



REŠPEKT, TOLERANCIA – NAPLŇANIE PRÁV A POTRIEB DIEŤAŤA

ODBORNO-METODICKÁ PUBLIKÁCIA

**MICHAELA VARGOVÁ • EVA PUPÍKOVÁ
EVA BRUTENIČOVÁ • JUDITA NAGY ORTUTA • EDITA TALIGOVÁ**

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE, BRATISLAVA
DETSKÝ FOND OSN (UNICEF)

REŠPEKT, TOLERANCIA – NAPLŇANIE PRÁV A POTRIEB DIEŤAŤA

ODBORNO-METODICKÁ PUBLIKÁCIA

BRATISLAVA 2024

Názov: REŠPEKT, TOLERANCIA – NAPŔŔNANIE PRÁV A POTRIEB DIEŤAŤA

Koordinátorka: PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.

Kolektív autoriek: Mgr. Michaela VARGOVÁ, PhD.

PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.

PaedDr. Eva BRUTENIČOVÁ

PaedDr. Judita NAGY ORTUTA

Mgr. Edita TALIGOVÁ

Recenzentky: doc. PaedDr. Blanka KOŤÍK LEHOTAYOVÁ, PhD.

PaedDr. Silvia MINÁRIKOVÁ, PhD.

Vydavateľ: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Jazyková redaktorka: Mgr. Zlata ILIEVOVÁ

Grafický redaktor: Miroslav KOLLÁR

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2024

Počet strán: 105

Odborno-metodická publikácia vyšla v rámci projektu *Podpora odídencov z Ukrajiny vo vzdelávaní*, realizovaného s podporou Detského fondu OSN (UNICEF).

ISBN 978-80-565-1598-3

EAN 9788056515983

OBSAH

POUŽITÉ SKRATKY	4
ZOZNAM OBRÁZKOV	4
ÚVOD	5
1 TOLERANCIA A REŠPEKT AKO HODNOTOVÉ VÝCHODISKO V MATERSKEJ ŠKOLE	7
2 (NE)REŠPEKTOVANÉ DIEŤAŤA	14
3 MATERSKÁ ŠKOLA REŠPEKTUJÚCA PSYCHICKÉ POTREBY DETÍ	19
3.1 MOŽNOSTI NAPŔŔANIA POTREBY URČITÉHO MNOŽSTVA A PREMENLIVOSTI PODNETOV	20
3.1.1 Konceptia Reggio Emilia	25
3.2 MOŽNOSTI NAPŔŔANIA POTREBY URČITEJ STÁLOSTI, PRAVIDIEL A ZMYSLU V PODNETOCH	31
3.2.1 Sloboda dieťaťa a pravidiel	33
3.2.2 Odtiene slobody vo výchove dieťaťa	35
3.3 MOŽNOSTI NAPŔŔANIA POTREBY PRVOTNÝCH CITOVÝCH ASOCIÁLNYCH VZŤAHOV	41
3.4 MOŽNOSTI NAPŔŔANIA POTREBY IDENTITY, SPOLOČENSKÉHO UPLATNENIA A SPOLOČENSKEJ HODNOTY	58
3.4.1 Tresty, odmeny a logické dôsledky	66
3.5 MOŽNOSTI NAPŔŔANIA POTREBY OTVORENEJ BUDÚCNOSTI ALEBO ŽIVOTNEJ PERSPEKTÍVY	76
ZÁVER	87
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	88
PRÍLOHA A: BÁSNE	91
PRÍLOHA A.1: MOTIVAČNÉ BÁSNE PRI UKLADANÍ HRAČIEK	91
PRÍLOHA A.2: MOTIVAČNÉ BÁSNE PRI PRESUNOCH DO MIESTNOSTÍ	92
PRÍLOHA A.3: BÁSNE S MOTÍVOM RÚK	96
PRÍLOHA B: NÁMETY NA POHYBOVÉ A VÝTVARNÉ ČINNOSTI	97
PRÍLOHA B.1: RUČIČKOVÝ KRUH PRIATELSTVA TRIEDY SOVIČIEK	97
PRÍLOHA B.2: RUKY ROZPRÁVAJÚ... VYJADRENIE PREDSTÁV RUKAMI	98
PRÍLOHA B.3: RUKY MAĽUJÚ... RUKA AKO ŠTETEC	99
PRÍLOHA B.4: RUČIČKOVÝ STROM... OTLÁČANIE DLANÍ	100
PRÍLOHA B.5: RUKA AKO NÁMET NA VÝTVARNÉ TECHNIKY	101
PRÍLOHA C: MOTIVAČNÉ OBRÁZKY	103
PRÍLOHA C.1: OBRÁZKY NÁMETOV NA POHYBOVÉ VYJADRENIE	103

POUŽITÉ SKRATKY

MŠ	materská škola
OMJ	odlišný materinský jazyk
ŠVP	Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách
UNICEF	Medzinárodná humanitárna organizácia United Nations Children's Fund – Detský fond OSN

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1	Oblasť plynutia
Obrázok 2	Zóna najbližšieho rozvoja dieťaťa podľa teórie Vygotského
Obrázok 3	Námety na tieňohru
Obrázok 4	Identita človeka usporiadaná do sústavy usporiadaných kategórií
Obrázok 5	Bludný kruh sebaznehodnocujúceho sebapoňatia

ÚVOD

Jednou z dôležitých charakteristík dnešného sveta je proces postupnej globalizácie, čo spôsobuje, že vo väčšej miere sa stretávame s inakosťou a rôznorodosťou ľudí. Nielen viditeľné rozdiely (farba očí, vlasov, pokožky, pohlavie atď.), ale hlavne navonok neviditeľné rozdiely (názory, postoje, hodnoty atď.) robia náš svet zaujímavým a pestrým. Hodnoty ako rešpekt, tolerancia a ľudské práva sú oveľa nástojčivejšie ako v minulosti. Rozumieť inakosti sa stáva jedným z významných predpokladov na zdravý a úspešný život človeka v prospech seba aj iných. Napriek postupným legislatívnym úpravám deklarujúcim hodnoty inklúzie a často proklamovaným hodnotám spoločnosti sa však stretávame so sociálnou netoleranciou a nerešpektovaním. Rozumieme prirodzenosti človeka, že je voči neznámemu nedôverčivý a obozretný. Prirodzeným pre človeka je však aj sociálne zameranie, zvedavosť, spolupráca a vzájomné učenie či obohacovanie sa, na čom stavajú autorky metodického materiálu *Rešpekt, tolerancia – napĺňanie práv a potrieb dieťaťa*.

Primárne nastavenie hodnôt človeka vrátane rešpektovania a tolerancie sa tvorí už v útlom veku. Veľkú úlohu v tvorbe hodnôt u dieťaťa zohrávajú dospelí. Máme na mysli hodnoty smerujúce k akceptovaniu a tolerovaniu iných ľudí, ale v prvom rade aj v postupnom nazeraní na seba samého. Okolie dieťaťa je spolutvorcom jeho hodnôt a postojov. Je zodpovedné za to, ako bude dieťa po celý svoj ďalší život prijímať svoje okolie a svet, ako ho bude poznávať a ako sa v ňom bude cítiť. Prvotné sociálne prostredie má moc nad tým, či bude budovať hrádze a ploty na svoju ochranu alebo mosty pre svoje obohatenie. Je nesmierne dôležité, aby dospelí poznali a vnímali potreby dieťaťa, rozumeli jeho krehkému špecifickému svetu a vytvárali podmienky na jeho zdravý rozvoj. Tvorba základov postojov a hodnôt preto nemôže byť ponechaná až na obdobie dospievania a dospelosti. Je potrebné začať s vytváraním rešpektovania a tolerovania všetkých ľudí už v predškolskom veku. Za pomoci svetovej organizácie UNICEF v rámci projektu *Podpora odíedencov z Ukrajiny vo vzdelávaní*, ktorý bol realizovaný v Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže, vznikol metodický materiál, ktorým chcú autorky prispieť k vytvoreniu optimálneho prostredia pre dieťa v ranom a predškolskom veku v rôznych inštitúciách. Podpora osobnostného a sociálneho rozvoja dieťaťa nespočíva primárne v zabezpečení optimálneho fyzického prostredia. Psychické hľadisko optimálneho rozvoja dieťaťa je nasmerované k rešpektovaniu vyšších sociálnych a psychických potrieb dieťaťa. Zámerom autoriek metodického materiálu je upriamiť pozornosť čitateľov na potenciál rôznych aktivít, ktoré sa v materskej škole realizujú (alebo sa môžu realizovať) s cieľom saturovania vyšších sociálnych a psychických potrieb dieťaťa. Ich ignorovanie by mohlo mať z hľadiska budúceho života dieťaťa niekde až fatálne následky. Dieťa, ktoré nemá saturované vyššie psychické potreby v detskom veku, môže mať problémy s tvorbou identity, so sebauvedomením a so sebarealizovaním.

Autorky veria, že publikácia pomôže čitateľom zorientovať sa v téme potrieb detí a inšpiruje ich k utvoreniu podmienok a prostredia, ktoré pomáha modelovať v dieťati postoje a hodnoty tolerancie, rešpektu a poznania ľudských práv, a to každodenným žitím týchto hodnôt vo vzájomnom učení sa a v spolunažívaní. Cieľom metodického materiálu je navrhnúť aktivity, ktorými možno rozvíjať osobnostnú a sociálnu oblasť dieťaťa, resp. poukázať na význam aktivít, ktoré sa v materskej škole uskutočňujú.

V texte je používaný pojem *materská škola*, ktorý vystihuje koncept inštitúcie podieľajúcej sa na výchove a vzdelávaní detí do 6 rokov a zaradenej v sieti škôl a školských zariadení, ale aj mimo nej. Inštitúciami podieľajúcimi sa na výchove detí môžu byť aj jasle, detské centrá a iné zariadenia. Pojem *učiteľka* je v texte použitý pri dospelých ľuďoch nad 18 rokov, ktorí prichádzajú s deťmi do kontaktu, starajú sa o ne, podieľajú sa na ich výchove a vzdelávaní. Tento termín sme zvolili opierajúc sa o fakt, že v materských školách pracujú prevažne učiteľky¹, a to bez akéhokoľvek diskriminačného zámeru.

¹ https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-materske-skoly.html?page_id=9602

1 TOLERANCIA A REŠPEKT AKO HODNOTOVÉ VÝCHODISKO V MATERSKEJ ŠKOLE

Materské školy prezentujú vo svojich školských vzdelávacích programoch hodnoty, ktorými sa riadia vo výchovno-vzdelávacom procese. Často používajú pojmy ako *tolerancia*, *rešpekt*. Správne pochopili, že ak chceme prispieť k ukotveniu hodnoty rešpektu a tolerancie v spoločnosti, musíme začať so zvnútorňovaním týchto hodnôt už u malých detí.

Pojem tolerancia Čáp a Mareš (2001) vnímajú ako znášanlivosť k odlišným názorom a demokratickým spôsobom života. Je to postoj, ktorý zaujímame k rozdielnym hodnotám než sú tie naše. Byť tolerantným však neznamená meniť vlastný názor tak, aby sme sa páčili iným. Znamená to, že dokážeme hovoriť s druhými ľuďmi, ktorí majú iný názor, bez toho, aby sme ich poučovali, zosmiešňovali. Ruka v ruke s toleranciou je nutné venovať súčasne pozornosť rešpektu. Iba v súčinnosti s rešpektom dokážeme vytvoriť prostredie, v ktorom sa na inakosť pozeráme ako na nevyhnutnú súčasť života a vážime si dôstojnosť každého jedného človeka.

Hodnotové nastavenie materských škôl by nemalo zostať iba v deklaračnej rovine. Ich zverejneniu má predchádzať poctivá a korektná diskusia učiteliek, v ideálnom prípade aj ostatných zamestnancov materskej školy. Spoločné naladenie je nevyhnutné pre efektivitu jednotného úsilia a pre vytvorenie bezpečného prostredia. Nejde pritom o jednomyselný súhlas či vyžadovanie rovnakosti. Práve naopak. Uvedomenie si rôznorodosti vnímania situácií samotnými učiteľkami, vlastnej jedinečnosti, schopnosti aktívne počúvať a prijímať rôzne názory je najdôležitejším a najkrehkejším predpokladom na zdieľanie vôle spolupracovať. V rozhovoroch o hodnotách, ktoré sú pre nás dôležité, sa treba vracieť k princípom, ktoré nás spájajú a pomáhajú nám stavať mosty porozumenia.

Dieťa v materskej škole nečíta školský vzdelávací program, ale prežíva jeho konkrétnu aplikáciu vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Prežíva každodenný život ovplyvnený svojimi hodnotami. Vzhľadom na to, že myslenie dieťaťa predškolského veku sa vyznačuje podľa Piageta (In: Fontana 2010) egocentrickosťou, dieťa je veľmi citlivé na správanie dospelého voči svojej osobe. Zvnútorňovanie tolerancie a rešpektu k inakosti sveta sa začína u dieťaťa tým, ako je ono samo rešpektované, milované a chápané. Spôsob nášho porozumenia jeho emóciám a správaniu je pre dieťa kľúčovým pri zvnútorňovaní si uvedených hodnôt. Okrem postupného zvnútorňovania hodnôt zároveň prispievame k emocionálnej stabilite dieťaťa, k rozvoju jeho sebaúcty, sebahodnoty a primeraného sebavedomia.

PRÍKLAD Z PRAXE



Materská škola prostredníctvom autoevalvácie školského vzdelávacieho programu zistila, že pravdepodobne existuje rozpor medzi tým, ako hodnoty materskej školy vnímajú rodičia, učitelia a deti. Prostredníctvom identifikovania tohto rozporu a rozhovorov, kde mali možnosť jednotlivé strany vyjadriť svoje názory, našla spoločné prieniky, ktoré zosúladiť snahu dospelých vytvoriť bezpečné a prijímajúce prostredie pre deti.

Vedenie materskej školy si vybralo metódy rozhovoru, dotazníkovú metódu, obsahovú analýzu dokumentov, ale aj metódu pozorovania. Zámerom všetkých bolo nájsť spoločné prieniky v tom, aké hodnoty sú pre materskú školu dôležité a východiskové a ktoré najviac ovplyvňujú život a prácu v nej. Rozhovory boli veľmi konkrétne, neniesli sa v abstraktnej rovine. Napríklad s rodičmi bol prediskutovaný prístup učiteliek k deťom, ich preferované očakávania či spôsob komunikácie materskej školy s rodičmi. So zamestnancami zasa každodenné dianie, ich spokojnosť, ich priania a očakávania. Deti sa učiteľky pýtali, kedy im je v materskej škole dobre, kedy sú šťastné a tešia sa do materskej školy. Celý proces smeroval k diskusii a k vzájomnému zosúladeniu očakávaní a hodnôt.

Zistilo sa, že:

- rodičia od materskej školy síce očakávajú vzájomnú spolupatričnosť, otvorenú komunikáciu, rešpekt na oboch stranách a spoluprácu učiteliek s rodičmi, no nie sú naladení na spoluprácu s učiteľkami, skôr očakávajú splnenie ich požiadaviek,
- učiteľky pri zdieľaní rovnakých hodnôt sú zamerané skôr na deti ako na rodičov, tých vnímajú len ako „doplňok“ a iba v prípade potreby ako partnerov pre materskú školu (radšej sú, keď sa im rodičia „do práce nemiešajú“), tiež zdôrazňovali aj potrebu osobnej sebarealizácie a autonómie v práci a možnosť byť „sám sebou“, teda autenticnosť a neprítomnosť falše a pokrytectva,
- deti hovorili hlavne o bezpečí, hre, kamarátsve a zábave.

