, že niečo môže robiť po svojom a niečomu sa musí prispôbovať. Učí sa, že seba presadzovanie a seba realizovanie majú hranice podľa pravidiel, ktoré platia v určitých prostrediach a v oblastiach života aj vo vzťahu k určitým ľuďom. V tomto procese potrebuje zažívať bezpečie, istotu a citovú blízkosť ľudí. Prísnosť a „disciplína“ nie sú vhodné, lebo ešte nerozumie príčinným súvislostiam. Naopak, potrebuje rešpektujúce a bezpečné sociálne prostredie a pozitívnu výchovu.

#### Princípy:

- stanovovať hranice a zároveň vysvetľovať a ukazovať správny postup;
- byť príkladom v rešpektovaní hraníc, napr. ak platí zákaz vstupovať do triedy neprezutý, tak ho učiteľ nemôže porušovať ap.;
- empaticky vnímať a posudzovať správanie dieťa, zaujímať sa o jeho príčiny;
- predchádzať „prekračovaniu hraníc“ u dieťaťa stálym výchovným vedením;
- chváliť dieťa za správanie a konanie, ktoré je vhodné, je v súlade s pravidlami;
- pri prekročení hraníc zachovať pokoj, vysvetľovať a nekritizovať.

### Dvojročné dieťa potrebuje príjemné zážitky

Dvojročné dieťa sa správa a koná emocionálne. Keď mu je niečo príjemné, prejavuje radosť, ak sa cíti nekomfortne, niečomu nerozumie, je bezmocné a zúfalé, negatívne citovo reaguje. Podľa toho je možné rozlišovať, čo je dieťaťu príjemné, a čo nie.

#### Princípy:

- ponúkať činnosti, ktoré dieťa zvládne samostatne alebo s malou pomocou;
- ponúkať činnosti, ktoré nadväzujú na jeho skúsenosti, talent a záujmy;
- ponúkať činnosti, ktoré dieťaťu umožnia prežívať radosť z toho, že iní majú radosť, napr. oslava sviatkov detí, pochytanie sa za ruky, keď sa podarí spoločná činnosť, vzájomné pohladenie, obdarovanie vlastným výtvorom atď.

„Keď má dieťa možnosť skúšať a zažívať úspech, získava pocit sebadôvery“  
(Montgomeryová, 2020, s. 131).

### Dvojročné dieťa potrebuje poznávať život

„Škola života“ je v ranom detstve prirodzenou výchovou hlavne v rodine. Je dôležité v nej pokračovať v inštitucionálnej starostlivosti odpovedaním na životné otázky, napríklad: *Čo dieťa potrebuje pre svoj život? Čo je v jeho najlepšom záujme?* A iné. Obsahom učenia majú byť vzťahy, situácie, činnosti a predmetné skutočnosti, ktoré sú pre život dieťaťa kľúčové, lebo sú jeho svetom. Potrebuje im rozumieť, zdieľať ich aj sa v nich realizovať. V bežných životných kontextoch môže poznávať „pravidlá“ života a osvojovať si základné životné zručnosti.

#### Princípy:

- sprostredkovať dieťaťu životné situácie, ktoré budú pozitívne, nevyvolajú u neho negatívne prežívanie a nenaučia ho deštruktívne činnosti;
- sprevádzať dieťa v činnostiach bežného života, v ktorých sa učí samostatnému konaniu, činnostiam podľa postupu aj tvoreniu, váženiu si vytvorených vecí, spolupráci, vzťahom s inými ľuďmi atď.;
- učiť dieťa chrániť si vlastné zdravie a život, konať ohľaduplne a bezpečne voči sebe, iným ľuďom aj zvieratám v jeho blízkosti.

## Sociálne schopnosti dvojročných detí (podľa dotazníkového prieskumu):

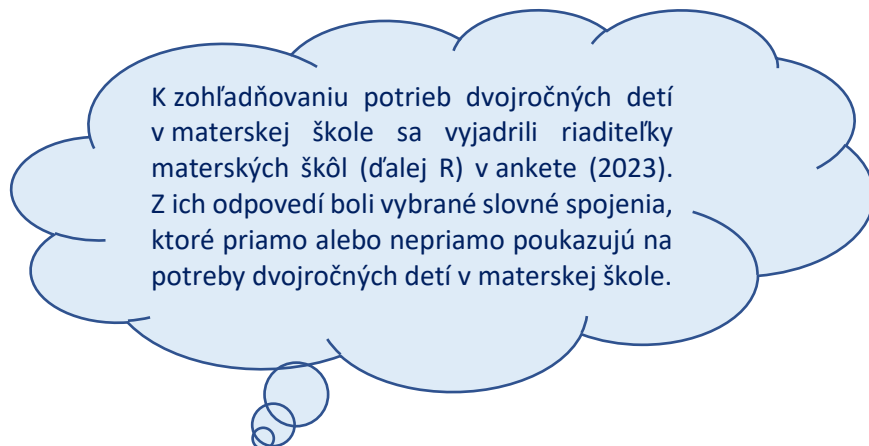
V dotazníkovom prieskume (Lipnická a Šebianová, 2023, p. 4359) 35 rodičov a 35 učiteľov 35 dvojročných detí uviedlo, že **dvojročné deti sú schopné:**

- pomenovať známe deti ich menami (81%),
- zapojiť sa do hry, ktorú sa začal hrať s ním dospelý, iné dieťa (77%),
- hrať s iným dieťaťom síce krátko (aspoň chvíľu), ale bez konfliktov (71%),
- pohľadiť dospelého, alebo iné dieťa (71%),
- pri plači preorientovať pozornosť na niečo iné, napr. zaujímavú hračku, činnosť (61%),
- požičať hračku, podeliť sa o časti stavebníc, hračiek s inými pri hre (59%),
- mať prejavy hnevu (plaču) pri obmedzení činnosti, ktorú z hľadiska bezpečnosti nemôže robiť (61%),
- pobozkať inú osobu (57%),
- poprosiť a poďakovať (o) za veci, hračky, pomoc (54%),
- povedať slová prosím a ďakujem, ale v komunikácii ich nepoužíva (53%).

Učitelia a rodičia ďalej uviedli názor, že **dvojročné deti vedia:**

- zamávať rukami iným ľuďom na pozdrav (93%),
- pritúliť sa k známej osobe (90%),
- postískať na vyzvanie „postískaj ma“ (86%),
- spoznať sa opakovane v zrkadle, že toto som ja (84%),
- spoznať sa na fotografii, na vyzvanie dospelého ukáže kde je (83%),
- zotrvať v samostatnej hre primerane dlhý čas (v zmysle samé sa chvíľu pohrá) (81%),
- pohľadiť sa po líkach rukami alebo mäkkými hračkami, plienkou a dať na vyzvanie bozk (79%).

## Názory riaditeľiek na zohľadňovanie potrieb dvojročného dieťaťa v materskej škole



### Dvojročné deti v materskej škole potrebujú (názory riaditeľiek v ankete):

R 1: Podnetné prostredie, individuálnu starostlivosť, zrozumiteľné pravidlá v triede, prispôsobený nábytok a sociálne zariadenia.

R 2: Istotu a bezpečie, väčšiu časovú dotáciu na všetky činnosti (stravovanie, hry, odpočinok, dĺžka pobytu vonku atď.), svoju hračku z domu, viac kontaktu s učiteľkami, voľnejšiu organizáciu a plynulé prechody medzi činnosťami, navykanie na skupinové činnosti.

R 3: Pomoc pri adaptácii a socializácii, pri seba obslužných a hygienických činnostiach, rozvoj hrubej a jemnej motoriky, komunikačných schopností, stabilné prostredie a osoby a rituály.

R 4: Dlhšiu dobu na popoludňajší odpočinok, dostatok emočnej podpory a zaistenie pocitu bezpečia, primerané podnetné prostredie a činnosti, úpravu školského vzdelávacieho programu, viac individuálnej starostlivosti, prekrývanie práce dvoch učiteliek v triede v maximálnej možnej miere, využívanie zdieľaného asistenta učiteľa, zrozumiteľné pravidlá, kúpeľne s vybavením prispôsobené ich vývinovým potrebám, vybavenie tried hračkami a didaktickými pomôckami vhodnými pre tieto deti.

R 5: Skrátený pobyt v materskej škole v adaptačnom období, rešpektovanie krátkodobej pozornosti, striedanie aktívnych a odpočinkových aktivít, prispôsobovanie denného poriadku činností, dlhší časový priestor na odpočinok, stravovanie a sebaobsluhu.

R 6: Vybavenie, hračky a celkovú organizáciu priestoru na zaistenie bezpečnosti, stolíky, stoličky, skrinky, umývadla a WC upravené z hľadiska ich výšky, otvorené skrinky s hračkami pre ľahkú dostupnosť, dostatok miesta na ukladanie väčšieho množstva náhradného oblečenia, menšie, ľahšie a nerozbitné nádoby na servírovanie jedla, prebaľovací pult, nočník, sprchový kút.

R 7: Pravidelné dodržiavanie poriadku denných činností, dlhší čas na stravovanie, odpočinok a priebeh hier, prispôsobený obsah výchovno-vzdelávacích činností, nábytok a hračky vhodné pre túto vekovú skupinu, relaxačný kútik, prebaľovací pult, sociálne zariadenie, asistenta učiteľa.

R 8: Rešpektovanie vývinových potrieb podľa „individuality“ dieťaťa v oblasti reči, motoriky, socio-emocionality, kognitívnej úrovne, prispôsobovanie výkonových štandardov, pomoc pri adaptácii v prvých mesiacoch pobytu v materskej škole, psychickú pohodu, primerané edukačné pomôcky, nábytok zodpovedajúci priemernej výške dieťaťa, posteľky s bočnými mantinelmi, kútik na relax a oddych s rôznymi plyšovými a upokojujúcimi hračkami, protišmykový povrch v kúpeľni, radiátory s krytmi, na rohoch stolov krytky a situovanie triedy na prízemí.

R 9: Hračky z domu, ako oporu o niečo známe, vlastné posteľné prádlo, pevnú spálňu na oddych v priebehu dňa, pomoc vo všetkom, s obliekaním, s obsluhou toalety, s hygienou, dokrmovanie pri jedení, nábytok a hygienické zariadenia prispôsobené výške detí, hračky podľa vekovej skupiny 2-3 roky, napr. majú len Lego Duplo, veľké kocky, veľkorozmerné puzzle, detská knižnica s leporelami, knihami pre 2-3-ročné deti.

## Pohybová činnosť

Každé dieťa je jedinečné, vyvíja sa vlastným tempom, má rado pohyb a nové činnosti.

Charakteristiky dvojročného dieťaťa:	
rado a rýchlo strieda prirodzené pohyby v rôznych činnostiach	chodí, behá, skáče, lezie, šplhá sa, všetko ho zaujíma, strieda rozmanité činnosti s tým, čo má v dosahu.
začína koordinovať pohyby rúk v hrách, činnostiach a kreslení	čmára, presýpa, vysýpa a prenáša veci, stavia veže, napodobňuje činnosti, hrá sa s hračkami, krmí sa atď.
začína si všímať, čo má na sebe, skúša sa vyzliekať a obliekať,	dokáže si vybrať z ponúkaného oblečenia, čo si oblečie, usiluje sa „zdolať“ rôzne časti oblečenia;
tancuje, keď počuje hudbu, napodobňuje tanec iných ľudí	prirodzenými pohybmi sa snaží vyjadriť rytmus, usiluje sa pohybovať v tanci podobne, ako to vidí;
chce všetko robiť samo, napodobňuje a rozvíja činnosti	dieťa je už aktívnejšie, neopakuje tú istú činnosť ako predtým, ale skúša viaceré spôsoby jej vykonávania.

Vlastné spracovanie podľa Loehr a Meyersová (2009).

Dvojročné dieťa pohybové činnosti priam vyhľadáva. Rado behá a šantí so svojimi rovesníkmi. Používa ruky pri presune z jednej polohy do druhej, vie už cieľiť svoje pohyby. Dokáže udržať rovnováhu pri chytaní lopty a kopaní do nej, aj pri chodení po nerovnom povrchu. Zvyčajne obíde prekážku, ktorá mu stojí v ceste. Opiera sa o nábytok, steny alebo ľudí a sedí zhrbene, len keď je unavené. Dokáže hádzať loptu a pokúša sa ju aj chytiť. Rado sa tiež hojda na hojdačke a skúša aktivity na detskom

ihrisku. Prakticky sa dieťa učí zvládať chodenie po schodoch s pridržaním sa. Manipulačné činnosti sú typické pre dieťa v tomto veku. Rado manipuluje s vecami, ohmatáva ich a pozoruje. Nebojí sa zašpiniť si ruky v piesku, pri manipulovaní s rôznymi hmotami a jedlom. Koordinuje obe ruky pri hre, pri otváraní a zatváraní predmetov. Používa rovnako obe ruky pri činnostiach. Rado premiestňuje hračky, zbiera malé veci, napr. omrvinky z podlahy pinzetovým úchopom (Lipnická a Šebianová, 2023).

### Pohybové, manipulačné, seba obslužné, pracovné a výtvarné schopnosti dvojročných detí

V dotazníkovom prieskume (Lipnická a Šebianová, 2023, p. 4359) 35 rodičov a 35 učiteľov 35 dvojročných detí uviedlo, že majú mnohé schopnosti.

#### Dvojročné deti sú pohybovo schopné:

- kopnúť nohou do balóna alebo lopty (94%),
- podliezť pod stôl, pod stoličku (93%),
- napodobňovať predvádzané jednoduché pohyby zvierat, napr. ako skáče zajko, žabka, lieta muška ap. (91%),
- napodobniť jednoduché pohyby na slová riekanky, piesne (90%),
- vyliezť samé spod stola, stoličky (87%),
- chytiť obidvomi rukami balón/loptu hodené opatrne z blízka (86%),
- hrať sa, že tancujú (83%),
- pri behu, chôdzi vyhýbať sa prekážkam v priestore (83%),
- sedieť na sánkach, lopári a viesť sa, keď dieťa dospelý ťahá (80%)
- otvárať dvere kľučkou (79%),
- pohybovať sa na odrážadle (74%),

- znožmo poskочиť ako „vtáčik“ (74%),
- vliezť do nízkej otvorenej skrinky (74%),
- ukláňať hlavu do strán a dopredu (71%),
- preliezť krátky „hračkársky“ látkový tunel (70%),
- napodobniť úklony vpravo a vľavo (69%),
- chodiť s dvíhaním kolien, keď napodobňuje „bociana“ (67%),
- napodobniť vzpaženie, upaženie, predpaženie (67%).

Táto skupina rodičov a učiteľov tiež uviedla názor na schopnosti dvojročných detí, ktoré v tomto veku ešte nie sú dostatočne rozvinuté, napr. že malá skupina detí sa vie vozit' na trojkolke či inom pedálovom vozítku (43%), napodobňuje, že ide urobiť stojku na hlave (30%) a urobiť samé kotúľ vpred (13%).

#### Dvojročné deti sú manipulačne schopné:

- manipulovať s pieskom a formičkami, lopatkami (89%),
- stavať z legových kociek alebo iných kociek komín (87%),
- vložiť rôzne veci do hrnca, misky (87%),
- obracať listy knihy s tvrdými kartónovými listami (87%),
- zalepiť suchý zips na oblečení alebo topánočkách, papučkách (84%),
- napodobniť otváranie a zatváranie prstov rúk do pästí (80%),
- ukladať vedľa seba obrázky alebo stavebnice alebo vecí (77%),
- prilepiť magnetické hračky na kov, keď sa im ukáže, ako sa to robí (74%),
- hrať sa s pohárkami s vodou, prelievať, vylievat', naberať vodu (71%),
- s pomocou dospelého spájať časti stavebníc, ktoré má dostupné (67%),
- otvoriť papierovú krabicu, ktorá má vrchnák (66%).

Deti tiež skúšajú lepiť lepidlom veci na papiere (61%), obracať papierové mäkké listy v knihe (61%), hrať sa s kubusom, vkladať tvary do otvorov (61%), samé spájať časti stavebníc, ktoré sú im dostupné (49%), navliekať veľké korále na paličku alebo šnúрку (39%), zapnúť nity (24%) aj veľký gombík na oblečení (17%).

#### Dvojročné deti sú v sebaobsluže schopné:

- samostatne piť z pohára (94%), ješť lyžicou (93%) a ješť vidličkou (63%),
- umývať si ruky mydlom pod tečúcou vodou (87%) a tvár rukami pod tečúcou vodou (74%),
- vyzliecť sa z denného oblečenia (66%) a samé si vyzliecť aj pyžamko (59%),
- vyzuť si papučky (84%), vyzuť si topánočky, ktoré nosia vonku (63%) a obuť si papučky (60%),
- vykonávať potrebu na WC s detským sedátkom (51%), potrebu na nočník (44%),
- obliecť si nohavice, pančuchy (33%),
- zapnúť a rozopnúť si nity napr. na topánkach, papučkách, pyžamku alebo tričku (33%),
- s pomocou dospelého si oblečú pyžamko (66%) a oblečú si tričko (63%),
- s pomocou dospelého si oblečú nohavice, pančuchy (61%),
- s pomocou dospelého si zapnú a rozopnú suchý zips, napr. na plienke, topánkach alebo papučkách (36%).

Deti zámerné jedlo okolo seba nerozhadzujú (61%), prevažne sa pýtajú na malú potrebu, niekedy sa vyskytne aj „nehoda“ (53%). Len málokedy sa pocikajú alebo pokakajú mimo nočník (WC) (40%), prevažne sa pýtajú na veľkú potrebu, niekedy sa vyskytne „nehoda“ (31%) a 6% z týchto detí stále vykonáva potrebu do plienky. Tiež sa pýtajú umyť si ruky (73%) a napodobňujú čistenie si zubov kefkou (70%). Používajú cumel' na spanie (27%), niektoré deti si cmúľajú prst namiesto cumľa (13%) a 11% z nich používa cumel' aj cez deň.

#### Dvojročné deti sú pracovne schopné:

- niekedy vhodit' odpadky do smetného koša (91%),
- uložit' si niektoré hračky na stále miesto (89%),
- odložit' si topánočky, papučky na miesto, kde sa zvyčajne odkladajú (86%),
- presypať drobné veci (hračky, cestoviny, ryžu ap.) z nádoby do nádoby (81%),
- napodobniť miešanie vareškou (80%),
- vziať si zo šuplíka, skrinky časť svojho oblečenia, napr. tričko (77%),
- na vyzvanie vybrať vec z miesta, kde je uložená a dieťaťu je toto miesto známe, napr. pohár, tanier zo skrinky a iné. (74%),
- otvoriť dostupný šuplík, skrinku (74%),
- prelievať vodu z pohára do pohára alebo inej nádoby (71%),
- pokrčiť papier do guľičky (70%),

- roztrhať voľne list papiera, časopisu (66%),
  - krájať detským nožikom, napr. hračkou nožíka z dreva, plastu (64%),
  - lepíť nálepky podľa ukážky dospelým (63%),
- Deti tiež skúšajú skladať oblečenie (63%), hrať sa s modelovacou hmotou (60%) a strihať nožnicami (21%).

**Dvojročné deti sú výtvarne schopné:**

- držať v ruke pastelku, ale nie správnym úchopom a kresliť čmáranice (80%),
- odtláčať ruky natreté farbou (76%),
- vyzvať dospelého, aby mu kreslil (66%),
- pomenovať, čo kreslí/nakreslilo (56%),
- skúšať používanie štetca a farieb (59%),
- zaujímať sa o kreslenie fixkami, pozorovať, aké čiary zanechávajú (53%),
- kresliť kruhové tvary (33%) a hlavonožca (13%).

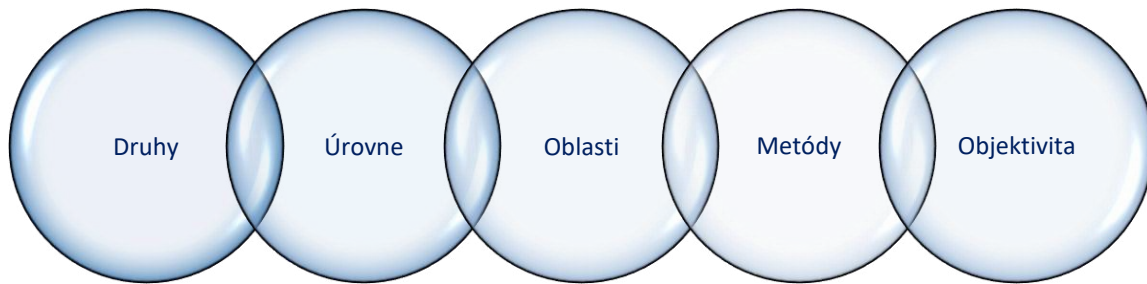
Hybnou silou pohybovania sa dvojročného dieťaťa je zvedavosť. Vďaka pohybom poznáva okolitý svet, manipuluje s vecami, skúša ako fungujú. Pohybmi dieťa komunikuje, nadväzuje a udržiava sociálne vzťahy. Pohybové schopnosti dieťaťa sa prejavujú koordináciou hrubej a jemnej motoriky a odrážajú úroveň vývinu jeho osobnosti. Uchopovanie, premiestňovanie a pretváranie vecí sú základom hrania sa dieťaťa. Veci si berie, obzerá, prekladá z ruky do ruky, udiera nimi, premiestňuje ich a rozhadzuje, vkladá do seba, spája, vedľa seba a na seba prikladá, skúša ako fungujú, atď. Potrebuje materiálny svet okolo seba, hlavne taký, ktorý je každodennou súčasťou jeho života, aby sa s ním zoznámilo. Nejde mu o drahé hračky, lebo nerozlišuje hodnotu a kvalitu toho, čo má poruke. Postaví komín rovnako dobre z kociek aj z pohárov. Pri hrách s bežnými vecami sa učí o skutočnom živote. Dvojročné dieťa ešte nemá vyhranenú dominanciu pravej alebo ľavej ruky. Ani ho nijako k nej nemožno nútiť. Okolo štvrtého roka jeho života už bude badateľná.

## Odkaz teórií do výchovy dvojročných detí

Vedec	Jeden z odkazov do vzdelávania	Princípy pedagogickej práce
Abraham Harold Maslow	Vzdelávanie má uľahčovať dieťaťu poznávanie hodnôt cez poznávanie seba.	Pomoc a podpora dieťaťu v seba uvedomovaní, uspokojovaní a zohľadňovaní jeho potrieb.
George Herbert Mead	Zdravý obraz seba je základom adekvátnych vzťahov k iným ľuďom aj v neskorších obdobiach života.	Sprostredkovanie činností, ktoré dieťa úspešne zvládne, častá spätná väzba povzbudzovaním, motivovaním a zaslúženou chválou.
	Cez sociálne hry sa dieťa učí byť subjektom aj objektom pôsobenia ľudí a začína ovládať seba.	Poskytovanie množstva príležitostí dieťaťu, aby konalo čo najviac samostatne v hrách s deťmi.
Carl R. Rogers	Uspokojovať potreby pozitívneho prijímania inými ľuďmi a seba prijímania.	Nedirektívne prístupy, edukácia orientovaná na dieťa, rozvoj autenticity, empatie a skúseností.
Erik Erikson	Opakovaním a cvičením kompetencií sa dieťa stáva čoraz viac šikovné a inteligentné.	Modernými prostriedkami učiť deti kompetenciám primerane k úrovni vývinu a v súlade s kurikulumom.
Jean Piaget	Dvojročné dieťa nevie nič o potrebách iných ľudí a následkoch svojich činov.	Pomáhajúce vedenie pri chápaní príčin a dôsledkov svojho správania a konania a ochrana dieťaťa.
Lev Semjonovič Vygotskij	Dvojročné dieťa objavuje skutočnosť, že každá vec má svoje meno.	Rozvíjať slovnú zásobu dvojročných detí, pomenúvať okolité skutočnosti a veci.

Zdroj: vlastné spracovanie

## PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE DIEŤAŤA



Neoddeliteľnou súčasťou predprimárneho vzdelávania je diagnostikovanie, ako poznávanie, posudzovanie a hodnotenie dieťaťa pedagogickými a odbornými zamestnancami materskej školy a zariadení poradenstva a prevencie. Učítelia diagnostikujú pedagogickými postupmi a spôsobmi, aby mohli prispôbovať ciele, prostriedky a podmienky výchovy a vzdelávania schopnostiam a možnostiam, nadaniu, zdravotnému stavu, sociálnemu a kultúrnemu zázemiu dieťaťa v rozsahu ustanovení platného školského zákona. Diagnostická práca v materskej škole musí byť koordinovaná podľa právnych a školských dokumentov, aby priniesla komplexné a objektívne informácie o dieťati a realizovateľné odporúčania.

Realizovateľnosť odporúčaní znamená, že je ich možné zabezpečiť kvalifikovanými zamestnancami a kvalitnými podmienkami. Realizovateľnosť platí aj v práci učiteľa. Môže kvalitne a efektívne uskutočniť také množstvo činností s určitou náročnosťou, na ktoré má kvalifikáciu, a ktoré zvládne pri plnom psychickom a fyzickom zdraví. Platí to aj diagnostickej práci. Individualizované zameranie diagnostikovania pri počte priemerne dvadsať detí v triede vyžaduje efektívnu prácu učiteľa, aby za krátky čas, s minimálnym úsilím, dosiahol maximálne výsledky. Efektivitu umožňuje dynamické diagnostikovanie. Učiteľ realizuje výučbu a zároveň diagnostikuje, ale aj naopak, realizuje diagnostické činnosti, v ktorých sa dieťa môže niečo naučiť.

Na dieťa orientované pedagogické diagnostikovanie má **hlavné podmienky**:

- ✓ uskutočňuje ho osoba, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady pre pedagogickú prácu;
- ✓ uskutočňuje sa v súlade s programom predprimárneho vzdelávania dieťaťa;
- ✓ informácie a odporúčania z diagnostikovania zlepšia proces rozvoja dieťaťa.

V pedagogickom diagnostikovaní má učiteľ/ka dbať, aby bolo:

- ✓ **objektívne**, že umožní získať pravdivé informácie o úrovni vedomostí, schopností, zručností, postojov a osobnostných vlastností dieťaťa,
- ✓ **účelné**, že sa získajú len tie informácie, údaje, ktoré prispievajú k lepšiemu poznaniu a porozumeniu dieťaťu, aby sa mu optimálne pomáhalo,
- ✓ **zmysluplné**, že diagnosticky zamerané hry a činnosti budú primerané spôsobilostiam dieťaťa, bude chápať ich význam a nebude vedieť, ani cítiť, že je „skúšané“;
- ✓ **efektívne**, že čas a úlohy v diagnostikovaní nebudú stresujúce, ale také, aby sa za krátky čas s čo najmenším úsilím získali pravdivé informácie o dieťati.

Pedagogické diagnostikovanie dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní má prebiehať vo väzbách činiteľov individuálneho rozvoja (ako individualita) a sociálneho rozvoja (člen skupiny, triedy).

## Druhy pedagogického diagnostikovania

**Plánované diagnostikovanie.** Učiteľ premyslí proces diagnostikovania a cieľavedome ho realizuje. Presne vie, čo potrebuje zistiť o dieťati. K tomu si pripraví postupy a spôsoby, tieto realizuje, výsledky vyhodnotí a na ich základe navrhne riešenia, prípadne podporné opatrenia. Dieťa neupozorní, že je poznávané, že si ho všíma, všetko prebieha ako obyčajne.

**Neplánované diagnostikovanie.** Učiteľ priebežne pozoruje a posudzuje prejavy správania a konania dieťaťa v rozmanitých situáciách hrania a učenia sa. Z nich si dlhodobo zapisuje také, ktoré boli neočakávané, prekvapivé, nie sú u dieťaťa bežné, boli jedinečné v danej chvíli, napr. že dieťa prejavilo spôsobilosť, ktorú predtým nemalo. Dlhodobé záznamy odhalia mnohé danosti a dispozície dieťaťa. Na ich základe môže učiteľ vypracovať charakteristiku dieťaťa.

**Formujúce diagnostikovanie.** Učiteľ denne pozoruje, hodnotí a posudzuje konanie, prejavy správania, proces a výsledky učenia sa dieťaťa. Na základe toho mu poskytuje spätnú väzbu. Učiteľ takto „formuje“ osobnosť dieťaťa, pozitívne ovplyvňuje jeho správanie, podporuje rozvoj spôsobilostí, stimuluje alebo koriguje deficitné výkony, vyjadrenia a prejavy dieťaťa.

## Úrovne pedagogického diagnostikovania

Pedagogické diagnostikovanie ako proces poznávania individuálnych dispozícií a výnimočnosti dieťaťa pre optimálne nastavenie jeho výchovno-vzdelávacieho procesu v spolupráci s rodičmi /zákonými zástupcami a odbornými zamestnancami má obvykle tri úrovne (Kasáčová, 2009):

**Získavanie informácií o dieťati** predstavuje základný krok v pedagogickom diagnostikovaní, kde učiteľ zhromažďuje informácie viacerými metódami, zisťuje „objektívnu pravdu“ a eliminuje subjektívne úsudky o dieťati. Cieľom tohto kroku je dosiahnuť čo najpresnejší obraz o dieťati, pričom sa kladie dôraz na získanie „objektívnej pravdy“. To znamená, že učiteľ sa snaží eliminovať subjektívne predpoklady a osobné názory, ktoré by mohli skresliť realitu. Tento proces si vyžaduje dôslednú a systematickú prácu na zabezpečenie presnosti a reprezentatívnosti získaných údajov.

**Analyzovanie informácií o dieťati** znamená, že učiteľ metodicky relevantne spracúva proces a výsledky diagnostikovania, uplatňuje kritické postupy ich rozboru a porovnávaní. Učiteľ sa v tomto kroku sústreďuje na relevantné aspekty diagnostiky, pričom aplikuje kritické analytické postupy na rozbor a porovnávanie informácií.

**Hodnotenie informácií o dieťati** znamená, že učiteľ interpretuje údaje z diagnostikovania a formuluje odporúčania pre optimálne nastavenie výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa. Učiteľ na základe analýzy vytvára komplexný obraz o potrebách a potenciáloch dieťaťa a vypracováva konkrétne odporúčania, ktoré môžu zahŕňať prispôbenie vzdelávacích stratégií, implementáciu špecifických pedagogických prístupov a vytvorenie podporujúceho prostredia pre dieťa. Tieto odporúčania sú zásadné pre nastavenie účinných a individuálne prispôbených vzdelávacích plánov, ktoré podporujú optimálny rozvoj dieťaťa v rámci jeho výchovno-vzdelávacieho procesu.

Podstatou pedagogického diagnostikovania je **porovnávanie** aktuálnych schopností, zručností, vedomostí, postojov a vlastností dieťaťa **s kritériami**:

- ✓ **internými**, keď sa sleduje individuálne napredovanie dieťaťa a aktuálne zistenia sa porovnávajú s predchádzajúcimi obdobiami jeho osobnostného rozvoja,
- ✓ **externými**, keď sa porovnávajú a hodnotia výsledky učenia, hry a práce dieťaťa s cieľmi a obsahom programu, podľa ktorého je dieťa vzdelávané.

### **Porovnávanie dieťaťa s inými deťmi je nesprávny postup.**

Porovnávanie dieťaťa s vývinovými (psychologickými, biologickými a sociálnymi) môže byť skresľujúce, pretože neberie do úvahy individuálne variabilitu vývinu. Individuálnosť vývinu je podmienená mnohými faktormi a môže sa v rôznych obdobiach meniť. V jednom období môže akcelerovať, v inom sa oneskorovať, v ďalšom je vývin nerovnomerný alebo normálny. Učiteľ sa preto musí spoliehať na diagnostiku dieťaťa odbornými zamestnancami a klinickými pracovníkmi.

Burkovičová (2013) vymedzila pedagogické diagnostikovanie ako jednu z hlavných profesijných činností učiteľa materskej školy. Zdôraznila, že diagnostické zistenia musí učiteľ analyzovať a vyhodnocovať vzhľadom k jedinečnosti detskej osobnosti.

## **Oblasti pedagogického diagnostikovania**

Štátny vzdelávací program explicitne určuje, na akej úrovni majú byť rozvinuté vedomosti, schopnosti, postoje a vlastnosti dieťaťa naučením sa činností vymedzených v obsahových štandardoch (Borbélyová,

2021). Učiteľ poznáva, posudzuje a hodnotí, akú úroveň výkonových štandardov dieťa dosahuje v závislosti od osobnostných a sociálnych podmienok jeho rozvoja.

V pedagogickom diagnostikovaní je **nereálne, aby učiteľ diagnostikoval/a**:

- ✓ úroveň zvládnutia každého vzdelávacieho štandardu u každého dieťaťa v triede,
- ✓ do dôsledkov a detailne všetky deti v triede podľa oblastí publikovaných v prácach rôznych autorov (napr. testov, orientačných skúšok), aj keď sú iste prínosné.

Potom by bolo hlavnou náplňou práce učiteľa iba diagnostikovanie. Učiteľ má vyberať a určovať v diagnostikovaní také oblasti, v ktorých spozná dispozície a výnimočnosť dieťaťa (napríklad aj v zmysle akcelerovania, oneskorenia, nerovnomernosti rozvoja spôsobilostí), a v ktorých má právomoci a odborné spôsobilosti dieťaťu pomáhať, vychovávať ho a vzdelávať.

V diagnostikovaní poznávacích procesov (vnímania, pamäti, pozornosti, myslenia a reči), inteligencie, problémov osobnostného vývinu, zdravotného, sociálneho znevýhodnenia dieťaťa a v iných oblastiach sa musí učiteľ spoľahnúť na diagnostickú prácu odborných zamestnancov, lekárov a klinických špecialistov. Od niektorých môže získať aj správy o dieťati. Učiteľ priebežne aktualizuje a kompletizuje údaje a poznatky o dieťati počas celého roka, resp. aj počas jeho dochádzky do materskej školy, aby boli čo najviac komplexné.

## Metódy pedagogického diagnostikovania

Na priame pedagogické diagnostikovanie dvojročného dieťa vo výchovno-vzdelávacom procese môže učiteľ použiť:

- **rozhovor** s dieťaťom,
- **pozorovanie** prejavov dieťaťa v rozmanitých hrách a činnostiach.

U dvojročných detí nemožno používať testy, orientačné skúšky a zložitejšie diagnostické postupy náročnejšie na čas a pozornosť dieťaťa. Rozhovor a pozorovanie je možné používať počas celého dňa. Informácie z nich si učiteľ zapisuje až po pracovnej dobe, pretože v prvom rade uskutočňuje výchovno-vzdelávací proces a pedagogickú starostlivosť o deti. Krátke zápisky môže urobiť aj počas hier detí, keď sú v nich samostatné.

Na nepriame pedagogické diagnostikovanie dvojročného dieťa vo výchovno-vzdelávacom procese môže učiteľ použiť:

- **analýzu produktov** činností dieťaťa,
- **študovanie informácií** o dieťati, napr. potvrdení od lekárov, osobných údajov, správ z odborných vyšetrení ap.,
- **rozhovor** s rodičmi/zákonnými zástupcami,
- **dotazník** pre rodičov/zákonných zástupcov.

Učiteľia by mali zaznamenávať údaje o dieťati spôsobom dohodnutým v materskej škole a jeho produkty zhromažďovať v portfóliu (Borbélyová, 2021). Informácie z diagnostikovania môžu použiť ako podklady informovania rodičov/zákonných zástupcov o procese a výsledkoch výchovy a vzdelávania dieťa aj autoevalvácie pedagogickej práce.

## Objektivita pedagogického diagnostikovania

Metódy a postupy, ktoré učiteľ používa v diagnostikovaní dieťaťa, by mali zodpovedať aspoň minimálnym požiadavkám reliability a validity, aby sa zaručila objektivita (pravdivosť, platnosť, spoľahlivosť) informácií z diagnostikovania.

Platí to predovšetkým v prípadoch, keď z diagnostikovania vyplynú významné rozhodnutia, napr. po adaptačnom pobyte riaditeľ/ka nevydá rozhodnutie o prijatí dieťaťa, alebo preruší dochádzku dieťaťa do materskej školy ap.

**Reliabilita** znamená spoľahlivosť zistení – výsledkov, ktoré sú aj pri viacnásobnom opakovaní určitej diagnostickej metódy totožné alebo aspoň približne rovnaké, málo rozdielne od predchádzajúcich zistení získaných tým istým spôsobom a postupom diagnostikovania.

**Validita** kladie požiadavku na metódu diagnostikovania, aby zisťovala to, čo zisťovať má (v súlade s cieľmi diagnostikovania). To znamená, do akej miery je diagnostická metóda (i skúška) platná a vhodná pre poznávanie určitých schopností, vedomostí, postojov a osobnostných vlastností dieťaťa (Gavora a Lapitka, 1998).

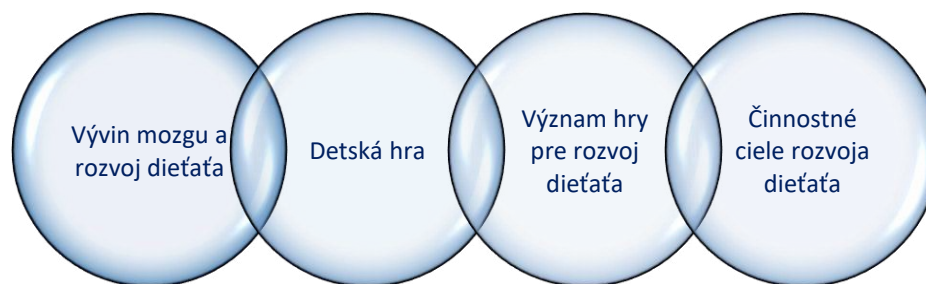
Objektivitu (pravdivosť, spoľahlivosť) diagnostikovania dieťaťa podporujú:

- ✓ **zmysluplné diagnostické ciele**, aby dieťa bolo poznávané v tých oblastiach, v ktorých je v edukačnom procese rozvíjané, t. j. v zmysle vzdelávacieho programu;
- ✓ **podnetné prostredie** pre hry a činnosti s takými materiálmi, hračkami, pomôckami, s ktorými dieťa môže naplno preukázať svoje spôsobilosti;
- ✓ **prirodzené podmienky**, tzn., aby sa diagnostikovanie uskutočňovalo vo všetkých organizačných formách dňa v interiéri aj exteriéri materskej školy;
- ✓ **kompletizovanie informácií** o dieťati viacerými metódami diagnostikovania, aby učiteľ/ka diagnostikoval/a dieťa komplexne;
- ✓ **zohľadňovanie podmienok**, ktoré môžu ovplyvňovať objektivitu informácií o dieťati, napr. momentálna emocionálna rozladenosť dieťaťa, nepriaznivá sociálna atmosféra v triede, nezáujem dieťaťa, vyrušovanie dieťaťa inými podnetmi a iné.

Ak učiteľ nerieši reliabilitu a validitu používaných diagnostických metód, potom musí počítať s tým, že informácie o dieťati môžu byť v rôznej miere subjektívnym úsudkom a názorom. V praxi je tento jav bežný, preto treba opatrne interpretovať a komunikovať zistenia o dieťati. Výsledky diagnostikovania sú vtedy iba orientačne platné a spoľahlivé (sú len približne, nie celkom pravdivé). Pre včasné zisťovanie problémov a poskytnutie odbornej pomoci dieťaťu má aj tento praktický prístup opodstatnenie, ak učiteľ odporučí rodičom/zákonným zástupcom diagnostikovanie dieťaťa odbornými

zamestnancami v materskej škole alebo v centre poradenstva a prevencie. Z orientačných zistení učiteľ nemôže vyvodzovať závažné rozhodnutia o dieťati, napríklad v oblasti podania návrhu na preradenie dieťaťa do špeciálnej materskej školy, vylúčenia dieťaťa z materskej školy, vymedzenia špeciálnej výchovno-vzdelávacej potreby, označenia dieťaťa za znevýhodnené alebo nadané ap. Objektivitu procesu a výsledkov diagnostikovania dieťaťa posilňuje odborná erudovanosť a zodpovednosť učiteľa. Diagnostikovanie používa ako súčasť rozvoja dieťaťa.

## ROZVOJ OSOBNOSTI DVOJROČNÉHO DIEŤAŤA



Poznanie vývinových míľnikov v biosociálnej oblasti, kognitívnom vývine a psychosociálnom vývine (Vágnerová, 2012) umožňuje učiteľom vhodne reagovať na potreby detí. Pre vývinovú etapu batolaťa je charakteristické, že dieťa v tomto veku prejavuje veľkú túžbu po poznaní a objavovaní sveta, ktorý ho obklopuje. V bádani a objavovaní dieťa využíva všetky svoje zmysly a teší sa z každého prítomného okamihu. Ako zdôraznil Jakabčic (2002, s. 37)

„prienik do okolitej reality“ je realizovaný prevažne na základe vlastnej aktivity dieťaťa, pričom za jeden z hlavných vývinových cieľov je dosiahnutie samostatnosti a autonómie. Úlohou rodičov, ako aj učiteľov materských škôl je vytvoriť podmienky na to, aby dieťa tento vývinový míľnik dosiahlo. Čím lepšie poznajú vývinové špecifiká a individuálne osobitosti detí, tým zmysluplnejšie interakcie a efektívnu podporu v ich rozvoji im môžu poskytnúť.

### Vývin mozgu a rozvoj dieťaťa

Nové výskumy prinášajú nové informácie. Predchádzajúce teórie sú potvrdzované, zdokonaľované aj spochybňované (Berk, 2016). V tomto smere možno spomenúť Piagetovu teóriu kognitívneho vývinu.

Jej kritika sa sústredila na podceňovanie schopností detí, rigiditu vývinových štádií či nedostatočné zohľadnenie sociálneho kontextu a emocionálnych aspektov učenia (Baillargeon, 1987; Siegler, 1996).

V pedagogickej práci sa majú rešpektovať princípy a používať prístupy odvodené z vedeckých výskumov. Ako konštatoval Bilbao (2018, s. 14), v súčasnosti máme väčšiu šancu nájsť si cestu k deťom, „máme k dispozícii viac informácií a výskumy mozgu nám poskytujú poznatky a praktické nástroje, ktoré môžu pomôcť deťom naplno sa rozvíjať.“ Zvlášť poznanie vývinovej neurovedy obohacované vývinovými psychológmi (Huttenlocher, 2003) tvoria východisko opodstatnených implikácií pre všetkých, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí. Tieto umožňujú lepšie rozumieť dieťaťu a pracovať profesionálne.

## Kľúčové body vývinu detského mozgu

Poznatky vývinovej neurovedy neustále obohacované vývinovými psychológmi (Huttenlocher, 2003) predstavujú základ opodstatnených implikácií pre všetkých, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní detí. Tieto východiská umožňujú lepšie rozumieť dieťaťu, konať profesionálne

a vyhýbať sa chybám. Centrum pre rozvoj dieťaťa Harvardskej univerzity (InBrief, 2007) zverejnilo prehľad poznania z neurovedy a behaviorálneho výskumu, ktoré vzniklo za niekoľko desaťročí. Zaujímavé sú kľúčové body vo vývine detského mozgu podľa vedeckých zdrojov.

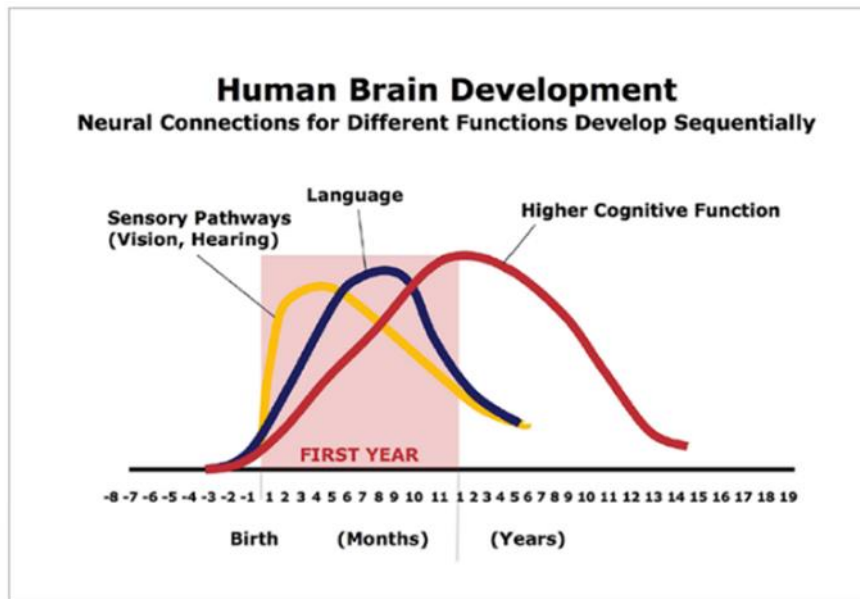
### Kľúčové body vo vývine detského mozgu

### Informácie z relevantných vedeckých zdrojov

#### Rýchly vývin neurónov v ranom detstve

Základná architektúra mozgu sa formuje ešte pred narodením, pričom približne 90 % mozgu dieťaťa sa vyvíja počas prvých piatich rokov života (obrázok nižšie). Skúsenosti, ktoré dieťa postupne nadobúda ovplyvňujú kvalitu architektúry mozgu. Počas prvých rokov života vzniká viac ako milión nových nervových spojení za sekundu. Po tejto rýchlej proliferácii nasleduje proces nazývaný synaptické prerezávanie, pri ktorom sa nepoužívané spojenia odstraňujú, čím sa zefektívňujú mozgové obvody. Najprv sa vyvíjajú zmyslové dráhy (napr. videnie, sluch), potom jazykové schopnosti a vyššie kognitívne funkcie. Spojenia sa rozširujú a prerezávajú v predpísanom poradí, ide o genetické načasovanie, pričom zložitejšie obvody sú založené na jednoduchších. Hustota synapsí v mozgovej kôre síce nesúvisí priamo s inteligenciou, ale bohatý synaptický substrát je dôležitý pre skoré učenie. Na pozadí vývinu mozgu možno objasniť aj charakter a zložitosť hier, ktoré sa deti hrajú. Rozsah a komplexnosť hier sa mení a zvyšuje preto, že neuróny vytvárajú spojenia pozoruhodnou rýchlosťou. Angier (1992) to vysvetlil tak, že dieťa (či iný cicavec) sa najintenzívnejšie hrá v čase, keď jeho mozgové bunky freneticky vytvárajú synaptické spojenia. Tým sa vytvára hustá sústava neurónových spojení, ktoré môžu odovzdávať elektrochemické správy z jedného okolia mozgu do druhého. Hra v podstate programuje nervové štruktúry v mozgu, výsledkom čoho sú ďalšie zložitejšie nervové štruktúry.

Obrázok 1 Vývin ľudského mozgu



Zdroj: podľa informácií z webovom sídla Centra pre rozvoj dieťaťa Harvardskej univerzity (Brief, 2007), kde je odkaz na prácu Nelsona (2000).

### Význam získaných skúseností pre rozvoj dieťaťa

Interakcie, ktoré sa vyznačujú vzťahom „dávaj a vracaj“ sú pre dieťa kľúčové. Pozitívne interakcie podporujú zdravú štruktúru mozgu, zatiaľ čo nedôsledné alebo negatívne interakcie môžu rozvoj brzdiť. To, čo sa dieťaťu dostáva z okolia je schopné odovzdať ďalej. Malé deti sa prirodzene snažia o interakciu prostredníctvom dýchania, mimiky a gest. Dospelí im odpovedajú rovnakým spôsobom vokalizácie a gestikulácie. V prípade absencie takýchto reakcií sa architektúra mozgu nevytvára podľa očakávaní, čo môže viesť k rozdielom v učení sa a správaní. Hoci batolátá medzi sebou nespolupracujú a nevytvárajú kamarátske vzťahy, ak majú dostatok príležitostí pre interakcie so staršími deťmi, zdokonaľujú si sociálne zručnosti. Staršie deti poskytujú mladším vzory správania, pričom pri vzájomnej interakcii sú kľúčové verbálne aj neverbálne signály (Rossano et al., 2022). Frost (1998) tvrdil, že čím rozmanitejšie situácie dieťa zažíva, tým viac sa prispôsobuje a mení svoje behaviorálne štruktúry. Rýchlosť vývinu považoval za výsledok rôznorodých stimulácií počas raného detstva.

### Vekom sa znižuje schopnosť mozgu meniť sa

Mozog je najviac flexibilný („plastický“) orgán na začiatku života. Jeho funkcie sa prispôbujú spektru prostredia a interakcií. Keď sa dozrievajúci mozog špecializuje na zložitejšie funkcie, je menej schopný sa adaptovať na nové a nečakané výzvy. Aj výskumy detského mozgu poukazujú na tzv. kritické obdobia (okná) a mechanizmy, ktoré formujú kognitívne schopnosti a správanie. Napríklad v prvom roku života sa časti mozgu, ktoré rozlišujú zvuky, špecializujú na jazyk, ktorému bolo dieťa vystavené, zároveň mozog postupne začína strácať

---

schopnosť rozpoznávať rôzne zvuky vyskytujúce sa v iných jazykoch. Hoci „okná“ na učenie sa jazyka a iných schopností zostávajú otvorené, tieto mozgové obvody sa postupom času menia ťažšie. Včasná plasticita znamená, že je jednoduchšie a účinnejšie ovplyvniť vyvíjajúcu sa architektúru mozgu dieťaťa, ako prestavovať časti jeho obvodov v dospelosti. Zaujímavé zistenia priniesol výskum vedcov z Bristolskej a Oxfordskej univerzity (Fiske et al., 2024), ktorí skúmali mozgovú aktivitu 16 mesačných batoliat pomocou funkčnej spektroskopie v blízkej infračervenej oblasti (fNIRS). 103 batoliat plnilo jednoduchú úlohu na dotykovej obrazovke, čo si vyžadovalo uplatnenie ich inhibičných schopností. Vychádzajúc z informácií o 10-mesačných batoliatách, ktoré na inhibičnú kontrolu používali pravú stranu prefrontálnej a parietálnej kôry zistili, že 16 mesačné batoliatá používajú ľavú parietálnu kôru a obe strany prefrontálnej kôry vo väčšej miere. Zapájajú tak viac oblastí mozgu na rozvoj základných kognitívnych schopností a inhibičnej kontroly, ktorá im umožňuje dodržiavať jednoduché pokyny a kontrolovať impulzy.

---

**Kognitívne,  
emocionálne  
a sociálne schopnosti  
sú v priebehu života  
neoddeliteľne  
prepojené**

Emocionálne a fyzické zdravie, sociálne a kognitívno-jazykové schopnosti, ktoré sa objavujú v prvých rokoch života, sú dôležitým predpokladom úspechu v škole a neskôr na pracovisku a v spoločnosti. O tom, aký je dôležitý vyvážený vývin dieťaťa napísala Goddard Blythe (2012). Na základe najnovších poznatkov neurofyziologickej psychológie a klinickej praxe pomenovala príčiny neskoršieho zlyhávania detí v škole, ktoré pramenia v prvých rokoch života. Argumentovala, ako správny fyziologický vývin dieťaťa podmieňuje spoluprácu medzi mozgom a telom. Tvrdila, že vitálnym základom kognitívnej, emocionálnej a sociálnej inteligencie dieťaťa je fungujúca senzomotorická integrácia a predstavila techniky učenia skrz pohyb, hru, zmysly a mozog. Jej práca je mimoriadne cenná pre odborníkov aj rodičov, pretože prináša množstvo praktických rád a cvičení pre deti.

---

**Toxický stres  
poškodzuje vyvíjajúcu  
sa štruktúru mozgu**

Môže viesť k celoživotným problémom v učení a správaní, v telesnom a duševnom zdraví. Chronický stres v ranom detstve spôsobený napríklad extrémnou chudobou, opakovaným zneužívaním, ťažkou depresiou matky a inými patológiami, môže byť pre vyvíjajúci sa mozog toxický. Zatiaľ čo pozitívny stres (mierne, krátkodobé fyziologické reakcie na nepríjemné zážitky) je dôležitým a nevyhnutným aspektom zdravého vývinu. Prínosná je v tomto smere štúdia odborníkov zo Stanfordskej univerzity (Fernald et al., 2013). Na vzorke 48 detí vo veku od 18 do 24 mesiacov skúmali rozdiely v kľúčových aspektoch jazykového vývinu vo vzťahu k socioekonomickému statusu rodín. Najdôležitejším zistením bolo, že už v 18. mesiaci veku boli medzi deťmi z rodín s vyšším a nižším sociálnym

---

statusom zjavné rozdiely v slovnej zásobe a používaní jazyka. V 24. mesiaci veku bol medzi skupinami detí s vyšším a nižším sociálnym statusom šesťmesačný rozdiel v jazykových schopnostiach.

## Výchovné stratégie podľa teórie trojjediného mozgu

Učiteľ síce nepotrebuje hĺbkové znalosti z oblasti neurovedy a medicíny, ale základné informácie o fungovaní a formovaní detského mozgu sú pre efektívnu pedagogickú prácu užitočné. V tomto smere môže byť nápomocná staršia teória neurológa Paula MacLeana,

ktorý v 50. rokoch 20. storočia predstavil teóriu tzv. trojjediného mozgu – primitívny, emočný a racionálny mozog. Na základe tejto teórie možno aplikovať účinné výchovné stratégie pre nadviazanie „komunikácie“ s každou časťou mozgu dieťaťa (Bilbao, 2018).

	Prežívanie a pozorované správanie dieťaťa	Účinné výchovné stratégie
<b>Oslovenie prvotného mozgu</b>	Je hladné, ospalé, zarmútené, plačlivé. Niečo ho bolí.	Poskytnite dieťaťu bezpečné a starostlivé prostredie, aby cítilo, že je chránené a bolo mu príjemne. To mu pomôže uvoľniť sa a pripraviť sa na ďalšie činnosti. Je dôležité nastaviť aj rozumné a dôsledné hranice (pravidlá), ktoré mu umožnia mať pod kontrolou vlastné potreby a správanie.
<b>Zapojenie emocionálneho mozgu</b>	Je nadšené, niečím očarené, alebo naopak, je vystrašené, frustrované, alebo nahnevané.	Pomôžte mu získať čo chce, ale aj sa zmieriť s tým, čo nemôže mať. Vcítte sa do jeho prežívania. Poskytujte mu lásku a istotu. Podporte jeho emocionálne vyjadrovanie, pomôžte mu identifikovať a pomenovať pocity. Pochvalou posilňujte vytváranie pozitívnych asociácií pri učení sa. Vyhnite sa prísny trestom, ktoré vyvolávajú strach a hanbu. Do učenia začleňte rozprávanie príbehov, hudbu a umenie. Zapojte tak emocionálny mozog a informácie budú pre dieťa pútavejšie a viac si ich zapamätá.
<b>Rozvoj racionálneho mozgu</b>	Spomína na významné udalosti, chce naplánovať, ako niečo získa, chce sa sústrediť. Cíti sa nespokojné alebo znepokojené.	Pomôžte dieťaťu uvažovať, sústrediť sa a spomínať. Poskytnite mu príležitosti na riešenie problémov, ktoré zvládne. Umožnite mu robiť rozhodnutia primerané jeho schopnostiam a skúsenostiam. Pomôžte mu spojiť sa s jeho emočným mozgom.

Zdroj: modifikované podľa publikácie *Detský mozog vysvetlený rodičom* (Bilbao, 2018)

Porozumenie aktuálneho prežívania dieťaťa zásadne vplyva na rozvoj jeho osobnosti, ak sa podľa toho uplatnia účinné výchovné stratégie. Rozvoj emocionálnych a racionálnych schopností dieťaťa musí byť vyvážený, obe oblasti sú rovnako dôležité pre život.

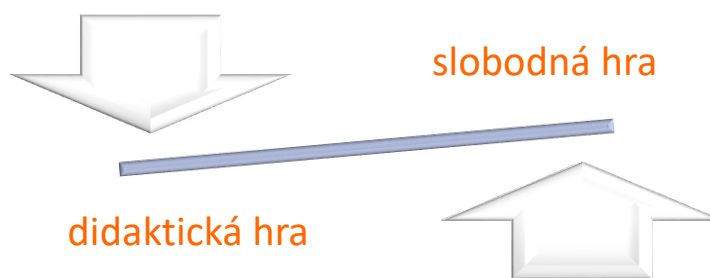
## Detská hra

Dieťa poznáva okolitý svet a samé seba, túži objavovať, pokým neodhalí to, čo chce spoznať (Gopnik et al., 1999). Táto schopnosť sa prejavuje najmä v hre, deťom vlastnej aktivite, ktorá vychádza z ich vnútornej motivácie. Hra je základným

prostriedkom učenia sa detí v ranom veku, lebo je ich hlavnou činnosťou. Prirodzene a účelne podporuje celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. Preto je integrálnou súčasťou predprimárneho vzdelávania (Wood, 2013).

Univerzálne platnú a jednoznačnú definíciu hry je problematické vymedziť, ale znaky hry možno charakterizovať (Fleer, 2013; Suchánková, 2014; Wood, 2013) napríklad zaujatosť, zmyslupnosť, emocionálne prežívanie, aktivnosť, dobrovoľnosť, zvedavosť, tvorivosť. Tieto charakteristiky vystihujú najmä slobodnú hru. V nej si dieťa naplno užíva samotnú činnosť.

„Dieťa sa hrá predovšetkým preto, že má potrebu účasti na živote dospelých, hra mu pomáha porozumieť svetu. Hra vyplýva z naliehavej potreby dieťaťa orientovať sa vo svete podľa svojich síl a možností. Hra prináša dieťaťu maximálne citové uspokojenie a príjemný duševný stav, ktorý je pre vznik pocitov a vlastností nevyhnutný.“ Tie sú základom zdravého vývinu osobnosti. Hra odráža stupeň vývinu dieťaťa aj vplyvy sociálneho prostredia, v ktorom vyrastá (Opravilová a Gebhartová, 1998, s. 11).



Protipólom slobodnej hry je didaktická hra, ktorú pripravuje učiteľ. Organizuje ju s cieľom rozvíjať vedomosti, schopnosti a vlastnosti a postoje detí spôsobmi, ktoré sú im blízke. Podľa Opravilovej a Gebhartovej (1998, s. 11) „dieťa sa prevažne hrá tak, ako samé chce, kedy chce a s čím chce. Práve spontánnosť, pocit voľnosti a dobrovoľnosti, s ktorými ku hre pristupuje, sú typické pre jeho hru. Dieťa sa hrá tiež preto, že mu to prináša radosť a potešenie.“ Toto sú charakteristické znaky hry, ktoré má dieťa prežívať aj v didaktickej hre.

## Štádia detskej hry

Medzi teoretikmi detskej hry dominuje Jean Piaget (1896 - 1981). Hru chápal ako prostriedok asimilácie – adaptácie dieťaťa na prostredie, ktoré potrebuje poznávať, pochopiť a prispôbiť sa mu. Hra umožňuje dieťaťu konštruovať si nové poznatky cez aktívne objavovanie prostredia a asociácie s vlastnými

skúsenosťami. V diele *The Origins of Intelligence in Children* (Piaget, 1952) opísal, ako charakter hry súvisí s rozvojom kognitívnych schopností dieťaťa. Tvrdil, že hra dieťaťa sa mení, vyvíja sa v závislosti od úrovne jeho schopnosti premýšľať a konať, čo ho zrejme viedlo k rozlíšeniu troch štádií hry.

### Štádia detskej hry:



#### Funkčná hra

(približne od narodenia do dvoch rokov života)

Vo fyzickej hre dieťa vykonáva rôzne opakované pohyby pre potešenie – máva rukami, kope nôžkami, kýva sa, búcha vecami, pritom opakuje zvuky atď. Tieto hry mu pomáhajú ovládať svoje telo a manipulovať s vecami. Spočiatku sú jeho pohyby náhodné. Približne od štvrtého mesiaca dieťa začína zámerne pohybovať časťami tela.

#### Symbolická hra

(približne od dvoch do siedmich rokov života)

Hra s predmetmi, ktoré zastupujú niečo iné, než v skutočnosti, je vrcholom detskej hry. Jej funkciou je asimilácia sveta k vlastnému ja. Dieťa ňou autenticky poznáva skutočnosti. Je preň dôležitá z afektívneho aj kognitívneho hľadiska. Herná symbolika mu umožňuje vyjadrovať prežitú zážitky, o ktorých ešte nedokáže komunikovať, čím nadobúda aj semiotickú funkciu. U mladších detí je symbolizujúci predmet podobný už tomu, čo zastupuje (Vágnerová, 2012), napríklad konárik môže predstavovať varechu, kameňok sladký koláč ap.

#### Hra s pravidlami

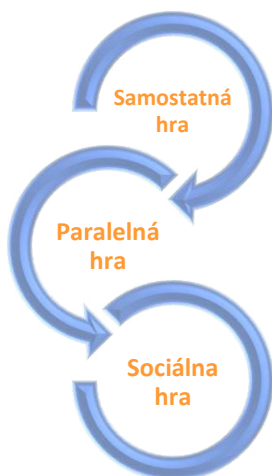
(približne od sedem do jedenásť rokov života, ale pretrváva až do dospelosti)

Hry s pravidlami predstavujú najvyššiu formu sociálnej účasti a participácie. Deti sa v nich učia spolupracovať a rešpektovať pevne stanovené pravidlá. Postupne sa objavujú hry, ktoré si vyžadujú uplatnenie rozvinutých spôsobov myslenia v strategických hrách, ako sú napríklad šach, dáma, monopoly a iné.

Vlastné spracovanie podľa Piageta & Inhelderovej (1972).

## Sociálne hry detí

Sociálna interakcia medzi dieťaťom a dospelým, aj medzi dieťaťom a inými deťmi je pre jeho osobnostný rozvoj dôležitá. V tomto smere je významná sociálna hra, ktorá má tri fázy.



Vlastné spracovanie podľa Fontanu (1997).

**Samostatná hra** (od narodenia do dvoch rokov veku) – dieťa sa hrá samé, prítomnosť iných detí nepotrebuje, ale reaguje na prítomnosť detí.

**Paralelná hra** (približne od druhého roka života) – dieťa vyhľadáva prítomnosť iných detí, ale hrajú sa pri sebe a každé rozvíja svoju hru.

**Sociálna hra** (približne od štvrtého roka života) – deti nadväzujú a rozvíjajú interakcie v hrách.

Náznaky sociálnej hry možno pozorovať aj u dvojročných detí, a to v rodinách, v ktorých majú súrodenci dobré vzťahy (Fontana, 1997; podľa Dunn & Dale, 1984). V sociálnych interakciách staršie deti podporujú rozvoj mladších súrodencov, sú vzorom pre nadobúdanie nových schopností. Vygotskij (1978) tento jav označil pojmom „lešenie“. Dieťa sa posúva do zóny najbližšieho rozvoja (ZNR) v hre so skúsenejším hráčom. Mladšie a menej skúsene dieťa sa správa „akoby o hlavu vyššie, ako je ono samo“ (Vygotskij, 1978, s. 102).

Dieťa sa učí pozorovaním a napodobňovaním správania detí aj dospelých. Bandura (1962) toto učenie zastrelil pojmom observačné učenie. V teórii sociálneho učenia vysvetlil ľudské správanie. V súlade s myšlienkami Bandurovej teórie majú pre dieťa veľký význam pozitívne vzory, podľa ktorých modeluje vlastné správanie. Napodobňovanie a modelovanie tak predstavujú základ sociálneho a emocionálneho rozvoja dieťaťa. Učitelia by mali vedome uplatňovať sociálne učenie ako efektívny prostriedok výchovy detí. Dôležité je, aby rešpektovali princíp, že k sociálnej hre musí dieťa dozrieť. Nemožno urýchliť či preskočiť niektoré štádiá hry. Dvojročné deti sa hrajú prevažne osamote, nevyhľadávajú k hre partnera, stimulácie k hre a pozornosť dospelých však potrebujú.

## Typy sociálnych hier detí

Mildred Partenová (1902 - 1970) skúmala sociálne interakcie detí v prostredí materskej školy. V závislosti od nich rozlíšila šesť typov detskej hry (tabuľka nižšie) (Parten, 1932). Počas pozorovaní si uvedomila, že existuje určitá korelácia

medzi vekom a typmi hier vrátane správania sa detí v nich (Thomas, 2023; Xu, 2010). Čím bolo dieťa staršie, tým väčšia bola pravdepodobnosť, že sa zvýši jeho interakcia v sociálnej hre. Avšak vek neurčuje, že dieťa sa bude hrať výhradne

hry s vyššou sociálnou interakciou, charakteristické zložitejšou formou. Deti obľubujú striedať typy hier. V priebehu dňa sú účastné v rôznych hrách. No iba tie, ktoré sa dokážu hrať na vyššej úrovni, sú

schopné vrátiť sa k jednoduchším formám hier, naopak to neplatí. Preto je dôležité, aby sme v pedagogickej praxi rešpektovali individuálne rozdiely a zohľadňovali vývinové tempo jednotlivých detí.