Na základe analýzy zistení a diskusií materská škola vytvorila systém hodnôt preferovaných v materskej škole, ktorý zapracovala aj do školského vzdelávacieho programu. Tieto hodnoty sa zaviazala rozvíjať v konkrétnych činnostiach.

Hodnoty

- vzájomná úcta a zodpovednosť,
- múdrosť a vzdelanie,
- rešpektovanie individuality a jedinečnosti každej osobnosti,
- solidarita a spolupatričnosť,
- dynamické hľadanie a nachádzanie samého seba,
- aktívna sebarealizácia v prospech seba a iných.

Treba zdôrazniť, že samotné deklarovanie hodnôt bez takejto diskusie má na život v materskej škole len malý vplyv. Hodnoty musia byť živo prítomné v každodennom konaní ľudí a vychádzať z ich vnútorných potrieb a presvedčení.

Spôsob, akým si deti zvnútornujú rôzne životné hodnoty, je veľmi jednoduchý, ba až triviálny. Deti sa neučia z našich slov, ale viac z našich príkladov, vzorov a z nášho správania. Hábl (2021) uvádza, že už Jan Amos Komenský definoval osem základných princípov (zásad), ako naučiť deti morálnym hodnotám. Prvou zásadou je autorita dospelého. Iba dospelý, ktorý má zvnútornené základné morálne hodnoty, môže byť tým, ktorého deti akceptujú ako autoritu. Dospelý, ktorý nie je presvedčený o potrebe tolerantného a rešpektujúceho prostredia, nemôže byť pre dieťa vzorom a autoritou. Dieťa musí mať vzor dobrého správania, pretože učenie sa napodobňovaním je veľmi efektívnym spôsobom učenia.

PRÍKLAD Z PRAXE



Dieťa je svedkom, ak rodič na vychádzke nezištne pomôže staršiemu človeku s prechodom cez cestu. Alebo dieťa je svedkom, ako rodič uvoľní miesto staršiemu v autobuse.

Dieťa je svedkom, ako rodič kričí na predavačku v obchode alebo ako nadáva pri šoférovaní.

Dôležitou je potrebná istá miera autonómie. Keď dieťa nemá istú mieru samostatnosti a autonómie, autorita, o ktorej sme hovorili v prvej zásade, dostáva úplne nový význam. Dieťa potrebuje mať pocit, že niečo má pod kontrolou, v niečom môže rozhodnúť. Využívanie iba zákazov a príkazov je vo výchove dieťaťa skôr kontraproduktívnym prvkom. Dieťa, ktoré je vo všetkom vedené, nezískava svoj pocit voľnosti, autonómnosti, tvorba jeho identity tým trpí. Naopak, ak má dieťa priveľa voľnosti, môže sa stať, že nebude vedieť rešpektovať základné pravidlá spoločenského správania.

PRÍKLAD Z PRAXE



Dieťa si môže vybrať, akú rozprávku si večer v posteli s rodičom bude čítať. Ale nemá veľkú možnosť povedať si, kedy chce ísť do postele.

Nevyhnutnou zásadou je tiež systematické a neustále opakovanie rovnakých vzorcov správania. Pomocou neho u detí vytvárame istý návyk. Hábl (2021) upozorňuje, že dobrý zvnútornený návyk, ako aj zlý zvnútornený návyk, sa u dieťaťa veľmi ťažko odstraňuje. Preto je namieste položiť si otázku, či je efektívnejšie budovať dobrý návyk alebo odstraňovať zlý návyk.

PRÍKLAD Z PRAXE



Rodič a učiteľ je pre dieťa denne vzorom pri osobnom pozdrave.

Aby dieťa rozumelo správaniu dospelých, aby poznalo odpoveď na otázku, prečo je nutné správať sa tak, ako chceme, aby sa správalo, je nevyhnutné dodržiavať štvrtú zásadu. Je ňou informatizácia. Dieťaťu komunikujeme, komentujeme naše správanie. Pomocou slov ho zdôvodňujeme.

PRÍKLAD Z PRAXE



Starší človek potrebuje pomôcť s chôdzou po schodoch. Rodič s malým dieťaťom, ktorý ide okolo a chce starému človeku pomôcť, zároveň situáciu komentuje: „Pod', pomôžeme tejto babičke po schodoch, má bol'avé nohy.“

Už Komenský je horlivým zástancom ľahkosti a zábavnosti pri osvojovaní si základných morálnych hodnôt. Hábl (2021) ho cituje: *Žartom sa dá naučiť tomu, čo môže raz prispieť veci vážnej*. Preto ďalšou zásadou, ktorú musíme dodržiavať pri zvnútorňovaní morálnych hodnôt, je hravosť a zábavnosť.

PRÍKLAD Z PRAXE



Deti sa hrajú na autobus, učiteľka je spoluhráčom. Môže zahrať starého človeka, ktorý ledva stojí na nohách a nevládze sa držať. V hre ukazuje, ako by sa mali deti správať v reálnej situácii.

Alebo rodič môže vtipne komentovať nevhodné správanie dieťaťa. Komentuje: „To by bola veľká kopa odpadov, keby sme všetci hádzali papiere na zem. Asi by nás z nej nebolo ani vidieť, možno by sme sa v nej aj stratili.“ Aj drobná vtipná myšlienka, na ktorej sa s dieťaťom zasmejú, vytvára pôdu pre tvorbu hodnôt na ochranu životného prostredia.

Nevyhnutným je tiež istá dávka prirodzenosti. Nie je potrebné vymýšľať a navodzovať náročné pedagogické situácie, efektívnejšie je počas konkrétnych životných situácií ukazovať deťom očakávané správanie.

PRÍKLAD Z PRAXE



Učiteľka v materskej škole pripraví veľmi náročnú vzdelávaciu aktivitu, kde na rôznych príkladoch ukazuje potrebu pomáhať staršiemu človeku. Deti si v pracovnom liste vyfarbujú očakávané správanie. Oveľa efektívnejšie je, ak učiteľka vlastným príkladom pomôže napríklad kuchárke, ktorá zostala na všetko sama. Keď učiteľka povie: „Dnes rozdám deťom polievku ja, pretože vidím, že pani kuchárka je tu sama a má veľmi veľa práce,“ komentuje tým svoje konanie a v tomto momente využíva prirodzenú situáciu a stáva sa vzorom pre deti pri pomoci inému.

Poslednou zásadou, o ktorej hovorí Hábl (2021), je pokánie alebo pokora. Dieťa má možnosť priznať svoju chybu, nebať sa, že za ňu bude neadekvátne potrestané, zosmiešnené. Malo by vidieť, že aj dospelý robí chyby, ale preberá za ne zodpovednosť.

Pri všetkých uvedených zásadách je dôležité dodržiavať ešte jednu základnú zásadu. Je ňou primeranosť. V závislosti od veku dieťaťa vyberáme, prezentujeme očakávané spôsoby správania, používame komentovanie vhodne k veku dieťaťa, zdôvodňujeme primerane k veku dieťaťa ich potrebu, používame primerané hry a aktivity. Primeranosť nám našepkáva, aké množstvo, koľko a ktoré morálne zásady v danom veku vytvárame, respektíve pomáhame zvnútorňovať.

Ak by sme sa vo výchove k tolerancii zmohli primárne na slovné vysvetľovanie potreby tolerancie a rešpektu, myšlienka tolerancie a rešpektu zostane iba v rovine vypočutia, resp. naučeného memorovania bez zvnútorňovania tejto hodnoty nevyhnutnej pre civilizovanú spoločnosť.

PRÍKLAD Z PRAXE



Dieťa odmieta ísť spať. Otec trvá na tom, že je už 20.00 hod. a dieťa musí ísť spať. Matka s jeho rozhodnutím nesúhlasí. Dieťa je nahnevané a rozplače sa. V prípade súhlasnej výchovy môže matka zasiahnuť tak, že s dieťaťom ide do postele a prečítajú si spolu rozprávku, čím sa eliminuje vplyv konfliktu na psychiku dieťaťa.

Táto situácia vysiela signál dieťaťu: Existujú pravidlá, ktoré musím dodržiavať.

Pri nesúhlasnej výchove matka dovolí dieťaťu pobehovať po byte ešte ďalšiu hodinu. Otec je nespokojný, vzťah medzi ním a matkou je napätý a dieťa sa stáva prostriedkom mocenského boja medzi rodičmi. Nejde o dieťa.

Táto situácia vysiela signál dieťaťu: S dobrou stratégiou môžem ovplyvniť slabší článok (mama) a pravidlá rýchlo zmeniť.

Nevyhnutnou pre optimálny vývin dieťaťa je súhlasná výchova dospelých, ktorí ho obklopujú, tak rodiny, ako aj ďalšej inštitúcie. Súhlasná výchova znamená, že dospelí, ktorí sa spolupodieľajú na výchove dieťaťa, sa vzájomne tolerujú, rešpektujú. V opačnom prípade pri rozpornej, nesúhlasnej výchove môže byť dieťa zmätené a následné reakcie dieťaťa navonok neprimerané.

V podobnom duchu by výchova mala byť tiež súhlasná, resp. minimálne nerozporná v rodine a v materskej škole

PRÍKLAD Z PRAXE



Učiteľka vedie deti k tomu, aby sa o hračku podelili. Pri rozpornej výchove materskej školy a rodiny môže nastať situácia: „Mamina povedala, že hračku nemám nikomu požičať.“

S cieľom zosúladiť hodnoty, ktoré preferuje rodina a materská škola, je prvou úlohou tak rodiny, ako aj materskej školy spoznať hodnoty a používaný výchovný štýl. Je možné zaradiť aktivity, ktorými materská škola niečo zistí o rodičoch a súčasne sa rodičia dozvedia niečo o materskej škole a ostatných rodičoch.

Spoznať rodinu každého dieťaťa v materskej škole je nepochybne veľká výzva a náročná úloha. Existuje však niekoľko jednoduchých a prirodzených spôsobov, ktoré nám v tomto môžu pomôcť. Predpokladom na získanie kvalitného obrazu je vždy dobrovoľnosť a dôvera. Obraz má byť otvorený, budovaný dlhodobo a vytvorený z rôznych zdrojov, ako sú rozhovory, hry či spoločné aktivity. Najdôležitejšími metódami sú tie, ktoré využívajú práve vzájomný ľudský kontakt a nenásilnú komunikáciu².

Putujúci denník

Trvanie: od septembra do júna, 10 min. pondelky v rámci ranného kruhu.

Pomôcky: zošit s riadkami v tvrdom obale, vrecúško, plyšová hračka (symbol triedy), obaly z kindervajíčok so zvitkami, na ktorých sú mená detí, krabica.

V septembri si deti pomocou učiteľky vytvoria denník triedy. Vložia ho spolu s plyšovou hračkou, ktorá súvisí s názvom triedy, do vrecúška. V rámci piatkového ranného kruhu sa vytiahne z krabice jeden obal z kindervajička so zvitkom papiera. Denník s plyšovou hračkou poputuje na víkend do rodiny dieťaťa, ktorého meno bolo napísané na zvitku. Úlohou rodiny je do denníka opísať rôzne príbehy, zážitky, aktivity, výlety, ktoré veвериčka cez víkend u nich prežila. Dieťa príbehy doplní kresbami, prípadne dolepí

² Nenásilná komunikácia je komunikačná technika, ktorý opísal Marshall Rosenberg začiatkom 60. rokov 20. storočia. Jej základnými princípmi sú empatické vypočutie, úprimné rešpektujúce vyjadrenie sa a empatia k sebe samému. Viac v publikácii ROSENBERG, M. B., 2022. Nenásilná komunikace – Řeč života. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1785-5.

fotografiami. V rámci pondelňajšieho ranného kruhu učiteľka prečíta deťom napísané príbehy, ako veverička trávila víkend v danej rodine. Dieťa, u ktorého bol denník, ju dopĺňa, porozpráva svoje zážitky.

Odporúčanie: Denník postupne z týždňa na týždeň putuje do všetkých rodín. Je dôležité akceptovať angažovanosť rodiny a vybrať vždy vhodný termín. Denník ponechávame deťom na prezeranie aj mimo ranného kruhu.



Význam: Nenásilnou formou materská škola zistí nielen informácie, ktoré sú explicitne uvedené v denníku. Má možnosť zistiť, ako sa rodičia stavajú k úlohám, k spolupráci s materskou školou, aký je ich zmysel pre zodpovedné plnenie úlohy.

Ďalšou úlohou materskej školy je oboznámiť rodičov, aké hodnoty škola preferuje. Napríklad prostredníctvom rodičovských združení. Inou alternatívou je deklarovanie hodnôt v školskom vzdelávacom programe.

Spomienková kniha triedy

Vo výtvarnom kútiku si deti vytvoria podklad – malbu na základe zážitkov prežitých počas prázdnin (letných, jarných, zimných). Malbu doplnia fotografiami z výletov. Učiteľka veľkými tlačnými písmenami dopíše zážitok, ktorý dieťa opíše. Hotové diela zviaže stuhou do tvaru knihy, ktorá je k dispozícii k nahliadnutiu v detskej knižnici.

Význam: Škola rodine prezentuje nepriamo, akými hodnotami sa riadi pri výchove detí.

Odporúčanie: V prípade potreby fotky vytlačí učiteľka napr. z USB kľúča, prípadne nafotí niektoré deti počas letnej prevádzky MŠ.



2 (NE)REŠPEKTOVANÉ DIEŤAŤA

Pokiaľ sa dieťa správa tak, ako dospelý očakáva, nie je ťažké dieťa tolerovať a rešpektovať. Ale čo v prípade, ak je dieťa v niečom špecifické, výnimočné? Dospelý sa zrazu pri výchove dieťaťa cíti neisto, nahnevane, rozpačito, znechutene a pod. V tomto momente nastáva situácia, ktorá preverí, či učiteľky myslia prezentované hodnoty vážne alebo sú iba floskulou. V materskej škole vzniká počas dňa veľa situácií, ktoré preveria tolerantný prístup zamestnancov školy a ich rozhodnutie či schopnosť tolerovať a rešpektovať všetky deti bez rozdielu. Schopnosť porozumieť situácii a osobnosti dieťaťa, schopnosť reagovať empaticky, súciteľne a s pochopením si vyžaduje istý kognitívny a emocionálny výkon a v neposlednom rade aj mnoho zručností – napríklad komunikačných či sebaregulačných.

Nerešpektovanie, opakovaný pocit neprijatia, nepochopenie, dlhodobé negatívne situácie dokážu veľmi narušiť identitu a sebapoňatie dieťaťa. Dieťa je v strese a začína používať základné obranné mechanizmy ako útok, útek alebo ustrnutie. Dieťa, ktoré necíti oporu v dospelom, sa začne napr. správať agresívne voči iným, ale aj voči sebe. Alebo je presvedčené, že iní mu len ubližujú, pretože si nezaslúži pomoc. Takéto narušenie neprichádza po jednorazovej udalosti, je výsledkom zväčša dlhodobého pôsobenia nepriaznivých a vysoko záťažových okolností, s ktorými si dieťa nevie poradiť a v ktorých sa mu nedostáva primeranej podpory. Kyriacou (2005, s. 13) konkretizuje rôzne prejavy správania: hostilita (nepriateľstvo), ľahostajnosť, nezájum, výbuchy násilia, bolesti svalov, jeho pohľad je ustaraný, znižuje sa schopnosť sústrediť sa, zjavná je ľahká podráždenosť, dieťa môže byť aj bojazlivé, úzkostlivé, ľahko sa zľakne alebo, naopak, je uzavreté, apatické a emočne otupené. Takéto prejavy môžu vyvolať veľmi ťažké a závažné životné situácie, akými sú napr. vojna, náhla smrť, hrubé zneužitie, no môžu byť aj výsledkom dlhobodejšej psychickej alebo citovej deprivácie.