### Typy sociálnych hier

	Vek	Typ hry	Charakteristické znaky
<b>Dieťa neprejavuje herné správanie</b>	od narodenia do troch mesiacov	<b>Nezaujatá hra</b>	V nej absentuje sociálna interakcia, ciele a komunikácia. Dieťa, ktoré je účastné v nezaujatej hre pozoruje vlastný svet. Niekedy len tak sedí, alebo sa pohojdáva a pritom sleduje okolie. Môžu ho zaujať listy poletujúce vzduchom, či kývajúce sa konáre stromov. Niekedy len tak stojí, kráča za dospelým, hrá sa s vlastným telom.
	od troch mesiacov do dva a pol roka	<b>Nezávislá osamelá hra</b>	Dieťa sa hrá osamote s malým alebo žiadnym záujmom o iné deti či dospelých. Sústreďuje sa na obsah vlastnej činnosti. Osamelá hra je trvácnejšia ako hra nezaujatá. Príkladom takejto hry môže byť dieťa ťahajúce auto na motúzku, dieťa vhadzujúce guľičky do fľaše, či dieťa, ktoré otvára a zatvára dvierka skrinky.
	od dva a pol roka do tri a pol roka	<b>Hra v pozícii diváka</b>	Dieťa je aktívnym pozorovateľom hry iných detí. Zaujíma sa o to, čo robia, ako sa hrajú. Do hry sa aktívne nezapája, no v pozícii diváka komunikuje prostredníctvom svojho tela. Napríklad sa bližšie nakloní a sleduje, čo deti robia, dokonca im kladie otázky. Práve táto zainteresovanosť odlišuje tento typ hry od nezaujatej.
<b>V hre sa prejavuje sociálna účasť</b>	od tri a pol roka do štyroch rokov	<b>Paralelná hra</b>	Dieťa sa hrá samostatne vedľa iných detí. Hrajú sa s rovnakými alebo podobnými hračkami, no nie sú v priamej interakcii. Majú tendenciu vzájomne sa pozorovať, no každé dieťa má odlišné hrové postupy. Nezávisle skúmajú a objavujú vlastnosti hračiek a vecí, minimálne komunikujú s ostatnými deťmi. Príklad paralelnej hry môžu byť deti hrajúce sa s kockami. Každé si stavia vlastnú vežu, dom, stavbu...

	od štyroch rokov do štyri a pol roka	<b>Asociatívna hra</b>	Dieťa sa hrá s ostatnými deťmi. Spoločne sa rozprávajú o tom, čo robia. Vykonávajú podobné, niekedy až identické činnosti. V hre nesledujú spoločný cieľ, každé dieťa koná tak, ako chce ono. Aj keď tento typ hry predstavuje vyššiu spoločenskú formu, stále je v nej prítomná značná individuálnosť.
	od štyri a pol roka a viac rokov	<b>Kooperatívna hra</b>	Dieťa sa hrá organizovanej skupine, v ktorej jedno dieťa alebo viacerí jednotlivci preberajú vedenie a usmerňujú ostatné deti, aby dosiahli spoločný cieľ alebo zámer. Ich hru sprevádza vzájomná spolupráca a komunikácia, ktorá je na vysokej úrovni. Niekedy sa stáva, že nie všetky deti cítia rovnakú spolupatričnosť na dianí skupiny. Ak sa nedokážu do spoločnej činnosti zapojiť, cítia sa vylúčené.

Vlastné spracovanie podľa Partenovej (1932) a Berkovej (2016).

Partenovej štúdia o sociálnej hre poskytujú cenné poznatky o sociálnom správaní detí (Xu, 2010). Jej teória ukazuje, že sociálna hra je dôležitá pre rozvoj interakcií a sociálnych zručností detí. Avšak nové výskumy naznačujú, že vývinová sekvencia hier, ako ju definovala Partenová, nemusí byť vždy dodržaná. Správanie a interakcie detí ovplyvňujú aktuálne kultúrne, sociálne a ekonomické faktory. Štúdia Howes a Matheson (1992; podľa Xu, 2010) ozrejmili, že vznik komplexnej sociálnej hry sa objavuje skôr u tých detí, ktoré v období batolaťa vykazovali skorší vznik sociálnej hry. Autori zároveň skúmali aj vplyv kvality programov ranej starostlivosti na sociálnu hru detí. Ich zistenia preukázali, že deti zo zariadení s nízkou kvalitou (táto bola meraná pomocou škály ECERS (Early Child Environmental Rating Scale) sa zapájali do menej komplexných hier s rovesníkmi. Komplexnejšie hry s rovesníkmi sa objavovali neskôr v porovnaní so zariadeniami s vysokou kvalitou programov. Toto zistenie potvrdzuje význam kvalitných vzdelávacích programov pre rozvoj osobnosti dieťaťa. Siraj-Blatchford (2004) výskumne zistila, že kvalita programov v predškolských zariadeniach sa najvýraznejšie prejavila v rozvoji osobnosti detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

## Význam hry pre rozvoj dieťaťa

Hra je prirodzená súčasť detstva aj všetkých kvalitných programov v ranom vzdelávaní (European Commission, 2014). Woodová (2013, s. 5) konštatovala, že existujú dve základné otázky, ktoré výskumníkov zaujímajú vo vzťahu k hre. Prvá otázka „Čo je to hra?“ smeruje

k odhaleniu podstaty hry a jej hlavných charakteristík. Druhá otázka: „Čo hra s dieťaťom robí?“ upriamuje pozornosť na význam hry pre dieťa. V nadväznosti na predchádzajúce zhrňujúce poznanie neurovedy, nasledujúci text odpovedá najmä druhej otázku.

Hra, predovšetkým voľná hra je pre dieťa rovnako dôležitá, ako životné potreby – spánok, jedlo, odpočinok (Frost, 1998). Hra a hrové správanie je prirodzený inštinkt, deťom je geneticky určený (Brown, 2009). Woodová (2013) naopak uviedla, že hra je skôr kultúrne ovplyvnená sociálna prax. Deti sa učia hrať s podporou skúsených rovesníkov a dospelých, najmä rodičia sú ich prvými spoluhráčmi (Gopnik et al., 1999). Woodeovej a Frostova definícia sa na prvý pohľad zdajú ako protichodné teoretické perspektívy, aj keď sa navzájom dopĺňajú. Deti sú zvedavé a hrou môžu prirodzene získavať informácie o blízkom svete. Ich hru zároveň ovplyvňuje sociálne a kultúrne prostredie, v ktorom vyrastajú. Preto závisí na kvalite zážitkov a skúseností, ktoré dieťa má. Naplno sa môže rozvíjať len v prostredí, v ktorom má vhodné podmienky pre hru. Naopak, nedostatok hry môže mať vážne následky<sup>1</sup>, napríklad nerozvinuté intelektové schopnosti, nezrelé sociálne a emocionálne správanie, impulzivnosť, násilie a iné. Podľa Frosta (1998) deficit hry v prvých rokoch života sa neskôr ťažko kompenzuje, možnosť dobehnúť vývin sa každým rokom zužuje a zdá sa, že sa uzatvára medzi ôsmym a desiatym rokom života.

Vedecké dôkazy o prospechu hry na rozvoj osobnosti, najmä tie, ktoré pochádzajú z dielne neurovedy, odborníkom v pedagogickej praxi pomáhajú hlbšie pochopiť význam hry pre dieťa. Hravé učenie sa rozvíja dieťa celostne (holisticky) vo všetkých stránkach osobnosti. Liu et al. (2017) konštatovali, že učenie sa vzťahuje na nervovú kapacitu mozgu spracovať a reagovať na rozmanité zmyslové a multimodálne vstupy na základnej aj komplexnej úrovni. Vstupy z viacerých modalít sú nevyhnutné pre správny rozvoj učebného správania sa detí. Napríklad interakcia tvárou v tvár s učiteľom poskytuje dieťaťu vizuálne, sluchové, jazykové a sociálno-emocionálne vstupy. Autori tiež opísali charakteristiky hry v súvislosti s kognitívnymi procesmi.

### Charakteristiky hry v súvislosti s kognitívnymi procesmi

<b>Radosť</b>	Emócie sú neoddeliteľnou súčasťou neurónových sietí zodpovedných za učenie. Radosť je spojená so zvýšenou hladinou dopamínu v systéme – odmeňovania mozgu, čo súvisí s lepšou pamäťou, pozornosťou, mentálnym posunom, kreativitou a motiváciou.
<b>Zmysluplnosť</b>	Vytváranie prepojení medzi známymi a neznámymi podnetmi vedie mozog k učeniu s vynaložením menšieho úsilia. Zmysluplné skúsenosti prinášajú nové podnety, ktoré sa spájajú s existujúcimi mentálnymi rámcami. Spracovanie týchto podnetov zapája siete v mozgu spojené s analogickým myslením, pamäťou, prenosom podnetov, metakogníciou, vytváraním vhladu, motiváciou a odmenou.

<sup>1</sup> Frost (1998) opísal smutne známe prípady rumunských detí z detských domovov, ktoré boli vychovávané v zanedbaných podmienkach. V priebehu rokov 1960 až 1996 boli mnohé z týchto detí adoptované v amerických rodinách. Ich výchova však bola veľmi problematická, adoptívni rodičia ju nevládali a hľadali odbornú pomoc. Vedci v denverskej detskej nemocnici vykonali PET skenovanie a zistili, že mozgy týchto detí sa výrazne líšia od mozgov normálnych detí. Hoci následná terapia vrátane terapie hrou priniesla merateľné pokroky, nikdy sa nevyvíjali ako bežné deti. Pre mnohé z nich prišla terapia príliš neskoro.

---

<b>Aktívne zainteresovanie</b>	Aktívne a angažované zapojenie, ktoré sa spája s rozhodovaním a ponorením do činnosti zvyšuje aktiváciu mozgu. Aktívne zapojenie zlepšuje procesy kódovania a vyhľadávania v pamäti, ktoré podporujú učenie. Plné ponorenie a angažovanosť do činnosti umožňujú mozgu precvičiť siete zodpovedné za zručnosti výkonnej kontroly, ako je vytlačanie rozptýlenia, ktoré je prospešné pre krátkodobé a celoživotné učenie.
<b>Opakovanie (iterácia)</b>	Vytrvalosť spojená s iteračným myslením je spojená so sieťami odmeňovania a pamäte, ktoré podporujú učenie. Opakovaním sa čoraz viac zapájajú siete súvisiace s prijímaním alternatívnych perspektív, s flexibilným myslením a kreativitou.
<b>Sociálna interakcia</b>	Pozitívne interakcie medzi učiteľom a dieťaťom pomáhajú budovať nervové základy pre rozvoj zdravej sociálnej emocionálnej regulácie a ochranu pred prekážkami v učení, ako je napríklad stres. Včasná sociálna interakcia podporuje plasticnosť mozgu, ktorá pomáha zvládať sociálne výzvy v neskoršom veku. Sociálna interakcia aktivuje mozgové siete súvisiace s detekciou duševných stavov iných, čo môže byť rozhodujúce pre interakcie pri učení sa (Liu et al., 2017).

---

Vlastné spracovanie podľa Liu et al. (2017).

V materskej škole je dôležité zabezpečiť integráciu hry do výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby sa rozvíjal potenciál všetkých detí v triede. Úlohou učiteľov je pomáhať deťom učiť sa v súlade s vedeckým poznaním, a to s ohľadom na ich vývinové možnosti a schopnosti. Hra dvojročných detí sa líši od hier starších detí. Učiteľ preto v učebnom prostredí pripravuje pútavé podnety pre voľné aj riadené hry tak, aby sa deti rozvíjali na úrovni osobného maxima a cítili sa pritom spokojne a šťastne.

V súčasnosti sa stretávame s trendom, ktorý propaguje skorú stimuláciu mozgu. Účelom je, čo najviac rozvinúť intelekt dieťaťa a zrýchliť prirodzený proces vývinu jeho mozgu. Bilbao (2018) konštatoval, že programy ako Baby Einstein, takéto výsledky sľubujú, no nemajú žiadnu účinnosť. Tvrdil, že vývin mozgu nie je proces, ktorý by sa dal urýchliť bez toho, aby stratil niektorú svoju vlastnosť. Obrazne, avšak výstižne napísal: „Rovnako ako geneticky upravená paradajka, ktorá

dozrieva v priebehu niekoľkých dní a dosahuje „dokonalý“ rozmer a farbu, ale stráca svoju charakteristickú chuť, aj mozog, ktorý sa vyvíja pod tlakom, ponáhľa sa a preskakuje etapy, môže cestou stratiť časť svojej podstaty. Empatia, schopnosť počkať, pocit pokoja či lásky sa nedajú pestovať tempom skleníka a vyžadujú pozvoľný rast“ (Bilbao, 2018, s. 17). Pre výchovu preto odporučil trpezlivosť a rešpektovanie individuálnych potrieb detí.

## Potreby dvojročných detí v hrových činnostiach

V procese hrania sa je dôležité viesť dieťa a pomáhať mu tak, aby sa cítilo šťastné, spokojné, zabávalo sa činnosťou a mohlo sa v nej svojškými spôsobmi prejavovať podľa skúseností, predstáv, fantázie a tvorivosti.

Hry je možné realizovať s jedným dieťaťom aj so skupinkou detí. Možno ich dotvárať a opakovať podľa záujmov, schopností a potrieb detí aj podľa toho, čo ich chceme o svete a živote naučiť

### Potreby dvojročných detí v hrových činnostiach

	Vytvoriť podmienky „naladenia“ detí na hrové činnosti.
<b>Primerané množstvo kvalitných a variabilných vonkajších podnetov</b>	Podnetov musí byť primerané množstvo, aby sa na jednej strane deti nenudili a na druhej, aby neboli podnetmi presýtené a preťažené. Vhodné sú nové podnety, opakujúce sa aj rôzne upravené podnety zaradené s odstupom času.
<b>Určitá stálosť, poriadku a významu podnetov</b>	Poskytovať deťom podnety, ktorým rozumejú, dávajú im zmysel, lebo sú zaujímavé a užitočné. Podnety majú vnímať všetkými zmyslami s tým, že im poskytnú hodnotné zážitky a skúsenosti. Poriadok a význam podnetov deťom umožňuje učiť sa vo vzťahoch s blízkymi osobami, s variabilnými hračkami aj bežnými vecami.

*Vlastné spracovanie podľa Matějčka (2015).*

Základnou požiadavkou na plánovanie a realizovanie hier s deťmi v materskej škole je, aby vychádzala z potrieb dieťaťa a zodpovedala jeho záujmom. Dvojročné dieťa má potrebu manipulovať a experimentovať s predmetmi v hrách. Zamerané je na vonkajšie, zmyslovo dostupné vlastnosti predmetov. Stavia na seba kocky, vkladá duté tvary a formy do seba, navlieka a premiestňuje. Postupne prejavuje potrebu napodobňovať vnímané činnosti v hre. Dieťa prostredníctvom hier nadväzuje kontakty a učí sa zvládať sociálne situácie, teda v hre si uspokojuje aj sociálne potreby (Opravilová a Gebhartová, 1998).

## Spôsobilosti učiteľa pre hranie sa s deťmi:

- ✓ mať zmysel pre zábavu a chuť smiať sa, nemať hanbu napodobňovať detské činnosti;
- ✓ mať radosť z pohybov tela a premiestňovania sa v priestore, z nových skúseností;
- ✓ mať potešenie z dramatizovania rôznych situácií a rolí, z vymýšľania s deťmi;
- ✓ mať empatické porozumenie, komunikovať láskavým a akceptujúcim spôsobom;
- ✓ akceptovať sa, mať rád seba, ako základ prejavov lásky a úcty k iným.



„No, už som tu!  
No, čo, vymyslíme dáku  
h(v)u? Počkaj!“

Učiteľ je dôležitý integrujúci činiteľ v detskej hre v materskej škole. Herné partnerstvo učiteľa s deťmi je nevyhnutné pre spontánne, uvoľnené správanie a radostnú náladu. Vzťah učiteľa s deťmi by mal byť neformálny a citlivý, plný trpezlivosti a pochopenia. Pri spoločných hrách sa učiteľ stáva autoritou svojimi nápadmi, skúsenosťami a zručnosťami, ktoré detskú hru obohacujú (Opravidlová a Gebhartová, 1998).

## Ukážky pomôcok na hranie sa dvojročných detí

Nasledujúce obrázky prezentujú senzomotorické pomôcky pre hry dvojročných detí. Vyrobili ich študentky bakalárskeho štúdia predškolskej a elementárnej pedagogiky v Banskej Bystrici. Pri ich tvorbe sa inšpirovali pedagogikou Márie Montessori.



**Pomôcka na manipulovanie**

Pomôcka je estetická, pevná a bezpečná. Deti si na nej môžu skúšať bežné činnosti s prvkami otvárania a zatvárania dverí



**Pomôcka k rozprávke O nenásytnej húseničke**

Pomôcku k rozprávke Erica Carleho možno použiť pri čítaní z leporela. Deťom umožňuje participovať na príbehu. „Hladnej húseničke“ podľa čítaného textu vkladajú do úst jedlo.

(Vicianová, 2024).



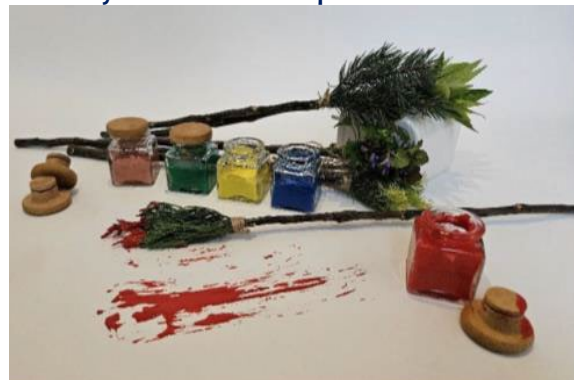
**Pomôcky na manipulovanie a pozorovanie**



**Pomôcky na ovoniavanie a pozorovanie**



**Drievka na manipulovanie**



**Štetce z prírodnín**

(Lehotská, 2024).

## Ukážka plánu vzdelávacej aktivity s námetmi a podmienkami na hry dvojročných detí v triede

### Ako sa vyľahne kuriatko?

**Spontánne a edukačné hry v hrových kútikoch v triede na celý deň**

**Kútik pre jazykové a literárne hry**  
Hry s bábkami z prečítaného príbehu o kuriatku, ktoré hľadalo mamičku, prezeranie knihy,

**Obrázkové čítanie a rozprávanie sa na koberci o rozprávke „Ako kuriatko hľadalo svoju mamičku“**

**Kútik pre pohybové hry**  
Hranie sa s molitanovými oblúkmi, kruhmi, tunelom

**Kútik pre hudobné hry**  
Spievanie piesne *Ťuki, ťukaj ťukalo* ..š improvizovaním klopaním rytmu na drevka a hrkaním naplnených obalov z hraček kindervajčiek

**Kútik pre prírodovedné hry**  
Tvorenie hniezda pre sliapočku ukladaním konárikov, sena, slamy, PVC vajčiek

**Kútik pre výtvarné hry**  
Vytváranie kuriatka voľným lepením vaty a jej maľovaním nažlto

**Kútik pre matematické hry**  
Hry s drevenými obrázkovými skladačkami s témou kuriatka sliapočka pexeso, ½ obrázkov, vkladačky podľa výberu dieťaťa

**Kútik na konštruovanie**  
Hranie sa s legom alebo inou tématickou stavebnicou o hospodárskych zvieratách

Vypracovala Milena Lipnická (2024).

## Čo rešpektovať pri organizovaní vzdelávacích aktivít s dvojročnými deťmi?

„Čím menšie dieťa, tým väčšie hračky a pomôcky.“

„Čím menšie dieťa, tým viac hier a činností.“

„Čím menšie dieťa, tým viac pomoci a opatery.“

„Čím menšie dieťa, tým konkrétnejšie zobrazenia.“

„Čím menšie dieťa, tým viac bežných vecí v hrách.“

## Činnostné ciele rozvoja dieťaťa

Ciele výchovy a vzdelávania sú predstavou (štátu, školy, zariadenia alebo učiteľa) o predpokladaných výsledkoch výchovno-vzdelávacích činností. Typickým znakom činnostne zameraného cieľa je vymedzenie pozitívnej zmeny v rozvoji osobnosti dieťaťa, ktorá nastane za predpokladaný čas v určitej činnosti učiteľa a dieťaťa (detí

navzájom) vo výchovno-vzdelávacom procese za použitia vhodných prostriedkov a v rámci adekvátne vytvorených podmienok. Ciele má učiteľ voliť o malú úroveň vyššie od aktuálnej úrovne určitých schopností, poznatkov a vlastností dieťaťa, aby nielen upevňoval, ale aj zdokonaľoval, čo dieťa vie, je schopné vykonať a prejať.

Predprimárne vzdelávanie detí v materských školách, aj dvojročných sa uskutočňuje podľa platného štátneho kurikula. Výkonové a obsahové štandardy z kurikula sa u dvojročných detí používajú na najnižšej úrovni, ale niektoré sa ešte nedajú dosiahnuť, lebo sú pre dvojročné dieťaťa náročné. Preto ďalej uvádzame námety na činnostné ciele pre dvojročné deti podľa vývinových teórií, nie podľa štátneho kurikula.

Ďalej uvedené ciele činností s dvojročnými deťmi sú vzory, príklady ich konkretizovanej podoby, ako učiteľ môže mať na zreteli drobnú, pozitívnu zmenu v rozvoji osobnosti dieťaťa (**čiasťkový rozvoj**), tzn. výsledok vlastného výchovno-vzdelávacieho pôsobenia na dieťa. Ak učiteľ cieľmi predvída, čo sa má dieťa pod jeho vedením, riadeným učením (na)učiť, môže po skončení výchovno-vzdelávacieho procesu zhodnotiť, či sa tak stalo, resp. do akej miery a na akej úrovni. Učiteľ môže upravovať ciele (nasledujúca tabuľka) podľa individuálnych vývinových potrieb, schopností a záujmov každého dieťaťa. Ak sú porovnateľné v skupine detí, môže dosahovať ten istý cieľ u viacerých detí naraz. Závisí to od zistení v pedagogickom diagnostikovaní. Nasledovné ciele odpovedajú na otázky: Čo dieťa vie? Čo je schopné vykonať, v správaní prejať? Jedinečnosť, celosťnosť a sociálnu dimenziu rozvoja osobnosti dieťaťa ciele sledujú v troch oblastiach vzťahov - k sebe, iným ľuďom a k (ne)predmetnému svetu.

Námety na konkretizované ciele rozvoja dvojročných detí v troch oblastiach vzťahov

Oblasť	vo vzťahu k sebe	vo vzťahu k ľuďom	vo vzťahu k svetu
	podľa individuálnych schopností, potrieb a záujmov dieťaťa s pomocou učiteľa, iných detí a postupne samostatne		
Komunikácia	Pomenovať seba menom	Pomenovať deti v triede menom	Pomenovať veci každodennej potreby
	Hovoriť o činnosti, ktorú dieťa vykonáva(lo)	Hovoriť o vnímaných činnostiach iných detí	Hovoriť o činnostiach so známymi vecami
	Odpovedať na jednoduché otázky	Klást jednoduché otázky iným ľuďom	Pýtať sa na okolité skutočnosti: Čo je to?
	Komunikovať s inými svojim spôsobom	Zamerať pozornosť na otázky od iných	Krátko pozorovať blízku komunikáciu
Socializácia	Pohrať sa krátko samostatne	Pohrať sa krátko pri inom dieťati	
	Hrať sa ohľaduplne, neubližovať si	Hrať sa ohľaduplne, neubližovať iným	Hrať sa bezpečne a nepoškodiť hračku

		Požičať hračku, podeliť sa o časti hračiek	
	Pohladiť sa	Pohladiť iné dieťa	
		Pozdraviť sa: dobré ráno, ahoj ...	
<b>Hygiena</b>	Umyť si ruky pred a po jedle, po WC	Dodržiavať pravidlá pri spoločnom umývaní	Vykonávať hygienu obvyklým spôsobom
	Vyhrnúť si rukávy, umyť si tvár a zúbky	Počkať, kým si iné dieťa umyje tvár a zúbky	Pomenovať bežné hygienické potreby
	Používať nočník alebo detské WC	Počkať, kým iné dieťa použije detské WC	Uplatniť obvyklý postup používania WC
<b>Stravovanie</b>	Uchopiť pohár/fľašu a samostatne sa napiť	Podat' fľašu/pohár s pitím inému dieťaťu	Rozlíšiť nádoby a nápoje na pitie
	Najesť sa z taniera lyžicou a vidličkou	Jesť pri stole spoločne s inými deťmi	Rozlíšiť známe jedlá na obed
	Vziať si pečivo do rúk a zjesť ho samostatne		Pomenovať známe pečivo na desiatu
	Poznať si miesto na jedenie pri stole		Pomenovať pomôcky na jedenie
<b>Sebaobsluha</b>	Vyzuť sa a uložiť si obuv		Rozlíšiť druhy detskej obuvi a párovať ju
	Vyzliecť sa, uložiť si odev na určené miesto		
	Zapnúť si zips/veľký gombík na odeve		Pomenovať oblečenie, s gombíkmi/zipsom
<b>Poznávanie</b>	Ukázať/pomenovať časti svojho tela a hlavné časti svojej tváre	Ukázať/pomenovať hlavné časti tela a tváre na inej osobe	Ukázať/pomenovať časti tela a tváre na panáčkoch/bábikách
	Ukázať/pomenovať časti oblečenia na sebe	Ukázať/pomenovať časti oblečenia na kamarátovi	Ukázať/pomenovať časti oblečenia na obrázkoch
	Ukázať/pomenovať svoje veci		Ukázať/pomenovať vnímané známe veci
	Ukázať/pomenovať/ pozorovať zvieratá	Hrať sa s hračkami zvierat s inými deťmi	Hovoriť podľa názoru znaky známych zvierat
	Objavovať fungovanie vecí vlastnou činnosťou	Objavovať fungovanie vecí s inými osobami	Pozorovať veci a javy, ako fungujú
	Uložiť veci, hračky na obvyklé miesto	Nájsť skrytú vec po videní toho, kde a ako ju učiteľ skrýva	Priniesť vec z obvyklého miesta jej uloženia
	Pomenovať svoje činnosti: <i>Čo robím?</i>	Pomenovať činnosti iných detí: <i>Čo robí?</i>	V hrách napodobňovať pozorované činnosti
	Prezerať si knihu prevracaním listov		Prezerať si knihu šetrne, neničiť ju
	Ukázať obrázky v knihe, ktoré sa dieťaťu páčia	Zapojiť sa do rozhovoru o obrázkoch v knihe	Ukázať pomenované obrázky v detskej knihe
	Vkladať veci, obrázky, tvary do otvorov		

	Triediť veci podľa základných farieb	Triediť veci podľa základných farieb v skupinovej činnosti	Určovať základné farby vecí, javov na vychádzke
	Prikladať k sebe dvojice rovnakých vecí	Párovať veci v skupinovej činnosti	Určovať/pomenúvať veci vonku, ktoré k sebe patria
	Skladať veci/obrázky z dvoch až štyroch častí		Pomenúvať/ukazovať skladané veci/obrázky
	Rozhodovať áno/nie o vnímaných tvrdeniach		Uskutočniť jednoduchú činnosť podľa postupu
<b>Pohyb</b>	Pohybovať sa spontánne na rytmus	Pohybovať sa na rytmus v skupine detí	Pohybovať sa spontánne v priestore vonku
	Napodobniť svojsky ukazované pohyby tela	Napodobniť svojsky ukazované pohyby v skupinovej hre	Napodobniť svojsky ukazované pohyby v skupinovej hre vonku
	Obchádzať a prekračovať malé prekážky v priestore	Obchádzať deti pri voľnej chôdzi/behu v triede	Obchádzať a prekračovať malé prekážky vonku
	Napodobniť svojsky pohyby známych zvieratiek	Napodobniť svojsky pohyby zvierat v skupinovej hre	Zapojiť sa do hry so zvieracou tematikou na pobyte vonku
	Chodiť bezpečne po schodoch hore/dolu držiac sa madla	Chodiť bezpečne po schodoch ruka v ruke s iným dieťaťom	Chodiť bezpečne po verejných schodoch na vychádzke
	Hrať sa samé s loptou, kopaním, hádzaním ap.	Hrať sa s loptou s deťmi hádzaním/chyťaním	Hrať sa s loptou a s deťmi na lúke/ihrisku
	Preskočiť malé predmety zo stoja, v chôdzi, v behu	Preskočiť malé predmety v skupinovej hre/kruhovej hre	Preskočiť malú mláku, blato na vychádzke
	Hrať sa s ľahkými predmetmi fúkaním	Napodobniť ukazované dychové cvičenia	
<b>Tvorba</b>	Kresliť si voľne na väčšej ploche papiera	Kresliť na väčšej ploche papiera s inými deťmi	Rozlíšiť/pomenovať potreby na kreslenie
	Maľovať si voľne na veľkej ploche papiera	Maľovať na ploche papiera s inou osobou	Rozlíšiť/pomenovať potreby na maľovanie
	Modelovať si voľne na podložke	Modelovať na jednej podložke s inou osobou	Rozlíšiť/pomenovať použité potreby
	Vyjadriť svojskými pohybmi obsah piesne	Vyjadriť v kruhovej hre obsah piesne	Povedať o čom (kom) bola pieseň?
	Tancovať svojským spôsobom	Tancovať voľne v skupine detí	Sledovať krátky tanec iných osôb
		Zapojiť sa do spoločného spevu	
	Vyjadriť svojsky rytmus na rytmickom nástroji	Vyjadriť rytmus piesne v skupinovom „hraní“	
	Vyjadriť svojsky rytmus riekanky tleskaním	Zapojiť sa do tleskania rytmu riekanky s deťmi	
	Odtláčať si povrchy bezpečných vecí	Pečiatkovať si s inými deťmi na 1 papier	Pomenovať veci použité pri odtláčaní

	Skladať/tvarovať papier podľa svojich predstáv	Skladať/ tvarovať papier podľa inštrukcií	Upratať zvyšky papiera do koša na papier
	Stláčaním staniolu tvoriť vlastné tvary	Stláčaním staniolu tvoriť s deťmi	
	Hrať sa samostatne na manipulačnej doske	Hrať sa s iným dieťaťom na manipulačnej doske	Zapojiť sa do zberu prírodnín na tvorbu
	Tvoriť zo stavebníc podľa svojich predstáv	Tvoriť zo stavebníc s iným dieťaťom	Tvoriť z prírodnín vonku spolu s deťmi
	Lepiť kusy papiera voľne, podľa seba	Lepiť kusy papiera na jednej ploche s inými	
	Strihať papier voľne, podľa svojich predstáv		

Zdroj: vlastné spracovanie podľa Lipnická (2023).

Námety konkretizovaných cieľov rozvoja dvojročných detí v troch oblastiach vzťahov boli vytvorené na základe vývinových teórií a výsledkov výskumu v projekte KEGA č. 001UMB-4/2022.

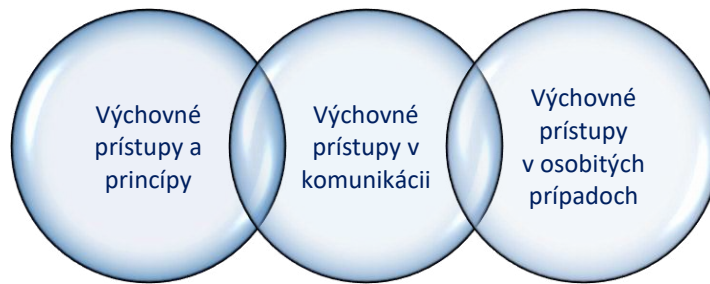
### Rozumové schopnosti dvojročných detí (podľa dotazníkového prieskumu):

V dotazníkovom prieskume (Lipnická a Šebianová, 2023, p. 4359) 35 rodičov a 35 učiteľov 35 dvojročných detí uviedlo,

že **dvojročné deti vedia:**

- ukázať časti svojho tela na pomenovanie dospelým (94%),
- napodobniť pohyby v jednoduchých ľudových hrách, napr. varila myšička kašičku ap. (87%),
- ukázať, kde je pomenované domáce zvieratko na obrázku, hračke alebo makete alebo v knihe (86%),
- ukázať časti svojej tváre na pomenovanie dospelým (86%),
- ukázať uterák, mydlo, šampón na pomenovanie dospelým (84%),
- pomenovať časti svojho tela, keď sú im ukázané, napr. „Čo je toto?“ (83%),
- krátkodobo počúvať rozprávanie jednoduchých príbehov, rozprávky (80%),
- ukázať, kde sa zapína v izbe svetlo, na otázku „Čím zapneme v izbe svetlo?“ ukázať na vypínač (80%),
- postaviť komín z 5 lego kociek podľa postupu, ktorý dospelý ukáže (77%),
- párovať svoje papučky a topáňočky (76%),
- ukázať časti známeho oblečenia na pomenovanie dospelým (76%),
- ukázať vo svojom oblečení, čo si obliekajú vonku (71%),
- že sa nemôžu dotýkať elektrickej zástrčky (69%),
- pomenovať makety alebo obrázky exotických (slon, hroch, lev, tiger) zvierat, keď sú im ukázané, napr. „Čo je toto?“ (67%),
- ukázať pomenované hračky, ktoré poznajú (64%),
- oddeliť od seba veci/hračky/tvary rovnakej farby napr. červené od zelených, podľa toho, ako to dospelý predvedie (61%),
- že si musia dávať pozor, aby si neprivreli prsty do dverí (59%),
- pomenovať okolité časti nábytku, keď sú im ukázané (59%),
- na vyzvanie správne ukázať žltú farbu (50%) a červenú farbu (50%),
- predvídať niektoré časti deja opakovane pozeranej rozprávky, napr. O troch prasiatkach, Červená čiapočka (50%),
- pomenovať časti svojej tváre, keď sú mu ukázané - „Čo je toto?“ (50%),
- na vyzvanie správne ukázať zelenú farbu (47%) a modrú farbu (43%).

# VÝCHOVNÉ PRÍSTUPY K DVOJROČNÉMU DIEŤAŤU



## Výchovné prístupy a princípy

Výchovný **prístup** má byť regulovaný uznávanými pravidlami a hodnotami v spoločnosti, školstve a v pedagogickej profesii. **Integruje spôsoby učenia, správania a komunikácie** vychovávajúcej osoby, ktoré sú primerané schopnostiam, skúsenostiam a potrebám dieťaťa. Ide o „pristúpenie, priblíženie sa, či zníženie sa“ k dieťaťu s cieľom pomôcť mu, podporiť a uľahčiť jeho učenie sa, činnosti a komunikáciu. V pedagogickej práci ide o individuálny prístup zabezpečujúci rozvoj osobnosti dieťaťa a o rešpektujúci prístup.

### Princípy výchovných prístupov učiteľa k dieťaťu:

<i>Dôverujte dieťaťu, aby mohlo dôverovať samé sebe</i>	Menej pozornosti venujte chybám, ktoré dieťa robí, viac mu prejavujte dôveru a kladne hodnotíte jeho snahu.
<i>Sústredzte sa na dobré nápady, úspechy a schopnosti</i>	Pomáhajte mu, aby sa cítilo užitočné, oceňujte jeho nápady a úspechy, ukazujte mu používanie schopností.
<i>Povzbudzujte, je to lepšie, ako chvála a rôzne odmeny</i>	Všímajte si úsilie a drobné zlepšia tých schopností dieťaťa, ktoré sú pozitívne a prospešné sebe, niekomu či niečomu.
<i>Trpezlivo pripomínajte a vysvetľujte pravidlá</i>	Pri činnostiach a správani, ktoré dieťa koná, aby pochopilo ich zmysel a význam, orientujte jeho pozornosť na dobro.
<i>Vytvárajte príležitosti na samostatné konanie</i>	Umožnite mu robiť samostatne to, čo zvládne, poskytnite mu na to čas a priebežne ho povzbudzujte k úspechu.
<i>Zaujímajte sa o spôsoby a obsah jeho komunikácie</i>	Podporujte otvorené vyjadrovanie potrieb, želaní, pocitov bez obáv z odmietnutia a nezaujmu, buďte v tom vzorom.
<i>Komunikujte empaticky, poskytujte spätnú väzbu</i>	Usilujte sa o pochopenie toho, čo dieťa hovorí, aj ako sa pritom cíti, čo asi prežíva a dajte najavo, že mu rozumiete.
<i>Podporujte detskú radosť a vychovávajte s optimizmom</i>	Spríjemňuje to spoločne strávený čas a obohacuje vzťahy, pozitívne to ovplyvňuje náladu, myslenie a správanie.

Vlastné spracovanie podľa Dinkmeyer a McKay (1996, s. 49); Loehr a Meyersová (2009); Kostrub (2018).

### Nevhodné výchovné prístupy:

- spôsobujúce súťaživosť a porovnávanie,
- znižujúce sebadôveru,
- navodzujúce strach a úzkosť,
- trestajúce, lebo dieťa nechápe príčiny a dôsledky svojho konania a správania,
- kritizujúce, napomínajúce, odmietajúce,
- neosobné, príkazové, necitlivé,

- sarkastické a zosmiešňujúce (Dinkmeyer a McKay, 1996),
- ktoré dieťa citovo „vydierajú“ (napr. keď všetko zješ, budeš dobrý chlapček, keď ..., tak ťa budem mať rada ap.).

Vo výchove dvojročných detí sa nemôžu používať tresty, ale **logické dôsledky**. Majú byť reakciou na správanie, ktoré je neželané a nemá sa opakovať. Hovorte dieťaťu možné dôsledky jeho správania, ktoré nemôže zažiť. Napríklad, hádže veci do okna, no nemôžete ho nechať rozbiť, aby zistilo, čo sa stane. Potom, ako správaniu zabránite premiestnením dieťaťa, vysvetlite mu, čo sa mohlo stať. Niektoré logické dôsledky svojho správania dieťa zažiť môže. Napríklad, dieťa na pieskovisku hádže piesok, čím ohrozuje iné deti. V dôsledku toho dieťa preložte na miesto, kde to robiť nemôže, a kde mu poviete, prečo nie je správne čo robí, ako tým môže deťom ublížiť. Nakoniec mu zdôraznite, aby to už nerobilo. Potom dieťa vrátite do hry. Spätná väzba dospelého dieťaťa pomáha korigovať si správanie. Na zmenu správania nepomáha ani vylúčenie z činnosti (separácia dieťaťa) s cieľom, aby chvíľu samé rozmýšľalo, čo urobilo zlé. Dvojročné dieťa ešte nedokáže racionálne hodnotiť svoje správanie, lebo nechápe príčinné súvislosti. Jedinú výnimku, keď dieťa môže byť samé, tvorí nevládnuteľný výbuch hnevu. „*Ideálne by bolo zostať s ním, až kým sa upokojí, ale niekedy to nie je možné. Ostatné deti vás môžu potrebovať. V týchto zriedkavých situáciách nájdite pre dieťa bezpečné miesto, kde sa môže samo upokojiť, ale majte ho stále pod dozorom*“ (Loehr a Meyersová, 2009, s. 207).

## Výchovné prístupy v komunikácii

Podľa Márie Willoughby (2016) učitelia bývajú trpezliví poslucháči. Podporujú deti, vo vyjadrovaní myšlienok a pocitov. Ak potrebujú, pomôžu im nájsť vhodné slová a komunikačné spôsoby, napríklad obrázky, hračky alebo neverbálne znaky a postupy.

Dobrí učitelia reagujú na komunikáciu dieťaťa pozitívnym verbálnym aj neverbálnym spôsobom. Ak komunikujú materinským jazykom, rešpektujú to. Postupne ich vedú v učení sa oficiálneho vyučovacieho jazyka materskej školy.

Ďalej sú uvedené označenia a opis hlavných výchovných prístupov v rozvoji hovorenej reči dvojročných detí (Fontana, 1997; Horňáková, Kapalková a Mikulajová, 2005; Ginott, 2015; Lipnická, 2019).

### Je vhodné, ak učiteľ:

- „**zníži sa**“ k dieťaťu – **rozpráva sa** s dieťaťom pravidelne a často v rôznych situáciách, na úrovni jeho videnia a tváre, zníži sa k nemu polohou tela aj zrakovým vnímaním, aby odzeralo hovorenie;
- **číta/prerozpráva** dieťaťu jednoduché texty z detských knižiek;
- **prezerá si** s dieťaťom leporelá a knižky, o ktoré má záujem;
- **kladie otázky** primerané kognitívnym schopnostiam dieťaťa, aby vedelo reagovať a jednoducho odpovedať;
- **poveruje dieťa** úlohami podľa jeho skúseností, záujmov a rečových schopností, aby zažívalo úspechy.

<b>udržiava očný kontakt</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– pri rozhovore sa pozerá dieťaťu do očí a takto ho uisťuje, že má záujem o dieťa, aj to, čo hovorí;</li><li>– <b>je vzorom správania</b>, dieťaťu ukazuje, že sa patrí sledovať partnera v rozhovore a nie je vtedy vhodné robiť niečo iné.</li></ul>
<b>aktívne počúva dieťa</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– zamýšľa sa a <b>vhodne reaguje</b> na výpovede dieťaťa, rozmyšľa o tom, čo dieťa hovorí, aké informácie sprostredkúva, pričom tieto môže diagnosticky využiť;</li><li>– nadväzuje na záujem dieťaťa v rozprávaní sa.</li></ul>
<b>poskytuje spätnú väzbu</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– <b>povzbudzuje</b> dieťa v hodnotných rečových vyjadreniach, dáva dieťaťu najavo, že sa o tieto zaujíma, všíma si ich;</li><li>– nekritizuje dieťa, ale <b>poskytuje mu vzory</b> očakávaných a pre dieťa možných rečových vyjadrení v určitej situácii.</li></ul>
<b>poskytuje vzorce reči</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– <b>vedie dieťa</b> v rečovom vyjadrovaní sa;</li><li>– <b>opisuje činnosti</b> dieťaťa spôsobom, akým by mohlo rozprávať samé pri vykonávaní činností, teda komentuje, čo a ako dieťa uskutočňuje;</li><li>– <b>napovedá</b> dieťaťu, ak nevie v hovorení pokračovať, ale len po malej chvíli čakania, keď si dieťa nevie pomôcť, poradiť samé;</li><li>– <b>vysvetľuje</b> dieťaťu poznanie tak, aby rečovému prejavu rozumelo, aj ho svojím spôsobom napodobňovalo;</li><li>– <b>hovorí zdvorilé slová</b>, aby sa dieťa cítilo dôstojne a v reálnych situáciách sa učilo frázy slušnej, ústretovej a pozitívnej komunikácie.</li></ul>
<b>pravdivo informuje</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– <b>rozpráva</b> informácie o skutočnostiach okolitého sveta podľa najnovších vedeckých poznatkov na úrovni myslenia a reči detí;</li><li>– rozpráva užitočné informácie, ktoré deti môžu využiť podľa svojich doterajších skúseností v zvládaní životných situácií a problémov;</li><li>– vedie deti k získavaniu informácií nielen v rozhovoroch, ale aj v hrách a situáciách učenia sa všetkými zmyslami a pohybom.</li></ul>
<b>zrozumiteľne vysvetľuje učí jazykové pravidlá</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– dbá na používanie pre deti zrozumiteľných slov, zisťuje si, ako im deti rozumejú, hlavne tých, ktoré tvoria obsah učenia detí.</li><li>– hraním sa v tvorivých a zážitkových činnostiach, poznávaním sveta všetkými zmyslami, pohybom a manipulovaním;</li><li>– <b>vedie deti, pomáha im</b>, aby často rozprávali s inými deťmi a dospelými, počúvali a napodobňovali uplatňovanie jazykových javov a pravidiel v hovorenej reči.</li></ul>
<b>často a vhodne sa pýta</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– zisťujúce otázky, (napr.: <i>Čo (kto) je to..? Prečo..? Kde...? Ako..?</i>);</li><li>– rozhodujúce otázky, (napr. <i>Chceš....? Budeš...? Pôjdeš ....?</i>);</li><li>– porovnávacie otázky, (napr. <i>Je to.... alebo ...? Má .... alebo ...?</i>);</li><li>– uvažujúce otázky, (napr. <i>Čo by bolo keby...? Ako inak ...?</i>);</li><li>– navrhujúce otázky, (napr. <i>Čo urobíme (keď.....? Kam pôjdeme?)</i>);</li><li>– hodnotiace otázky, (napr. <i>Čo sa ti páči ....? Ako sa cíti(š)?</i>);</li><li>– výchovné otázky, (napr. <i>Čo môžeme vziať (urobiť) bez dovoľenia? Ako sa treba správať...? Ako treba pomáhať..? Ako sa to dá povedať (urobiť) inak?</i>).</li></ul>

<b>empaticky komunikuje</b>	– láskavo, vnímavo a citlivo komunikuje, <b>pozitívne sa pýta a reaguje</b> na rozprávanie, správanie a prežívanie dieťaťa v komunikácii; – neupozorňuje dieťa na chyby, nedostatky vo výslovnosti, plynulosti, slovnej zásobe či gramatickej správnosti v reči.
<b>pútavo rozpráva</b>	– <b>uplatňuje prozodické vlastnosti v reči</b> , vzbudzuje záujem a zvedavosť detí, udržiava ich pozornosť v počúvaní;
<b>používa neublížujúci humor</b>	– učí deti pomáhať si, nevysmievať sa za niečo; – uplatňuje striedmy humor a entuziazmus, ktorý neponižuje.
<b>podporuje autentické výpovede</b>	– minimalizuje otázky a úlohy, ktoré majú jedno správne riešenie, jednu správnu odpoveď, možno na ktorú učiteľ práve myslí; – vedie rozhovory s deťmi otvorene, nerozhoduje o vyjadreniach detí spôsobom áno/nie, pravda/nepravda, dobre/zle; – <b>nekritizuje dieťa</b> za nedostatky v rečových prejavoch, ale poučí sa z nich, že čo dieťa nevie, to ho treba naučiť, ak je to možné.

## Výchovné prístupy v rozvíjaní aktívneho počúvania

Dieťa sa učí jazykovej komunikácii hlavne počúvaním a sledovaním rozprávania ľudí v jeho blízkosti. Túto schopnosť má každé dieťa, ale na inej úrovni a podľa toho ju možno rozvíjať.

Dieťa počúva pasívne aj aktívne. Pasívne tak, že informácie síce „počuje“, ale nezamýšľa sa nad ich obsahom, kognitívne ich nespracúva. Potom sú jeho reakcie neadekvátne. Aktívne počúvanie je založené na kognitívnej aktivite dieťaťa (jeho mozgovej činnosti). Dieťa prijatú informáciu rozpoznaná, interpretuje si ju a svojsky na ňu reaguje.

### Je vhodné, ak učiteľ:

<b>oslovuje dieťa zaužívaným menom,</b>	– ktorým ho oslovujú v rodine, a na ktoré bežne reaguje. Uistite sa o tom u rodičov, lebo meno môže byť iné, ako oficiálne. Pre dieťa je to signál, že má zamerať pozornosť na osobu, ktorá ho oslovila.
<b>udržiava očný kontakt,</b>	– aby si dieťa bolo isté, že hovoríte s ním. Ak má s tým problém, môžete použiť neverbálny signál osobnej komunikácie, napr. chytiť ho za ruky alebo plecia, posadiť si ho na kolená.
<b>hovorí krátke inštrukcie</b>	– o jednom až dvoch krokoch jednoduchej činnosti, aby ich dieťa bolo schopné aktívne počúvať a následne úspešne vykonať, napríklad: „ <i>vyzuj si papučky a polož ich do skrinky.</i> “
<b>zaujíma sa a pozorne počúva</b>	– každé dieťa tak, že záujem a pozornosť strieda u detí rovnomerne. Deti potom prirodzene pozorujú, že toto striedanie je stále, že sa treba o pozornosť podeliť a nepresadzovať sa.
<b>rozvíja aktívne počúvanie</b>	– zrozumiteľnými a primeranými úlohami a činnosťami, ktoré dieťa môže úspešne vykonať. Vhodné sú hravé činnosti spojené s piesňami, rytmizovaním, básničkami a rýmovačkami.

---

<b>minimalizuje podnety,</b>	– ktoré pôsobia na dieťa v jednom momente a rozptyľujú jeho pozornosť. Ak má dieťa aktívne počúvať, musí zamerať pozornosť na to, čo počuje.
------------------------------	--

---

Aktívne počúvanie sa u dvojročných detí začína vyvíjať. Zlomom je prenikanie myslenia a reči. Je prirodzené, že dieťa síce počuje, ale mnohé obsahy je ešte neschopné kognitívne spracovať. Preto inštrukcie a vysvetlenia treba spájať s názorom, praktickou činnosťou a s pohybmi.

## Výchovné prístupy v rozvíjaní aktívneho rozprávania

Aktívne rozprávanie zahŕňa rozprávanie niečoho a rozprávanie sa s niekým z vlastnej vôle za účelom sprostredkovania a zdieľania myšlienok rôznymi jazykovými vyjadreniami. V rozvíjaní aktívneho rozprávania dvojročných detí môže učiteľ používať nasledovné prístupy.

### Je vhodné, ak učiteľ:

---

<b>poskytuje vzor rozprávania (sa),</b>	– aby deti vnímali kultivovaný jazykový prejav, neverbálne správanie a obsah rozprávania, ktoré môžu napodobňovať. Emocionálna stabilita a práca s hlasom je takisto dôležitá.
<b>často kladie vhodné otázky,</b>	– hlavne spojené s kontextom prebiehajúcej činnosti, aby ich deti vnímali ako zmysluplné. Otázky majú byť krátke, v jednoduchých vetách, primerané k úrovni myslenia a skúseností dieťaťa.
<b>podporuje autentické hovorenie</b>	– dieťaťa, aby spontánne kladlo otázky, hovorilo odpovede na položené otázky, voľne rozprávalo svoje myšlienky, aj komunikovalo správaním na základe momentálneho prežívania.
<b>udržiava pozitívnu náladu</b>	– optimistickým a zdvorilým správaním, láskavou a empatickou komunikáciou v záujme pozitívnych vzťahov a dobrej nálady.

---

Je dôležité rešpektovať témy, obsah aj spôsob rozprávania dieťaťa, ktoré často strieda témy v rozprávaní, ich obsah racionálne nezvažuje a používa seba vlastné komunikačné prejavy. Opiera sa pritom o prebiehajúce dianie okolo seba a vlastnú činnosť. Rozprávanie dvojročného dieťaťa je zvyčajne milé a zaujímavé. Dieťa síce napodobňuje vnímané skutočnosti, ale tie sa „lámu“ skrze jeho osobnosť a tým sa stávajú jedinečnými a neopakovateľnými. Dieťa po svojom zrkadlí aj typické komunikačné prejavy blízkych osôb.

## Výchovné prístupy pri používaní otázok

Dvojročné dieťa sa učí kladť otázky a odpovedať na otázky v sociálnej komunikácii. Zámerné vedenie dieťaťa v tejto oblasti má isté pravidlá.

Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2005) poskytli pravidlá v zmysle:

- ✓ používajte otázky len vtedy, keď naozaj očakávate odpoveď;
- ✓ nekladte dieťaťu otázky len preto, aby „reč nestála“;
- ✓ pred položením otázky premýšľajte, či bude schopné odpovedať;
- ✓ poskytnite dieťaťu vzor kladenia otázok;
- ✓ po položení otázky dajte dieťaťu čas na premýšľanie a odpovedanie.

Ak dieťa na otázku neodpovedá, signalizuje to napríklad, že otázka nezodpovedá úrovni jeho skúseností alebo schopností, alebo že je položená v nevhodnom čase, keď je zaujaté činnosťou, prípadne v danej chvíli nemá potrebu komunikovať.

Horňáková, Kapalková a Mikulajová (2005) odporučili, aby učitelia nepoužívali:

- ✓ testujúce otázky, aby nežiadali správnu odpoveď od dieťaťa, napríklad: *Čo je toto? Ako sa to povie? Aká je to farba? Ako sa toto volá?* a iné otázky v tomto zmysle;
- ✓ otázky typu: *„sám si otázku položím, sám si odpoviem“*, keď dieťa môže nadobudnúť pocit hanby, že nevie alebo nestihlo odpovedať;
- ✓ otázky so zjavnými odpoveďami, aby sa nepýtali na to, čo vidia, že dieťa robí, napríklad dieťa si stavia z Lega – *Staviaš si Lego?, Papáš polievku?* A iné.
- ✓ otázky zle načasované, ak je dieťa zaujaté činnosťou a otázka ho v tej chvíli vyrušuje;
- ✓ sugestívne otázky, aby dieťaťu nepodsúvali odpovede, napr.: *Však pôjdeme von?* ap.

Nie je vhodné, ak sú otázky zložito (sémanticky alebo syntakticky) formulované. Otázky by mali byť také, aby dieťa mohlo autenticky odpovedať, aby každá jeho odpoveď bola „správna.“

## Výchovné prístupy pri poskytovaní vzoru reči

Deti majú vnímať správne vzory reči, aby ich mohli napodobňovať. To predpokladá, že učiteľ sa zameria aj na túto oblasť profesionálnych spôsobilostí. Kultivovanie vlastného jazykového a komunikačného prejavu môže skvalitniť profesionálny aj osobný život učiteľa.

Učiteľ môže poskytovať vzor reči aj týmito spôsobmi (Lechta, 1990):

- ✓ **Paralelné komentovanie**, keď komentuje jednoduchými vetami každodenne sa opakujúce životné situácie a dianie, v ktorých sa dieťa nachádza.
- ✓ **Paralelné opisovanie**, keď obsažnejšie opisuje momentálne konanie a správanie, dieťaťa, napríklad *„Nakreslil si obrázok a je farebný. Tu sú kruhy, tu čiary ....“*
- ✓ **Korekčná spätná väzba**, keď zopakuje výpoveď dieťaťa v jazykovo správnej podobe, napríklad *„Papat!“* *„Prosíš si mliečko a chlebič?“*.
- ✓ **Rozšírené napodobňovanie**, keď zopakuje výpoveď dieťaťa a v primeranej miere ju obsahovo rozšíri, napr. *„Umyť ruky! Áno, pôjdeme si spolu umyť ruky.“*
- ✓ **Otvorené otázky**, keď koncipuje otázky pre dieťa, aby mohlo autenticky odpovedať. Predchádza nimi odpoveďami áno – nie.

Učiteľ má byť aj vzorom hlasitosti reči. Prirodzeným hlasovým prejavom deťom ukazuje, ako pokojne komunikovať, aby sa neprekrikovali alebo si nevynucovali pozornosť krikom. Zároveň by mal/a používať spisovné slová, ktorým deti rozumejú. Láskovosť a optimizmus v komunikácii sú samozrejmé, podobne ako pozitívne myslenie. Podľa Opravilovej a Gebhartovej (1998) deťom je vhodné ukazovať aj komunikáciu prostredníctvom hračiek a bábik, napríklad ako menia intenzitu a výšky hlasu, intonáciu, tempo reči. Niekedy tým môže uľahčiť komunikáciu s deťmi, upokojiť emocionálnu atmosféru a hyperaktívne správanie detí.

## Výchovné prístupy v osobitých prípadoch

*„Každé dieťa je od samého začiatku celkom individuálnym, osobitým vydaním ľudskej bytosti. Deti sú teda rôzne. Ak máme s rôznymi deťmi dosiahnuť rovnaký výchovný cieľ, musíme ku každému pristupovať trochu inak“ (Matějček, 1986, s. 177 a 189).*

### Dieťa „slabý jedák“

Odmietanie jedla, ochutnávanie malého množstva jedla alebo nadmerná vyberavosť v jedení, napríklad jedením tých istých jedál dookola, spôsobuje starosti rodičom, učiteľom aj dieťaťu samému. Ak sa dostatočne nenaje, môže byť nesústredený a negatívne naladený. Dlhodobejšie problémy s jedením v sebe nesú aj zdravotné riziká. Niektoré deti z rôznych príčin vzťah k jedlu a jedeniu nemajú, čo treba výchovne akceptovať. Do jedenia ich nemožno nútiť, k jedeniu ich možno motivovať. Pomôcť môže vhodné výchovné vedenie k zdravému prijímaniu potravy. Základom je, aby dieťa získavalo skúsenosti s chutným jedlom. Kognitívne ešte nie je schopné pochopiť, čo je zdravé a nezdravé jedlo. Rozhodujú o tom jeho zmysly.

#### Odporúčané prístupy:

- podávať jedlo cez deň každé tri hodiny, neposkytnúť dieťaťu jedlá medzi tým, aby cítilo hlad;
- dať mu všetko, čo k porcii patrí, ale v menšom množstve, aby videlo, že nemusí zjesť veľa;
- poskytnúť mu čas na jedenie, ak neje, tak ho dokrmiť, ale nenásilne, ak vôbec odmieta jesť, netreba ho nútiť, ale treba o tom informovať rodičov/zákonných zástupcov;
- posadiť dieťa k inému dieťaťu, ktorému chutí jesť;
- povzbudzovať dieťa k jedeniu, k niektorým jedlám možno dieťaťu povedať riekanku alebo rýmovačku;
- zaraďovať potraviny a jedlá do výchovno-vzdelávacieho procesu, aby dieťa získavalo skúsenosti s nimi a ich významom pre zdravie;
- dohodnúť sa s rodičmi/zákonnými zástupcami na spoločných postupoch.

### Opatrné dieťa

*„Osobnosť zásadne určuje správanie dieťaťa. Niektoré deti sú opatrnejšie a zdržanlivejšie, nehrnú sa do kontaktu s okolím. V živote im to nemusí spôsobovať nijaké ťažkosti. Naopak, svet potrebuje aj takýchto ľudí. Či už deti, alebo dospelých. Nehrnúť sa do zbytočného rizika je napokon dobrá vlastnosť. Dieťa ale potrebuje príležitosti, aby si postupne privykalo na to, že riziko sa dá odhadnúť, že rôzne aktivity prinášajú zážitky, že sú spôsoby, ako mať odvahu“ (Montgomeryová, 2020, s. 144).*

#### Odporúčané prístupy:

- poznávať záujmy dieťaťa a v súlade s nimi ho zapájať do činností s deťmi;
- vytvárať bezpečný priestor s možnosťami výberu a akceptovaním pravidiel;
- upevňovať u dieťaťa vedomie, že sa nemusí nútiť do toho, čo nechce;
- viesť ho od samostatného hrania k spoločným hrám, ale nie pod tlakom;
- pomáhať mu pri prekonávaní zábran pridať sa k deťom, ktoré pozoruje;
- poskytnúť mu pozitívnu spätnú väzbu, ak prekoná svoje zábrany.

**Príklad:** „Ved' vyskúšaj. Ktovie, možno sa ti to zapáči“ (Montgomeryová, 2020, s. 146).

### Precitlivené dieťa

Vysoká citlivosť obvykle patrí k základnej nervovej a psychickej výbave precitliveného dieťaťa. „Nie je to teda niečo, čo by dieťa mohlo svojou vôľou, snahou, rozhodnutím alebo akýmkoľvek duševným hnutím jednoducho zvládnuť a odstrániť.“ Nepomôže vtedy vysvetľovanie či dohováranie. Tresty, napomínanie a posmeškovanie už vôbec nie. Vyvolávajú ďalšie psychické napätie, ľútosť a plač. Dieťaťu uberajú istotu, namiesto toho, aby mu ju pridávali. Vysoká citlivosť deťom život neuľahčuje, ale majú ho zas citovo bohatší, viac precítia svoje prežívanie.

#### Odporúčané prístupy:

- dávať dieťaťu najavo svoje sympatie a uistenie, že mu chceme pomôcť;
- orientujte pozornosť dieťaťa na niečo zaujímavé, pekné, čo má rado;
- po odznení plaču mu primerane vysvetlite, prečo sa to, či ono deje, čo je na tom dobré a prečo nemusí za to plakať (Matějček, 1986, s. 160).

„Dbajte na poriadok, štruktúru s pravidelnosťou – tri zásady, ktoré malým deťom pomáhajú nájsť si miesto vo veľkom svete. Každá vec by mala mať svoje miesto, a i keď občas môže zavládnuť radostný chaos: nemalo by to trvať dlho, pretože práve pre vysoko citlivé deti by to predstavovalo nadmernú záťaž“ (Leuze, 2022, s. 51).

### Ako upokojiť dieťaťa

Možno budete musieť utešovať/upokojovať dieťa kvôli niečomu, čo považujete za nepodstatné alebo čomu nerozumiete, ale zostaňte pokojní.

<i>Keď dieťa utešujete, nemusíte mu nevyhnutne dávať za pravdu.</i>	<i>V danom okamihu mu povedzte, že situáciu spoločne zvládnete.</i>	<i>Dieťaťu nedohovárajte, ani nevysvetľujte, dajte mu čas na upokojenie.</i>
---	---	--

Každé dieťa sa dá upokojiť, ale inak. Niektoré potrebuje uisťujúce slová, iné objatie alebo byť samé, ďalšiemu stačí pohladenie alebo chytenie za ruku. Dôležité je zistiť, čo dieťaťu pomáha (Montgomeryová, 2020, s. 21). Upokojovanie samozrejme závisí od okolností, napríklad, ak je dieťa choré alebo unavené, treba riešiť aj prvotné príčiny jeho plaču.

### Úzkostlivé dieťa

Zvýšená neistota a strach z neznámych, respektíve viac z neurčitých ľudí a situácií, lebo dieťa obvykle ani nevie, čoho sa bojí, môže sťažovať jeho pobyt v prostredí mimo domova. Určite potrebuje zvýšenú sociálnu oporu. Úzkostlivosť je často spojená s precitlivenosťou dieťaťa.

#### Odporúčané prístupy:

- dodržiavať pravidelnosť denných činností, aby prostredie bolo pre dieťa „čitateľné“;
- „čitateľné“ pre dieťa má byť aj správanie blízkych osôb, aby nestriedali nálady, boli trpezliví a zároveň rozhodní v konaní a správani;
- byť pre dieťa oporou, povzbudzovať ho k smelosti;
- objasňovať dieťaťu, prečo sa nemusí niekoho alebo niečoho báť (Matějček, 1986).

„Otužovanie“ dieťaťa tým, čoho sa bojí, je nesprávne, ako aj zľahčovanie jeho strachu. Niekedy sa dieťa bojí toho, čo je mu nepríjemné, alebo toho, s čím ešte nemá skúsenosť. Možno sa bojí aj správania a emócií iných detí alebo dospelých, ktorý sa pre dieťaťom niečoho otvorene boja, napríklad pavúkov, hadov, myši atď.

### Vzdorujúce dieťa

„Ku vzdoru u dieťaťa dochádza zvyčajne v dvoch situáciách – buď musí dieťa robiť to, čo nechce alebo nesmie či nemôže robiť to, čo by chcelo. Je v tom vždy niečo proti jeho vôli alebo proti jeho okamžitým záujmom. Dieťa so záchvatom vzdoru sa neobracia proti nejakej veci, alebo proti inému malému dieťaťu, ale spravidla proti svojim dospelým vychovávateľom“. Tento záchvat ale neznamená nepriateľstvo voči nim, je odporom voči ich konkrétnemu zásahu. Vzájomné vzťahy tým nie sú nijako narušené. Keď záchvat odznie, je zase „všetko v najlepšom poriadku a dieťa je skôr milšie, ako predtým“ (Matějček, 1986, s. 117).

#### Odporúčané prístupy:

- predchádzať výbuchom zlosti - psychicky a fyzicky dieťaťa nepreťažovať;
- sústavne mu poskytovať citovú oporu a emocionálne bezpečné prostredie;
- dopriať mu dostatok voľného pohybu a podmienok na nové skúsenosti;
- ukázať mu, ako sa nebezpečná činnosť, ktorej sa dožaduje, robí bezpečne;
- preorientovať pozornosť dieťaťa na iné veci, napríklad to, čo ho inokedy baví;
- ak to nepomáha, trpezlivo počkať, dozerať na bezpečnosť, až ho vzdor prejde;
- nepoužívať tresty a zákazy, vo výchove malých detí nepomáhajú, lebo nechápu príčinné súvislosti, napr. neodoberte dieťaťu obľúbenú hračku, nevyčleňujte dieťa zo spoločných aktivít, nekričte na dieťa, lebo to vzdor spúšťa aj znásobuje.

**Príklad:** „Tak sa ešte chvíľku pohraj a potom pôjdeš obedovať“ (Matějček, 1986, s. 118).

### Nepokojné dieťa

Takéto dieťa „je impulzívne, ľahko sa rozptýli a niekedy veľmi tvrdohlavo vyžaduje splnenie svojho prania. Nemá pravidelný životný rytmus, je nedôverčivé a nemá rado novinky. Reaguje na hluk, svetlá, pachy. Silne vníma bolesť a ľahko sa nahnevá. Je hlučné a energické, svoje city vyjadruje dramaticky. Dieťaťa sa zmocňuje nervozita, nepokoj a hyperaktivita podľa toho, v akých situáciách sa práve nachádza. Môže sa zdať, že to niekedy robí aj naschvál, aj keď dieťa nemá seba menší úmysel iných provokovať“ (Laniado, 2004, s. 14, 26, 32). Takéto dieťa býva ťažšie výchovne zvládnuteľné, náročné na výchovné vedenie a spoluprácu.

#### Odporúčané prístupy:

- napomínajte dieťa citlivo, opisujte jeho správanie, ale neponižujte jeho hodnotu;
- učte ho rešpektovať pevne stanovené pravidlá, ktoré pomôžu k jeho pokoju;
- uskutočňujte s ním pokojnejšie činnosti na rozvoj trpezlivosti a sústredenosti;
- obmedzte pôsobenie viacerých podnetov naraz, minimalizujte prostredie;
- počúvajte dieťa, možno svojim správaním komunikuje to, čo nemôže vypovedať;
- snažte sa pochopiť jeho prania, rozprávajte sa s ním o tom, ako sa cíti, aj čo chce;
- umožnite dieťaťu rozhodovať o svojich veciach, kedykoľvek je to možné;
- nehrnúť sa do činností bez oboznámenia dieťaťa, obavy môžu spustiť zlú reakciu;
- keď raz poviete nie, nemôžete vziať slovo naspäť, dali by ste mu najavo slabosť.

K spokojnosti týchto detí pomáha pravidelný poriadok denných činností. Keď sa tie isté činnosti každodenne opakujú v určitom čase, vedia lepšie zvládnuť striedanie činností, prípadne zaradenie novej činnosti. Úprimný vzťah s dieťaťom s otvorenou komunikáciou dáva dieťaťu istotu, že sa môže na učiteľa bez obáv hocikedy obrátiť. Nebojte sa dieťaťu hovoriť o svojich emóciách, ak sa správa a koná vhodne aj nevhodne. Postupne sa naučí chápať, že určité jeho prejavy správania a konania môžu byť iným príjemné aj

nepríjemné. V tomto prípade je jednou z výchovných úloh, učiť dieťa brať ohľad na iných ľudí a chápať, že aj oni majú svoje želania a potreby (Laniado, 2004).