To, aké správanie a aké emócie sa dostanú do popredia pri konkrétnej záťažovej situácii či v ťažkom období života dieťaťa, určujú vyššie uvedené aspekty a ich zložky ovplyvnené kultúrnym a sociálnym kontextom. Kým jedno dieťa môže reagovať na stres (žiaľ, zármutok, ohrozenie) uzavretím sa do seba, iné môže byť nepriateľské a pomstychtivé, ďalšie žiarlivé či úzkostné. Prakticky kým jedno dieťa sa snaží nezavádzať a stať sa „neviditeľným“, iné v triede neprehliadnete a jeho správanie je pre kolektív veľkou záťažou.

Dieťa si začína budovať **obránné mechanizmy** (Kyriacou 2005, s. 14):

1. **Popretie skutočnosti**, napríklad keď pri šikanovaní dieťa popiera, že by mu niekto ubližoval, vytesňuje udalosti, nedokáže ich interpretovať ako ubližovanie.
2. **„Kyslé hrozno“**, napríklad keď si dieťa povie „aj tak sa s nimi nechcem hrať“, a tým zníži atraktivitu spoločnosti, do ktorej by chcelo patriť.

3. **Strata záujmu**, ktorú človek pociťuje, keď je frustrovaný, a tak hľadá úľavu, následne presmeruje svoju energiu inde. Dieťa často hľadá náhradné ciele, ktoré môžu byť aj nevhodné, napríklad si vybíja energiu negativizmom, „neposlušnosťou“. Za týmto nahradeným správaním môže byť frustrácia z nemožnosti dosiahnuť to, po čom túži. Často nemusí ísť o hmotné predmety, môže ísť aj o nedostatok lásky, prijatia, pocitu bezpečia, istoty či nedostatok pozornosti blízkych ľudí. Takýmto spôsobom dieťa v sebe potláča smútok či zármutok, ktorý sa stáva znesiteľnejším. Nový cieľ, ktorý si dieťa vybralo, môže byť preceňovaný, aby získal väčšiu váhu, čo sa prejavuje tým, že dieťa na niečom nezmyselne trvá. Často býva takéto správanie signálom, že dieťa prežíva vnútorný konflikt, o ktorom nevie hovoriť, možno si ho ani nevie uvedomiť. Takéto správanie nemá byť dospelými vnímané ako neposlušnosť, ale ako úprimné vyjadrenie vnútorného nastavenia dieťaťa, ktoré sa snaží eliminovať stres a frustráciu, ktoré prežíva. Nie je iba prostým skúšaním a hľadaním hraníc, ale je pre dieťa nutnosťou a obranou v snahe zachovať si vnútornú rovnováhu.

Zachytenie týchto prejavov správania v materskej škole je prvým signálom, že niečo nie je v poriadku. Následne by mala škola:

1. **Vytvoriť vhodnú klímu a ovzdušie porozumenia**, poskytnúť úľavu, prejavit' účasť a spolupatričnosť.

PRÍKLAD Z PRAXE



Učiteľka môže napríklad umožniť dieťaťu, ktoré prišlo o blízkeho človeka, vytvoriť darček pre osobu, ktorú si zvolí, dať mu najavo, že je tu pre neho, kedykoľvek to potrebuje. Často stačí aj pohľad, letmý dotyk, úsmev, fyzický kontakt – ak je dieťaťu príjemný – umožnenie fyzickej blízkosti. Veľmi dôležité je zúčastnené, empatické a aktívne počúvanie, umožnenie sebaujadenia dieťaťa bez zbytočného komentovania a udeľovania rád. Dieťa cíti, že je prijaté aj so svojím trápením, cíti oporu a vidí, že nie je potrebné „byť v pohode“ za každú cenu, aby bolo prijaté kolektívom. Učí sa, že sme hodnotnými ľuďmi aj so svojimi trápeniami a smútkami.

2. **Identifikovať a zamerať sa na problém**, s čím súvisí konkrétna adresná intervencia. Materské školy majú spravidla s identifikovaním problémov u detí bohaté skúsenosti. Horšie je to však s intervenciou, pre ktorú majú obmedzené kapacity – nedostupní detskí psychológovia s dlhými čakacími lehotami, veľký nedostatok detských psychiatrov, obmedzené možnosti konzultovania problému so špecialistom a podobne. Napriek týmto obmedzeniam odbornej spolupráce však mnoho dokáže pre dieťa urobiť v spolupráci s rodičmi aj samotná materská škola. Najdôležitejším predpokladom pre identifikovanie problému je vnímavé, otvorené pozorovanie učiteľkou spojené s jej schopnosťou vyhodnotiť situáciu ako dôležitú a schopnosťou komunikácie a spolupráce so zákonnými zástupcami

dieťaťa. Stotožňujeme sa s Kyriacouom (2005), ktorý zdôrazňuje striktné rozlišovanie medzi poradenstvom, podporou a empatiou v škole a terapeutickou intervenciou, ktorá patrí do rúk odborníka. Učiteľ nemá hrať rolu terapeuta, má byť však tým, kto vníma, že dieťa je v stresujúcej situácii, a má mu pomôcť zvládať každý deň.

PRÍKLAD Z PRAXE



Dieťa sa začne zajakávať. Učiteľka si všíma, v akých situáciách k tomu dochádza, či je zajakávanie situačné (psychogénne), či nadobúda trvalejší ráz a sprevádzajú ho ďalšie prejavy (tiky, zvýšené napätie tela, napätie v hlase, zvýšené tempo reči, celková netypická plachosť). Svoje pozorovanie sprostredkuje rodičom, samozrejme bez prítomnosti dieťaťa, pričom sa snaží zistiť, ako sa dieťa javí doma či mimo prostredia materskej školy. Mnohokrát učiteľka zistí, že dieťa stresuje čosi, čo iní vnímajú ako „drobnosť“ alebo ako pozitívnu udalosť – prestavanie detskej izbičky či nutnosť odtrhnúť sa ráno pred odchodom do materskej školy od sledovanej rozprávky, úspešný a výkonný súrodenec (sestra baletka, ktorú všetci obdivujú, zvýšené očakávania, že bude samostatné a rozhodné) a podobne. Učiteľka sa následne s rodičmi môže dohodnúť napríklad na miernej úprave režimu dieťaťa či na posilňovaní jeho sebahodnoty hľadaním toho, v čom je dobré, na zapojení dieťaťa do rozhodovania, podporí rodičov v tom, aby dávali viac času a priestoru dieťaťu na sebaujadrnenie, navrhne rodičom, aby pozorovali, kedy je dieťa uvoľnené, cíti sa spokojne a podobne. Dieťa vníma, že významní dospelí v jeho živote spolupracujú, a už len toto vnímanie uvoľňuje jeho napätie a zvyšuje pocit bezpečia.

3. Implementovať do školského vzdelávacieho programu prvky zabezpečujúce podporu dieťaťa s problémom.

PRÍKLAD Z PRAXE



Materská škola môže pristúpiť k autoevalvácii školského vzdelávacieho programu a jeho revízii. Môže napríklad včleniť preventívne programy zamerané na to, aby boli deti k sebe navzájom tolerantné a vedeli prijať odlišnosti druhých bez násilných a traumatizujúcich reakcií. Takýmto programom je napríklad Kozmo a jeho dobrodružstvá, ale aj veľa iných. Materská škola si môže vytvoriť aj svoj vlastný program, dôležitá je však jeho systematickosť v implementovaní (pravidelnosť, zameranosť, adresnosť, primeranosť, zážitkovosť).

Súčasťou školského vzdelávacieho programu má byť okrem iného aj jasné deklarovanie hodnôt školy, ktoré sú v ideálnom prípade pochopené všetkými zúčastnenými (rodičmi,

zamestnancami aj deťmi). Implementáciu systému hodnôt a náčrt jeho tvorby sme opísali v kapitole 1.

Materská škola môže systematizovať a ujasniť si spôsoby spolupráce s rodinou – rozlišovať informačné, konzultačné, poradenské, zábavné a spoločenské činnosti, nastaviť si systém vytvárania prostredia bezpečia a dôvery nielen pre deti, ale aj pre ich zákonných zástupcov, napríklad ranné a poobedné rituály pri preberaní detí (nenásilné preberanie dieťaťa s letným dotykom a úsmevom – sprevádzané prívetivým slovom rodičovi a dieťaťu), osobná komunikácia s rodičmi (všímavá komunikácia s reťazením získaných drobných informácií. Napríklad učiteľka sa jeden deň dozvie, že dieťa prišlo autobusom, lebo auto je v servise, tak sa ďalší deň opýta, či je už auto opravené), otvorenosť ku konzultáciám s rodičmi. Tiež je namieste zistiť, aké spoločné aktivity rodiny a materskej školy rodičia preferujú a v akej frekvencii, a prispôbiť tomu svoj program, zapojiť rodičov do ich organizovania, umožniť angažovaným rodičom realizovať ich nápady. Aj v tomto momente platí zásada primeranosti. Všetko sa však musí diať s istou mierou, je potrebné, aby nielen materská škola, ale aj rodičia rešpektovali hranice svojich právomocí a kompetencií a boli poučení o hraniciach svojich možností. Takto napríklad sa zamedzí snahám o neodborné zasahovanie do chodu materskej školy.

4. Nastaviť organizáciu školy (jasné pravidlá, reálny hodnotový systém – ide o dieťa, ale aj flexibilita a schopnosť školy vyjsť v ústrety rodine v ťažkej situácii).

PRÍKLAD Z PRAXE



Materská škola, ktorej záleží na prevencii a intervencii, v prípade problémového správania detí alebo rodičov či drobných starostí, ktoré prináša jej chod, má vytvorený školský poriadok, ktorému rozumejú všetci, ktorých sa týka (rodičia aj zamestnanci). Pravidlá chodu takejto materskej školy sú zrozumiteľné aj pre deti. Rodičia aj deti napríklad rozumejú systému zastupovania v prípade neprítomnosti učiteľky, „spájaniu“ tried. Deti aj rodičia poznajú všetkých zamestnancov materskej školy osobne a aj menom, majú s nimi vytvorený aspoň základný vzťah. Necítia sa vo vzťahu ako objekty, ale ako plnohodnotné rešpektované osobnosti. Každému zúčastnenému sú jasné jeho úlohy a kompetencie. V materskej škole život plynie podľa zrozumiteľného, konkrétneho a primerane flexibilného denného poriadku – je jasné, kedy sa škola otvára, zatvára, rodičia rešpektujú čas príchodu aj odchodu, dodržiava sa čas stravovania, odpočinku či dĺžky pobytu vonku, deti majú dostatok času na hru a učenie. V rámci možností je materská škola pripravená prispôbiť sa rodine v ťažkej situácii – napríklad zhoršené dochádzanie, prechod dieťaťa na diétne stravovanie, umožnenie relaxačných činností počas aktivity iných detí dieťaťu, ktoré nemá duševné kapacity ich absolvovať, prispôbenie času konzultácie potrebám rodičov v ťažkej situácii a podobne.

Na účely vytvorenia podporujúcej atmosféry pri osobných konzultáciách s rodičmi či zákonnými zástupcami dieťaťa sa môžeme inšpirovať vybranými pravidlami, ktoré uvádza Kyriacou (2005):

1. *Nebojte sa mlčania.*
2. *Nenúťte dieťa prejavovať emócie.*
3. *Nezachádzajte za rámec svojich kompetencií.*
4. *Nenechajte sa osobne zatiahnuť do vecí.*
5. *Nenechajte zraniť vlastné city.*

Zo skúseností doplníme ďalšie pravidlá:

1. *Povzbudzte dieťa k rozprávaniu.*
2. *Pýtajte sa aj dieťaťa, akú pomoc by ocenilo.*
3. *Nebudte dieťaťu vzorom ohováraním a falošným správaním.*

Využívanie pravidiel sa prejavuje v prvom rade vo vedení rešpektujúcej a prijímajúcej komunikácie s dieťaťom v záťažovej situácii, ktorá je základom pre poradenskú činnosť školy. Kyriacou (2005) zhrnul sedem kľúčových poradenských zručností podľa McLaughina, ktoré sa dajú aplikovať aj v školskom prostredí:

1. *Zúčastnene a aktívne počúvať. Komunikácia zahŕňa parafrázovanie, sumarizovanie a zdieľané reflektovanie.*
2. *Klást' vhodné otázky.*
3. *Vyjadriť zúčastnené porozumenie, nekritický a úprimný záujem.*
4. *Povzbudiť.*
5. *Zdieľať vhodným spôsobom pocity a skúsenosti.*
6. *Pomôcť dieťaťu so stanovením cieľa (napríklad konkrétnej zmeny správania).*
7. *Uľahčiť dieťaťu riešenie problému a uskutočniť patričné kroky.*

I keď sú učiteľky profesionálkami, ktoré musia dodržiavať istú mieru nadhľadu a hranice nastavené svojou profesiou, je veľmi potrebné, aby boli hlavne empatickými pozorovateľkami a partnerkami v komunikácii s rodičmi. Funkčný vzťah rodič – učiteľ musí byť podložený v prvom rade vzťahom človek – človek, a to na oboch stranách. Takémuto nastaveniu napomáha transparentnosť pravidiel, otvorená a jasná komunikácia a pevný hodnotový systém vytvárajúci atmosféru rešpektu a tolerance.

3 MATERSKÁ ŠKOLA REŠPEKTUJÚCA PSYCHICKÉ POTREBY DETÍ

Ako sme uviedli, kľúčom k procesu zvnútorňovaniu želaných hodnôt u malého dieťaťa je samotný prístup dospelšej osoby k dieťaťu. Poznanie rôznych potrieb dieťaťa a súčasne poznanie možností ich napĺňania považujeme za dôležitý faktor profesijných kompetencií učiteľa. V ďalšom texte sa chceme venovať tolerovaniu, rešpektovaniu a napĺňaniu vyšších sociálno-psychologických potrieb dieťaťa, o ktorých hovorili Matějček a Langmeier (1974). Na základe výskumu pomenovali štyri základné psychické potreby dieťaťa, ktoré následne Matějček doplnil piatou. Uvedení autori hovoria, že tak ako sú tu **základné biologické potreby**³ (potreba jedla, tepla, ochrany pred úrazom a podobne), ktoré sú predpokladom prežitia dieťaťa, existujú aj **potreby psychické**, aby sa dieťa mohlo vyvíjať a stať sa zdravou a odolnou osobnosťou (Matějček 2007):

1. Potreba určitého množstva a premenlivosti podnetov.
2. Potreba určitej stálosti, pravidiel a zmyslu v podnetoch.
3. Potreba prvotných citových a sociálnych vzťahov.
4. Potreba identity, spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty.
5. Potreba otvorenej budúcnosti alebo životnej perspektívy.

Rešpektovanie týchto potrieb sa nezaobíde bez **uplatňovania ideí inklúzie** ako základného predpokladu na vytvorenie zdravého prostredia materskej školy, či už pre deti alebo aj pre zamestnancov. Saturovanie uvedených potrieb vytvára vhodné podmienky zdravého a optimálneho rozvoja osobnosti dieťaťa. Ako uvádzajú Matějček a Langmeier (1974), s vekom sa mení potreba dieťaťa a aj citlivosť na ich nedostatočné uspokojovanie. Z toho vyplýva, že vyššie položené potreby, ako je napríklad potreba otvorenej budúcnosti alebo životnej perspektívy – u detí predškolského veku nie je primárne pociťovaná. Naopak, potreba určitého množstva a premenlivosti podnetov je prítomná už krátko po narodení dieťaťa.