### Traumatizované dieťa

Napriek mnohým pokrokom v ochrane práv dieťaťa stále sú deti, ktoré sú v rodinách psychicky zraňované. Necitlivá výchova, absencia empatie, komunikácia ustavičným krikom, nadávkami, ponížovanie hodnoty dieťaťa, drobné fyzické tresty a iné sociálno-patologické a chorobné správanie dospelých, sú zvyčajne skryté za dverami domov a bytov. Deti traumatizujú, problematizujú im život, poškodzujú im psychické zdravie. Vtedy dieťa nemá uspokojované základné sociálne potreby (istoty a bezpečia, úcty, lásky a ocenenia). Pasívna aj otvorená agresivita dospelých menia správanie a konanie dieťaťa, narúšajú jeho emocionálny, sociálny aj kognitívny vývin. Dieťa sa môže javiť ako úzkostné, plaché, neurotické, môže sa prejavovať agresívne, ťažko sa adaptuje na nové prostredie, má problém dôverovať ľuďom, trpí elektívnym mutizmom, alebo má iné sociálne a emocionálne problémy.

#### Odporúčané prístupy:

- citlivo sa správať k dieťaťu, poskytovať mu vzory empatickej komunikácie;
- každodenne dieťaťu svojím správaním ukazovať, že láskavý prístup je normálny;
- poskytovať dieťaťu motivujúcu a oceňujúcu spätnú väzbu, posilňovať ňou jeho pozitívne prejavy správania a konania.

Psychické zraňovanie dieťaťa v rodinách by v prvom rade mali riešiť ďalšie najbližšie osoby dieťaťa (rodič, starí rodičia, súrodenci, priatelia, susedia) odbornou a sociálnom pomocou prostredníctvom príslušných úradov a organizácií. Ak podnet na prešetrenie porušovania práv dieťaťa podáva materská škola, musí postupovať v zmysle platných legislatívnych predpisov.

### Žalujúce dieťa

„Ak venujeme pozornosť tomu, čo jedno dieťa žaluje na druhé, má to zlý vplyv na budovanie sebadôvery. Deti často žalujú, aby samé vyzerali ako dobré“ (Dinkmeyer a McKay, 1996, s. 47-48). Môžu chcieť aj zaujať pozornosť. Všímanie si žalovania nabáda deti k jeho používaniu.

#### Odporúčané prístupy:

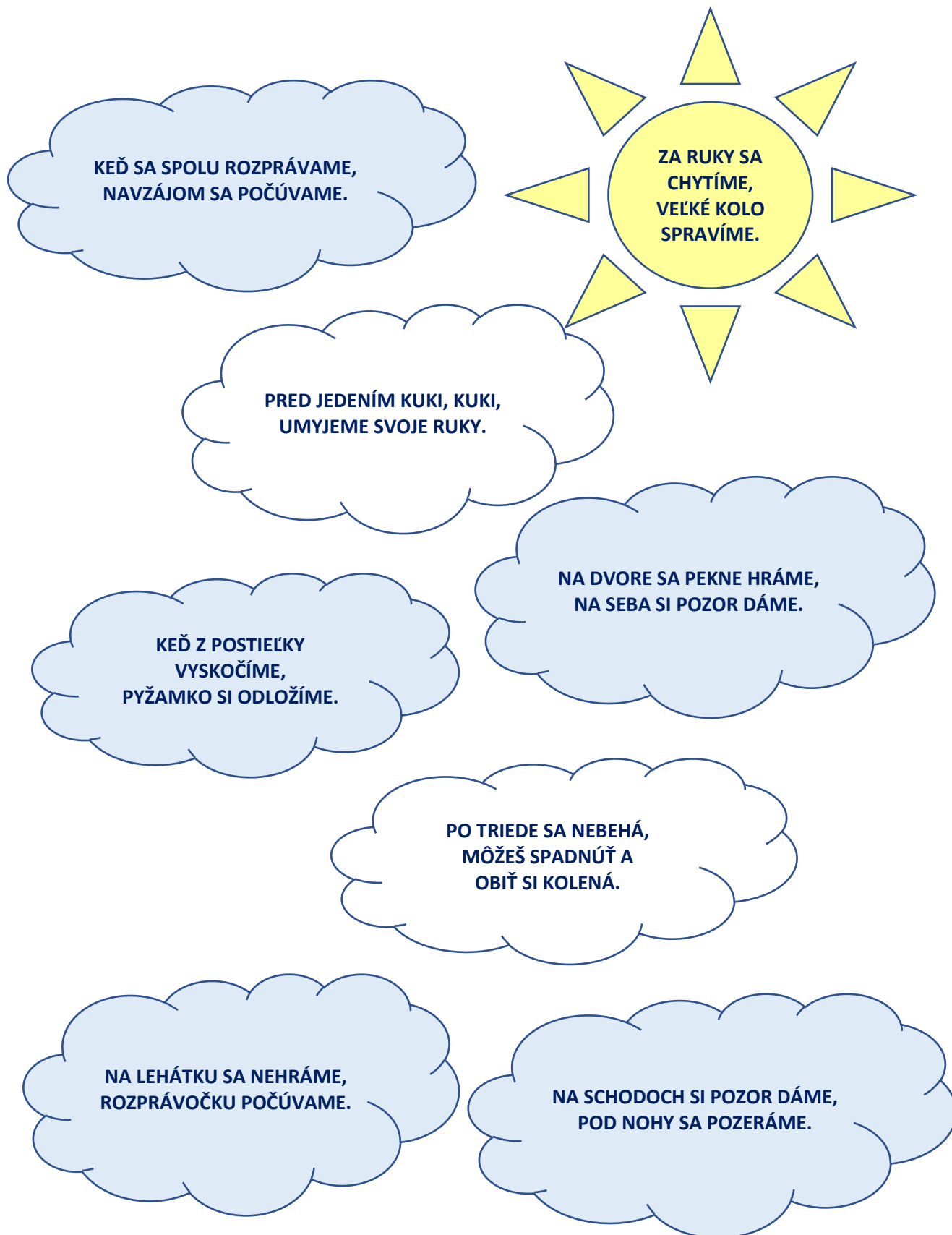
- ignorovať žalovanie a zaoberať sa v tom čase niečím iným,
- prejavovať všímavosť k pozitívnemu správaniu detí,
- riešiť problémové situácie nie „vinníkov“ (Dinkmeyer a McKay, 1996);
- nenápadne si preveriť, či dieťa neupozorňuje na život a zdravie ohrozujúcu situáciu.

**Príklad:** Ak si deti nechcú požičať hračku a žalujú na seba, tak nerozhodujete, ktorú ju má mať, ale ju vezmete a povieť pritom napríklad rýmovačku (Lipnická, 2024):

„Kamaráti, to sa patrí,  
nepožičať naše hračky?  
Raz ja tebe, raz ty mne,  
hrať sa spolu musíme!  
Zajtra bude lepší deň,  
vrátim hračku, už to viem“.

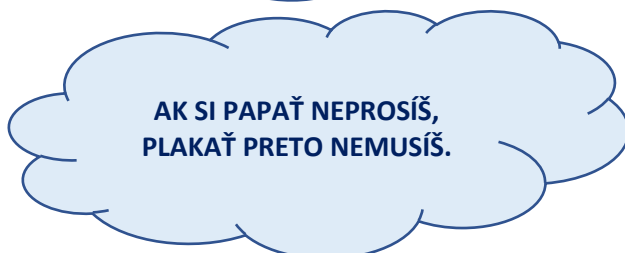
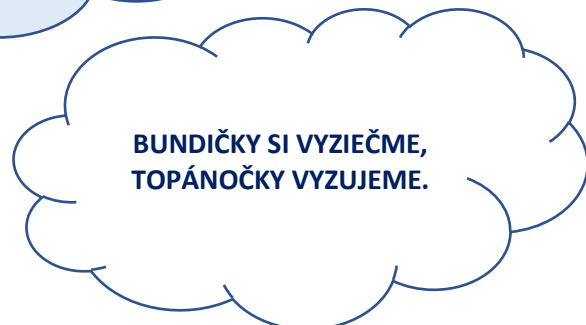
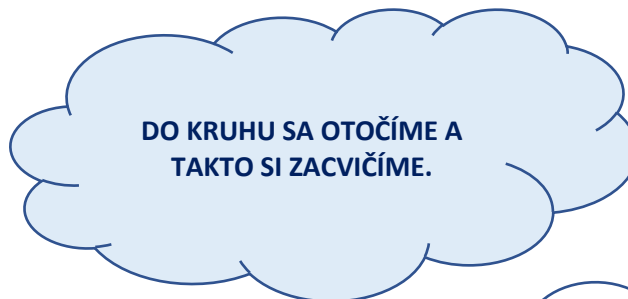
Všetky tieto aj ďalšie osobité prípady detí potrebujú odbornú pomoc koordinovanými postupmi v školskom podpornom tíme. Na začiatku riešenia prípadu dieťaťa v materskej škole je dôležité jeho psychologické vyšetrenie v centre poradenstva a prevencie.

## Ukážky rýmovaných pravidiel na ovplyvňovanie správania dvojročných detí

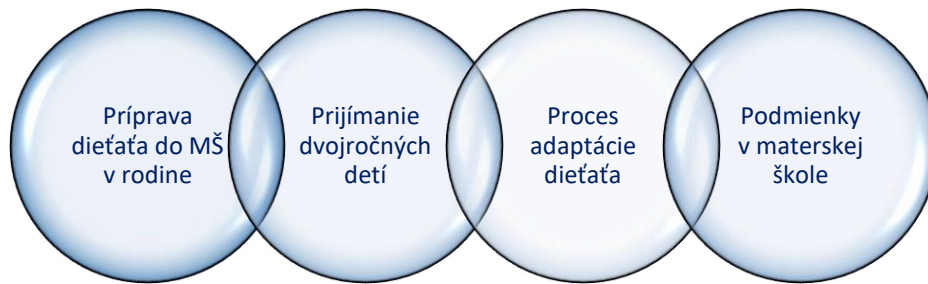


Pravidlá správania môžu vyjadrovať aj piesne a iné rýmovačky (Lipnická, 2022).

## Ukážky rýmovaných inštrukcií na organizovanie činností dvojročné detí



## DVOJROČNÉ DETI V MATERSKEJ ŠKOLE



### Príprava dieťaťa do MŠ v rodine

Dvojročné dieťa je aktívne a zvedavé, so záujmom sa zapája do činností v rodine, ale ešte nedokáže zhodnotiť ich náročnosť a bezpečnosť. V tomto veku už nemá tendenciu opakovať tie isté činnosti. Rado skúša nové činnosti, narába s predmetnou realitou. Na základe pokusov a omylov sa učí, niečo pritom vytvorí aj pokazí. Na takéto učenie potrebuje mnoho príležitostí hlavne z bežného života, aj praktické činnosti, ktoré obstarávajú životné potreby, napríklad varenie,

pestovanie rastlín, starostlivosť o zvieratá, nakupovanie, upratovanie, pranie a iné rodinné činnosti. Každodenné životné činnosti sú prirodzeným a dostupným prostredím pre rozvoj dieťaťa. Dieťa potrebuje emocionálnu blízkosť členov rodiny, pohodu a spokojnosť pre svoju emocionálnu stabilitu a vytváranie sociálnych vzťahov. V rodine sa môže naučiť základné spôsobilosti a návyky, ktoré sú dôležité nielen pre jeho život, ale aj pre úspešný vstup do materskej školy.

Rodina je miesto, kde si dieťa osvojí návyky, dôležité aj pre vstup do materskej školy:

- hygienické návyky – pravidelne si umývať tvár, ruky, telo a zúbky, používať WC, nočník,
- stravovacie návyky – pravidelne prijímať rozmanitú stravu pri stole,
- seba obslužné návyky – pravidelne sa obliekať a vyzliekať, obúvať sa a vyzúvať,
- hrové návyky – každodenne sa s niekým a niečím hrať bez deštruktívnych prejavov,
- sociálne návyky – mať skúsenosti s ľuďmi aj v iných prostrediach mimo rodiny,
- komunikačné návyky – rozprávať sa so vzťahovo blízkymi osobami v materinskom jazyku.

Rodina je tiež miesto, kde si dieťa môže vyskúšať **veci a činnosti potrebné k životu**. Nie všetky tieto predmetné skutočnosti a činnosti možno sprostredkovať deťom v materskej škole. Keď dieťa malo možnosť v rodine kresliť, modelovať, hrať sa s rôznymi materiálmi, v materskej škole ich bude poznať a môže byť odvážnejšie v tvorení. Pre úspešný vstup dieťaťa do materskej školy sú dôležité aj **skúsenosti dieťaťa s inými deťmi**. Potom sa môže lepšie integrovať do spoločných hrových činností a prispôbiť sa organizovaným činnostiam. V materskej škole je správanie a konanie detí vedené výchovnými pravidlami. Prvé skúsenosti s nimi by malo dieťa získať v rodine. Hlavne v oblasti prevencie rôznych nebezpečenstiev. Napríklad, že dieťa nemôže svojvoľne odchádzať z určeného priestoru (v materskej škole z triedy), skákať zo schodov, z vyšších plôch, liezť na nábytok a okná, kopnúť, udrieť, uhryznúť iné dieťa a dospelého. Tiež je vhodné, ak je dieťa v rodine vedené k tomu, aby jedlo lyžicou, nevysýpalo jedlo z taniera, nevylievalo pitie na podlahu atď.

## Prijímanie dvojročných detí

Predprimárne vzdelávanie v Slovenskej republike (SR) poskytujú materské školy (MŠ), ktoré spravidla prijímajú 3-6 ročné deti. Ak to umožňuje kapacita materskej školy, výnimočne môžu byť prijaté aj 2-ročné deti. Percentuálne zastúpenie dvojročných ročných detí v materských školách nie je zanedbateľné (Lipnická, 2024).

Tabuľka. Štatistické údaje o dvojročných deťoch v obyvateľstve a v materských školách v SR

Rok	Počty obyvateľov SR	Počty 2-ročných detí v obyvateľstve v SR	Počty 2-ročných detí v materských školách v SR	% zaškolenia v MŠ z populácie
2004	5 384822	50688	10384	20,5
2005	5 389180	50963	8468	16,6
2006	5 393637	52427	8088	15,4
2007	5 400998	53802	6924	12,8
2008	5 412254	53934	5392	10
2009	5 424925	53994	4804	8,9
2010	5 435275	55764	4435	8
2011	5 404322	58395	6156	10,5
2012	5 410836	58812	6925	11,7
2013	5 415949	58583	7098	12
2014	5 421349	56259	7560	13,4
2015	5 426252	56259	8966	16
2016	5 435343	56168	8366	14,8
2017	5 443120	56836	8767	15,4
2018	5 450421	58318	8616	14,7
2019	5 453769	59580	9038	15,1
2020	5 459781	59580	7913	13,2
2021	5 434712	59488	7126	12
2022	5 428792	58365	8146	14
Spolu			<b>143172</b>	<b>Priemer: 13,4</b>

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa údajov z CVTI SK a STATdat – databáza DATEcube.

Prijímanie detí na predprimárne vzdelávanie do materskej školy prebieha podľa § 27 ods. 4 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Podľa novelizovaného § 59 ods. 2 školského zákona (platný od 1. 9. 2023) sa na predprimárne vzdelávanie prednostne prijímajú deti, pre ktoré je plnenie predprimárneho vzdelávania povinné, a následne deti, ktoré majú právo na prijatie na predprimárne vzdelávanie. O prijatí dvojročného dieťaťa do materskej školy rozhoduje jej riaditeľ. Predtým má možnosť vydať rozhodnutie v súlade s § 59 ods. 4 zákona č. 245/2008 o prijatí dieťaťa na **adaptačný alebo diagnostický pobyt**.

### Názory učiteliek na prijímanie dvojročných detí do materskej školy

V dotazníkovom výskume Lipnická (2024) zistila, že podľa učiteliek materských škôl na Slovensku (50,5% z 594 respondentiek) sú pre dvojročné deti vhodnejšie jasle, ako materské školy. Niektoré učiteľky (24%) boli ochotné prijať dvojročné deti do materskej školy a niektoré (25%) mali na to neutrálny názor. Viaceré (39,6%) uviedli, že matky môžu zostať doma s dieťaťom do 3 rokov veku, môžu poberať od štátu rodičovský príspevok (zákon 571/2009) a preto nemusia dať dvojročné deti do materskej školy. Menšia vzorka učiteliek (33,1%) s týmto nesúhlasila a 27,4% nemalo na to názor.

Pre učiteľky (79,7% z 594 respondentiek) bolo dôležité, že dvojročné deti nemôžu nosiť plienky v materskej škole. Väčšina z nich (78,2%) považovala tiež za dôležité, aby deti zvládli odlúčenie od rodičov, aspoň na štyri hodiny. S malou pomocou majú vykonávať jednoduché činnosti v sebaobsluže (63,5%). Viac ako polovica učiteliek uviedla, že dvojročné deti nemajú používať cumel' (51%) a majú zvládať fungovanie v sociálnej skupine detí (53,9%).

Učiteľky mali pragmatický názor aj na zaradenie dvojročných detí do tried materských škôl. Rozhodli sa pre triedu 2-3 ročných detí (57,1%). Viaceré vyjadrili názor (36%), že pre dvojročné deti je lepšia samostatná trieda. Do tried detí vyššieho veku by dvojročné deti zaradili málo z nich.

## Proces adaptácie dieťaťa

Podľa Matějčka (1994) je adaptácia dieťaťa na predškolskú inštitúciu kľúčovým obdobím jeho socializácie. Na začiatku môže byť pre dieťa prirodzene stresujúca, lebo sa ocitá mimo bezpečného domáceho prostredia. Rodina má zásadný význam

v adaptačnom procese. Dieťa z nej čerpá odvahu vstúpiť do neznámeho prostredia, prispôbiť sa jeho podmienkam a zotrvať hoci krátky čas s novými ľuďmi. Vedomie, že má v rodine pevnú oporu a môže sa vždy do nej vrátiť, dieťaťu dáva životnú istotu.

Dôležitým aspektom úspešného procesu adaptácie dvojročného dieťaťa v materskej škole je:

- pripravenosť (vnútorné podmienky) dieťaťa na vstup do materskej školy a psychické a fyzické zvládanie výchovno-vzdelávacieho procesu;
- a pripravenosť (vonkajšie podmienky) materskej školy na prijatie a predprimárne vzdelávanie dvojročného dieťaťa.

Vek nie je zásadným faktorom bezproblémovej adaptácie dieťaťa v materskej škole. Preto neplatí tvrdenie, že dvojročné dieťa sa bude s ťažkosťami adaptovať na nové prostredie.

### Determinanty úspešnej adaptácie dieťaťa v materskej škole:

#### Sociálno-emocionálny profil dieťaťa

Privykanie dieťaťa na sociálnu skupinu mimo rodiny súvisí s jeho sociálno-emocionálnym profilom. Od neho závisí, ako dokáže regulovať svoje emócie, správanie a konanie (Denham et al., 2012). Podmienkou je, že v novom prostredí sa musí cítiť bezpečne. Vtedy je viac ochotné zapojiť sa do nových činností a interakcií. Sociálno-emocionálny profil dieťaťa na začiatku jeho života determinuje vzťah k matke a k inej, vzťahovo najbližšej osobe. Poskytuje mu prvotný model sociálneho správania, ktorý predikuje budúce sociálne schopnosti a úroveň emocionálnej seba regulácie (Diener, KimDo-Yeong, 2004).

#### Sociálne skúsenosti dieťaťa

Deti, ktoré sú zvyknuté na interakcie s rovesníkmi alebo majú skúsenosti s odlúčením od rodičov, môžu proces adaptácie zvládnuť pomerne ľahšie (Kožík, Lehotayová & Osad'án, 2021).

#### Spolupráca učiteľa/ky s rodičmi

Pre dieťa bude prirodzené a pre adaptačný proces efektívne, že začiatky dochádzky do materskej školy absolvuje so vzťahovo najbližšou osobou (Niesel a Griebel, 2005). Ukázalo sa, že deti s bezpečnou vzťahovou väzbou k matke vykazovali v materskej škole lepšie sociálne zručnosti, mali menej problémov so správaním a lepšie učebné výsledky (Mossa a St-Laurent, 2001; Groh et. al., 2014).

---

Pre úspešný adaptačný proces dieťaťa v materskej škole je spolupráca učiteľa s jeho matkou (a inou najbližšou vzťahovou osobou) dôležitá.

---

**Individuálny prístup k dieťaťu**

Podpora, trpezlivosť a pozitívny prístup celého personálu materskej školy môžu významne ovplyvniť emócie dieťa v novom prostredí. Je dôležité, aby učitelia rozpoznali individuálne potreby a schopnosti dieťaťa a podľa toho rozvíjali jeho osobnosť.

---

## Aktívna a pasívna separácia

Nástup detí do materskej školy sa v psychológii označuje pojmami *aktívna a pasívna separácia*. Obidva označujú rôzne spôsoby správania a konania detí pri odlúčení sa od najbližších osôb.

---

**Aktívna separácia** je proces, v ktorom dieťa prejavuje vlastnú iniciatívu a sebaistotu. V materskej škole sa cíti pohodlne, rýchlejšie sa adaptuje a emocionálne zvláda nové situácie. Naopak, rodičia môžu byť tí, ktorí sa cítia úzkostne a neisto pri rozlúčke s dieťaťom.

---

**Pasívna separácia** je proces, v ktorom dieťa reaguje na odlúčenie úzkosťou, dokonca odmietaním prostredia plačom. Môže komunikovať neistotu pri rozlúčke s rodičmi, nevie sa od nich oddeliť, prejavuje výraznú túžbu po fyzickom kontakte s nimi. Potrebuje viac času a podpory, aby sa cítilo bezpečne, a aby si vytvorilo dôverný vzťah s učiteľom.

---

Zdroj: Hock, McBride a Gnezda (1989).

Pri pasívnej separácii sa môže objaviť **separačná úzkosť dieťaťa**. Ide o reakciu, ktorá vzniká odlúčením v období, keď je dieťa najviac závislé na rodičoch. Prejavuje sa podráždenosťou, plačom, záchvatom hnevu, odmietaním jedla alebo spánku. Učitelia môžu zmierniť separačnú úzkosť dieťaťa vytváraním emocionálne bezpečného a stabilného prostredia. Napríklad, ranný rituál víťania dieťaťa s ponukou zaujímavých hračiek a hier, môže odvieť jeho pozornosť od lúčenia a motivovať ho k zaujímavej činnosti. Rodičia môžu zas pomôcť tým, že budú v adaptačnom procese spolupracovať s učiteľmi podľa dohodnutých pravidiel.

## Uľahčovanie adaptácie dvojročných detí

V niektorých adaptačných procesoch sa považuje za efektívne postupné privykanie dieťaťa. Dieťa na začiatku dochádzky do materskej školy trávi čas spolu s rodičom. Tento spôsob adaptácie dieťaťu uľahčuje zvykanie si na nové prostredie a ľudí za podpory rodiča. To môže zmierniť prvotný stres a úzkosť dieťaťa. Rodič vtedy môže dieťa povzbudzovať, hrať sa s ním,

pomáhať mu s novými činnosťami, aby sa cítilo bezpečnejšie a komfortnejšie. Po istom čase rodič trávi s dieťaťom čoraz menej času, ale zostáva mu nablízku. Napríklad, rodič môže sedieť v inej časti miestnosti ako je dieťa, alebo vo vedľajšej miestnosti. Dieťa si je isté prítomnosťou rodiča a zároveň si zvyká na odlúčenie. Postupne sa doba odlúčenia predlžuje.

Adaptačný proces dieťaťa môže trvať niekoľko týždňov až mesiacov. Závisí od individuálnych potrieb a reakcií dieťaťa aj od podmienok, ktoré materská škola môže poskytnúť pre adaptačný proces.

Dieťa potrebuje cítiť, že materská škola je bezpečným a priateľským miestom. Rodičia sa tiež cítia spokojnejší, keď vnímajú, že ich dieťa sa adaptuje dobre, hoci postupne a dlhšie, ale bez stresu z odlúčenia.

Je dôležité, aby všetci zúčastnení – dieťa, rodičia a učitelia mali realistické očakávania a boli pripravení spolupracovať, stanovili si pritom pravidlá aj ich dôsledne dodržiavali. Adaptačný proces dieťaťa má byť priaznivý ku všetkým zúčastneným v triede, nemôže sa diať na úkor narušania práv a pocitu spokojnosti iných detí aj zamestnancov. Musí byť zvládnuteľný dostupnými možnosťami a prostriedkami v materskej škole. Ak sa dieťa nedokáže adaptovať v materskej škole, existujú riešenia podľa platnej legislatívy a školského poriadku.

Miedel a Reynolds (1999) uviedli, že keď sú rodiny zapojené do vzdelávania svojich detí v ranom detstve, pri vstupe do základnej školy môžu zažívať väčší úspech. Ukázalo sa, že zapojenie rodiny do vzdelávania môže neskôr zvýšiť aj celkový úspech v živote detí (Henderson a Berla, 1994; Marcon, 1999).

### Ako uľahčiť lúčenie sa rodičov/zákonných zástupcov s dieťaťom?

„Vysvetlite dieťaťu prečo musíte odísť, aké činnosti musíte robiť.“

„Rozlúčte sa pomazaním a uistením, že kedy po dieťa prídete.“

„Po uistení dieťaťa sa ešte krátko rozlúčte a dôrazne odíďte.“

Vlastné spravovanie podľa Laniado (2004).

### Pre uľahčovanie adaptácie dvojročných detí môžu byť inšpiratívne zahraničné modely.

#### Berlínsky adaptačný model

je uplatňovaný v Nemecku. Ide o prístup zameraný na postupnú aklimatizáciu dieťaťa na nové prostredie v spolupráci s rodičmi/zákonnými zástupcami. Sústreďuje na potreby dieťaťa, pričom časový harmonogram a celý proces adaptácie nadväzuje na reakcie a pripravenosť dieťaťa. Počas adaptácie za dieťa zodpovedná len jeden učiteľ, ktorý intenzívne komunikuje s rodičmi.

### **Adaptačný proces má niekoľko fáz:**

**Včasnú informáciu:** Rodičom je podrobne objasnený význam a proces postupného privykania dieťaťa na predškolské zariadenie. V niektorých prípadoch rodičia vyplnia podrobný dotazník o dieťati.

**Základná fáza (1. - 3. deň):** Počas prvých troch dní adaptácie je rodič/blízka osoba s dieťaťom. Spolu s dieťaťom navštevuje denné centrum a správa sa skôr pasívne, bez nátlaku na dieťa. Spolu tam strávia niekoľko hodín, ak je to možné. Počet hodín by mal byť každý deň rovnaký. Učiteľ skôr pozoruje interakcie medzi rodičom a dieťaťom, menej zasahuje. Vtedy ponúka dieťaťu možnosti zapojiť sa do činností s deťmi v triede.

**Fáza odlúčenia prvý pokus (deň 4+):** Počas štvrtého dňa nastáva prvý pokus o separáciu dieťaťa, počas ktorého rodič na krátky čas opustí miestnosť. Ak dieťa reaguje pokojne, čas odlúčenia sa postupne predlžuje, až na 30 minút. Učiteľ v priebehu tohto času dieťa podporuje a vysvetľuje mu, že rodič sa čoskoro vráti. Ak si dieťa nevšimne odchod rodiča, alebo na to nereaguje, učiteľ na to dieťa upozorní. Reakcie dieťaťa určujú, či pokus o oddelenie bude pokračovať alebo sa preruší. Ak dieťa po odlúčení sa od rodiča:

- zostáva pokojné a zaujíma sa o svoje okolie, oddelenie sa predĺži až na 30 minút. Počas tohto času učiteľ pozoruje správanie a reakcie dieťaťa a udržiava s ním kontakt, napríklad zapojením sa do jeho hry.
- ak dieťa začne plakať, ale učiteľ ho dokáže rýchlo a trvale upokojiť, oddelenie pokračuje. V tomto prípade sa môže fáza stabilizácie začať už nasledujúci deň.
- ak dieťa pri odchode rodiča vykazuje známky úzkosti a začne neutíšiteľne plakať či vyžaduje jeho návrat, treba rodiča okamžite zavolať späť. Takáto reakcia dieťaťa znamená, že sa proces odlúčenia oddiali o pár dní.

**Fáza odlúčenia druhý pokus (deň 4+):** Ak dieťa v predchádzajúcich okolnostiach reagovalo plačom, nový pokus o odlúčenie sa od rodiča môže začať najskôr na siedmy deň. Všetko závisí od správania dieťaťa. Ak je druhý pokus úspešný, fáza stabilizácie sa môže začať nasledujúci deň.

**Fáza stabilizácie:** Na začiatku tejto fázy by dieťa malo navštevovať denné centrum maximálne na pol dňa, neskôr na celý deň. Piaty a šiesty deň (alebo ôsmy a deviaty deň pri druhom pokuse) je rodič naďalej prítomný, ale nie priamo s dieťaťom. Čaká, aby ho mohol vyzdvihnúť, keď to bude potrebné. Počas fázy stabilizácie sa zintenzívňuje interakcia medzi dieťaťom a učiteľom. Rodič sa môže postupne vzdialiť.

**Záverečná fáza:** Keď dieťa úplne prijme učiteľa, rodič už nemusí zostávať v materskej škole. V prípade potreby ho môže učiteľ kedykoľvek telefonicky zavolať. Tento adaptačný proces je zvyčajne ukončený približne do troch týždňov.

Hlavnými výhodami tohto modelu je individuálny prístup k dieťaťu, postupný proces jeho adaptácie a partnerská spolupráca učiteľa s rodičom. Jednou z nevýhod môže byť, že obdobie adaptácie môže trvať dlhšie (Knobeloch, 2011).

### Model aktívneho zapojenia rodičov

Vo Švédsku bol prijatý model postupnej adaptácie. Rodičia sú aktívne zapojení do adaptácie svojich detí v materskej škole počas troch až piatich dní. Spolu s deťmi sa hrajú a vykonávajú spoločné činnosti. Tento model umožňuje deťom spolu s rodičmi preskúmať nové prostredie materskej školy, aby sa cítili bezpečne. Zároveň sa zoznámia s poriadkom denných činností, rôznymi hrami a aktivitami. Učitelia môžu vtedy deti pozorovať, aby lepšie porozumeli ich potrebám. Pracovný tím pri adaptácii je zložený z troch pracovníkov. Aspoň jeden z nich je certifikovaný učiteľ predškolskej výchovy. Znamená to, že má tri a pol ročné akademické vzdelanie v oblasti predškolskej výchovy.

#### **Kľúčové prvky modelu sú:**

##### ***Emocionálna podpora***

Model uznáva tzv. emocionálne výzvy, ktorým deti čelia pri nástupe do materskej školy. Tým, že rodičia môžu byť prítomní počas adaptačného obdobia, deti od nich dostávajú potrebnú emocionálnu podporu, ktorú potrebujú na zvládnutie odlúčenia. Ide o kľúčový prvok zníženia úzkosti dieťaťa a posilnenia pocitu spolupatričnosti.

##### ***Interakcia učiteľ - dieťa - rodič***

Vzájomná interakcia pomáha učiteľovi pochopiť jedinečné potreby dieťaťa a rodičovi zas organizáciu činností v materskej škole.