Vzhľadom na to, že v materskej škole trávajú deti predškolského veku pomerene veľa času a kvalita tohto času má veľký dopad na ich zdravý vývin, je nevyhnutné, aby prostredie v materskej škole a v užšom pohľade prostredie triedy a spoločenstva, v ktorom sa denne deti ocitajú, rešpektovalo minimálne prvé štyri spomínané potreby. Dospelé osoby, ktoré sa o dieťa v tomto prostredí starajú, musia tieto potreby poznať a pomáhať zabezpečovať ich saturovanie. Učiteľky majú poznať a rozumieť potrebám detí. V širšom kontexte to znamená, že náznaky potrieb dokážu zachytiť v každej činnosti a chvíli, ktorú s deťmi prežívajú. Ide napríklad o naladenie sa na rešpektovanie možnosti udržania pozornosti a vnímanie unaviteľnosti dieťaťa pri aktivitách, vnímanie jemných

³ Bližšie tzv. Maslowova hierarchia potrieb.

hraníc a signálov, ktoré deti vysielajú, rešpektovanie súkromia dieťaťa, jeho názoru, ale ide napríklad aj o každodenné vnímanie celkového naladenia triedy, ktorému učiteľka prispôsobuje denné aktivity. V zásade ide vždy o hlboký rešpekt a úctu k dieťaťu ako k plnohodnotnej ľudskej bytosti, ktorej prežitie a kvalita života závisí od dospelých. Túto kvalitu dokáže materská škola ovplyvňovať **práve vlastným hodnotovým nastavením premietnutým do konkrétnych činov**. Je dôležité spomenúť, že nielen pedagogickí zamestnanci, ale aj nepedagogickí zamestnanci ako kuchárky alebo upratovačky, ktoré sa starajú sa o biologické potreby detí, majú rozumieť týmto detským psychickým potrebám a mať o nich základné povedomie. Práve toto je úlohou vedenia materskej školy, ktoré má najväčší vplyv na vytváranie mikroklímy a rešpektujúceho prostredia. Vždy by sa mal nájsť čas aj na informovanie a diskusiu na tému detských potrieb s touto časťou zamestnancov. Úsilie investované do takýchto rozhovorov, prípade krátkych školení, sa určite odrazí na kvalite prostredia v materskej škole.

V ďalšej časti textu uvažujeme, ako je možné v materskej škole uvedené potreby saturovať. Ponúkneme vysvetlenie jednotlivých potrieb a súčasne tipy a inšpirácie pre učiteľky v materských školách či kohokoľvek, kto má záujem hlbšie porozumieť dieťaťu a s rešpektom ho sprevádzať v jeho rozvoji.

3.1 Možnosti naplňania potreby určitého množstva a premenlivosti podnetov

Už podľa Matějčka a Langmeiera (1974) viaceré životné príbehy alebo experimentálne psychologické pokusy preukázali, že v dôsledku obmedzenia podnetného senzorického prostredia môžu u človeka vzniknúť rôzne poruchy. Od defektov myslenia a sústredenia cez poruchu orientácie v čase, vznik nepokoja a potreby aktivity až po rôzne somatické problémy ako bolesti hlavy, očí a pod. Na nedostatok podnetov reaguje každý človek odlišne – podľa svojich individuálnych osobitostí. Uvedení odborníci upozorňujú, že problémy neprinášajú len slabé podnety fyzického charakteru, ale aj nedostatočné sociálne a citové podnety. Poznanie vývinových špecifík predškolského veku pomôže učiteľke dodržať hlavne didaktickú zásadu primeranosti aj vo vzťahu k podnetom, ktoré dieťa obklopujú. Platí to pri príprave primeraného prostredia a podnetov, či už fyzických, alebo sociálnych.

Základnou činnosťou dieťaťa a spôsobom objavovania a uchopovania fungovania sveta je manipulácia. Manipuláciou vecí, predmetov a materiálov dieťa primárne vníma rozdielnosť vo svete. Dieťa pomocou podnetov z fyzického prostredia získava vedomosti a porozumenie okolitému svetu. Dokonca dieťa cez fyzické podnety získava obraz o svojej hodnote. Rozvíja vlastné sebavedomie (*dokážem použiť príbor, zvládnem prejsť cez prekážku, viem strihať nožnicami*). Z nediferencovaného množstvo zvukov, tvarov

a pohybov prichádza k poznaniu a identifikácii zmysluplných priestorov a miest až k stabilnému chápaniu, ako ich používať.

Podnetné prostredie vytvára pre dieťa zážitky, ktoré v spojitosti s interakciou s ďalšími ľuďmi pomáhajú dieťaťu získavať skúsenosti a uspokojujú jeho biologické, sociálne, fyzické a kultúrne potreby. Deti sa prostredníctvom prostredia naučia, že priestory, miesta a predmety sú zdieľané. Učia sa, že fyzické prostredie nie je statické. Mení sa prítomnosťou iných ľudí. Napätie medzi osobným používaním a zdieľaným používaním prostredia prispieva k tvorbe autonómie a identity dieťaťa. Dieťa vedie k poznaniu, že človek má určitú kontrolu nad fyzickým prostredím, ale súčasne priestor a veci okolo neho sú závislé od spolupráce s inými jednotlivcami.

Deti predškolského veku sú vo všeobecnosti prirodzene zvedavé a vnímavé voči podnetom z okolia a z pozorovania a z aktívnej činnosti prirodzene získavajú vedomosti, skúsenosti či zručnosti. Schopnosť detského mozgu (a tela) učiť sa v predškolskom veku je ohromujúca, no predsa len ju limitujú a určujú isté faktory. Okrem predispozícií a vrozených predpokladov je to napríklad faktor zrenia, ktorý určuje, čo sa dieťa môže v určitom veku naučiť. Vágnerová (2012, s. 23) zdôrazňuje, že *„zrenie a učenie by malo pôsobiť vo vzájomnom súlade, ako aj v časovej zhode“* a práve tento súlad môže učiteľka v materskej škole zabezpečovať a sledovať. Dôležitým faktorom podporujúcim zrenie a vývin dieťaťa sú podnety, ktoré sa nachádzajú v okolí dieťaťa. Učiteľka rešpektujúca potrebu určitého množstva a premenlivosti podnetov vytvára v triede prostredie, v ktorom z tejto perspektívy nedochádza k presýteniu podnetmi, ale zároveň podnecuje dieťa k činnosti, provokuje ho k aktivite. To sa deje prostredníctvom hračiek, skutočných predmetov cez usporiadanie triedy, nábytku, pomôcok, prírodného materiálu atď.

Osobitnou témou je estetizácia triedy. Učiteľka okrem iného reguluje pomer dekorácií slúžiacich len ako estetický doplnok a predmetov, ktoré podnecujú dieťa k aktivite. Estetika triedy má slúžiť ako pozadie, na ktorom sa odohráva činnosť, a výzdoba nikdy nesmie ísť na úkor učebnej aktivity dieťaťa. V triede rešpektujúcej potrebu množstva podnetov je citlivo zvažované množstvo dekorácií, ich výraznosť aj farebnosť. Má dieťa zaujať, nie pôsobiť ťaživo a vnucovať sa. Hodnotnými podnetmi sú tu práve dobre vybavené hrové kútiky či centrá aktivít s dostupnými hračkami a didaktickým materiálom, ktoré je možné obmieňať tak, aby dieťa púťalo a viedli jeho učenie želaným smerom. Aktivity a hry je potrebné vyberať tak, aby neboli pre deti príliš náročné a zároveň príliš nudné. Len tak je možné využiť ich ako **prostriedok zmysluplného učenia sa dieťaťa**⁴.

Potrebu určitého množstva podnetov vnímame ako zabezpečenie takého množstva a kvality podnetov, ktoré dieťa neohrozia, ale budú prostriedkom k jeho rozvoju. Pretože tak nedostatok, ako aj nadmiera pomôcok, materiálov a hračiek nemusí prispieť k optimálnemu rozvoju dieťaťa. Nedostatočné množstvo podnetov môže viesť až

⁴ Ide o tzv. meaningful learning – zmysluplné učenie – podľa amerického psychológa David Ausubela, ktoré je typické znakmi ako aktívnosť, konštruktívnosť, kumulatívnosť, zacielenosť, autoregulatívnosť, situačnosť a individuálna odlišnosť učenia sa (Čáp a Mareš 2001).

k senzorickej deprivácii (Langmeier a Matějček, 1974). Nadbytok hračiek a podnetov môže zase viesť k nesústredenej pozornosti a k neschopnosti zotrvať pri jednej aktivite.

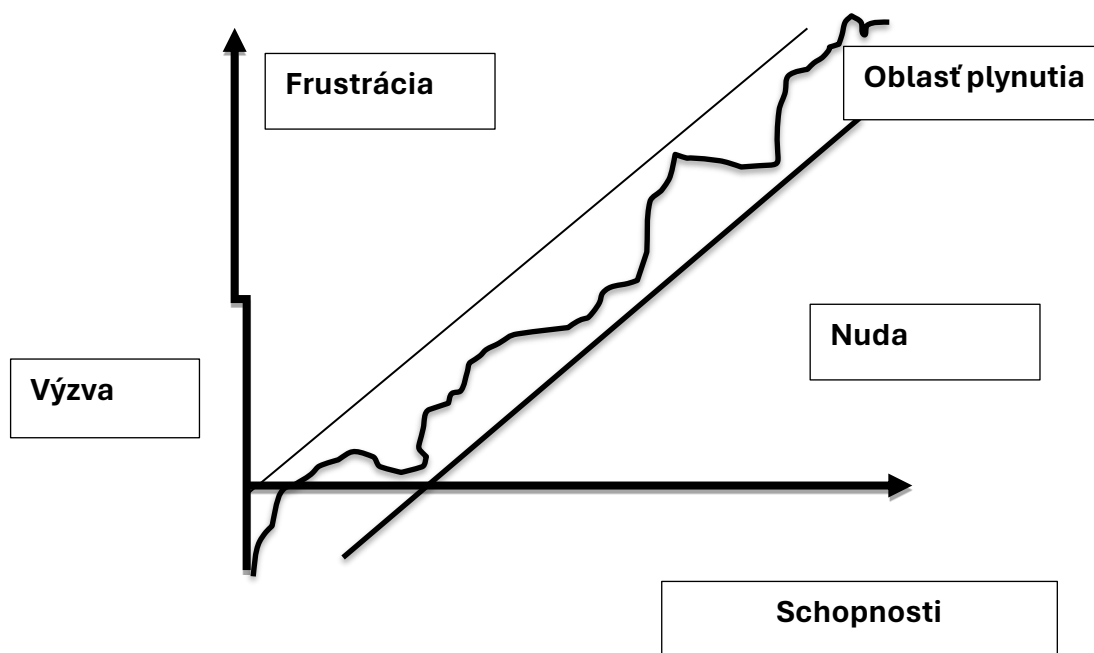
Prostredie materskej školy je možno viac ako rodinné prostredie bohatšie v oblasti sociálnych podnetov. Noví spolužiaci, noví dospelí a vzťahy, ktoré vznikajú v jej priestoroch, vytvárajú pre dieťa dostatok možností saturovať potreby určitého množstva a premenlivosť podnetov v oblasti sociálnych vzťahov.

Ideálne prostredie je také, ktoré pohltí pozornosť dieťaťa na určitú dobu, počas ktorej dieťa často zabudne na okolitý svet. Tento stav, respektíve pocit osobného zmysluplného prežívania činnosti, nazývame **flow (plynutie)**. Prvýkrát ho pomenoval Mihaly Csikszentmihalyi (2015). Označuje ním **stav intenzívneho zaujatia a plynutia, ktorý môžeme zažívať pri vykonávaní rôznych činností**. Tento jav vyvolávajú optimálne podnety. Flow má často za následok práve osobný rast a učenie sa v oblastiach, v ktorých ho zažívame. Je to stav optimálneho prežívania, pri ktorom sú naše schopnosti v rovnováhe s nárokmi na nás kladenými. Pri takejto činnosti sme úplne sústredení na činnosť a nemyslíme na nič iné, činnosť nás baví a zažívame pri nej príjemné pocity. Typické je, že máme jasný prehľad o tom, čo sa snažíme dosiahnuť, ako sa nám to darí. Strácame pojem o čase, máme pocit kontroly nad situáciou a vlastnou činnosťou a v tej chvíli akoby všetko ostatné prestalo byť dôležité.

Obrázok 1 zjednodušeným spôsobom ilustruje, kde vzniká oblasť plynutia pri činnosti, ktorej sa človek venuje. Vodorovná os x zobrazuje úroveň schopností a kompetencií, ktoré sú potrebné na úspešné zvládnutie výzvy, ktorej úroveň zobrazuje os y. Rozumieme tomu tak, že čím je nižšia úroveň výzvy, tým menej námahy musíme vynaložiť, aby sme činnosť zvládli či úlohu splnili. Úroveň výzvy je personalizovaná, tzn. individuálna pre každého z nás. Čím je väčšia výzva, náročnosť úlohy, tým viac úsilia, pozornosti musíme investovať, aby sa nám v úlohe darilo. Keď je náročnosť úlohy privysoká (os y) a naše schopnosti na ňu nestačia (os x), nastáva frustrácia, ktorá rastie priamoúmerne s osou y a nepriamoúmerne s osou x. Dieťa úlohu vzdáva, nedokončí, prípadne sa zlostí, vzdá sa a nadobúda pocit zlyhania a neúspechu. Hrozí demotivácia z činnosti, činnosť dieťa nechce vykonávať. Keď je však náročnosť úlohy nízka (os y) a neumožňuje uplatnenie našich schopností, nastáva nuda. Dieťa takáto úloha veľmi rýchlo prestáva baviť a hľadá inú aktivitu, v ktorej môže uplatniť svoju energiu.

Obrázok 1

Oblasť plynutia podľa Mihálya Csíkszentmihálya



Ideálnym stavom pre osobný rast, učenie sa a rozvoj je činnosť v zóne flow. V takomto stave dokážeme zvládnuť aj zdravú frustráciu, ktorá nás motivuje k prekonávaniu svojich schopností, či zvládnuť čiastočne nudné a pre nás už rutinné úlohy, ktoré sú nutné pre zvládnutie úlohy.