##### ***Postupné zvyšovanie nezávislosti dieťaťa***

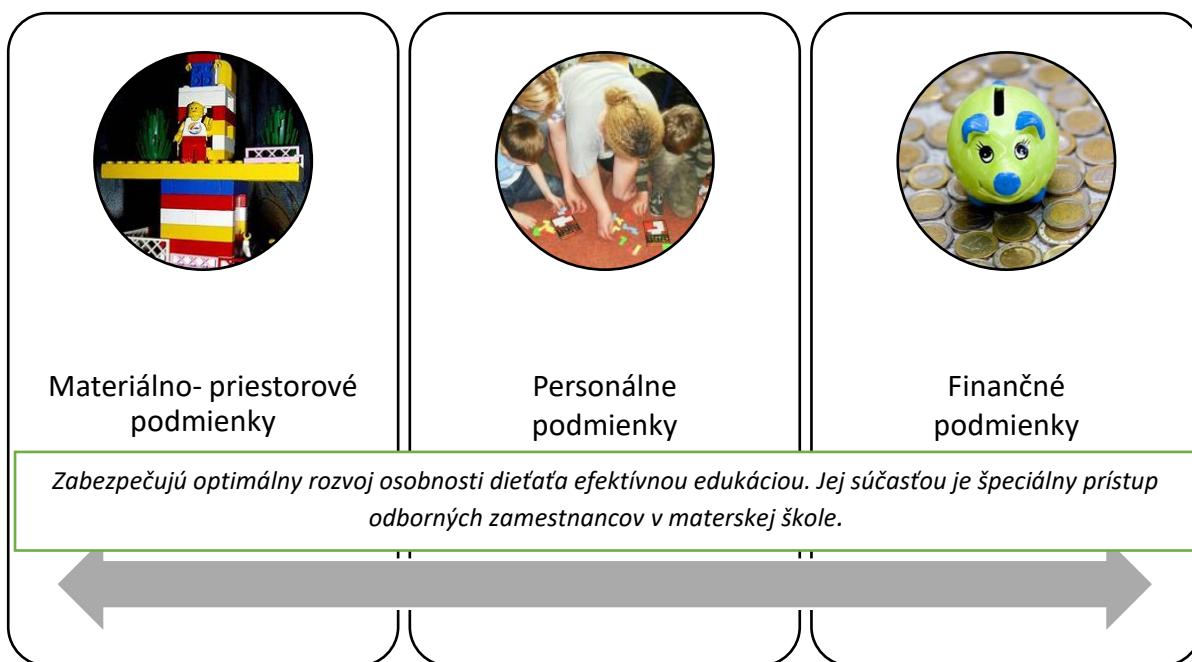
Tento model pracuje s postupným zvyšovaním samostatnosti dieťaťa v materskej škole. Rodičia postupne obmedzujú svoju prítomnosť v triede, čo umožňuje deťom viac sa zapájať do aktivít so svojimi rovesníkmi a učiteľmi. Tento krok je rozhodujúci v rozvíjaní sebadôvery a autonómie dieťaťa. Adaptačný proces sa tým stáva menej stresujúcim pre dieťa aj rodičov.

##### ***Pozorovanie***

Učitelia počas adaptačných dní pozorujú deti, aby posúdili ich individuálne potreby, schopnosti a správanie. Výsledky pozorovania potom slúžia ako východisko poskytovania potrebnej podpory a pomoci deťom (Åström, 2023).

## Podmienky v materskej škole

Aby materské školy mohli poskytovať predprimárne vzdelávanie dvojročným deťom, musia zabezpečiť vhodné podmienky. Grůzová a Syslová (2017) vymedzili nasledovné: personálne zabezpečenie, bezpečné hravé prostredie, úpravu kurikula a vzdelávanie personálu. Lipnická (2022) vymedzila tri základné podmienky optimálneho rozvíjania detí efektívnou edukáciou dieťa v materskej škole, ktoré zahŕňajú konkrétne zdroje podpory dieťaťa.



Zdroj: Lipnická (2022)

### Materiálno-priestorové podmienky

Materiálne a priestorové prostredie materskej školy podporuje plnenie školského vzdelávacieho programu. Zahŕňa hmotné (viditeľné, počuteľné, hmatateľné, citeľné) komponenty typické pre materskú školu podľa legislatívnych predpisov, pravidiel zriaďovateľa a podmienok školy.

Poskytuje adekvátne podmienky na život, prácu, učenie sa a uspokojovanie potrieb detí aj zamestnancov materskej školy. Deťom ponúka podnety pre čínorodé získavanie skúseností a rozvíjanie schopností. Tieto podmienky sa nachádzajú v interiéri aj v exteriéri materskej školy.

**Podnetné prostredie** pre dvojročné deti má poskytovať prostriedky a podmienky pre:

- funkčné a symbolické hry,
- výchovno-vzdelávacie činnosti
- a uspokojovanie potrieb detí (Lipnická, 2024a).

Môže byť členené na stabilné aj situačné kútiky. Stabilným by mal byť napríklad **relaxačný kútik**, kde si môžu deti oddýchnuť a mať chvíľu súkromie.

Podnetné prostredie by malo byť zároveň esteticky príjemné a zdravotne bezpečné.

Podnetné prostredie má deťom poskytovať rozmanité materiály, podnety a vyjadrovacie prostriedky, ktoré si môžu vybrať a využiť pre svoje hry a hrové činnosti (Loudová Stralczyńska, 2024).

### Hlavné požiadavky na materiálne podmienky pre dvojročné deti:

#### Bezpečná mobilita

Povrchy podláh by sa mali dať ľahko hygienicky udržiavať. Zároveň majú byť na pohyb detí bezpečné. Rôzne výšky povrchov podlahovín môžu byť nebezpečné pre pády zakopnutím. Vhodné sú **jednoliate protišmykové povrchy**. Okraje kobercov je vhodné prilepiť o podlahu, alebo ich používať iba pri sedavých činnostiach s deťmi. Prahy dverí by mali byť na úrovni podlahovej krytiny.

**Detská obuv so zatvorenou špičkou**, aby si dieťa nezachytilo nôžky o predmety a povrchy otvorenou časťou obuvi, prípadne si nespôsobilo úraz na prstoch nôh.

Bezpečným riešením môže byť **trieda s dvojročnými deťmi na prízemí budovy**. Eliminuje sa tým riziko pádu na schodoch.

#### Dostupnosť vecí

Pre rozvoj samostatnosti a sebarealizácie detí je vhodné usporiadať hračky, materiály a veci v priestore tak, aby si ich mohli samostatne vziať, keď potrebujú. K dispozícii môžu mať iba toľko, aby sa hrali a aktívne sa učili, a zároveň bolo možné v krátkom čase, čo najľahším spôsobom aj s pomocou detí priestor upratať.

**Veľké úložné boxy a koše** sú riešením. Dvojročné deti ešte nedokážu precízne ukladať do skriniek a poličiek, ale vkladanie hračiek, materiálov a vecí do veľkých boxov a košov zvládnu.

#### Nábytok pre deti

**Nábytok** by mal byť výhradne bezpečný, funkčný a hygienicky vyhovujúci. V prvom rade má zodpovedať veľkosti detí. Tiež im musí slúžiť, aby ho mohli používať aj nekoordinovanými a náhodnými pohybmi. Povrchy by mali byť čo najviac odolné poškodeniu a hrany by mali byť oblé. Hlavnou požiadavkou je variabilita. Preto by segmenty nábytku mali byť ľahké a mobilné, aby ich bolo možné často premiestňovať a vytvárať situačné kútiky pre hravé učenie sa detí. Pre voľný pohyb detí, by malo byť v triede minimum nábytku. Nemali by tam byť časti vo výške hlavy dieťaťa.

**Nábytok na odkladanie osobných vecí** detí by mal byť otvorený, aby deti nemuseli manipulovať s pohyblivými časťami (dvierka, vešiaky). Vhodné sú väčšie háčiky na zavesenie oblečenia a tašky s náhradným oblečením. Na tieto by mali deti dočiahnuť.

Prostredie by malo byť vizuálne príjemné a stimulujúce. Vhodné sú teplé farby stien a prírodný materiál nábytku. V triede má byť dostatok priestoru na bezpečný pohyb a voľnú hru pri pohybovej činorodosti detí. Priestor nemá byť presýtený hračkami, materiálmi, nábytkom, vizuálnymi a zvukovými podnetmi. Splavcová a Kropáčková (2016) odporučili obmieňať hračky v triede, aby deti mali o ne záujem a dokázali s nimi tvoriť. Hračky by mali byť hygienicky a materiálovo bezpečné bez menších častí, skôr z dreveného, ako plastového materiálu.

<b>V triede s dvojročnými deťmi by mali byť hlavne:</b>	
<b>Bežné veci,</b>	ktoré patria k životu detí v tomto vekovom období, aby spoznávali ich vlastnosti a funkcie podľa tém výchovno-vzdelávacích činností, aj vo vzťahu k vlastnému životu.
<b>Pomôcky na prípravu jedál,</b>	napríklad múka/krupica na miesenie, presýpanie alebo kreslenie prstami na tácke, PVC tanier, poháre, cestá vhodné pre deti, formičky, ovocie, zelenina a iné.
<b>Hračky</b>	hlavne tie, ktoré majú dlhodobu variabilnú využitie pri rôznych hrových činnostiach.
<b>Pomôcky pre pohybové činnosti,</b>	napríklad farebný „padák“, molitanové zostavy väčších tvarov na preliezanie, väčšie lopty, balóny, pomôcky so stabilnou opornou konštrukciou na hojkanie, šmýkanie, kolísanie, otáčanie, lezenie, plazenie alebo na kombináciu týchto činností;
<b>Pomôcky pre poznávacie činnosti</b>	hlavné bežné veci – detské oblečenie, obuv, jedlo a iné, čo deti používajú alebo v okolí vnímajú, ďalej hrubé šnúrky rôznych dĺžok, väčšie tvary stavebníc, puzzle, spájacie stavebnice, napríklad Lego Duplo, väčšie tvary na navliekanie, prírodniny, odpadový materiál a iné.
<b>Pomôcky pre výtvarné činnosti,</b>	napríklad hrubé pastelky s mäkkou tuhou, pastelky a štetce na dlaňový úchop, väčšie mištičky a poháre na farby s prísavkami na spodku, temperové farby, modelovacie podložky a mäkké hmoty, veľké papiere na kreslenie, väčšie veci na odtlačenie reliéfov ap.
<b>Pomôcky pre hudobné činnosti,</b>	napríklad väčšie rytmické nástroje z Orffovho inštrumentára, hrkálky a bicie nástroje vytvorené aj z bežných vecí, klavír alebo iný hudobný nástroj pre učiteľ/ku ap.
<b>Pomôcky pre literárne činnosti</b>	napríklad leporelá, väčšie obrázkové knihy s jednoduchými textami, zvukové a interaktívne knihy, makety a obrázky vecí, podľa ktorých môžu deti rozprávať, bábky a iné.

Hračky a pomôcky pre dvojročné deti majú byť na takej bezpečnej úrovni, že keď sa s nimi hrajú samostatne, nehrozí im úraz. Aj v takom prípade je dôležité, aby učiteľia na používanie hračiek dozerali, mali pod kontrolou, čo deti s hračkami robia.

## Hračky pre dvojročné deti

„Hračka je jedným z predmetov, ktoré dieťaťu pomáhajú pochopiť význam, prípadne princíp ľudskej činnosti. Rovnaká hračka v rôznom kultúrnom prostredí môže vyvolávať rôzne predstavy a ponúkať rôzne druhy činností“ (Opravilová, 2016, s. 90). Hračky nahrádzajú deťom skutočné predmety, ktorými by si v hre ublížili, alebo

by ich zničili, alebo ktoré nemôžu použiť pre ich fyzikálne a mechanické vlastnosti. Niektoré moderné hračky sú od reality vzdialené. Zhmotňujú prvky fiktívneho (fantazijného, rozprávkového, virtuálneho) sveta. Hračky nemusia byť drahé, ani detailne a kvalitne spracované, aby sa deti s nimi hrali.

Hračky nie sú cieľom, ale prostriedkom detskej hry. Deťom približujú poznanie sveta, pomáhajú im získať a realizovať svoje predstavy, uspokojovať svoje potreby, záujmy, želania, utvárať si sociálne vzťahy, komunikovať, aktívne sa realizovať atď. Hračky sú významné v rozvoji osobnosti detí. Deti sa prostredníctvom hračiek nielen hrajú, ale aj osobnostne menia. Hračky tiež zabezpečujú dosahovanie činnostných cieľov.

Dvojročné deti používajú v hrách hračky a veci, ktoré im učitelia v prostredí triedy poskytnú tým, že ich tam prinesú. Dvojročné deti si pre hry radi volia aj veci bežnej potreby a spotreby (Lipnická, 2021). Podľa Opravilovej a Gebhartovej (1998, s. 20) „skutočné veci deťom umožňujú riešiť problémy v nepredstieranej podobe, podporujú ich v hľadaní vzťahov a súvislostí, spôsobov, ako fungujú. Prirodzene rozvíjajú ich zvedavosť, predstavivosť a tvorivosť. Pritom zároveň pôsobia ako katalyzátor v procese zmocňovania sa sveta a inšpirujú dieťa k tomu, aby ich pochopilo v nových súvislostiach.“ Pri vytváraní podnetného prostredia triedy by učitelia mali rešpektovať pedagogické požiadavky na hračky.

### Pedagogické požiadavky na hračky pre dvojročné deti:

<b>Primeranosť</b>	veku a aktuálnym možnostiam, schopnostiam a záujmom dieťaťa.
<b>Striedmosť</b>	Primerane k činnostiam detí v ten deň. Množstvo hračiek v triede môže viesť u detí k presýteniu sa, nude, netvorivému, povrchnému hraniu sa, až k hyperaktivite.
<b>Obmena</b>	Vhodné je obmieňať hračky v triede, ale nie nakupovaním nových. Jedny treba odložiť a druhé zo skladu priniesť, napríklad podľa obsahu hrových činností.
<b>Tvorba</b>	Vhodné je vytvárať hračky spolu s deťmi primerane k ich schopnostiam.

Hračiek je mnoho druhov, sú vyrobené z rôznych materiálov, sú viac alebo menej pedagogicky vhodné a v rôznej miere spĺňajú kritériá bezpečnosti. Pri kupovaní a vytváraní hračiek pre deti by učitelia mali rešpektovať bezpečnostné požiadavky na hračky.

### Bezpečnostné požiadavky na hračky pre dvojročné deti:

<b>Odolnosť voči namáhaniu,</b>	aby sa pri hre neskrivili alebo nezlomili, aby sa hrany, výčnelky, šnúry, káble, upevnenia na hračkách počas hry nepoškodili a nespôsobili tým telesné poranenie dieťaťa.
<b>Väčšie rozmery,</b>	aby sa nimi dieťa nedusilo, neškrtilo, nemohlo ich vdýchnuť či prehltnúť.
<b>Bezpečný povrch,</b>	aby sa dieťa neporezalo, neodrelo si alebo si nespálilo kožu súchaním po hračke.
<b>Bezpečný obsah,</b>	aby plyny, kvapaliny a drobné materiály z rôznych dôvodov z hračky neunikli a nespôsobili dieťaťu telesné zranenie.
<b>Bezpečný zvuk,</b>	aby vydávali zvuk, ktorý nepoškodí sluch detí.

Hračka a pomôcky pre dvojročné deti je dôležité pravidelne čistiť. Textilné hračky je potrebné prať, okrem prípadov, keď obsahujú mechanizmus, ktorý by sa namočením mohol poškodiť. Hračka musí spĺňať bezpečnostné požiadavky aj po vyčistení. Učitelia materských škôl sa musia spoľahnúť pri kupovaní hračiek pre deti na pravdivosť informácií uvedených na štítkoch a v návodoch hračiek. Za tie zodpovedajú ich výrobcovia. Mali by si odkladať štítky a návody zo zakúpených hračiek. V prípade úrazu, poškodenia zdravia dieťaťa hračkou môže byť štítok, návod dôkazom, že hračka bola poskytnutá dieťaťu ako bezpečná, a že bola používaná podľa odporúčaní výrobcu. Učitelia by preto mali zvážiť, či deťom umožnia nosiť si z domu hračky do materskej školy, lebo sú zodpovední za ochranu zdravia a bezpečnosť detí pri ich používaní.

### Čo brať do úvahy pri materiálno-priestorových podmienkach pre dvojročné deti?

*„Tvorcami výzdoby triedy by mali byť deti.“*

*„Drobné veci by mali ostať pred dverami triedy.“*

*„Obaly z jedál pre deti sa dajú použiť na tvorenie s nimi.“*

Okolitý svet a jeho materiálne prvky deťom umožňujú získavať skúsenosti, a tak si rozvíjať schopnosti. Deti nepotrebujú drahé a trendové hračky, v hrách ocenia aj bežné veci. Sú zvedavé na svet, do ktorého sa narodili, rôznymi spôsobmi ho poznávajú a zapájajú sa do skutočností okolo seba. Učia sa aktívne konať, používať a pretvárať to, čo je im dostupné.

## Personálne podmienky

*„Na to, aby učitelia mohli vykonávať svoju prácu je dôležité, aby mali komplexné znalosti, zručnosti a kompetencie, aby úplne rozumeli vývinu dieťaťa a mali znalosti o pedagogike zameranej na rané detstvo. Profesionalizácia zamestnancov v školstve je kľúčová, keďže vyššia úroveň prípravy pozitívne koreluje s lepšou kvalitou*

*služby, vyššou kvalitou interakcií medzi zamestnancami a deťmi, a tým aj s lepšími výsledkami z hľadiska rozvoja detí“ (ODPORÚČANIE RADY týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, 2019/C 189/02, bod 24).*

Učitelia dvojročných detí pre túto vekovú skupinu nepotrebujú špeciálne vzdelanie, okrem toho, ktorým spĺňajú kvalifikačné predpoklady pre pedagogickú prácu v materskej škole. Pedagogická práca s dvojročnými deťmi ale špecifiká má. Prvoradý je pozitívny postoj k batolátam v materskej škole a uvedomenie si, že potrebujú viac pedagogickej starostlivosti a výchovných prístupov, ako vzdelávacích aktivít. Na začiatku dochádzky dvojročných detí do materskej školy sa treba viac zamerať na zvládanie adaptácie a učenie detí návykom, ktoré potrebujú pre životosprávu v materskej škole. Aj vyššia psychická záťaž je reálna, napríklad z plaču detí a uisťovania sa vytrvalými otázkami: Pôjdem domov? Kedy pôjdem domov? Príde maminka? Kedy? Učitelia môžu riešiť stres dieťaťa a rodičov z odlúčenia, požiadavky rodičov na špeciálne uspokojovanie potrieb detí, napríklad dať dieťaťu plienku na popoludňajší odpočinok, aj keď už používa WC alebo nočník, cumlík na zaspánie, alebo požiadavky na podbradníky a prezliekanie detí, ak si znečistia oblečenie od jedla a ďalšie požiadavky. Iste musia počítať s tým, že obliekanie a vyzliekanie týchto detí je fyzicky náročnejšie a zaberie zo dňa viac času, že deťom musia viac pomáhať pri hygiene a používaní WC. S upratovaním hračiek a pomôcok dvojročné deti tiež málo pomôžu. Niektoré deti sa začnú učiť samostatnosti v sebaobsluže až v materskej škole. Dochádzka do materskej školy u niektorých detí rozvinie problémy, ktoré sa musia odborne riešiť. Preto by učitelia mali spolupracovať s odborníkmi - psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, sociálnymi pedagógmi, logopédmi, terapeutmi, asistentami, zdravotníckymi alebo sociálnymi pracovníkmi (podľa Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice, 2009). Profesionálov v triede 2-3-ročných detí by malo byť viac, traja učitelia a asistent učiteľa. Ak sú dvojročné deti vo vekovo heterogénnych triedach dvaja učitelia a asistent učiteľa.

### Názory učiteliek na personálne podmienky predprimárneho vzdelávania dvojročných detí

V dotazníkovom výskume Lipnická (2024) zistila, že učiteľky vyjadrili silný súhlas (61,5%) s tvrdením, že dvojročné deti môžu byť v materskej škole, ak v triede pracuje asistent učiteľa. Naopak, väčšia časť (55,4%) nepotrebuje pri dvojročných deťoch zdravotníckeho pracovníka, ani opatrovateľa (51%). Na pedagogickú prácu s dvojročnými deťmi učiteľkám stačí stredoškolské vzdelanie (39,2%). Boli aj také (27,2%), ktoré súhlasili s vysokoškolským vzdelaním bakalárskeho stupňa. Väčšia časť učiteliek potrebovala na prácu s dvojročnými deťmi vhodné materiálne podmienky (66,4%).

Učiteľky poukázali na určité špecifiká pedagogickej práce s dvojročnými deťmi. Tvrdili, že nepotrebujú pedagogické skúsenosti, aby mohli s nimi pracovať (62,5%). Teoretickú prípravu zameranú na vývinové špecifiká dvojročných detí považujú za dôležitú (37,7%). Učiteľky nevnímali plánovanie vzdelávacích aktivít pre tieto deti za náročnejšie (61,8%) v porovnaní vyššími vekovými kategóriami detí. Podobný názor vyjadrili aj pri realizácii aktivít (63%).

## Aké môžu byť výhody pedagogickej práce s dvojročnými deťmi?

„Sú pohyblivé  
radostné,  
a činorodé,  
rozdávajú pozitívnu  
energiu a udržujú  
fyzickú kondíciu.“

„Sú vnímavé  
a zvedavé, pre hrové  
činnosti potrebujú  
hračky a bežné veci,  
netreba tvoriť  
obrazové učebné  
pomôcky.“

„Sú citlivé, prítulné  
a bezprostredné,  
bezvýhradne  
dôverujú  
dospelému.“

## Bezpečné prostredie materskej školy

Prostredie materskej školy musí byť zabezpečené proti úrazom (inštalácia ochranných krytov na rohy nábytku, zabezpečenie elektrických zásuviek, používanie nešmyklavých podláh a ďalšie opatrenia na minimalizáciu rizík úrazov). Prostredie musí tiež spĺňať hygienické požiadavky, aby sa zamedzilo šíreniu infekčných chorôb. To zahŕňa pravidelné

čistenie a dezinfekciu priestorov, hračiek a celkovo zariadenia a vybavenia materskej školy. Stoly, stoličky, police, skrinky a iný nábytok by mali byť v takej výške, aby deti mali k nim jednoduchý prístup a mohli sa bezpečne pohybovať (vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 75/2023 o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež).

Podmienky ochrany zdravia a bezpečnosti detí znamenajú starostlivosť zamestnancov rovnocenne o všetky deti, ktoré sa nachádzajú v materskej škole (v interiéri/exteriéri) tak, aby:

- nemali úraz a neochoreli,
- cítili sa spokojne a bezpečne,
- správali sa spôsobmi, ktoré sú zodpovedné voči vlastnému zdraviu aj zdraviu iných,
- postupne poznávali, že zdravie je prioritnou hodnotou v živote každého človeka.

## Čo je dôležité v starostlivosti o zdravie detí v materskej škole?

### Uspokojovanie fyziologických potrieb detí

Deti majú pravidelne a v dostatočnom množstve jesť a piť podľa noriem platných v školstve. Vyprázdňovanie má prebiehať podľa momentálnej potreby dieťaťa, nie podľa organizačného poriadku. Deti by mali tráviť aspoň dve hodiny vonku a mali by mať v triede dostatok čerstvého vzduchu prostredníctvom vetrania. Počas dňa môžu krátko individuálne relaxovať, napríklad v relaxačnom kútiku. Spoločne oddychujú popoludní v čase určenom v školskom poriadku. V miestnostiach má byť taká teplota, aká je stanovená zdravotníckou legislatívou.

---

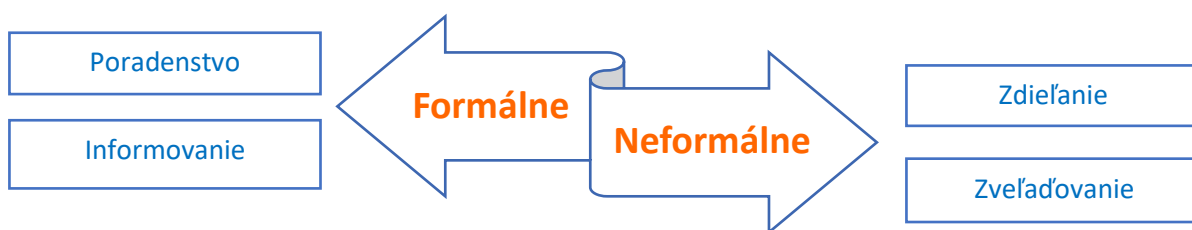
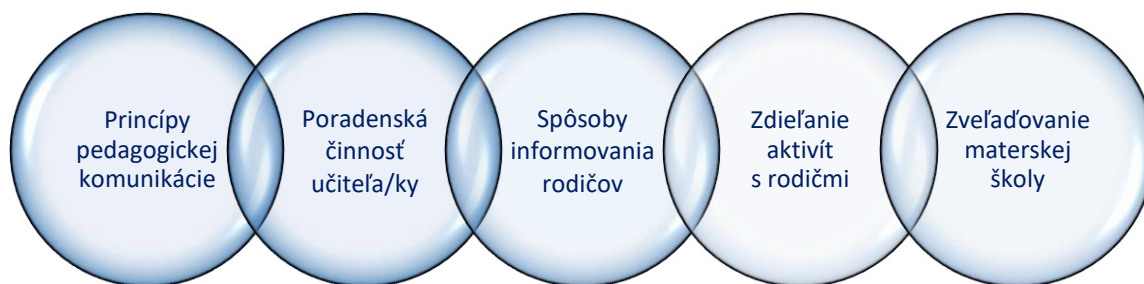
<b>Sprostredkúvanie skúseností v každodenných činnostiach,</b>	napríklad v týchto oblastiach: <ul style="list-style-type: none"><li>- poznávanie vlastného tela a dostupných spôsobov uspokojovania svojich fyziologických potrieb,</li><li>- starostlivosť o svoje zdravie prostredníctvom hygienických návykov,</li><li>- vhodné oblečenie a obuv vzhľadom k počasiu a realizovaným činnostiam,</li><li>- prijímanie rozmanitej stravy,</li><li>- ohľaduplné, neubližujúce správanie k sebe a iným,</li><li>- námetové hry na lekára a zubára.</li></ul>
<b>Predvídanie a eliminovanie nebezpečenstiev,</b>	napríklad v týchto oblastiach: <ul style="list-style-type: none"><li>- vytváranie bezpečného prostredia,</li><li>- plánovanie a realizovanie bezpečných činností s deťmi, napr. podľa počasia, miery rizika atď.,</li><li>- dôsledné dodržiavanie legislatívnych a školských predpisov o zdraví, ochrane a bezpečnosti detí,</li><li>- dôsledné dodržiavanie predpisov o bezpečnosti pri práci,</li><li>- hravé nácviky úniku z budovy s deťmi.</li></ul>
<b>Spolupráca s odborníkmi rodičmi/zákonnými zástupcami,</b>	napríklad v týchto oblastiach: <ul style="list-style-type: none"><li>- exkurzia k lekárovi,</li><li>- pozorovanie techniky a práce odborníkov (požiarnici, záchranári, policajti) na vychádzke,</li><li>- rozhovor a ukážka práce zákonného zástupcu v oblasti ochrany zdravia, záchrany a bezpečnosti človeka,</li><li>- a iné.</li></ul>

---

Do bezpečného prostredia patrí aj emocionálne bezpečné prostredie. Zahŕňa atmosféru, ktorá u dieťa vyvoláva isté pocity, napríklad, ako sa ľudia v materskej škole k sebe správajú, ako spolu komunikujú. Bezpečná a pozitívna emocionálna atmosféra u detí spôsobuje, že sa cítia spokojne a šťastné, prijaté ostatnými (Reggio Emilia; podľa Edwards a Gandini, 2018).

Problematika zaistenia bezpečnosti a ochrany zdravia detí je integrálnou súčasťou obsahu výchovy a vzdelávania detí v materských školách. Za celkovú organizáciu a koordináciu podmienok ochrany zdravia a bezpečnosti detí a zamestnancov materskej školy nesie zodpovednosť riaditeľ. Internými predpismi a rozhodnutiami zosúladuje činnosti v materskej škole so školskou legislatívou a bezpečnostnými predpismi.

## PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA A SPOLUPRÁCA



### Princípy pedagogickej komunikácie

V komunikačnej vzájomnosti sa ľudia striedajú v úlohe komunikátora a recipienta, vymieňajú si, zdieľajú a posudzujú myšlienky a informácie. Pedagogickú komunikáciu a spoluprácu v materskej škole majú viesť pedagogickí a odborní zamestnanci na profesionálnej úrovni. Samozrejme, môže mať rôznu

kvalitu, ktorá sa odvíja od zložitosti problému, osobnostných dispozícií aj momentálneho emocionálneho naladenia osôb zúčastnených v komunikačnej výmene. Pedagogická komunikácia má byť predovšetkým akceptujúca, empatická, s autentickým priebehom, jazykovou adekvátnosťou a pozitívnou perspektívou.

#### Princípy pedagogickej komunikácie

<b>Akceptácia</b>	je nevyhnutnou podmienkou efektívnej spolupráce. Akceptácia je základom budovania dôvery, úcty, tolerancie a slušnosti. Ide o pocit bezpečia pri vyjadrovaní postojov a názorov, hoci sa líšia.
<b>Empatia</b>	je schopnosť vcítiť sa do prežívania inej osoby. Empatický prístup neznamená úplné stotožnenie s názormi, emóciami a správaním druhého človeka. Robí ale vzťahy citlivejšími a vedie k pomoci.
<b>Autenticita</b>	Autentický priebeh je fixovaný na pravdivosť a skutočnosť podmienok komunikácie. Komunikáciu robí neopakovateľnou. Jedinečný priebeh podporujú otvorenosť a úprimnosť citov. Autentická komunikačná výmena je typická tým, že subjekty, javy a procesy vnímajú a chápu neskreslene, bez bariér, predsudkov, negatívnych citov, iracionálnych zdôvodnení.
<b>Jazyková adekvátnosť</b>	sa vzťahuje na komunikačné aktivity, ktoré majú byť súladné s jazykovými aj mentálnymi schopnosťami komunikačného

---

partnera. Znamená to, že pedagogická komunikácia bude vedená nielen k dorozumievaniu, ale aj k porozumeniu, k nájdeniu dohôd, optimálnych spôsobov riešenia situácie, problému.

---

**Pozitívna  
perspektíva**

vychádza z úprimnej túžby a presvedčenia komunikačných partnerov, že sa situácia alebo problém sa vyriešia. Učiteľ má k tomu komunikáciu smerovať, nie ju problematizovať, napríklad charakterom, postojmi, neporozumením ap. Naopak má erudovane a zodpovedne používať vhodné komunikačné prístupy.

---

## Princípy pedagogickej spolupráce

Učiteľ ochraňuje svoje pedagogické pôsobenie pred neodbornými zásahmi a výchovu a vzdelávanie detí pred patologickými vplyvmi. Skúsený učiteľ sa opiera o spoluzodpovednosť rodičov v edukácii, súčasne zachováva autonómiu svojej práce a koordinuje priame i nepriame zásahy rodičov v súlade s etickými hodnotami, legislatívou, školským poriadkom a výchovno-vzdelávacím programom. Pritom dodržiava viaceré zásady úspešnej spolupráce:

### Princípy pedagogickej spolupráce

**Akceptácia**

Akceptácia rodičov ako partnerov vo výchove a vzdelávaní dieťaťa je v prvom rade počúvaním rodičov, ktorí majú už konkrétne skúsenosti so starostlivosťou o svoje dieťa, zdieľajú isté hodnoty, v rodine žijú svojším štýlom, ktorý učiteľ nemá právomoc meniť, môže ho však pozitívne ovplyvňovať poradenstvom, ale len v oblasti výchovy a vzdelávania dieťaťa.

**Diskusia**

Diskutovanie hodnôt a zamerania školy. Ešte pred začatím spolupráce by mali rodičia rozumieť filozofii školy a jej edukačnej koncepcii, aby sa predchádzalo nedorozumeniam najmä, ak sú predstavy učiteľov a rodičov o výchove a vzdelávaní detí aj spolupráci rozdielne. O vlastných očakávaniach aj ponúkaných riešeniach sa majú pravidelne informovať v individuálnych rozhovoroch, otvorených listoch alebo na rodičovských združeníach.

**Pravidlá**

Pravidlá spolupráce, aby sa určili práva a povinnosti, explicitne sa vyjadrili očakávania a možnosti, za akých je spolupráca obojstranne žiadaná a výhodná. Tiež, aby sa nepresiahli pravidlá autonómie a authority školy a učiteľov v edukácii detí v prevencii neadekvátnym zásahom rodičov do školského vzdelávania a učiteľov do života rodiny, aby sa spolupráca zosúladiła s legislatívou, plánom školy a školským poriadkom.

**Dohody**

Participácia rodičov v edukácii, keď sa podmienky vopred dohodnú a písomne ustanovia. Vzdelávanie dieťaťa v škole sa môže uskutočňovať s priamou účasťou rodičov vo výchovno-vzdelávacom procese, avšak len so súhlasom riaditeľa školy (zákon o výchove a vzdelávaní č. 245/2008), aby rodič svojmu dieťaťu poskytoval individuálnu pomoc a starostlivosť, asistoval mu pri

---

podávaní liekov, stolovaní, hygieny, obliekaní, mobilite a pri iných potrebných úkonoch.

Zohľadňovanie kultúrnych, ekonomických a etnických rozdielov rodičov v spolupráci. Spolupráci neprospieva, ak sa v správaní, činoch a komunikačných zámeroch učiteľa vyskytujú narážky na národnostný a etnický pôvod rodičov a detí, ich sociálnu a ekonomickú situáciu, náboženské a morálne hodnoty rodiny. Tiež nie je v spolupráci presvedčivé, ak učiteľ ako expert na výchovu a vzdelávanie hovorí alebo verejne deklaruje niečo iné, než to súkromným životom navonok ukazuje.