PRÍKLAD Z PRAXE

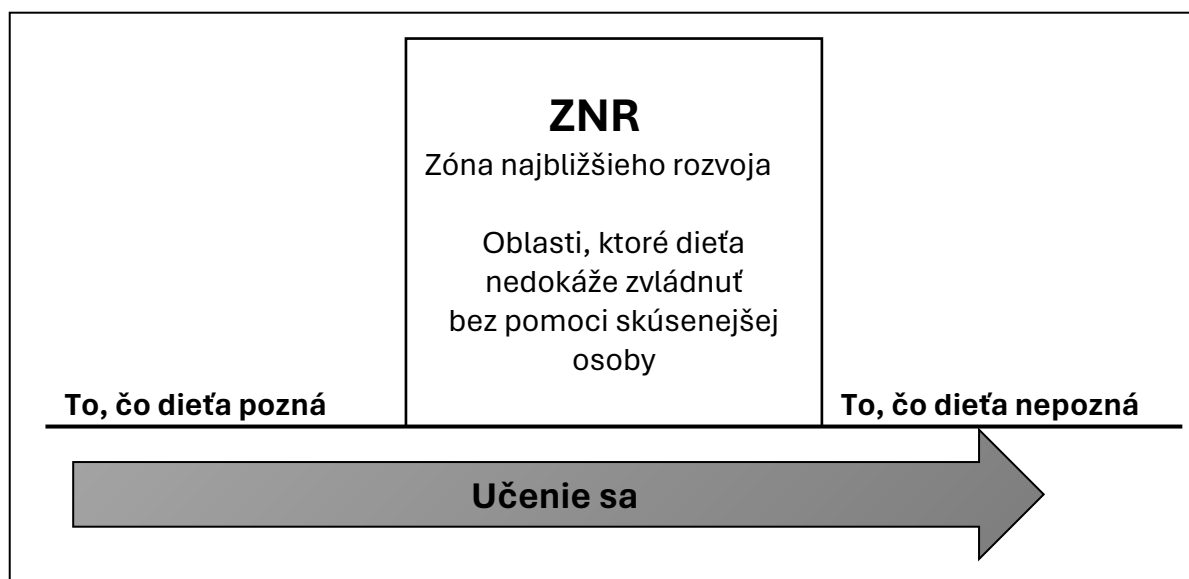


Pre premietnutie tohto modelu do pedagogickej praxe si predstavme dieťa, ktoré je postavené pred výzvou zvládnuť grafomotorický tvar, napríklad slučku pomocou ceruzky na malý hárok papiera. Ak je úroveň jeho grafomotorických zručností taká, že nedokáže viesť súvislú čiaru a želaným spôsobom ju zakriviť, cvičenie bude preň veľmi namáhavé. Dieťa musíme stále podnecovať a motivovať k činnosti. A akokoľvek sa dieťa bude snažiť, želaný výsledok sa nedostaví. Dostaví sa iba pocit zlyhania a frustrácie. Ale ak dieťaťu ponúkneme iný spôsob zanechávania grafickej stopy, napr. prstom v múke, kreslenie vodou na asfalt a pod., dieťa sa do aktivity ponorí úplne. Ak sa úroveň jeho grafomotorických zručností zvýši tak, že hravo zvládne slučku, veľmi rýchlo začne s tvarom experimentovať a hľadať ďalšie spôsoby, ako grafický materiál viesť – napríklad slučky spájať či vytvárať osmičky. Ak ho aj napriek tejto tendencii prinútime neprimerane dlho kresliť len „ťažké“ slučky, táto aktivita sa veľmi rýchlo stane preň nudnou.

Stav plynutia – flow – deti zažívajú pri plnom ponorení sa do hry, pri počúvaní rozprávky, tvorivých činnostiach, ale napríklad aj pri športe alebo v rozhovore, kde majú možnosť sebavyjadrenia. Venujeme im svoju pozornosť plnú rešpektu a akceptácie aktívne počúvajú a reagujú na ich myšlienkové pochody. Ak berieme do úvahy teóriu sociokognitívistickej psychológie L. S. Vygotského tak ideálny stav nastáva, ak sa dieťa dostáva zo zóny aktuálneho rozvoja do zóny najbližšieho rozvoja za asistencie skúsenejšej osoby, ktorou je v materskej škole učiteľka vytvárajúca prostredie a v primeranej miere facilitujúca pri činnostiach, ktorým sa dieťa venuje a ktoré sú preň výzvou (Vygotskij 2017).

Obrázok 2

Zóna najbližšieho rozvoja dieťaťa podľa teórie Vygotského



Zdroj: McLeod 2018, In: Lynch, Vargová 2020

Ako už bolo naznačené, zabezpečovanie psychickej potreby určitého množstva a premenlivosti podnetov ako predpoklad zdravého rozvíjania osobnosti dieťaťa a navodenie aktivít s optimálnym prežívaním prejavujúcim sa stavom *flow* môžu mať silný vplyv na budovanie psychickej odolnosti dieťaťa. Učiteľka v materskej škole je často svedkom toho, že dieťa zabudne na okolie a plne sa ponorí do hry alebo činnosti. Uvedomenie si toho, že v tomto stave sa človek najefektívnejší učí, môže učiteľke s pedagogickým taktom pomôcť pri rozhodovaní sa, čo je pre dieťa v tom čase najdôležitejšie. Či je to násilné prerušenie činnosti s cieľom zmeniť činnosť, alebo ponechať dieťaťu viac času a priestoru na hru alebo aktivitu. Rešpektovanie tejto potreby môže pomôcť aj pri vytváraní aktuálnej psychickej pohody, ak je dieťa rozladené, smutné či neisté.

3.1.1 Konceptia Reggio Emilia

Z hľadiska prirodzeného vytvárania podnetného prostredia naladeného na potreby dieťaťa sa javí ako inšpiratívna koncepcia Reggio Emilia, ktorej zakladateľom je Loris Malaguzzi (Robson 2017). Dôležitými východiskami koncepcie je dialóg a komunikácia s dieťaťom a prepojenie života materskej školy s rodinou a širokým spoločenským prostredím. Na rozdiel od iných koncepcií (napríklad Krok za krokom či pedagogiky Marie Montessori) vytváranie učebného prostredia nevyžaduje vytváranie striktne naplánovaných a vysoko organizovaných činností a prípravu didaktických pomôcok. I keď má byť učebné prostredie podnetné a pripravené, dôležitá je tu **reakcia dieťaťa naň a interakcia**. Záujem dieťaťa o učenie je vyvolávaný prostredníctvom tzv. „provokácií“. Ide vlastne o výzvy prostredia, na ktoré dieťa reaguje, pričom kľúčové je vytváranie priestoru na sebaujadrnenie dieťaťa a využitie hry a spontaneity pre proces učenia sa. Dôležitou súčasťou je dokumentovanie učenia sa



dieťaťa a proces pedagogického diagnostikovania ako východisko pre sledovanie a podnecovanie pokroku dieťaťa, teda nastavovanie výchovno-vzdelávacích cieľov vychádzajúcich z aktuálnej zóny rozvoja a smerujúcich k najbližšej zóne rozvoja dieťaťa. Dieťa má dostávať priestor na sebaujadrnenie prostredníctvom rôznych činností s dôrazom na umelecko-expresívne vyjadrenie výtvarné, dramatické, pohybové či hudobné.

I keď v súčasnosti koncepcia Reggio Emilia nie je na Slovensku známa a nemáme informácie o tom, že by ju niektorá z materských škôl uplatňovala vo výchovno-vzdelávacom procese, jej prvky je možné veľmi ľahko zaradiť do predprimárneho vzdelávania práve kvôli žiadanému špecifickému vyváženému striedaniu spontánnych, nepriamo a priamo riadených činností, ktoré sú priamo ukotvené v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Triedu v materskej škole tvoria spravidla **zóny spontánnych činností a zóny riadených aktivít** (Woodová 2013), ktorých prostredie (hrové kútiky či centrá) učiteľia vytvárajú podľa výchovno-vzdelávacích zámerov, cieľov, ale aj podľa záujmov detí. Flexibilita organizácie výučby v materských školách, ktorá má reagovať na potreby dieťaťa, umožňuje aj zaraďovanie prvkov situačného a spontánneho učenia, vyžaduje však od učiteľky neustálu reflexiu procesu učenia sa detí a aj sebareflexiu a didaktické schopnosti, aby sa spontánnosť nestala živelnou a nekonceptnou.



PRÍKLAD Z PRAXE

Činnosti v materskej škole s prvkami koncepcie Reggio Emilia



Učiteľka priniesla do triedy množstvo krabíc a ponechala ich v triede ako **výzvu** (provokáciu). Deti ráno prichádzali postupne do triedy a spravidla každé začalo s nimi zvedavo manipulovať. Krabice boli rôzne, malé veľké, ploché, uzatvárateľné aj otvorené, s rôznymi spôsobmi uzatvárania, farebné aj jednofarebné.

Jednou z prvých činností detí bolo prirodzené stavanie krabíc na seba, pričom niektoré z detí spolupracovali, iné sa hrali samy. Zisťovali, ako zabezpečiť stabilitu postaveného objektu, hľadali spôsoby, ako ju zlepšiť či doplniť. Veľmi rýchlo začali siahať po doplnkovom materiáli – šatkách, plyšových hračkách, autíčkach – a učiteľka im poskytla aj zvyšné pásy krepového papiera. Z krabíc sa stávali konkrétnejšie objekty – garáže, zámky, domčeky, autá. V priebehu dopoludnia sa z krabíc v triede postupne sformovalo veľké divadlo aj s kulisami a hľadiskom a deti začali spontánne pripravovať divadelnú hru, ktorú si navzájom zahrli. Učiteľka podporila hru detí hudobnými nahrávkami, ktoré im ponúkla ako zvukové kulisy, neustále s deťmi komunikovala a v interakcii s nimi situačne reagovala a využívala vzdelávacie príležitosti, ktoré hra s krabicami neustále prinášala.

V ďalších dňoch deti objavili plochu kartónu ako nástroj na rozvírenie vzduchu. V triede bola aktuálne zavesená karnevalová výzdoba, pod stropom bol vyvesený veľký ľahký farebný látkový kruh a v priestore rozvešané rôzne ozdoby, ktoré deti vyrobili. Deti zistili, že keď mávajú krabicami, látka aj papierové ozdoby sa pohybujú. To viedlo k skúmaniu spôsobov ovplyvňovania sily, smeru pohybu vzduchu a k dialógom o tom, ako vzniká pohyb vzduchu. Aktivita si vyžadovala aj spoločné vytvorenie a dodržiavanie pravidiel (kartón sa pri pohybe nedotýka ozdoby, mávame krabicou tak, aby nedošlo k zničeniu výzdoby, správame sa ohľaduplne, aby sme si neublížili, kartón držíme pevne v ruke, aby sa nám nevyšmykol a neublížili sme kamarátovi a podobne), deti sa však pravidlám rady podriadili, lebo vychádzali z ich vlastných skúseností. Na ďalší deň sa deti rozhodli, že postavia z krabíc sochu. Spoločne s učiteľkou naplánovali pracovný postup, ktorý si nakreslili. Postup zahŕňal obliepanie a zdobenie jednotlivých krabíc a kartónov, hľadanie spôsobu ich spájania, hľadanie spôsobu zabezpečenia stability sochy a podobne. Najbližšie dva dni sa venovali tvorbe sochy, obliepali, upravovali, spájali, dokresľovali, maľovali, lepili. Výsledkom bol objekt, postava, ktorej sa rozhodli dať meno. Každé dieťa navrhlo meno pre postavu a spoločným väčšinovým hlasovaním vybrali meno Ruženka. Ruženka s nami v triede „žila“ po zvyšok školského roka a stala sa súčasťou mnohých ďalších hier a činností. Deti na ňu dávali veľký pozor, lebo bola ich vlastnou voľbou a ich vlastným výtvorom.

Zaujímavým podnetom na aktivitu dieťaťa môžu byť rôzne prírodné materiály, napr. kameň. Učiteľka môže ponechať kamene deťom na spontánnu hru a činnosti s nimi alebo ich môže využiť v navodených edukačných aktivitách.

Kameň ako hračka

Opis aktivity: Deti sedia v kruhu, pred nimi je kôš s rôznymi kameňmi. Učiteľka vyzve deti, aby si postupne podávali kôš s kameňmi dookola. Najprv si ich poprezerajú, ohmatajú, vyberú si dva, ktoré ich najviac zaujmú. V druhom kole si deti postupne z koša vyberú jeden kameň. Kameň si prezrú a aj so zavretými očami ohmatajú, priložia si ho k tvári. Učiteľka sa pýta: *Aký má tvar, farbu, teplotu, odkiaľ asi pochádza, čím všetkým by mohol byť (stavebný materiál, drahokam, hračka, rytmický nástroj, ozdoba, šperk, zbraň...).*

Význam: Prežívanie spoločnej činnosti, vzájomnej akceptácie poradia výberu kameňa, tvorba konsenzu.

Kamienkový orchester

Opis aktivity: Deti stoja v kruhu, každé má v ruke dva kamene. Učiteľka – dirigent chodí poza ich chrbty. Koho sa jemne dotkne, začne ťukať kameňmi do seba. Po dotyku sa postupne pridávajú všetci. Pri druhej otočke môže udať iný rytmus a opakuje ho len to dieťa, ktorého sa učiteľka dotkla, ostatní zotrvávajú pri prvom rytme dovtedy, kým nedostanú povel na zmenu. Táto hra sa dá zahrať aj pomocou bubnov, ktoré sa dajú vytvoriť z rôznych hračiek a materiálov.

Význam: Okrem rozvoja hudobných schopností sa v skupine podporuje vzájomná akceptácia, spolupráca, cielené vnímanie a pozornosť, radosť zo súhry a spoločnej tvorby.

Hra na dažď'

Opis aktivity: Touto hrou môžeme vytvoriť zvukovú podobu dažď'a. Najprv poprcháva, dažď' zosilnieva, prichádza vietor, búrka, utíchanie a vychádza slnko:

- šúchanie kameňov o seba (1. kolo)
- jemné, tiché pravidelné ťukanie kameňmi o seba v 2/4 rytme (2. kolo)
- intenzívnejšie pravidelné ťukanie kameňmi o seba v 4/4 rytme (3. kolo)
- intenzívne pravidelné ťukanie kameňmi o seba v 4/4 rytme s dupaním nôh (4. kolo)
- intenzívnejšie pravidelné ťukanie kameňmi o seba v 4/4 rytme (5. kolo)
- jemné, tiché pravidelné ťukanie kameňmi o seba v 2/4 rytme (6. kolo)
- šúchanie kameňov o seba (7. kolo)

Význam: Podpora vzájomnej akceptácie, spolupráce, pozorného vnímania, radosť zo súhry a spoločnej tvorby, rozvoj rytmického cítenia.

Kamienkové domino

Pomôcky: kamienky, centrofixky. Na plochých kameňoch sú kresby podobné dominu (bodky do 8, symboly, geometrické tvary...).



Opis aktivity: Deti stoja v kruhu. Učiteľka položí do stredu jeden kameň. Deti z oboch strán postupne prikladajú svoje kamene na základe zhodných tvarov, bodiek, symbolov.

Význam: Precítenie pozitívnej sily spoločnej hry, sústredenie, sebadôvera, sebarealizácia, podpora verbálnej komunikácie, stimulovanie a podpora zrakového vnímania.

Hľadaj tvar!

Pomôcky: kartón s obkreslenými tvarmi, kamene rôznych veľkostí a tvarov.

Opis aktivity: Učiteľka na väčší kartón hrubšou fixkou obkreslí tvar rôznych kameňov. Každé dieťa si vyberie z koša jeden kameň. Postupne kamene vkladajú do ich zhodných línií.

Význam: Podpora rozvoja pozorovacích schopností, spolupráce.



Mikuláši a snehuliaci

Pomôcky: maľované kamienky (podľa zvolenej témy – zvieratá, sviatky, kraslice...), veľký kruh, červený a biely menší kruh, veselá hudba.

Opis aktivity: Deti si vymaľujú kamene, na ktorých majú predkreslené tvary (kamene môže pripraviť aj učiteľka). Deti vytvoria dve skupiny – chlapci a dievčatá. Učiteľka na podlahu položí veľký kruh s kameňmi, na ktorých sú namaľovaní snehuliaci a Mikuláši. Čo najďalej od veľkého kruhu položí dva menšie kruhy – červený a biely. Chlapci majú za úlohu vytriediť snehuliakov a vložiť ich do bieleho kruhu. Dievčatá vytriedia Mikulášov, s ktorými bežia k červenému kruhu. Na hudbu deti vybehnú k menšiemu



kruhu držiak vždy len jeden kameň, vložia ho do malého kruhu a vrátia sa po ďalší. Na záver skupiny overujú správnosť riešenia a hľadajú kamene, ktoré do podskupín nepatria. Kamene tiež môžu spočítať, porovnávať množstvo, opísať, ktoré sa im páčia, akú majú kreslené figúrky náladu... Lakované kamene sa môžu použiť aj na hry vonku, napr. v pieskovisku, v tráve.

Význam: Rozvoj pozorovacích schopností, podpora spolupráce, akceptácie a pohotovosti, radostného prežívania spoločnej hry, podpora sociálnej interakcie, vytrvalosti, chápanie potreby dodržiavania pravidiel.