## Poradenská činnosť učiteľa

Poradenstvo je procesom získavania a poskytovania informácií, rád a pomoci sebe a iným v troch neoddeliteľných procesoch (Lipnická, 2013):

- poradiť sa (zdokonaľiť sa, informovať sa, diskutovať, vymeniť si skúsenosti, aby sa optimalizovali a zosúlادili rady a pomoc),
- poradiť si (uvažovať, ako vhodne a čo najlepším spôsobom radiť a pomáhať, aplikovať poznatky, plánovať spôsoby a postupy riešenia problémov),
- poradiť (poskytovať rady a pomoc, ktoré vyústili z procesov poradenia sa a poradenia si, adekvátne zvládať poradenskú situáciu a komunikáciu v nej).



Poradenská činnosť patrí k povinnostiam učiteľa materskej školy. Rodičom/zákonným zástupcom má poskytovať odbornú pomoc a poradenstvo spojené s výchovou a vzdelávaním dieťaťa. Poradenskou činnosťou môže rodičom/zákonným zástupcom poradiť zmeny a úpravy výchovných prístupov, aby spoločne dosiahli jednotné pôsobenie v rodine a materskej škole, napríklad v oblasti pravidiel správania aj v iných oblastiach výchovy dieťaťa (Lipnická, 2017).

**Príklad:** Ak dieťa nemá nastavené hranice správania doma a v materskej škole sa určité dodržiavajú, môže ich tu nevedome porušovať. Tento problém môže byť predmetom poradenskej činnosti.

Poradenskú činnosť učiteľ vykonáva aj pre kolegov v materskej škole.

Vo výchove a vzdelávaní dvojročných detí sa s kolegami **radí**, napríklad **o spôsoboch**:

- uľahčovania adaptácie dieťaťa,
- komunikácie s rodičmi/zákonnými zástupcami,
- zohľadňovania potrieb dieťaťa,
- riešenia výchovných problémov dieťaťa a v iných oblastiach jeho výchovy.

Učiteľ v poradenskej činnosti dodržiava tri **základné princípy** (Lipnická, 2017):

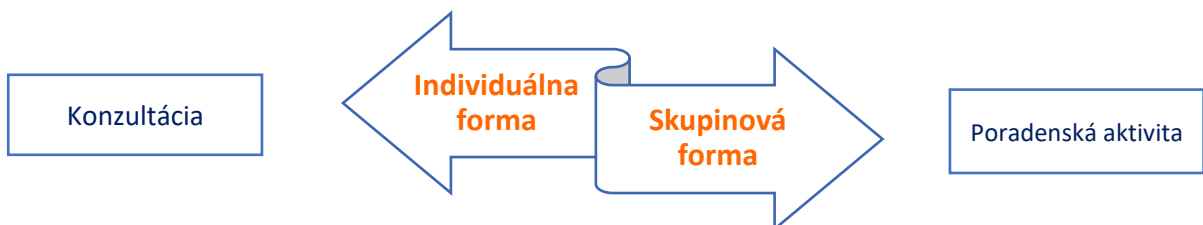
- **vedeckosť**, radí podľa najnovších vedeckých poznatkov v pedagogike a didaktike,
- **odborná erudovanosť**, radí v zmysle svojho vzdelania, svojich kompetencií a povinností,
- **profesijná etika**, dodržiava pritom etický kódex, morálne hodnoty, etiketu a slušnosť.

Učiteľia môžu vykonávať poradenskú činnosť v súlade:

- s princípmi, cieľmi, obsahmi, prostriedkami a podmienkami výchovy a vzdelávania, ktoré sú vymedzené platnou legislatívou a dokumentami v školskom systéme,
- platným štátnym a školským vzdelávacím programom,
- s metódami a stratégiami výučby, ktoré sú vhodné a sú časťou platných, štátom vydaných metodických príručiek k vzdelávacím oblastiam,
- s kompetenciami a činnosťami pedagogického zamestnanca podľa jeho pracovnej zmluvy.

## Formy poradenskej činnosti

Poradenskou činnosťou môžu učiteľia pomáhať nielen deťom, rodičom/zákonným zástupcom, ale aj sebe jednotlivo a navzájom. Táto oblasť pedagogickej práce má prispievať ku skvalitňovaniu výchovy a vzdelávania detí aj k spokojnosti participujúcich subjektov (detí, pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov, rodičov/zákonných zástupcov).



Individuálnou formou poradenských činností učiteľa v materskej škole sú konzultácie a skupinovú formou poradenská aktivita. Môže nimi predchádzať problémom u dieťaťa aj ich naprávať v spolupráci s rodičmi/zákonnými zástupcami.

Preventívnym poradenstvom učiteľ vytvára podmienky pre osobnostný rast detí, aby neskĺzli do problémov. Nápravným poradenstvom odstraňuje zábrany osobnostného rozvoja detí a pomáha im riešiť problémy (Drapela a Hrabal, 1995).

Každá použitá forma poradenskej činnosti musí byť cieleňá, efektívna a prínosná z určitého dôvodu. Uskutočňovanie foriem poradenskej činnosti iba pre formálne splnenie povinnosti nemá význam, akurát to môže byť stratený čas pre zúčastnené subjekty.

## Konzultácia

Konzultácia je zameraná na (po)radenie, prezentovanie názorov a postojov, výmenu skúseností o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania dieťaťa, o možnostiach podpory a pomoci dieťaťu. Konzultácie z časového hľadiska sa môžu organizovať ako:

- pravidelné – v čase zverejnených hodín,
- občasné – s vopred dohodnutým termínom,
- akútne – momentálne, bez odkladu.

Konzultáciu môže iniciovať učiteľ aj rodič/zákonný zástupca, kolega, odborný zamestnanec podľa potrieb a situácie dieťaťa v edukácii. Konzultácia je založená na dôvere, otvorenosti, spolupráci, dobrých vzťahoch, vzájomnej pomoci a podpore zúčastnených subjektov. Uskutočňuje sa zvyčajne kontaktnou formou „tvárou v tvár“ metódou rozhovoru v obvyklých fázach (Lipnická, 2013):

1. **Privítanie a predstavovanie**, prvé pohľady, skúmanie navzájom a pocity zo seba, nachádzanie spoločnej reči, získanie a venovanie pozornosti verbálnym a neverbálnym prejavom partnera.
2. **Informovanie sa**, výmena informácií, vysvetľovanie motívov, potrieb a problému, na základe ktorých sa konzultácia uskutočňuje.
3. **Riešenie**. Vymedzenie priorít, využívanie techník a taktiky presvedčania partnera, obsah a spôsoby komunikácie vo variantoch spôsobov riešenia problému, situácie.
4. **Angažovanie sa**. Dosiahnutie porozumenia, ktoré sa prejaví v konkrétnych činoch zainteresovaných subjektov, prospešných v riešení problému, situácie dieťaťa.



Počas konzultácií učiteľ pôsobí v roli poradcu. Zachováva v nich pravidlá spoločenského správania a kontaktovania (etiketu) a rešpektuje poradenské princípy.

### Princípy vedenia konzultácie

**Príprava** Učiteľ sa na konzultácie pripraví, ak ide o náročnú situáciu, prípad dieťaťa alebo rodiny. Vopred si zhromaždí a selektuje informácie do okruhov, ktoré budú témami rozhovoru, k nim si pripraví otázky, predstaví si, ako bude konzultácia prebiehať.

**Plán** Na začiatku stretnutia a účastníci konzultácie vzájomne oboznámia so svojimi očakávaniami aj časom, ktorý tomu budú venovať (prvé stretnutie, konzultácia trvá najviac 60 minút). Spoločne si dohodnú činnosti a pravidlá konzultácie, napríklad to, že priebeh a výsledky konzultácie ukončia záznamom a podpísaním postupov, spôsobov riešenia problému, situácie dieťaťa. Plán obsahu konzultácie musí byť priradený k času, ktorý je na to určený.

<b>Ústretovosť</b>	Správanie učiteľa počas konzultácie nemôže byť direktívne, naopak svojim zovňajškom, obsahom a formou komunikácie poskytuje rodičom/zákonným zástupcom vzor zdvorilosti, slušnosti a taktnosti, čím ich nepriamo vedie k napodobňovaniu.
<b>Dôvernosť</b>	Je prvoradá konzultovaním v miestnosti, v ktorej účastníci nebudú rušení a komunikáciu nebudú počuť iné osoby. Učiteľ sa vyjadrí, že všetko, čo sa dozvie, bude považovať za dôverné a informácie sprostredkuje iba tým osobám, s ktorými rodič/zákonný zástupca vyjadrí písomný súhlas.
<b>Komfort</b>	Príjemnú atmosféru učiteľ (materská škola) podporí vybavením a usporiadaním nábytku v miestnosti, v ktorej sa konzultácia uskutočňuje, najlepšie s pohodlným sedením. Učiteľ nemôže sedieť za písacím stolom. Signalizuje tým odstup, nie partnerstvo.
<b>Akceptácia</b>	Učiteľ rešpektuje právo rodiča/zákonného zástupcu na jeho názor, postoj, pocit, rozhodnutie. Berie vážne to, čo hovorí, nekritizuje jeho svojské prejavy a charakteristiky, nepoužíva invectívy. Prijíma ho takého, aký je. Ale aj tu existujú obmedzenia, napr. poradenský proces nezačne alebo ho preruší, ak je rodič pod vplyvom alkoholu, drog, prejavuje slovnú alebo fyzickú agresivitu, obťažovanie.
<b>Čas</b>	Na formulovanie myšlienok je potrebný, a preto sa v rozhovore nemožno náhliť. Treba počítať s časom na uvažovanie, možno aj pri rozhodovaní sa, či niektoré myšlienky vôbec vysloviť. Ak je ticho prídlhé, učiteľ pokračuje v rozhovore. Rešpektuje právo rodiča/zákonného zástupcu nehovoriť o niektorých informáciách a udalostiach, prípadne odložiť ich na nasledujúce stretnutia.
<b>Komplexnosť</b>	Učiteľ pristupuje k prípadu dieťaťa komplexne, získava a sprostredkúva pravdivé informácie z viacerých spoľahlivých zdrojov a hľadísk, postupne „skladá čo najvernejší obraz“ situácie, problému dieťaťa. Odhaľuje súvislosti, ktoré pomáhajú riešiť konzultované skutočnosti, pritom má nezaujatý postoj.
<b>Stabilita</b>	emócií učiteľ znamená, že situáciu, problém dieťaťa rieši s emocionálnym nadhľadom, v rozhovore nekopíruje emócie a postoje rodiča/zákonného zástupcu, nemusí sa s nimi stotožňovať. V rozhovore neprotirečí, nemoralizuje, nenavodzuje napätie a nedôveru, nevyvoláva konflikty. Učiteľ do konzultácií nevnáša osobné starosti a nepoužíva ich na zľahčovanie situácie.
<b>Kongruencia</b>	Učiteľ sa nepretvaruje, neštylizuje sa, správa sa tak, ako to cíti a myslí, avšak v duchu humanistických a demokratických hodnôt. Rodičovi/zákonnému zástupcovi umožňuje otvorene vyjadrovať pocity a myšlienky. Aj učiteľ môže hovoriť o svojich pocitoch v danej chvíli. Nemôže ísť však o nepriateľský, odmietavý postoj k dieťaťu a rodičovi, potom konzultácie vôbec nemajú význam.
<b>Taktnosť</b>	Odporúča sa taktne a slušne viesť komunikáciu, aj upozorniť rodiča/zákonného zástupcu, ak prekračuje hranice slušnosti. Pritom má učiteľ zachovať pokoj a nedat' sa prípadne vyprovokovať. Rozhovor je dôležité ukončiť, ak nie je konštruktívny (Gabura a Pružinská, 1995).

---

<b>Expertnosť</b>	Učiteľ nekomunikuje riešenia, ktoré preferuje ako človek, ale ktoré sú rešpektované z odborného hľadiska, sú podložené uznávanými pedagogickými skúsenosťami získanými vo výskume alebo priamo v praxi. Nezabúda na to, že je vo svojej profesii expert (vzdelaný a skúsený odborník) vo výchove a vzdelávaní detí. Rozpráva len o tom, o čom má právo hovoriť z pozície svojej profesie, nezasahuje do kompetencií iných odborníkov.
<b>Objektívnosť</b>	Učiteľ do najvyššej možnej miery eliminuje subjektivismus vo vyjadrovaní k prípadu, konzultovaným skutočnostiam, hľadá a zastáva skutočnú pravdu v prípade dieťaťa a jeho rodiny odhliadnuc od vlastných osobných prianí, názorov a záujmov. V hodnotení je nestranný, vecný a nemanipulovateľný. Analyzuje vlastné pedagogické prístupy a postupy, modifikuje ich vzhľadom na pomoc dieťaťu.
<b>Zrozumiteľnosť</b>	Učiteľ v komunikácii s rodičom/zákonným zástupcom nepoužíva odborné termíny, vyjadruje svoje myšlienky tak, aby rodič/zákonný zástupca rozumel všetkým slovám. Dáva si pozor, aby sám rozumel tomu, o čom hovorí, a ako to hovorí, sleduje, aby používal „správne“ slová na čo najpresnejšie vyjadrenie svojich myšlienok. Obsah vlastných vyjadrení hovorí presvedčivo a s nadšením pre pozitívne zmeny, rozpráva „so srdcom, nie od srdca“.
<b>Sebariadenie</b>	Je proces cieľavedomého usmerňovania vlastného správania, proces pozostávajúci z činností, pomocou ktorých si učiteľ a rodič/zákonný zástupca stanovujú osobné ciele plánujú a organizujú ich plnenie, hodnotia ich dosahovanie. Ak zlyhávajú všetky pokusy o zmysluplné dohody a riešenia s rodičom, musí sa učiteľ rozhodnúť, či dosiahnutie optimálneho riešenia stojí za námahu a vynaložený čas. Ak rodič/zákonný zástupca sám nechce, je málo pravdepodobný dobrý výsledok konzultácie, avšak problémy porušovania práv dieťaťa učiteľ rieši v zmysle legislatívnych postupov s vedením školy.
<b>Supervízia</b>	Na konzultácie sa učiteľ pripravuje aj tak, že sa poradí, napríklad so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom, iným odborným zamestnancom alebo s kolegami z materskej školy.
<b>Perspektíva</b>	Na záver konzultácií je potrebné zhrnúť obsah stretnutia, vyjadriť svoje predstavy o ďalšom postupe pri riešení situácie, problému dieťaťa, dospieť k určitej dohode. Rodič/zákonný zástupca má byť zo strany učiteľa ubezpečený o možnostiach ďalšej spolupráce, aby sa na neho kedykoľvek obrátil, keď to bude potrebné. Učiteľ má rodičovi/zákonnému zástupcovi tiež poďakovať za ochotu riešiť problémy, situáciu dieťaťa.

---

Zdroj: Lipnická (2014).

Učiteľ poskytuje konzultácie nezištne s vedomím pomoci dieťaťu pri výchove a vzdelávaní, v dobrej viere dosiahnutia priaznivého výsledku, zmeny. Konzultácia je prostriedkom spájania viacerých zdrojov rozvoja a podpory dieťaťa zo strany rodičov/zákonných zástupcov aj odborníkov, umožňuje úspešnú spoluprácu v konštruktívnej diskusii. Otázkou je, do akej miery je konzultácia využívanou formou pedagogického poradenstva v materských školách a na akej úrovni poradenských kompetencií a činností je uskutočňovaná. Konzultácia s rodičmi/zákonnými zástupcami dvojročných detí má tie isté pravidlá, ako s rodičmi/zákonnými zástupcami starších detí v materskej škole.

## Poradenská aktivita

Predmetom každej poradenskej aktivity by mali byť také otázky a problémy výchovy a vzdelávania detí, ktoré je potrebné riešiť v prevencii a náprave. Z hľadiska efektívnosti poradenskej práce by ich učitelia v materskej škole alebo v triede mali analyzovať a rozhodnúť, kedy poradenská

aktivita pomôže. Každá poradenská aktivita by mala mať vždy určité výchovno-vzdelávacie dôvody. U dvojročných detí to napríklad môžu byť spôsoby uľahčovania adaptácie alebo výchovné prístupy, ktoré môžu pomôcť dieťaťu a rodičom zvládať prvý rok dochádzky do materskej školy.

Pri tvorbe poradenskej aktivity sa učitelia môžu inšpirovať nasledujúcim postupom:

1. analyzovať a študovať dôvody poradenskej aktivity,
2. premýšľať nad spôsobmi realizácie poradenskej aktivity, poradiť sa o tom s kolegami,
3. písomne vytvoriť návrh poradenskej aktivity s týmito naväzujúcimi súčasťami:
  - a. cieľ poradenskej aktivity (čo zlepší, pomôže riešiť),
  - b. cieľová skupina (pre koho je určená a prečo),
  - c. metódy poradenskej aktivity (ako budú dosiahnuté ciele),
  - d. priebeh poradenskej aktivity (ako postupne budú metódy realizované),
  - e. hodnotenie jej obsahu a realizácie (kritéria reflexie poradenskej aktivity a sebareflexie poradcu) (Lipnická, 2017).

Poradenské aktivity učiteľa môžu byť neformálne aj formálne.

**Neformálne poradenské aktivity** učiteľ neplánuje a niekedy ani neočakáva, pretože vyvstanú z momentálnej situácie dieťaťa, rodiča, kolegu, odborníka, ale žiada sa v nich, aby poskytol pedagogické poradenstvo.

**Formálne poradenské aktivity** si učiteľ vopred premyslí, pripraví v písomnej aj materiálnej podobe, s istým postupom ich organizuje v podmienkach i priebehu realizácie.

Je vhodné, ak v pedagogickom poradenstve učitelia spolupracujú, pomáhajú si v tíme podľa svojej odbornosti a osobnostných predpokladov, otvorene a pravidelne komunikujú o rôznych oblastiach poradenstva z vlastnej praxe. Môžu tým zlepšiť kvalitu obsahov a procesov poradenstva v materskej škole, v ktorej pracujú.

## Spôsoby informovania rodičov

Učítelia majú informovať rodičov/zákonných zástupcov o výsledkoch výchovy a vzdelávania detí, ktoré sa ich týkajú. Za týmto účelom môžu používať nasledovné formy informovania (sa).

### Krátke informovanie (sa)

Informovanie o dieťati pri preberaní a odovzdávaní rodičom/zákonným zástupcom neumožňuje riešenie a vysvetľovanie problému a situácie dieťaťa do podrobností, lebo v triede má učiteľ ďalšie deti, ktoré jeho pomoc a vedenie potrebujú. Obsahom krátkeho informovania sa majú byť informácie, ktoré vedú k uskutočneniu neodkladných činností, napríklad dieťa odmietalo celý deň jesť, tak treba informovať rodičov/zákonných zástupcov, aby sa na jedlo doma zamerali a zistili príčiny. Rodičia/zákonní zástupcovia zas môžu informovať ráno o tom, že dieťa odmietlo raňajkovať, tak aby sa dohliadlo na jeho jedenie. A mnoho iných situácií s neodkladnými riešeniami.

### Hodnotiaci rozhovor

Je krátke osobné stretnutie učiteľov z triedy, prípadne aj pedagogického asistenta a odborného zamestnanca s rodičmi/zákonnými zástupcami, z dôvodu informovania o výsledkoch výchovy a vzdelávania dieťa v materskej škole za

určité časové obdobie, napríklad polrok, môže byť aj kratšie obdobie. Rozhovor sa uskutočňuje na základe výsledkov diagnostikovania dieťa (záznamové hárky, osobný spis, portfólio a iné dokumenty). Slúžia ako dôkazy k hodnotiacim výrokom.

V hodnotiacom rozhovore je vhodné dodržiavať nasledovné **pravidlá**:

- Vždy začínajte rozhovor priateľsky.
- Dieťa pochváľte, vyzdvihnite jeho pokroky.
- Výsledky komunikujte zdvorilo a taktne.
- Doložte svoje tvrdenia „dôkazmi“ z diagnostikovania.
- Netvrďte o dieťati to, čo nemôžete dokázať/doložiť.
- Zostaňte pokojní, ak nálada rodičov/zákonných zástupcov nie je dobrá.
- Nehovorte rodičom, že sa mýlia, že nerozumejú tomu, čo im hovoríte.
- Ak sa mýlite, uznajte svoju chybu.
- Zdôraznite váš úprimný záujem o dieťa a pomoc pri jeho napredovaní.

Informovanie rodičov/zákonných zástupcov môže mať aj iné dôvody, napríklad odovzdávanie organizačných informácií. Tu možno používať nasledovné nekontaktné formy.

### Informačná tabuľa

Rodičom/zákonným zástupcom poskytuje dôležité a aktuálne informácie ohľadom organizácie ľudí, činností a procesov v materskej škole. Napríklad, zmena triedy, do ktorej majú deti ráno prísť, zmeny učiteľa z dôvodu choroby triedneho učiteľa, organizačné podmienky exkurzie, výletu alebo školy v prírode s deťmi, informácie k platbám, jedálny lístok a iné informácie. Informačná tabuľa by mala byť viditeľná, dobre dostupná, umiestnená pri východe z budovy.

## Webové sídlo materskej školy

Tu sa majú nachádzať zásadné informácie pre verejnosť v oblasti organizácie, a podmienok rozvoja materskej školy. Cez prihlasovacie údaje môžu rodičia/zákonní zástupcovia získať

informácie aj osobnejšieho charakteru, aj tie, ktoré sú vyvesené na informačnej tabuli. Výhodné je to hlavne v prípadoch, keď dieťa určitý čas nedochádza do materskej školy.

Formy, spôsoby a postupy poskytovania informácií by mali byť zapracované v školskom poriadku. Informovanie by malo mať pravidlá na ochranu detí, rodičov/zákonných zástupcov, aj učiteľov napríklad, aby rodičia nevyžadovali informácie cez ich osobné komunikačné prostriedky a po ich pracovnej dobe. Informovanie by malo mať oficiálny ráz, aby nebolo zneužívané na osobné, prezentačné alebo predajné účely.

## Zdieľanie skúseností

### Kolegiálne stretnutia

Willoughby (2016) tvrdil, že pravidelné kolegiálne stretnutia sú nevyhnutné pre poskytovanie kvalitných služieb pre deti a rodiny. Na stretnutiach môžu učitelia diskutovať o dôležitých otázkach, ktoré sa týkajú plánovania, aby čo najlepšie splnili

požiadavky vo výchove a vzdelávaní detí. Učitelia môžu preberať aj otázky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materskej škole, teda sa zaoberať konkrétnymi prípadmi detí, pomôcť, podporu a prístupmi, ktoré potrebujú.

Kolegiálne stretnutia môžu byť zamerané napríklad na prípravu hier a vzdelávacích aktivít pre dvojročné deti, na tvorbu hračiek a pomôcok, na dohodovanie postupov diagnostikovania, komunikovania s rodičmi/zákonnými zástupcami a na iné, dôležité odborné činnosti.

### Diskusné stretnutia s rodičmi

Rodičia/zákonní zástupcovia vstupujú do akejkoľvek formy spolupráce s materskou školou dobrovoľne. Iste sú presvedčení o tom, že je to pre dobro svojho dieťaťa. Môžu cítiť aj spolupatričnosť k ľuďom v materskej škole a môžu sa zaujímať o určité aktivity, ktoré tu prebiehajú. V materských školách majú tradíciu rodičovské združenia. Zvyčajne vedú k menovaniu povinností.

Diskusné stretnutia môžu túto formu spolupráce inovovať. Rodičia/zákonní zástupcovia sa tým presunú z role prijímateľa informácií do role, aktívneho účastníka. Podmienkou je, že môžu slobodne vyjadriť aj svoj kritický názor, skúsenosti, a že môžu podávať a následne uskutočňovať inovatívne návrhy na zlepšenie procesov a podmienok v škole.

Do diskusií možno zapojiť odborníkov (psychológa, špeciálneho pedagóga, logopéda a iných) nielen z materskej školy, ale aj z radu rodičov, ktorí budú ochotne diskutovať aktuálne výchovné témy. Preto je vhodné urobiť v materskej škole ponuku tém diskusných stretnutí, aby si rodičia/zákonní zástupcovia aj zamestnanci mohli zvoliť tie, o ktoré majú záujem.

## Aktivity na zveľad'ovanie

Tieto aktivity zveľad'ujú nielen materiálne podmienky materskej školy, ale aj vzťahy s rodinou. Pri plánovaní a uskutočňovaní rôznych aktivít spolupráce sa žiada premyslieť a zorganizovať spôsoby

starostlivosti o deti počas ich priebehu. Účasť učiteľa na aktivitách zveľad'ovania materskej školy sa určite zvýši, ak sa ich môžu zúčastniť spolu s deťmi alebo sa aj na tento čas zabezpečí starostlivosť o deti.

### Detské slávnosti

Spolupodieľanie sa rodičov/zákonných zástupcov na príprave a organizácii slávností v materskej škole je významným prvkom spolupráce a zveľad'ovania vzťahov, napríklad karneval, vianočná besiedka, ukončenie školského roka a iné slávnosti. Aktívna účasť rodičov sa nechápe v pozícii divákov, ale v spoločných vystúpeniach, hrách, podieľaní sa na príprave rekvizít, občerstvenia, zabezpečovania dozoru, organizačného výboru a iné.

### Hranie sa s deťmi

Učitelia pripravujú hry rodičov s deťmi podľa pravidiel aj bez nich. Môžu to byť konštruktívne hry s rôznymi stavebnicami, kde spolupracujú viaceré deti a rodičia spolu v skupine aj kolektívne hry. Rodičia môžu byť zapojení do hudobno-pohybových a divadelných hier, športových hier aj verejných vystúpení s deťmi.

### Deň otvorených dverí

Deň otvorených dverí, nie štylizované akcie a reakcie detí, ale ukážky hrových činností a vzdelávacích aktivít tak, ako sa bežne v triede alebo v exteriéri školy uskutočňujú s deťmi.

### Deň zdravej výživy

Pre aktívne zapojenie sa rodičov/zákonných zástupcov môže byť príťažlivý deň zdravej výživy, napríklad spoločne s deťmi pripravujú a ochutnávajú zdravé nátierky, šaláty, sezónne jedlá z ovocia a zeleniny.

### Tvorivé dielne

Sú príležitosťou na nepriame poradenstvo o tom, ako deti výchovne viesť a učiť ich hrať sa, zmysluplne tráviť čas. Učitelia s rodičmi/zákonnými zástupcami môžu vyrábať rôzne hračky, šit' bábiky, panáčikov, vankúšiky, vyrábať kostýmy pre hry a iné. Spolu s deťmi môžu maľovať, tvoriť predmety na výzdobu materskej školy alebo pre hry detí v rodine. Môžu byť spojené s výstavou v materskej škole.

## Príprava a realizácia projektov

Napríklad tak, že učiteľ a rodič/zákonný zástupca vytvoria podmienky pre učenie sa detí v realite a v obsahu, ktorý môže rodič svojou prácou, záujmovou činnosťou deťom ukázať, sprostredkovať napr. včelárstvo, výrobu košíkov, pečenie chleba a koláčov, prevádzanie tradičných ľudových remesiel, starostlivosť o domáce zvieratá atď.

## Charitatívne aktivity

Napríklad zamerané na hračky a detské oblečenie pre rodiny s deťmi, ktoré potrebujú hmotnú pomoc aj v spolupráci s inými inštitúciami napr. obecným úradom, s domovom sociálnych služieb, charitou a pod.

## Iné aktivity spolupráce

Môžu byť napríklad formou tvorby školského časopisu, prezentačných letákov, krátkych videí o aktivitách v materskej škole, schránky návrhov a pripomienok, sezónnych výstav tvorivej činnosti, čitateľských aktivít rodičov s deťmi, športových podujatí, odborných konferencií a seminárov a iných aktivít.

Aktivity spolupráce učiteľov a rodičov je možné rozšíriť aj o práce na fungovaní a údržbe materskej školy.

Spolupráca učiteľov a rodičov/zákonných zástupcov má byť premyslená, koncepcne pripravovaná, realizovaná aj prehodnocovaná. Nemá vznikáť náhodne a tobož nie až pri riešení prepuknutých problémov. Tiež má vychádzať z potenciálu rodičov/zákonných zástupcov spolupracovať, aby aktivity nepresiahli ich reálne možnosti a záujem. Učitelia majú hľadať tie príležitosti k spolupráci, ktoré sú realizovateľné a nebudú zaťažujúce či diskriminujúce pre jedného z partnerov alebo obojstranne. Majú rodičov/zákonných zástupcov presvedčať o výhodách spolupráce aj získavať ďalších partnerov pre spoluprácu, aby boli do najvyššej možnej miery uspokojované potreby detí. Spolupráca učiteľov a rodičov/zákonných zástupcov prispieva k

skvalitňovaniu vzdelávacej ponuky v materskej škole v prospech spokojnosti všetkých zúčastnených subjektov. Je preto vhodné, aby sa učitelia na začiatku školského roka rodičov/zákonných zástupcov opýtali (dotazníkom alebo rozhovorom), aké záujmy a potreby v spolupráci majú, čo vedľa ponúknuť a čo v spolupráci očakávajú. Urobiť si prieskum a analýzu potenciálu partnerov k spolupráci patrí medzi východiská tvorby plánu spolupráce a partnerstva materskej školy s rodinou a komunitou. Spolupráca má byť vyvážená, aby kontakty a aktivity boli v optimálnom množstve aj kvalite, zainteresovaných nepreťažovali a hlavne prispievali k zlepšovaniu procesu a výsledkov výchovy a vzdelávania detí v materskej škole aj rodine.

## Bariéry v komunikácii a spolupráci

V určitých prípadoch sa spolupráci učiteľov a rodičov/zákonných zástupcov nedarí, ak dominujú hlavne nasledovné prekážky.

<b>Nedôvera alebo nezáujem,</b>	keď niektorý z partnerov v spolupráci má negatívny postoj k osobe, s ktorou má spolupracovať. Učiteľia môžu spoluprácu odmietajúť na základe predsudkov, napríklad voči rómskym rodičom a rodičia učiteľovi a škole nedôverujú, pretože ich pôsobenie nepovažujú za prospešné pre dobro svojho dieťaťa, nestotožňujú sa s istými výchovno-vzdelávacími činnosťami ap. U učiteľov môže prevládať názor, ktorý sa často zovšeobecňuje, že s niektorými rodičmi sa spolupracovať nedá, lebo nechcú. Dôvodov nedôvery a nezájmu v spolupráci je veľa, pretože sú determinované osobnými skúsenosťami, vzťahmi a sympatiami aj mierou ústretovosti k spolupráci a k vzájomnej komunikácii.
<b>Prekážky v komunikácii,</b>	keď sa partneri v spolupráci nedokážu dorozumievať v rovnakom jazykovom kóde alebo prejavujú rôznu intelektuálny a hodnotový potenciál v komunikácii. Vážnym dôvodom je nerozumenie si v otázkach hodnôt výchovy a vzdelávania dieťaťa, ktoré sa môžu značne líšiť v rodine a v škole. Ak sa rodičia a učiteľia vzájomne „nepočúvajú“ a neučia sa o hodnotách svojho výchovného pôsobenia, nedokážu sa ani pochopiť. Komunikáciu preto nemožno viesť na úrovni protipólov vhodné – nevhodné, dobré – zlé, príjemné – nepríjemné, sympatické – nesympatické ..., ale na úrovni ich prienikov, kompromisov a hľadání spoločných riešení slušným spôsobom v prospech dobra a prosperity dieťaťa.
<b>Preceňovanie autority,</b>	keď učiteľia nie sú ústretoví k požiadavkám a názorom rodičov, s ktorými nie sú osobne stotožnení. Možno aj vplyvom názoru, že rodičia nemôžu učiteľom „diktovať“ čo a ako treba s dieťaťom robiť, ako ho treba učiť a vychovávať. Keď svoje dieťa učiteľom zverili, tak sa majú prispôbiť hodnotám a spôsobom edukácie, ktoré škola v garancii štátu presadzuje. Preceňovanie autority učiteľa v spolupráci môže vyplývať aj z pocitu ohrozenia, ak rodič pozerá, kontroluje, čo sa v triede detí deje, ako učiteľ učí, akú emocionálnu atmosféru vytvára. Vysoká miera autority a autonómie školy a jej zamestnancov nie je spolupráci s rodičmi prospešná rovnako, ako prílišná ústretovosť k zasahovaniu rodičov do programov výchovy a vzdelávania detí. V spolupráci školy s rodinou ide o nachádzanie rovnováhy autority obidvoch inštitúcií, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňujú rozvoj osobnosti dieťaťa aj ústretové vzťahy učiteľov a rodičov.
<b>Obranné reakcie,</b>	ktoré vyplynuli z negatívnej skúsenosti, zo sklamaní alebo nedostatočnej komunikácie s partnerom v spolupráci. Obranné reakcie naštrbujú vzťah vzájomnej dôvery a úprimnosti aj v zmysle myšlienky, že „odpustiť sa dá, ale zabudnúť nie.“ Rodič alebo učiteľ aj priaznivú situáciu už nedokážu takto vnímať a prežívať,

---

k partnerovi v spolupráci sú podozrievaví, že tak, ako to hovorí, tak to nemyslí a reagujú obranou, buď útokom alebo vyhýbaním sa spolupráci možno v súlade s myšlienkou, že „mať pokoj je výhodnejšie, ako mať problémy a negatívne city.“ Obranné reakcie môžu rodičia uplatňovať vo vzťahu k učiteľovi, lebo sa pri ňom cítia neisto, stiesnene aj pri plnení povinností, ktoré im vyplývajú zo školského poriadku. Učitelia zas neprežívajú spriaznenosť pri rodičoch, ktorí poškodzujú ich dobré meno ohováraním, neoprávneným sťažovaním sa, znižovaním ich authority pred deťmi, neplnením si povinností voči dieťaťu aj škole ap.