Clap clap song

Pomôcky: relaxačné kamene, červená šatka, hudba Clap clap song: <https://www.youtube.com/watch?v=SruVR2fBQWE>.

Opis aktivity: Deti sedia v kruhu v sede tesne vedľa seba. Ruky majú v mierne skrčenom predpažení opreté o kolená tak, že ľavá dlaň, v ktorej je položený kameň, je smerom hore a pravá ruka je položená na koleno dlaňou dole. Na povel každé dieťa naraz spoločným pohybom vyberie pravou rukou kameň zo susedovej ľavej dlane a preloží ho do svojej ľavej dlane. Pohyb musí byť jednotný, cyklický, aby sa kamene presúvali v kruhu na rytmus danej hudby. Hru zvládnu 6-ročné deti v max. 10-členných skupinkách.



Význam: Rozvoj pohotovosti cez rýchlu reakciu na daný podnet, spolupráca, vzájomná akceptácia, stimulovanie pozorného vnímania.

Kamene v obrazoch

Pomôcky: drobné kamienky, polodrahokamy, trblietky, mušle, rámik alebo podložky.

Opis aktivity: Deti majú k dispozícii rôzny materiál, z ktorého tvoria vlastné alebo spoločné diela, ktoré si odfotia. Pri tvorbe sa využíva aj hudba, ktorá môže vytvoriť v spojitosti s manipuláciou s kameňmi u dieťaťa stav flow.

Význam: Hra má relaxačné, uvoľňovacie účinky, odbúrava vnútorné napätie, stav úzkosti. Podporuje kreativitu, seberealizáciu, sebauznanie.





Kamienková rodinka

Pomôcky: tvrdý kartón, obojstranná lepiaca páska, ploché kamene, centrofixky, akrylové farby, tenké a hrubé štetce.

Opis aktivity: Deti si z rôznych kameňov vyskladajú postavy. Každý kameň si vyfarbia podľa vlastných predstáv. Na záver si postavičky pomocou obojstrannej lepiacej pásky nalepia na kartón a centrofixkami dokreslia detaily.



Význam: Spoznávanie využitia netradičného materiálu, podpora rozvoja fantázie, kreativity, predstavivosti, výtvarno-pracovnej zručnosti. Aktivita môže byť nástrojom na rodinnú diagnostiku.

Pierkom po tele

Pomôcky: vtáacie pierka, relaxačná hudba.

Opis aktivity: Deti si uvoľnia odev. Jedno dieťa z dvojice si ľahne a zatvorí oči. Druhé ho pomocou pierka hladí po rôznych častiach obnaženého tela. Ležiace dieťa pomenuje časť tela tam, kde pocítilo dotyk pierka.

Význam: Podpora vzniku kamarátskych vzťahov, vzájomnej dôvery, pocitu bezpečia, akceptácie.



Ďalšie rady

- Zabezpečiť triedu primeraným množstvom rôzneho materiálu, predmetov a hračiek.
- Obmieňať inventár triedy (hračka, ktorá bola pár mesiacov v kabinete, opäť získava na atraktivite pre dieťa).
- Umožňovať deťom prežívať rôzne situácie a pomocou reflexie z nich vyvodzovať skúsenosti.
- Zaradovať rôznorodé činnosti.
- Umožňovať deťom aktívne sa zúčastňovať a zapájať sa do činností.
- Pozorovať, či podnety deti provokujú k činnosti, ktorá je nevyhnutná k učeniu sa.
- Vytvárať pre deti možnosti byť súčasťou viacerých sociálnych vzťahov.

3.2 Možnosti napĺňania potreby určitej stálosti, pravidiel a zmyslu v podnetoch

Rešpektovanie potreby určitej stálosti, pravidiel a zmyslu v podnetoch považoval Matějček za najdôležitejšie pre učenie sa dieťaťa vôbec. *„Hovoríme tomu ‚zmysluplný svet‘. Naplnenie tejto potreby umožňuje, aby sa z podnetov, ktoré k nám prostredníctvom zmyslom prichádzajú, stali skúsenosti, poznatky a pracovné stratégie. Keby sme totiž všetko dianie vo svojom okolí vnímali len ako náhodné, vznikol by z toho chaos a ničomu by sme sa nemohli naučiť“* (Matějček 2007, s. 37). Ide o potrebu dieťaťa vidieť zmysluplný vzťah medzi činnosťami a udalosťami, ktoré ho obklopujú.

K saturovaniu potreby určitej stálosti pravidiel a zmyslu v podnetoch prispieva v materskej škole aj **denný poriadok**, ktorý je definovaný v ŠVP 2016. Viac-menej pravidelné striedanie aktivít pomáha dieťaťu rýchlejšie nadobudnúť pocit, že vie, čo sa bude diať, čo nasleduje. Dieťa rýchlejšie nadobudne pocit bezpečia a istoty. Akékoľvek zmeny v dennom poriadku počas adaptačného obdobia dieťaťa sú zdrojom jeho nepokoja a neistoty. Aj preto zmeny v dennom poriadku (napr. poldenný výlet, exkurziu, návštevu divadelného predstavenia) zaradujú skúsené učiteľky až po úspešnom adaptačnom období. Denný poriadok tvoria pravidelne sa opakujúce činnosti, ktoré sú pevne ukotvené v čase, napríklad činnosti zabezpečujúce životosprávu a voľné časové rámce, v ktorých učiteľka môže prispôbovať činnosti detí ich aktuálnym potrebám. V týchto rámcoch sa deti buď spontánne hrajú, alebo prebieha organizovaná aktivita. Jednoducho povedané, v materskej škole neexistuje hodinový systém výučby a denný poriadok učiteľkám v materských školách svojou flexibilitou ponúka široký priestor na realizáciu rituálov členiacich dianie v materskej škole. Opakovaný sled rôznych činností sa stáva zvykom a zabehnutou rutinou. Deťom ich opakovanie pomáha ľahšie sa zorientovať a zaradiť sa do bežného života v materskej škole. Istotu, ktorú dieťa získava tým, že môže predpokladať, čo bude v činnosti nasledovať, sa odbúrava psycho-emocionálny stres.

PRÍKLAD Z PRAXE



Denný poriadok v jednej z tried materskej školy umožňujúci flexibilné striedanie spontánnych, riadených činností so zadenovaním času pre činnosti zabezpečujúce životosprávu.

Prevádzka materskej školy od 6.30 do 17.00.

	06:30	hry a činnosti podľa výberu detí, individuálne a skupinové vzdelávacie aktivity, ranný kruh, víťanie dňa, zdravotné cvičenia
09:00		desiata
09:15		hry a činnosti podľa výberu detí, vzdelávacie aktivity, pobyt vonku
12:00		obed
12:30		odpočinok podľa individuálnych potrieb detí, vzdelávacie aktivity a hry detí
14:30		olovrant
15:00 – 17:00		pobyt vonku, hry a činnosti podľa výberu detí, vzdelávacie aktivity, odchod detí



Denný poriadok je možné v triede aj vizualizovať, a to formou obrázkov. Obrázky sú magnetické, teda snímateľné. Deti pomocou takejto vizualizácie získavajú predstavu o plynutí času, orientujú sa v časových súvislostiach, identifikujú minulosť, súčasnosť a budúcnosť (včera sme boli na prechádzke, zajtra pôjdeme na pieskovisko).

Deti sa môžu spolupodieľať na plánovaní dňa či týždňa. Vidia, ktoré činnosti sú v čase pevne ukotvené a ktoré premenlivé. Získavajú istotu a pocit kontroly nad dňom v triede.

Okrem pohľadu naplňovania potreby určitej stálosti, pravidiel a zmyslu v podnetoch prostredníctvom denného poriadku možno potrebu vnímať aj ako potrebu stanovenia hraníc, ktoré rámujú očakávané správanie dieťaťa, čo postupným zvnútorňovaním vedie k osvojovaniu si základných interpersonálnych kompetencií.

Súčasťou rôznych foriem pravidiel sú aj **rituály**. Pojem rituál pochádza z latinského slova *ritualis* (obrad, obyčaj), označuje určitú zvyklosť, napr. v gestách, reakciách, prevedení každodenných činností (spoločné vítanie v rannom kruhu, umývanie si rúk pred obedom, pri odkladaní hračiek je realizovaná rečňovanka, pesnička, atď.). Rituál je významnou súčasťou života detí v materskej škole, ale aj celého ľudského života. V čase krízy, v neistote poskytujú ľuďom rituály často bezpečie. Nachádzajú sa v situáciách pre náš život významných a jedinečných, ale i v tých, ktoré sa v priebehu nášho života niekoľkokrát opakujú (oslavy sviatkov, významných udalostí). Existujú dokonca rituály na prvý pohľad nevýznamné, ktoré sa v živote každého jedinca odohrávajú (ranná káva, cvičenie, večerná prechádzka, atď.). Aj zdanlivo bezvýznamné rituálny majú pre človeka stabilizačnú funkciu, dokonca napomáhajú vytváraniu spoločenstiev, sociálnych kontaktov. Sú dôležité tak pre jednotlivca, ako aj pre skupinu.

Rituály posilňujú osobný kontakt dieťaťa s učiteľkou, inými zamestnancami materskej školy a ostatnými rovesníkmi. Dieťa si prostredníctvom pravidelne opakujúcich sa činností postupne začína uvedomovať plynutie času, vytvára si akúsi mentálnu mapu (keď zazvoní zvonček, uložím si hračky, idem na desiatu). Rituály, ktoré sú zaradené medzi jednotlivými činnosťami, zaisťujú hladší prechod od jednej činnosti k druhej. Rituály sú tu pre všetkých. Istotou sa stáva aj to, že deti v rituáloch vedia, ako sa majú správať ďalej. Kľúčovou osobou vzniku rituálov je učiteľka. Stáva sa ich tvorcom a na začiatku aj vzorom pri ich realizovaní. Samozrejme, výber a zaraďovanie rituálov závisí od individuálnych osobitostí detí, s ktorými učiteľka v triede pracuje. Iné rituály sa zaraďujú pri trojročných deťoch a iné rituály sú schopné zvládnuť šesťročné deti. Učiteľky postupne pridávajú na náročnosti rituálov. Trojročné dieťa blahoželá kamarátovi k narodeninám spoločným blahoželaním, šesťročné dieťa dokáže individuálne zablahoželať kamarátovi a zapriať mu veľmi personalizované pranie.

3.2.1 Sloboda dieťaťa a pravidlá

Na účely lepšieho porozumenia toho, k čomu dieťa vieme, je vhodné aspoň krátko sa na tomto mieste zamyslieť nad tým, čo znamená zodpovednosť a v akom vzťahu je zodpovednosť s pravidlami a slobodou. Matějček (2000a, s. 99) vykresľuje **zodpovednosť** ako „*internalizovaný spoločenský poriadok, zvnútornené spoločenské normy, za svoje prijaté spoločenské pravidlá, ktoré tvoria tú základňu, z ktorej vychádzajú pohnútky a motívy pre naše konanie*“. Je teda zrejmé, že ide o čosi, čo k dieťaťu prichádza zvonku. Avšak zodpovednosť neexistuje sama osebe. Vzťahuje sa k trom rovinám:

1. **voči sebe** – nazýva ju rovinou osobnou, pričom ide napríklad o zodpovednosť za vlastné telesné aj duševné zdravie, rozvíjanie svojich schopností, za svoj život,
2. **voči druhému** – nazýva ju rovinou spoločenskou, kde ide o schopnosť správať sa ohľaduplne, byť druhým oporou, vedieť pomôcť, spolupracovať a fungovať tak, aby som bol prospešný spoločenstvu, v ktorom žijem,
3. **voči autorite** – nazýva ju rovinou duchovnou (keďže sa vzťahuje k niečomu, čo nás presahuje). Ide o zodpovednosť, ktorá je nadradená predošlým dvom, akýsi

„vyšší princíp“. Tento môže pre dieťa predstavovať vôľa dospelých, ktorých miluje, pre veriaceho napríklad vôľa boha podľa viery.

PRÍKLAD Z PRAXE

V materskej škole dieťa prirodzene získava povedomie o všetkých rovinách zodpovednosti.



1. pravidlo „*Po triede sa pohybujeme pomaly (slimák)*“ sa vzťahuje k **rovine osobnej** (aby si dieťa neublížilo) aj spoločenskej (aby sa pohybovalo s ohľadom na iné deti a osoby). Učiteľka na princípe nenásilnej empatickej komunikácie vedie dieťa k uvedomeniu si vlastných činov, vedie dieťa k pomenovaniu vlastných pocitov, vyjadreniu myšlienok, k sebavyjadreniu, k pomenovaniu vlastných potrieb a potrieb iných detí.

2. pravidlo „*Spolupracujeme a pomáhame si navzájom (včielka)*“ sa vzťahuje k **rovine spoločenskej**, keďže vedie deti k tomu, aby si uvedomili výhody spolupráce a ako si byť navzájom oporou. Učiteľka vedie deti k tomu, aby v konkrétnych činnostiach videli význam a prínos dodržiavania tohto pravidla – napríklad zaraďuje aktivity, kde výsledok závisí od úsilia celku (vytváranie spoločnej karnevalovej reťaze z krúžkov, spoločného hudobného sprievodu k piesni, pohybové hry s princípom spolupráce a podobne).

3. pravidlo k vyššej autorite – u detí predškolského veku prezentujú dospelí vlastným príkladom dodržiavanie pravidiel k vyššej autorite. Dôležité je ich správanie voči iným autoritám: vzťah učiteľ – učiteľ, učiteľ – nadriadený, učiteľ – rodič cez dodržiavanie spoločenských pravidiel ako vykanie, tykanie, úctivé oslovenie a pod.

Potrebu dodržiavať pravidlá môžeme deťom predškolského veku prezentovať prostredníctvom rôznych hier s pravidlami. Kľúčovou je v tomto prípade reflexia hry, respektíve jej zhodnotenie, prečo sa nám hra nepodarila, prečo sa nám podarila, čo sa dialo, keď niekto nedodržiaval pravidlá. Ak spolu s deťmi identifikujeme pravidlo, ktoré je užitočné nielen v jednej hre, ale aj pre každodenný život v triede, môžeme ho vizualizovať a zaradiť medzi ostatné. Takto spolu vytvorené a vyvedené pravidlá si deti prirodzene zvnútorňujú a ľahšie ich rešpektujú.

Čo sa týka najmenších detí, odporúča Matějček (2000a) posilňovať ich nesebeckosť a schopnosť vnímať a prijímať práva a záujmy druhých detí. Treba si však uvedomovať, že dieťa v predškolskom veku má obmedzenú schopnosť vnímania budúcnosti, čo sa prejavuje napríklad tým, že má ťažkosti požičať hračku, pretože jej prevzatie iným dieťaťom pociťuje ako nezvratné. V dieťati takto bojujú dve tendencie – hračku zdieľať a pochváliť sa ňou a zároveň ju mať len pre seba. Ustúpiť zo svojich sebeckých pohnútok, dokázať sa správať nesebecky a zodpovedne zároveň voči sebe aj iným, je jednou z najťažších životných výziev vôbec.

Pravidlá v triede napomáhajú vytvárať prostredie, v ktorom sa dieťa cíti bezpečne. Pomáhajú však aj rešpektovať a cítiť sa rešpektovaný, pretože objektivizujú dianie v medzil'udských vzťahoch a deti prostredníctvom nich môžu ustúpiť z vlastného detského egocentrizmu a všímať si potreby a blaho iných ľudí. Tak prispievajú aj k atmosfére tolerancie a ohľaduplnosti.