---

Bariéry v komunikácii a spolupráci môžu byť iné u každého rodiča/zákonného zástupcu aj učiteľa a nedajú sa zovšeobecňovať v každom prípade, aj keď je možné ich pomenovať. Bariéry v spolupráci učiteľov a rodičov spôsobujú aj predsudky, ktoré vzišli z negatívnych skúseností alebo z názoru iných osôb. Negatívne postoje učiteľov voči rodičom môžu byť i prejavom rezignácie, keď dlhodobo venujú svoju energiu pomoci deťom, ale cítia sa v tejto pomoci osamotení, nedostávajú zo strany rodičov aj iných, pomáhajúcich subjektov, inštitúcií

či manažmentu v školstve adekvátnu podporu a po čase už nevládku, stratia entuziazmus v náročnej práci, takže nie sú schopní vidieť ju celkovo pozitívne, aj keď niektoré svetlé stránky reflektujú. Rovnako ako práva detí a rodičov musia byť vo vzdelávaní napĺňané aj práva učiteľov, aby sa v profesii necítili ohrození a pozitívne diskriminovaní na úkor napĺňania práv iných osôb. Rovnoprávnosť je základom úspešnej a efektívnej spolupráce učiteľov a rodiny a prevenciou bariér v komunikácii a spolupráci (problémov a nedorozumení).

## ZÁVER

Vydanie publikácie finančne podporila Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky v rámci riešenia vedeckého projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 s názvom *Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách*.

Texty odbornej monografie majú prispieť ku skvalitňovaniu podmienok výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách. Môžu byť aplikované aj v zariadeniach pre deti do troch rokov veku a môžu sa nimi inšpirovať aj rodičia/zákonní zástupcovia v rodinnej výchove, lebo publikácia je online dostupná.

Takýto praktický informačný materiál spolu s metodickým materiálom neboli doposiaľ vydané na Slovensku pre prácu učiteľov materských škôl s dvojročnými deťmi. Originálny je v tom, že poznanie, ktoré sprostredkúva vychádza z najnovších výskumov, teórií a publikovaných prác domácich a zahraničných autorov s praktickými ukážkami, ktoré nepodliehajú zmenám a úpravám legislatívy, kurikul a metodík predprimárneho vzdelávania. V textoch je iba výber výsledkov výskumu realizovaného v uvedenom projekte. Najnovšie výskumy a poznanie boli analyzované vo vedeckých a odborných štúdiách, ktoré riešitelia projektu publikovali v rokoch 2022 – 2024. Zoznam týchto prác je uvedený na stranách 103-106. Samozrejme, boli základom tvorby textov v tejto odbornej monografii.

Tvorba tejto odbornej monografie bola založená aj na dvoch významných analýzach: historickej a európskej. Spracované boli v dvoch pedagogických výstupoch v rámci riešenia tohto projektu. Prvá má názov *Legislatívne a kurikulárne podmienky výchovy a vzdelávania v jasliach a materských školách (1948 - 2023)* a druhá *Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve : odraz v slovenských podmienkach*. K rozšíreniu výskumu a poznania v projekte prispeli aj referáty pozvaných odborníkov na sympóziu, ktoré bolo tiež súčasťou riešenia tohto projektu. Výstupom z neho boli vedecké štúdie publikované v zborníku s názvom *Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách*. Informačný materiál je obsahovo previazaný s metodickým materiálom v tomto projekte s názvom *Hravé výchovno-vzdelávacie činnosti s 2-ročnými deťmi v materských školách : metodický materiál*. Spoločne tvoria ucelené dielo, ktoré má zároveň ambície podporiť prijímanie a skvalitniť predprimárne vzdelávanie dvojročných detí v materských školách.

## POUŽITÉ ZDROJE:

- Adamová, L. & Halama, P. (2009). *Vztáhová väzba a religiozita*. Slovak Academic Press.
- Angier, N. (1992, október 20). The Purpose of Playful Frolics: Training for Adulthood. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/1992/10/20/science/the-purpose-of-playful-frolics-training-for-adulthood.html>
- Austin, L., Whitebook, M., & Amanta, F. (2015). Challenges and opportunities for including coursework on infants and toddlers in higher education degree programs. *Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California*.
- Åström, F. (2023). *Everyday life in preschool—Swedish and international approaches* (Doctoral dissertation, Jönköping University, School of Education and Communication).
- Baillargeon, R. (1987). Object permanence in 3½- and 4½-month-old infants. *Developmental Psychology*, 23(5), 655–664. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.5.655>
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 211–274.
- Bartolo, P., Bjorck-Akesson, E., Giné, C., & Kyriazopoulou eds. (2016). *Inclusive Early Childhood Education. An analysis of 32 European examples*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
- Berk, L. E. (2016). *Infants, children, and adolescents*. Boston: Pearson. [http://archive.org/details/infantschildrena0000berk\\_h3q2](http://archive.org/details/infantschildrena0000berk_h3q2)
- Bertrand, (1998). *Soudobé teorie vzdělávání. 1. vydanie*. Portál.
- Bilbao, Á. (2018). *Detský mozog vysvetlený rodičom (1. vydanie)*. NOXI, s.r.o.
- Borbélyová, D. (2021). *A pedagógiai diagnosztika új útjai és kihívásai*. Univerzita J. Selyeho.
- Brown, S. L. (with Internet Archive). (2009). *Play: How it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery, Penguin Group. <http://archive.org/details/playhowitshapesb0000browBraukhane>.
- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy. 1. vydání*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Dinkmeyer, D. a McKay, G. D. (1996). *Efektivní rodičovství krok za krokem*. Portál.
- Dunn, J., & Dale, N. (1984). CHAPTER 5—I a Daddy: 2-Year-Olds' Collaboration in Joint Pretend with Sibling and with Mother. V I. Bretherton (Ed.), *Symbolic Play*, 131–158. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-132680-7.50009-0>
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T., & Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189.
- Diener, M. L., & Kim, D. Y. (2004). Maternal and child predictors of preschool children's social competence. *Journal of applied developmental psychology*, 25(1), 3-24.
- Dodge, D. T., Rudick, S. & Berke, K. (2012). *The Creative Curriculum for infants, toddlers and twos*. Washington DC : Teaching Strategies.

- Drapela, J. V. a Hrabal, V. a kol. (1995). *Vybrané poradenské smery*. Karolinum.
- Edwards, C. P., & Gandini, L. (2018). The Reggio Emilia approach to early childhood education. In *Handbook of international perspectives on early childhood education*. Routledge, 365-378.
- European Commission. (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care—Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission. European Union.  
[https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework\\_en.pdf](https://www.value-ecec.eu/wp-content/uploads/2019/11/ecec-quality-framework_en.pdf)
- Erikson, H. E. (2022). *Detstvo a spoločnosť*. Portál.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234–248.  
<https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- Fleer, M. (2013). *Play in the Early Years*. Port Melbourne, A : Cambridge University Press.  
<http://archive.org/details/playinearlyyears0000flee>
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Fodorová, K. (2024). The needs of two-year-old children in pre-school education according to the opinion of kindergarten teachers in the Czech Republic. *Eunomia—Rozwój Zrównoważony—Sustainable Development*, (2 (105), 235-245.
- Frost, J. L. (1998). *Neuroscience, Play, and Child Development*.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED427845>
- Gáborová, Ľ., & Porubčanová, D. (2016). *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie. Vysokoškolská učebnica*. Tribun EU. <https://www.dti.sk/data/files/file-1612776742-60210526ea370.pdf>
- Gallagher, K. C., & Mayer, K. (2008). Enhancing Development and Learning through Teacher-Child Relationships. *YC: Young Children*, 63(6).
- Gavora, P. a Lapitka, M. (1998). Objektivita, validita a reliabilita výskumu. In Švec, Š. a kol. *Metodológia vied vo výchove*. IRIS.
- Ginott, H. G. (2015). *Umění komunikace s dětmi: Lásky a selský rozum nestačí*. Portál.
- Goddard Blythe, S. (2012). *Dieťa v rovnováhe*. Inštitút psychoterapie a socioterapie.  
<https://www.martinus.sk/438839-diet-a-v-rovnovahe/kniha>
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N., & Kuhl, P. K. (1999). The scientist in the crib: Minds, brains, and how children learn (s. xv, 279). William Morrow & Co. Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D., & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: a meta-analytic study. *Attachment & Human Development*, 16(2), 103–136. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>
- Grůzová, L., a Syslová, Z. (2017). Adaptation of two years old children in Czech preschool education. *International Journal of Learning & Teaching*, 9(1), 349–356. <https://doi.org/10.18844/ijlt.v8i5.1894>
- Hall a Lindzey (1997). *Psychológia osobnosti*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

- Hašto, J. (2005). *Vzťahová väzba*. Vydavateľstvo F.
- Hartl, P. a Hartlová, H. (2010). *Psychologický slovník*. Portál.
- Henderson, A., & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Horňáková, K., Kapalková, S. a Mikulajová, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Vydavateľstvo Slniečko.
- Huttenlocher, P. R. (2003). Basic neuroscience research has important implications for child development. *Nature Neuroscience*, 6(6), 541–541. <https://doi.org/10.1038/nn0603-541>
- Hock, E., McBride, S., & Gnezda, M. T. (1989). Maternal Separation Anxiety: Mother-Infant Separation from the Maternal Perspective. *Child Development*, 60, 793-802.
- InBrief: The Science of Early Childhood Development. (2007). Center on the Developing Child at Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-science-of-ecd/>
- Jakabčic, I. (2002). *Základy vývinovej psychológie*. Iris.  
[http://www.gjar-po.sk/~gaidos/psychologia/KNIHY/JAKABCIC\\_I.--Zaklydy\\_vyvinovej\\_psychologie.pdf](http://www.gjar-po.sk/~gaidos/psychologia/KNIHY/JAKABCIC_I.--Zaklydy_vyvinovej_psychologie.pdf)
- Kasáčová, B. (2009). *Pedagogická diagnostika pre učiteľov v materskej a základnej škole. Nepublikované učebné texty*. Pedagogická fakulta UMB.
- Kelly, B. B., & Allen, L. (Eds.). (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. National Academies Press.
- Kellogg, R. (1967). *Child Art Collection*. Washington, DC., Microcard Editions, Inc.,
- Knobeloch, J. (2011). *Das Berliner Eingewöhnungsmodell – Theoretische Grundlagen und praktische Umsetzung*. Berlin: KITA Fachtexte.
- Komárik, E. (1998). *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Vydavateľstvo UK.
- Kostrub, D. (2018). Výchovné stratégie, metódy, princípy a proces vychovávanie detí raného veku. In Kostrub, D. a kol. *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku. Tvorba výchovného programu*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Koucká, P. (2014). *Zdravý rozum ve výchově*. Portál.
- Kožík Lehotayová, B. a Osadňan, R. (2021). *Adaptácia dieťaťa na materskú školu: metodika stáže*. Bratislava.
- Laniado, N. (2004). *Máte neklidné dieťa*. Portál.
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitórium*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lipnická, M. a Ujčíková, V. (2012). *Kresba ako pedagogicko-diagnostický nástroj poznávania dieťaťa predškolského veku*. Spoločnosť pre predškolskú výchovu.
- Lipnická, M. (2013). *Vybrané texty k pedagogickému poradenstvu v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Lipnická, M. (2009). *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Rokus.
- Lipnická, M. (2017). *Poradenské činnosti učiteľa v materskej škole*. Portál.

- Lipnická, M. (2019). Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti deti v materskej škole. In Lipnická a kol. *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Belianum, 115 – 153.  
[https://www.researchgate.net/publication/366291319\\_Rozvoj\\_jazykovej\\_a\\_literarnej\\_gramotnosti\\_v\\_preskoskej\\_a\\_elementarnej\\_pedagogike\\_vysokoskolska\\_ucebnica](https://www.researchgate.net/publication/366291319_Rozvoj_jazykovej_a_literarnej_gramotnosti_v_preskoskej_a_elementarnej_pedagogike_vysokoskolska_ucebnica)
- Lipnická, M. (2021). *Hry s malými detičkami a bežnými vecičkami*. Vydavateľstvo: Písmenkové školičky pre malé detičky.
- Lipnická, M. (2022). Zameranie, oblasti a ciele činností vedúcich k výchove a vzdelávaniu v zariadeniach pre deti do troch rokov veku dieťaťa. In *Starostlivosť o deti do 3 rokov : ako zabezpečiť výchovu a starostlivosť o najmenšie deti v súlade s právnymi predpismi a ich potrebami. - 2. aktual. vyd.* Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 1-12.
- Lipnická, M. (2022). Pedagogické prístupy v rozvíjaní hovorenej reči. In *Starostlivosť o deti do 3 rokov : ako zabezpečiť výchovu a starostlivosť o najmenšie deti v súlade s právnymi predpismi a ich potrebami. - 7. aktual. vyd.* Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 1-21.
- Liu, C., Solis, L., Jensen, H., Hopkins, E., Neale, D., Zosh, J., Hirsh-Pasek, K., & Whitebread, D. (2017). *Neuroscience and learning through play: A review of the evidence*. LEGO Fonden.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11789.84963>
- Lehotská, E. (2024). *Hračky a didaktické pomôcky zamerané na rozvoj zmyslového vnímania 2-ročných detí. Bakalárska záverečná práca*, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.  
<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildSEGK3&sid=C1EFC3B1039AA8EF95E2FEAF84&seo=CRZP-detail-kniha>
- Loehr, J. a Meyersová, J. (2009). *Vychovávame dieťa. Sprievodca rodičovstvom do šiesteho roka dieťaťa*. Fortuna Libri.
- Leuze, J. (2022). *Výchova vysoce citlivých citlivých detí*. Portál.
- Looseová, A. C., Piekertová, N. a Dienerová, G. (2001). *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Portál.
- Loudová Stralczyňská, B. (2024). *Profesní příprava pedagoga jako cesta k dítěti. Komparativní studie vzdělávacích programů pro předškolní pedagogy v německy mluvících zemích*. Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. DOI: <https://doi.org/10.14712/9788024658827>
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28(3), 395–412.
- Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Avicenum/Zdravotnické nakladatelství.
- Matějček, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Portál.
- Matějček, Z. (2015). *Co děti nejvíc potřebují* (Vyd. 7). Portál.
- Mead, G. H. americký filozof, sociológ a psycholog. In *Finančné noviny*.  
<https://financnenoviny.com/g-h-mead-americky-filozof-sociolog-a-psycholog/>
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402.
- Miňová, M. (2012). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Prešovská univerzita.

- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at School Age and Academic Performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.
- Montgomeryová, H. (2020). *Jak přežít školku*.
- Niesel, R., a Wilfried, G. (2005). *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Nelson, C. A. (2000). Neural plasticity and human development: The role of early experience sculpting memory systems. *Developmental Science*, 3(2), 115–130.  
<https://doi.org/10.1111/1467-7687.00104>
- Odporúčanie rady EÚ týkajúce sa vysokokvalitných systémov vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve, 2019/C 189/02*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Opravilová, E. a Gebhartová, V. (1998). *Zima v mateřské škole*. Portál.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264233515-en>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Petrová, J., Martináková, E., Chrásková, M., Pugnerová, M., Kvintová, J. a Houserová, P. (2019). *Determinanty práce s dvouletými dětmi v prostředí běžné mateřské školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. W W Norton & Co.  
<https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *Psychology Of The Child. Basic Books*.
- Piaget, J., a Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., a Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Pupala, B., Masaryková, D., Vaško, L., Filagová M., Danišková, Z., Obertová, Z. a Petrová, Z. (2020). *Kým sa stanem škôlkarom*. Raabe.
- Rossano, F., Terwilliger, J., Bangerter, A., Genty, E., Heesen, R., & Zuberbühler, K. (2022). How 2- and 4-year-old children coordinate social interactions with peers. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 377(1859), 20210100.  
<https://doi.org/10.1098/rstb.2021.0100>
- Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of change in children's thinking (s. viii, 278)*. Oxford University Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2004). Educational disadvantage in the early years: How do we overcome it? Some lessons from research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(2), 5–20. <https://doi.org/10.1080/13502930485209391>
- Souček-Vaňová, M. (2023). Špecifiká vývinu dieťaťa. In Lipnická, M. (eds.). *Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách*. Belianum.  
[https://www.researchgate.net/publication/374977401\\_Podmienky\\_vychovy\\_a\\_vzdelavania\\_2-rocnych\\_deti\\_v\\_materskych\\_skolach](https://www.researchgate.net/publication/374977401_Podmienky_vychovy_a_vzdelavania_2-rocnych_deti_v_materskych_skolach)
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.

- Splavcová, H., & Kropáčková, J. (2016). *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Portál.
- Syslová, Z., Borkovcová, I., a Průcha, J. (2014). *Vzdělávání a péče v raném věku. Komparace české a zahraniční situace*. Wolters Kluwer.
- Šmelová, E. (2014). *Bezvýhradná akceptace ve výchově dítěte*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Thomas, R. (2023). *Mildred Parten's Six Stages of Play*.  
<https://www.communityplaythings.co.uk/learning-library/articles/mildred-parten-and-her-six-stages-of-play>
- Thomason, A. C., & La Paro, K. M. (2009). Measuring the quality of teacher–child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie : Dětství a dospívání (Vyd. 2.)*. Karolinum.
- Vicianová, I. (2024). *Hračky a didaktické pomôcky pre 2-ročné deti inšpirované pedagogikou Montessori. Bakalárska záverečná práca*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.  
<https://opac.crzp.sk/?fn=detailBiblioFormChildQEHC&sid=98506E6D5B5CDF2533828655F29B&seo=CRZP-detail-kniha>
- Vyhláška Ministerstva zdravotníctva Slovenskej republiky č. 75/2023 Z. z. o podrobnostiach o požiadavkách na zariadenia pre deti a mládež.*
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Willoughby, M. (2016). *Quality Early Years Care and Education. What to Look for in an Early Years Service*. Barnardos, Christchurch Square, Dublin.
- Wood, E. A. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum (Third edition)*. SAGE Publications Ltd.
- Xu, Y. (2010). Children's social play sequence: Parten's classic theory revisited. *Early Child Development and Care*, 180(4), 489–498. <https://doi.org/10.1080/03004430802090430>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- Zákon č. 596/2003 Z. z. Zákon o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*

**Odborná monografia nadväzuje na nasledovné vedecké a odborné práce vytvorené a publikované (v rokoch 2022-2024) v rámci riešenia projektu KEGA č. 001UMB-4/2022 s názvom Tvorba podporného materiálu pre skvalitnenie podmienok výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách.**

#### **V2 Vedecký výstup publikačnej činnosti ako časť editovanej knihy alebo zborníka**

V2 Education of two-year-old children in kindergartens in Slovakia - analysis of current conditions / M. Lipnická. In: EDULEARN24 : 16th annual International Conference on Education and New Learning Technologies : conference proceedings. - 1. vyd. - Valencia : International association of technology, education and development (IATED), 2024. - ISBN 978-84-09-62938-1. - ISSN 2340-1117. - Pp. 787-793. Dostupné na: <https://library.iated.org/view/LIPNICKA2024EDU>  
[LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V2 Opinions of head teachers on the conditions of education of two-year-old children in kindergartens in Slovakia / M. Lipnická. In: EDULEARN24 : 16th annual International Conference on Education and New Learning Technologies : conference proceedings. - 1. vyd. - Valencia : International association of technology, education and development (IATED), 2024. - ISBN 978-84-09-62938-1. - ISSN 2340-1117. - Pp. 781-786. Dostupné na: <https://library.iated.org/view/LIPNICKA2024OPI>  
[LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V2 Možnosti vzdelávania dvoletých detí v mateřských školách z perspektivy učitelů = Conditions for the education of two-year-old children in preschools from the perspective of teachers / Milena Lipnická ... [et al.]. In: Pedagogický výzkum a proměny vzdelávání : sborník příspěvků 31. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu / rec. Cyril Brom, Karla Brücknerová ... [et al.]. - 1. vyd. - Brno : Masarykova univerzita v Brně, 2023. - ISBN 978-80-280-0359-3. - S. 158-161.  
[LIPNICKÁ, Milena (30%) - LYNCH, Zuzana (10%) - ŠVIDRAŇ BASARABOVÁ, Barbara (10%) - LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora (30%) - UHLÍŘOVÁ, Jana (20%)]



Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách / ed. Milena Lipnická ; rec. Beata Kosová, Miroslava Višňovská. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023. - ISBN 978-80-557-2075-3. - S. 11-19. Dostupné na: <https://repo.umb.sk/xmlui/handle/123456789/414>  
[LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V2 Prehľad legislatívy, kurikúl a metodík výchovy a vzdelávania detí v jasiach a materských školách (1948 - 2023) = Overview of legislation, curricula and methods of education children in nurseries and kindergartens (1948 - 2023) / Milena Lipnická. In: Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách / ed. Milena Lipnická ; rec. Beata Kosová, Miroslava Višňovská. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023. - ISBN 978-80-557-2075-3. - S. 11-19. Dostupné na: <https://repo.umb.sk/xmlui/handle/123456789/414>  
[LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V2 Edukácia a starostlivosť o deti do troch rokov veku v Slovenskej republike = Edukacja i opieka nad dziećmi do lat trzech w Republice Słowackiej = Education and care for children to the age of three in the Slovak Republic / Milena Lipnická. In: Edukacja małego dziecka : wsparcie pedagogiczne w trudnych sytuacjach społecznych i edukacyjnych / rec. Marzenna Magda-Adamowicz. Tom 18. - 1. vyd. - Krakov : Oficyna wydawnictwa "Impuls", 2023. - ISBN 978-83-7587-468-6. - S. 181-194. [LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V2 Dvojročné deti v materských školách na Slovensku (2004 - 2022) = Two-year-old children in kindergarten schools in Slovakia (2004 - 2022) / Milena Lipnická. In: Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách / ed. Milena Lipnická ; rec. Beata Kosová, Miroslava Višňovská. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023. - ISBN 978-80-557-2075-3. - S. 20-24. Dostupné na: <https://repo.umb.sk/xmlui/handle/123456789/414> [LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V2 Výsledky pozorovania 2-ročných detí v materských školách = Results of observation of 2-year-old children in kindergartens / Zuzana Lynch, Barbara Švidraň Basarabová. In: Podmienky výchovy a vzdelávania 2-ročných detí v materských školách / ed. Milena Lipnická ; rec. Beata Kosová, Miroslava Višňovská. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023. - ISBN 978-80-557-2075-3. - S. 61-68. Dostupné na: <https://repo.umb.sk/xmlui/handle/123456789/414> [LYNCH, Zuzana (50%) - ŠVIDRAŇ BASARABOVÁ, Barbara (50%)]

V2 Opinions of parents and kindergarten teachers on the abilities of 2-year-old children / Milena Lipnická, Kristína Šebianová. In: ICERI 2023 : 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation : conference proceedings. - 1. vyd. - Valencia : International association of technology, education and development (IATED), 2023. - ISBN 978-84-09-55942-8. - ISSN 2340-1095. - Pp. 4358-4367. Dostupné na: <https://library.iated.org/view/LIPNICKA2023OPI> [LIPNICKÁ, Milena (50%) - ŠEBIANOVÁ, Kristína (50%)]

V2 Perceptions of the subjective readiness of female students of preschool and elementary education at the bachelor's level to work with 2-year-old children in kindergarten / Milena Lipnická, Kristína Šebianová. In: ICERI 2023 : 16th annual International Conference of Education, Research and Innovation : conference proceedings. - 1. vyd. - Valencia : International association of technology, education and development (IATED), 2023. - ISBN 978-84-09-55942-8. - ISSN 2340-1095. - Pp. 4369-4377. Dostupné na: <https://library.iated.org/view/LIPNICKA2023PER> [LIPNICKÁ, Milena (50%) - ŠEBIANOVÁ, Kristína (50%)]

### V3 Vedecký výstup publikačnej činnosti z časopisu

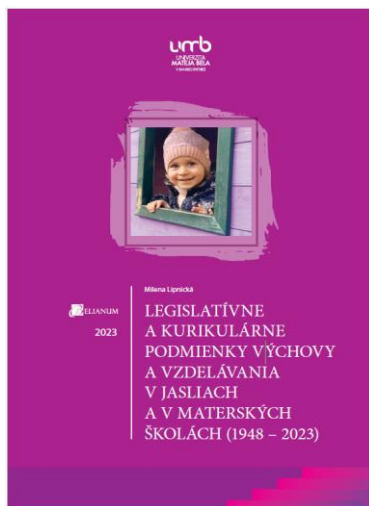
V3 Analysis of the educational conditions of two-year-old children in kindergartens in Slovakia: a study from teachers' perspectives / Milena Lipnická. In: Open Access Indonesia Journal of Social Sciences. - Palembang : HM Publisher, 2024. - ISSN 2722-4252. - Vol. 7, no. 3 (2024), pp. 1534-1542. Dostupné na: <https://journalsocialsciences.com/index.php/oaijs/article/view/242> [LIPNICKÁ, Milena (100%)]

V3 (Non)sustainable development of early childhood education and care in the Slovak Republic and the Czech Republic = (Nie)zrównoważony rozwój wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem w Republice Słowackiej i Republice Czeskiej / Zuzana Lynch, Barbara Basarabová, Barbora Loudová Stralczyńska. In: Eunomia : rozwój zrównoważony - sustainable development. - Raciborz : Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, 2023. - ISSN 1897-2349. - Vol. 104, no. 1 (2023), pp. 145-158. Dostupné na: [https://eunomia.akademiarac.edu.pl/wp-content/uploads/2023/10/Eunomia\\_1104-2023-wer-5-Internet.pdf](https://eunomia.akademiarac.edu.pl/wp-content/uploads/2023/10/Eunomia_1104-2023-wer-5-Internet.pdf) [LYNCH, Zuzana (34%) - ŠVIDRAŇ BASARABOVÁ, Barbara (33%) - LOUDOVÁ STRALCZYŃSKÁ, Barbora (33%)]

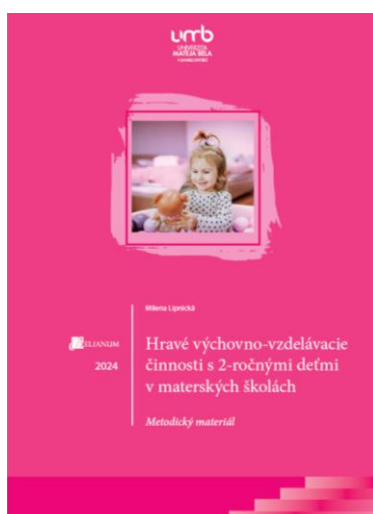
## P1 Pedagogický výstup publikačnej činnosti



P1 Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve : odraz v slovenských podmienkach / Zuzana Lynch, Barbara Švidraň Basarabová, Milena Lipnická ; rec. Dušan Kostrub, Barbora Loudová Stralczyňská. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2024. - 69 s. [3,45 AH]. - ISBN 978-80-557-2132-3. Dostupné na: <https://repo.umb.sk/handle/123456789/490> [LYNCH, Zuzana (50%) - ŠVIDRAŇ BASARABOVÁ, Barbara (40%) - LIPNICKÁ, Milena (10%) - KOSTRUB, Dušan (rec.) - LOUDOVÁ STRALCZYŇSKÁ, Barbora (rec.)]



P1 Legislatívne a kurikulárne podmienky výchovy a vzdelávania v jasliach a materských školách (1948 - 2023) / Milena Lipnická ; rec. Miroslava Višňovská. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2023. - 45 s. [4,40 AH]. - ISBN 978-80-557-2061-6. Dostupné na: <https://doi.org/10.24040/2023.9788055720616> [LIPNICKÁ, Milena (100%) - VIŠŇOVSKÁ, Miroslava (rec.)]



P1 Hravé výchovno-vzdelávacie činnosti s 2-ročnými deťmi v materských školách : metodický materiál / Milena Lipnická ; rec. Július Lomenčík, Karin Fodorová. - 1. vyd. - Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, 2024. - 62 s. [4,00 AH]. - ISBN 978-80-557-2144-6. Dostupné na: <https://repo.umb.sk/handle/123456789/520> [LIPNICKÁ, Milena (100%)]

P2 Legislatívne ustanovenia o systéme poradenstva a prevencie / Milena Lipnická. B 1.2.

In: Starostlivosť o deti do 3 rokov : ako zabezpečiť výchovu a starostlivosť o najmenšie deti v súlade s právnymi predpismi a ich potrebami. - 3. aktual. vyd. - Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2022. - ISBN 978-80-8140-439-9. - S. 1-10. [LIPNICKÁ, Milena (100%)]

P2 Pedagogické poradenstvo vo výchove a vzdelávaní detí / Milena Lipnická. D 3.1.

In: Starostlivosť o deti do 3 rokov : ako zabezpečiť výchovu a starostlivosť o najmenšie deti v súlade s právnymi predpismi a ich potrebami. - 3. aktual. vyd. - Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, 2022. - ISBN 978-80-8140-439-9. - S. 1-20 [1,05 AH]. [LIPNICKÁ, Milena (100%)]

## **O2 Odborný výstup publikačnej činnosti ako časť knižnej publikácie alebo zborníka**

O2 Slovak Republic - ECEC workforce profile / Monika Miňová, Zuzana Lynch, Milena Lipnická.

In: Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data. - 1. vyd. - Mníchov : State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy, 2024. - ISBN 978-3-00-077539-0. - Pp. 1544-1576 [1,50 AH]. Dostupné na: <https://www.seeepro.eu/Complete-Publication2024.pdf> [MIŇOVÁ, Monika (35%) - LYNCH, Zuzana (33%) - LIPNICKÁ, Milena (32%)]

O2 Slovak Republic - Key contextual data / Inge Schreyer ... [et al.].

In: Early childhood workforce profiles across Europe : 33 country reports with key contextual data. - 1. vyd. - Mníchov : State Institute for Early Childhood Research and Media Literacy, 2024. - ISBN 978-3-00-077539-0. - 1577-1597 [1,00 AH]. Dostupné na: <https://www.seeepro.eu/Complete-Publication2024.pdf> [SCHREYER, Inge (40%) - OBERHUEMER, Pamela (40%) - MIŇOVÁ, Monika (8%) - LYNCH, Zuzana (7%) - LIPNICKÁ, Milena (5%)]

O2 Výzvy na skvalitnenie predprimárneho vzdelávania = Challenges to improve pre - primary education / Zuzana Lynch, Milena Lipnická. In: Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu = Expert views on pre-primary education : nekonferenčný odborný recenzovaný zborník / rec. Anna Boiarska-Khomenko, Marcela Fojtíková Roubalová ... [et al.]. - 1. vyd. - Prešov : Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 2022. - ISBN 978-80-974139-2-7. - S. 54-62. Dostupné na: [http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/DMS%CC%8C-2022\\_Odborny%CC%81-zborni%CC%81k\\_Odborne%CC%81-pohl%CC%8Cady-na-predprima%CC%81rnu-eduka%CC%81ciu.pdf](http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/DMS%CC%8C-2022_Odborny%CC%81-zborni%CC%81k_Odborne%CC%81-pohl%CC%8Cady-na-predprima%CC%81rnu-eduka%CC%81ciu.pdf) [LYNCH, Zuzana (60%) - LIPNICKÁ, Milena (40%)]

## **O3 Odborný výstup publikačnej činnosti z časopisu**

O3 Legislatívna podpora ranej starostlivosti o dieťa : ... v Slovenskej republike / Milena Lipnická.

In: Manažment školy v praxi : odborný mesačník pre školy a školské zariadenia. - Bratislava : Wolters Kluwer SR, 2022. - ISSN 1336-9849. - Roč. 17, č. 7-8 (2022), s. 39-43. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/legislativna-podpora-ranej-starostlivosti-o-dieta.m-1326.html> [LIPNICKÁ, Milena (100%)]





**Názov:** *Podmienky výchovy a vzdelávania dvojročných detí v materských školách.  
Informačný materiál*

**Autorky:** doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.  
Mgr. Zuzana Lynch, PhD.  
Mgr. Barbara Švidraň Basarabová, PhD.

**Recenzentky:** doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, PhD.  
PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D.

**Počet strán:** 108  
**Rok vydania:** 2024  
**Vydanie:** 1.  
**Formát:** A 4

**Vydalo:** Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici  
**Edícia:** Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2175-0  
EAN 9788055721750 /brožovaný/

ISBN 978-80-557-2174-3  
EAN 9788055721743 /online/

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055721743>

ISBN 978-80-557-2174-3