3.2.2 Odtiene slobody vo výchove dieťaťa

Učitelia, rodičia či iní dospelí vychovávajúci deti sa v súčasnosti stretávajú s otázkou slobody vo výchove. Dieťa a jeho svojvôľa je pre mnohých rodičov akousi „modlou“. Pozorne sledujú prania dieťaťa a eliminujú konflikt a frustráciu ich plnia na počkanie a spoliehajú sa na to, že takto vychovajú spokojné dieťa, ktoré pozná vlastné potreby. Pre mnohých rodičov je však dieťa len akýmsi „projektom“, stáva sa akousi ich modelovacou hmotou. Do tejto hmoty túžiac vychovať spoločensky úspešného, na život pripraveného človeka s dobrou budúcnosťou vtlačajú svoje predstavy o tom, akým by dieťa malo byť. To sú, samozrejme, extrémny. Väčšina vychovávajúcich rozumie dôležitosť vyváženého prístupu a každodenne balansuje na vázkach vôle a slobody so zámerom nájsť rovnováhu v prospech rozvoja dieťaťa. Dreikurs a Gery (1997, s. 19) tvrdia, že *„dnešné deti majú zjavne oveľa viac slobody, než mali deti v minulosti. Ale sloboda neznamená rovnoprávnosť. Keďže deti cítia, že sa im odopiera skutočná participácia na fungovaní spoločnosti, odmietajú akceptovať určitú zodpovednosť, ktorá sa objavila s väčšou slobodou. Na druhej strane požadujú viac a viac práv“*.

Už J. J. Rousseau (In: Dreikurs a Grey 1997) tvrdil že rigidita vo výchove vedie k brutalizovaniu detí, k ich znecitlivovaniu, zdôrazňuje dôležitosť šťastného detstva a akceptovanie potrieb dieťaťa. Myšlienky rozvinuli ďalšie osobnosti, pričom od škály absolútnemu oddaniu sa potrebám detí a ich bezvýhradnému akceptovaniu vedúcemu ku krajnému individualizmu, a tým k oslabovaniu psychickej odolnosti detí, sa názory vyvinuli k akceptovaniu dieťaťa a prijatiu zodpovednosti. Napríklad Alfred Adler (In: Dreikurs a Grey 1997, s. 25) zdôrazňoval spoluzodpovednosť dieťaťa, porozumenie dieťaťa a zároveň podnecovanie jeho spolupráce. Dôležité je, aby sa deti naučili dodržiavať zásady a vychádzať s ľuďmi. Dreikurs a Grey (1997, s. 25) hovoria o nutnosti nového prístupu k výchove. *„Cieľom tejto novej tradície je pomôcť rodičom a učiteľom naučiť sa vychádzať s deťmi na báze rovnosti a vzájomného rešpektu. Rodičia potrebujú pomoc, aby pochopili svoje deti, aby boli schopní pomôcť im žiť v slobode a naučiť sa zdieľať zodpovednosť.“*

Dieťa v predškolskom veku je zvedavé, impulzívne, rado sa hrá a „testuje“ hranice vymedzené sociálnym a kultúrnym prostredím, v ktorom vyrastá. Pre optimálny rozvoj detskej osobnosti je dôležité hľadanie, nachádzanie a **porozumenie otázkam slobodnej voľby versus pravidiel**, ktoré si má osvojiť. Keďže tieto sú vecou spoločenskej dohody, t. j. nie sú apriori dané, je v tomto odkázané na dospelých. Miera samostatnosti konania dieťaťa sa líši v rôznych spoločenstvách. Ide napríklad o otázky, čo je pre deti bezpečné/nebezpečné, nakoľko samostatné majú byť pri získavaní skúseností, voľnom

pohybe, rozhodovaní o trávení času. Viest' dieťa k pravidlám je nevyhnutné nielen kvôli ochrane zdravia a života samotného dieťaťa, ale aj z pohľadu širšieho, spoločenského.

ZAÚJÍMAVOSŤ



Individuálna autonómia dieťaťa sa vyvíjala súčasne so zmenami v spoločnosti. Napr. v spoločenstve lovcov-zberačov, bola autonómia dieťaťa vysoká, pretože jeho nežiaduce správanie malo dopad väčšinou iba na neho samého a na nič a nikoho iného (lovci-zberači nemávajú skoro žiadny cenný majetok) uvádza Diamond (2014). V neskoršej spoločnosti poľnohospodárov a pastierov bol už dopad nežiaduceho správania dieťaťa väčší, preto miera autonómie prudko klesala. Deti boli za nevhodné správanie trestané, aby sa zabránilo závažným dôsledkom pre celú rodinu – napríklad keby dieťa dobre nezavrelo bránku ohradenej pastviny, mohol by dobytok utiecť. Miera autonómnosti v našej spoločnosti je ovplyvnená aj základnými ochrannými mechanizmami zdravia a života dieťaťa. Vo vysoko štruktúrovanej spoločnosti, ktorej životná úroveň závisí od dodržiavania pravidiel, je pre dieťa veľmi dôležité a zároveň zložité poznať a orientovať sa v jej pravidlách, pretože ich poznanie je nevyhnutné pre jeho prežitie a úspech. Spoločensky a kultúrne je podmienená aj podoba a realizácia trestov vo výchove. Kým u nás na Slovensku stále prirodzene prevažuje autoritársky štýl výchovy, to znamená, že sa prirodzene očakáva, že deti budú poslúchať, existujú spoločenstvá, kde je vnucovanie vôle dospelých dieťaťu neprípustné, i keby išlo o dieťa, ktoré má len tri roky. U Martuov z púšte západnej Austrálie sa vnucovanie vôle dokonca považuje za najhorší prečin (Diamond 2014). Samozrejme, nepredpokladáme, že v materskej škole sa ocitne takéto domorodé dieťa. Naším zámerom je skôr poukázať na dôležitosť vplyvu kultúrneho a sociálneho zázemia dieťaťa na otázky jeho slobody a zodpovednosti.

Je veľmi dôležité, aby **si kultúrne a spoločenské rozdiely vo vnímaní slobody dieťaťa a isté rozdiely vo vnímaní jeho autonómie a zodpovednosti** uvedomovali učitelia detí cudzincov či detí prichádzajúcich do materskej školy z rôznorodých spoločenských, kultúrnych alebo náboženských skupín. Nerešpektovanie a neznalosť primárneho sociálneho prostredia, z ktorého dieťa prichádza, má totiž za následok nielen horšiu adaptáciu na prostredie materskej školy, ale aj na horšie vnímanie zmyslu v podnetoch, a teda aj na učenie sa dieťaťa. Neznamená to, že pre také dieťa pravidlá triedy neplatia. Znamená to, že takéto dieťa bude potrebovať najst' v nich zmysel možno iným spôsobom, ako iné deti, ktoré sa narodili a vyrástli v – pre nás – „tradičnej“ rodine.

Okrem týchto nuáns je potrebné si uvedomiť, že aj postoje detí v súčasnosti sú iné ako kedysi. Kým kedysi bolo nemysliteľné, aby rodič ospravedlňoval svoje správanie, a to dokonca pred dieťaťom, od ktorého sa už neočakáva, že bude bezvýhradne a bez pýtania akceptovať rodičovský úsudok.

Saturovanie potreby pravidiel má svoje opodstatnenie nielen vzhľadom na cieľ výchovy a vzdelávania, ale najmä vzhľadom na prirodzené fungovanie nášho mozgu. Ako uvádza neurosychológ Bilbao (2018), stanovenie hraníc je zásadné pre rozvoj mozgu. Uvádza, že v mozgu existuje oblasť – tzv. prefrontálna oblasť, ktorá je zameraná výlučne na určovanie hraníc, ich presadzovanie a pomoc osobám trpiacim frustráciou, ktorú so sebou prináša ich dodržiavanie.

Kopřiva, Nevolová, Nováčková a Kopřivová (2008) potvrdzujú, že vymedzovanie hraníc je vo výchove nevyhnutné. Zdôrazňujú, že demokratická výchova neznamená výchovu bez hraníc. Demokratická výchova znamená poskytovať deťom hranice, ale s plným rešpektovaním jeho dôstojnosti.

Jakalová (2013) hovorí o dôležitosti pravidiel pre dieťa aj vo vzťahu k jeho socializácii. *„Pre prosociálne správanie sú potrebné jasne definované pravidlá správania a ich rešpektovanie, ktoré predstavujú normy žiaduceho správania. Vedú deti k sebareflexii a sebakontrolu, podporujú ich zodpovednosť za svoje správanie, posilňujú ich sebaúctu a úctu k druhým. Pravidlá by mali platiť pre všetkých rovnako, vytvárajú pocit bezpečia a poriadku, pomáhajú riadiť fungovanie triedy, dávajú slobodu v rámci spoločne dohodnutých hraníc, podporujú pozitívne správanie, vytvárajú prevenciu proti konfliktom. Život v súlade s určitými pravidlami pomôže dieťaťu internalizovať (vnútorne sa stotožniť) a rozvíjať normy, ktoré ho budú viesť pri rozvoji vlastnej osobnosti.“* Pri vytváraní pravidiel v materskej škole je dôležité mať na pamäti, že pravidlá *vytvárame spoločne s deťmi* – učiteľka vie, aké pravidlo potrebuje, a nabáda deti, aby ho vyslovili, aby samy vytvárali pravidlá napr. *v umyvárni, v jedálni, v triede, na vychádzke*. Spoločne s deťmi hľadá dôsledky, ktoré môžu nastať po porušení pravidiel.

Bilabou (2018), ktorý využíva najnovšie poznatky o mozgu človeka, definuje **sedem požiadaviek** na stanovenie pravidiel bez drámy. Zabezpečíme tým, aby dieťa vnímalo voľbu pravidiel ako jeho vlastnú slobodnú voľbu, ktorá mu prináša prospech. Pravidlá sa stávajú akousi dohodou.

Prvou požiadavkou je **nastavenie pravidla v momente, keď učiteľka spozoruje u dieťaťa nežiaduce správanie**. Pravidlo by malo zabrániť tomu, aby sa zopakovala neakceptovateľná situácia. Súčasne sa v mozgu dieťaťa začína vytvárať spojenie, ktoré sa pravidelným opakovaním stane trvalou charakteristikou dieťaťa. Pravidlo môže nastaviť učiteľka už vtedy, keď zistí, že dieťa sa chystá urobiť niečo, čo je neakceptovateľné. Bilbao tvrdí, že zabrániť nežiaducemu správaniu skôr než sa udeje, je oveľa efektívnejšie ako dvadsaťkrát naprávať zažitý zlovyk.

Ďalšou požiadavkou na tvorbu pravidiel je **stálosť**. Skutočnosť, že dieťa neurobilo nežiaducu vec, neznamená, že sa o to nepokúsi nabudúce. Dieťa je prirodzene vytrvalé, preto by dospelý nemal zabúdať na stanovené pravidlo a **dodržiavať ho**. **Jednotnosť** pri stanovovaní a dodržiavaní pravidiel od všetkých dospelých participujúcich na výchove dieťaťa označuje Bilbao za ďalšiu požiadavku. Pri stanovovaní pravidiel by mal dospelý **zostať pokojný**. Keď na dieťa kričíme, aktivujeme v mozgu dieťaťa tú časť, ktorá zabráni dieťaťu kognitívne spracovať informáciu, resp. pravidlo. V prípade veľmi emotívneho

stanovovania hraníc dieťa nie je schopné počúvať logické argumenty a pochopiť ich. Dôležitým momentom pri stanovovaní pravidiel je **dôvera dieťaťa**. Dieťa by malo vidieť, že dospelý má v pravidlách jasno. Bude sa cítiť pokojnejšie a motivovanejšie. Saturuje sa tým potreba stálosti. Posledná zásada, ktorú Bilbao uvádza, je **nezabúdať na lásku, rešpekt a úctu k dieťaťu**.

PRÍKLAD Z PRAXE

Nevedomé porušenie pravidiel

Aj samotné učiteľky občas neuvedomele či nechtiac spôsobia zmätok v dodržiavaní vymedzovaných pravidiel. Ponúkame niekoľko príkladov z praxe. Po každom z nich si položte otázku: *Čo je v tomto prípade príčinou porušenia pravidiel?*



1. Dieťa prichádza k učiteľke počas činnosti s oznámením, že potrebuje ísť na toaletu. Učiteľka ponorená s deťmi do činnosti v snahe rýchlo vyriešiť situáciu odpovie dieťaťu: „*V poriadku, bež.*“ Dieťa porozumie výzve, že sa má ponáhľať a rozbehne sa cez triedu preto, aby sa rýchlo mohlo vrátiť k zaujímavej činnosti a zároveň preto, aby učiteľke vyhovel. Cestou prevrhne stojan s výkresmi. Učiteľka alebo ostatné deti okamžite zareagujú upozornením na pravidlo „*V triede sa pohybujeme krokom (pravidlo slimák)*“.

2. Počas nacvičovania na besiedku učiteľka vedie deti k výraznému prejavu, aby ich bolo dobre počuť. Filipko hovorí potichučky a nesmelo, no postupne sa osmeluje. Inokedy je v hre hlučný a opakovane je upozorňovaný na pravidlo „*V triede rozprávame potichu, kričíme len vonku (pravidlo myška)*“. Pri nácviku má však zábrany recitovať, učiteľka ho musí posmelovať k výraznejšiemu prejavu. Keď konečne dosiahne, že Filipka je poriadne počuť, oceňuje jeho snahu slovami: „*Vidíš, Filipko, ako krásne nahlas rozprávaš? Budú ťa počuť aj rodičia na konci triedy.*“ Po skončení recitovania sa Filipko nahlas rozkričí, aby ho počul Jurko na konci triedy. Učiteľka ho okamžite upozorní na to, aby v správaní dodržiaval pravidlá triedy, konkrétne myšku, a Filipko jej oponuje: „*Pani učiteľka, to pravidlo sa správa, ako ty chceš.*“

Atribúty funkčných pravidiel:

- sú stručné a zrozumiteľné;
- sú zdieľané (na ich tvorbe sa podieľali tí, ktorých sa budú týkať, alebo aspoň niektorý z budúcich užívateľov);
- majú jasný zmysel a úžitok;
- sú viditeľné;
- umožňujú úpravu (nie sú dogmou, reagujú na prípadné zmeny).

Ako sme uviedli, stanovenie denného poriadku je spôsob, ako deťom možno saturovať potrebu určitej stálosti. Okrem denného poriadku možno do výchovno-vzdelávacieho procesu zaradiť rôzne rituály, o ktorých píšeme v nasledujúcom texte.

- **Individuálne víťanie detí** pri príchode do triedy učiteľkou alebo v rámci ranného kruhu môže učiteľka realizovať okrem klasického pozdravu (*Dobrý deň, Ahoj, Pekné ráno...*) aj tak, že dieťa ukáže na piktogram, obrázok, kde je naznačené (podanie si rúk, objatie, pohladenie, žmurknutie, tľapnutie si do dlaní, pozdrav Eskimáka, Indiána, Číňana, rozprávkovej, imaginárnej bytosti...), ktorým sa spolu s učiteľkou privítajú.
- **Vol'ba pomocníkov** (služba)
- **Spoločné akcie a podujatia** (Halloween, karneval, Deň rodiny, MDD, Deň matiek, Vianoce) v rámci integrácie nových rodičov do existujúcich spoločenstiev (Kaščák 2009).
- **Upratovanie hračiek** rituálnym môže učiteľka urobiť upratovanie hračiek. Pravidelnosť a systematickosť tohto rituálu môže v úvode podporiť príbehom *Ako sa Agátka naučila upratovať* <https://babetko.rodinka.sk/detska-rec/rozpravky/ako-sa-agatka-naucila-upratovat/> Pomocou pomocných otázok deti reprodukujú dej, diskutujú o dôležitosti udržiavania poriadku ako v materskej škole, tak aj doma. (Básničky ktoré môže učiteľka zaradiť k rituálu s upratovaním hračiek, nájde čitateľ v prílohe A.)
 - **Ranný kruh** vytvorený kruh je zárukou bezpečia pre toho, kto sa v ňom nachádza. Môže byť priestorom na spoločné víťanie sa detí s učiteľkou. V rámci ranného kruhu si môžu deti opakovať informácie, ktoré sa nemusia týkať aktuálnej témy týždňa. Môžu sa riešiť s deťmi vzniknuté konflikty, problémy, diskusiou rozvíjať ich komunikačné zručnosti, sociálne kompetencie vzájomným počúvaním sa, neskákaním si do reči, vzájomnou akceptáciou. Trvanie ranných kruhov od 5 do 15 min. V rámci ranného kruhu si na základe vyložených obrázkov môžu opakovať: dni v týždni – deti odpovedajú na otázky, aký je DNES deň, ako sa volal deň VČERA a aký deň bude ZAJTRA; určiť aktuálne počasie – deti slovne hodnotia, ako je vonku, a následne obrázkom zaznačia do kalendára počasia, aké je počasie; zopakovať, aké je momentálne ročné obdobie, aký je mesiac, povedia si, kto v danom mesiaci oslavuje narodeniny, aké sviatky, udalosti ich čakajú a pod.



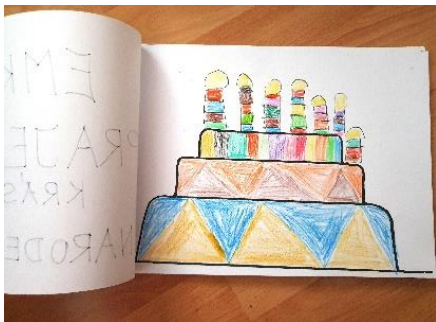
Môžeme zaradiť tieto riekanky:

- *Keď niekam prídem, už to viem, že nahlas poviem: Dobrý deň!
Keď odchádzam, už všetci vedľa, s úsmevom volám: Dovidenia!*
- *Dobrý deň, dobrý deň, dneska máme krásny deň, rúčky máme na tleskanie, nôžky máme na dupanie, dobrý deň, dobrý deň, dneska máme krásny deň.*
- *Dobré ráno, dobrý deň, majme všetci krásny deň.
Otvorme si oči, naostrime uši.
Srdiečko sa rozbúši, lebo priateľ hovorí.
Kto nechce nič povedať, môže tíško počúvať.
Kto chce niečo povedať, musí ruku hore dať.*

(Báseň sa recituje s ukazovaním obsahu. Na záver sa navzájom deti s pani učiteľkou zvitajú.)

Počas ranného kruhu môže učiteľka na výkres A2 dopísať k menu dieťaťa krátku vetu o tom, čím, s kým, kde, prečo, ako sa hralo – na základe jeho vyjadrenia. Popis hier detí si vedľa prečítať aj rodičia. Alebo sa spoločne dohodnú na ďalších činnostiach a učiteľka ich zapíše.

- **Spoločné stolovanie** (napr. hromadné používanie slov: ďakujeme, dobrú chuť.)
- **Oslavy sviatkov, menín a narodenín detí** využívanie rôznych rekvizít, usporiadanie triedy, rovnaké poradie činností spojených s oslavou: blahoželanie od učiteľky, od detí, spoločné blahoželanie alebo individuálne, sfúknutie sviečok na makete torty,



spievanie a pod. (Např. v strede kruhu stojí oslávenec, ktorému deti zaspievajú narodeninovú pieseň: *Veľa šťastia zdravia...*, zatancujú na veselú pieseň, podaním rúk mu zablahoželajú a odovzdávajú darček „Narodeninovú knihu“. Vo výtvarnom kútiku podľa vlastných predstáv vyfarbia predlohu tortového korpusu. Hotové diela učiteľka zviaže do knihy. Šikovnejšie deti sa podpíšu a dotvoria aj obal.

Čarovné vrecúško

Pomôcky: malé vrecúško.

Opis hry: Deti stoja v kruhu. Učiteľka fiktívne a zdanlivo vytiahne z vrecúška „myš“. Upozorní deti, že ju pustí a nesmú ju zašliapnuť! Deti v kruhu postupne jedno za druhým poskočia. Nakoniec učiteľka myš vráti do vrecúška a vytiahne z vrecúška zdanlivo „vrabca“. Vrabca pustí a deti si rad-radom striedavo nadvihnú plecيا. Vrabec sa



vráti do vrecúška a vyberie sa „komár“. Deti rad-radom tlesknú pred sebou.

Hra sa stupňuje, keď učiteľka vyberá naraz dve rôzne zvieratá a púšťa ich v kruhu do protismeru. Deti musia sledovať, kedy majú poskočiť, kedy tlesknúť, poprípade nadvihnúť plecيا.

Význam: Podpora vzniku empatie v sociálnom kontexte, podpora používania zrkovéhoho kontaktu.

3.3 Možnosti naplňania potreby prvotných citových a sociálnych vzťahov

Predškolský vek je charakteristický prudkým rozvojom všetkých oblastí dieťaťa. Výnimkou nie je ani citová a sociálna oblasť osobnosti dieťaťa. Ako sme už spomenuli, dieťa si v tomto veku vytvára prvé sociálne vzťahy. Najskôr sú to vzťahy, ktoré poskytuje dieťaťu rodina. Vzťahy v rodine sú základom pre vytváranie ďalších zdravých vzťahov mimo rodiny. Naplnenie potreby prvotných citových a sociálnych vzťahov v živote dieťaťa sa primárne saturuje v prostredí rodiny. Keďže do materskej školy prichádza dieťa spravidla priamo z rodiny (niektoré deti navštevujú jasle či iné zariadenia), sú rodinné vzťahy či vzťahy s blízkymi osobami jeho jedinou doterajšou skúsenosťou s naviazaním sa na dospelú osobu. Vytvorenie bezpečnej vzťahovej väzby je naplnením potreby prvotných sociálnych vzťahov a zároveň to, či a ako si dieťa vytvára bezpečnú vzťahovú väzbu, je prediktorom jeho spokojnosti v živote, ale aj jeho pocitu emocionálneho bezpečia v kolektíve materskej školy.

Teóriu vzťahovej väzby pomenoval John Bowlby (In: Hašto 2005). Podľa tejto teórie je každé dieťa geneticky predisponované vyhľadávať osobu, ktorá mu zabezpečí ochranu, bezpečie a naplní jeho potreby. Aktivuje sa istý repertoár správania, ktorý má za úlohu privolať a udržať pri sebe významnú osobu a ktorý sa mení zrením a skúsenosťami. Tzv. väzbové správanie si dieťa osvojuje v prvom roku života, keď sa fixuje spravidla na matku alebo na hlavnú osobu, ktorá naplňa jeho potreby. Postupne ako dospieva k tretiemu roku života, je schopné viazať sa aj na iné osoby, napríklad aj na učiteľku v materskej škole.

Učiteľka v materskej škole musí počítať s tým, že sem prichádza dieťa už s istým vytvoreným väzbovým správaním. Podľa Hašta (2005) to môže byť:

1. **Bezpečná vzťahová väzba** je pre optimálny rozvoj osobnosti dieťaťa ideálna. Pre vznik bezpečnej vzťahovej väzby je najdôležitejšia stálosť (o dieťa sa stará stále tá istá osoba) a spoľahlivosť (stará sa oň stále rovnakým spôsobom, jej správanie je vždy rovnaké, stabilné a čitateľné). Napríklad keď dieťa plače, vždy ho príde upokojiť (stálosť) rovnakým spôsobom (spoľahlivosť). Takéto deti bývajú zvyčajne veselé, kooperatívne, kreatívne, obľúbené, schopné prispôbiť sa, pri rozlúčke s rodičom v materskej škole chvíľu síce možno plačú, ale dokážu sa rýchlo naviazať na učiteľku. Pre dieťa je veľmi dôležitý jemnocit a vnímavosť matky (v materskej škole učiteľky), ktorá si dokáže všimnúť, že dieťa niečo potrebuje, a naladiť sa naň. Podľa Hašta

(2005) výskumy potvrdili, že bezpečná vzťahová väzba je dôležitým predpokladom zdravého duševného vývinu dieťaťa a správania, vďaka ktorému sa dieťa bezpečnej pripúta k matke alebo inej významnej osobe počas prvých dvoch rokov jeho života, zohrá kľúčovú úlohu v ochrane jeho duševného zdravia, zdravého emocionálneho vývinu. Bezpečná vzťahová väzba priaznivo pôsobí aj na rozvoj inteligencie a vedie dieťa k samostatnosti, odolnosti, stavia základy pre jeho empatiu a v neposlednom rade vplýva na rozvoj jeho ďalších vzťahov (Hašto 2005).

2. **Neistá vyhýbavá odmietavá vzťahová väzba** vzniká, keď matka dieťa odmieta alebo nereaguje na jeho potreby. Takéto deti sa postupne naučia, že signalizovať svoje potreby je zbytočné a prestanú vyhľadávať pomoc a oporu blízkej osoby. Napriek tomu, že sa javia ako samostatné, ako keby nepociťovali úzkosť aj stres, opak je pravdou. Deti si do života odnášajú pocit, že pri ohrození, strese, smútku či trápení nemá cenu vyhľadávať pomoc ani oporu u iných ľudí. Za signály, že medzi dieťaťom a matkou vzniká neistá vzťahová väzba, sa považuje napríklad to, keď **matka nereaguje na potrebu dieťaťa alebo jej reakcia je oneskorená**. Takáto matka napríklad nerešpektuje potreby dieťaťa, vnucuje mu hru či hračky podľa vlastného výberu, nie je empatická k jeho potrebám alebo medzi signalizovanou potrebou a reakciou matky uplynie toľko času, že dieťa si medzi nimi neuvedomuje vzťah. Nenaučí sa spájať si významnú osobu s napĺňaním svojich potrieb. Je veľmi dôležité, aby si učiteľky uvedomovali, že v materskej škole sú tými hlavnými osobami naplňajúcimi potreby detí práve ony a snažili sa o posilňovanie bezpečnej vzťahovej väzby a eliminovanie tendencií dieťaťa „neotravovať“ svojimi potrebami. Mali by rozumieť tomu, že takéto deti majú často nepriateľské a odmietavé správanie, ktoré si vytvorili ako psychický obranný mechanizmus. Deti s vyhýbavou odmietavou vzťahovou väzbou túžia po sebauplatnení, nedokážu sa však presadiť konštruktívnym spôsobom.
3. Hlavným znakom **neistej – ambivalentnej vzťahovej väzby (úzkostná, zahlcujúca)** je nestálosť. Napríklad keď dieťa plače, raz ho matka príde nežne upokojiť, no inokedy reaguje zlostne a prudko. Dieťa nevie, čo má očakávať, čo vyvoláva úzkosť. Deti s úzkostne-ambivalentnou väzbou sa javia okoliu ako napäté, impulzívne, s malou frustračnou toleranciou, alebo ako pasívne a bezmocné (Hašto 2005). Boja sa skúmať okolie, nedôverujú iným osobám. V konfliktoch reagujú úzkostne a agresívne a i keď túžia nadväzovať priateľstvá, toto nastavenie im to veľmi sťažuje. V materskej škole takéto nastavenie prináša množstvo napätých situácií a zvýšenú potrebu venovať sa rozvíjaniu prosociálneho správania dieťaťa.
4. **Neistá – dezorganizovaná vzťahová väzba (odmietavá)** vzniká pri psychickom, fyzickom týraní či zanedbávaní dieťaťa. V takejto väzbe je dieťa priamo ohrozené, naučí sa, že mu nikto nepomôže, na nikoho sa nemôže spoľahnúť, že svet je nebezpečné miesto, kde nikomu na ňom nezáleží. Neskôr sa snaží prebrať kontrolu a môže sa stať z neho úspešný manipulátor. Keďže najbližšia osoba predstavuje preň najväčšie ohrozenie, nevyvíja sa empatia, tá je dokonca pre dieťa hrozbou, lebo

vcitovať sa do týrajúcej osoby mu hrubo ubližuje. Deti s týmto typom vzťahovej väzby často vykazujú poruchy správania a majú predispozíciu k delikventnému správaniu.

Je dôležité uvedomiť si, že prenos typu vzťahovej väzby je do veľkej miery transgeneračný, čo znamená, že dospelý sa k dieťaťu správa tak, aké správanie k sebe samému zažil od dôležitých osôb. Túto „kliatbu“ je možné „zlomiť“ napríklad terapiou, pretože ide o vzorce správania často neprístupné nášmu uvedomeniu, ale aj nadväzovaním bezpečných a zdravých vzťahov v bezpečnom veku či vyrovnaním sa s minulosťou. Za kvalitu budúcich vzťahov dieťaťa sa tak stáva výrazne zodpovednou aj učiteľka v materskej škole, preto by mala dbať o svoje duševné zdravie, pestovať vlastnú autenticitu, primerané sebavyjadrovanie. Mala by venovať pozornosť ochrane a rozvíjaniu vlastnej duševnej a fyzickej kapacity pre vykonávanie svojej profesie. V dnešnej dobe je zaujímavým fenoménom ovplyvňujúcim vytváranie si zdravých väzieb u dieťaťa je tzv. **parentifikácia**, ktorá je formou emocionálneho, sociálneho a občas aj ekonomického zanedbávania dieťaťa. Ide o tzv. výmenu rolí, keď sa od dieťaťa očakáva zodpovedné správanie a opora vo vzťahu k dospelému. Hranice vzťahu sa stierajú, menia a dieťa je postavené do úlohy dospelého, čo, samozrejme, nemôže zvládnuť a môže to mať veľký vplyv na ďalší vývin jeho sociálnych vzťahov. Hlavný dôraz v takomto vzťahu je kladený na potreby a emócie rodiča a potláčajú sa potreby dieťaťa. Najnebezpečnejšou formou je tzv. **emocionálna parentifikácia**. Takýto rodič pred dieťaťom ako emocionálne intímny partnerom ventiluje svoje emócie, vyžaduje ich pochopenie, vyžaduje prioritne napĺňanie vlastných emočných potrieb a nezaoberá sa potrebami a pocitmi dieťaťa, dokonca ich ani nevníma. Parentifikácia sa môže objavovať v rodinách, ktoré zažívajú ohrozenie alebo sú postihnuté traumatizujúcou a ťažkou udalosťou ako vojnový konflikt, úmrtie jedného z rodičov alebo jeho vážne ochorenie, rozvod rodičov či iné náročné životné situácie. Učiteľka by mala tento fenomén poznať a všímať si, či dieťa nie je správaním rodičov takýmto spôsobom zaťažené.

Z rodiny si dieťa nesie do svojho života určité vzorce mužského a ženského správania. Všetky skúsenosti prežité v rodine nás ovplyvňujú v ďalších vzťahoch po celý život. Rozšírenie vzťahov nastáva pri prvom vstupe dieťaťa do rôznych inštitúcií (detské jasle, detské skupiny, materské školy). Učiteľka v materskej škole by mala byť bez ohľadu na východiskovú pozíciu rodinnej situácie dieťaťa osobou, ktorá mu poskytuje bezpečnú vzťahovú väzbu. Väčšia rozmanitosť ponuky sociálnych vzťahov je potrebná k normálnemu vývinu dieťaťa (Matějček a Langmaier 1974). Dieťa sa postupne uvoľňuje z telesnej závislosti na matke, začína sa správať samostatnejšie, vzdaluje sa od nej najskôr na kratšiu a neskôr na dlhšiu dobu, preniká do ďalších a ďalších spoločenských okruhov. Táto postupná separácia je podmienkou jeho sociálneho zrenia. Nedostatočná ponuka vhodných citových a sociálnych vzťahov môžu viesť až k psychickej deprivácii. Úlohou učiteľky je navodiť taký stav postupného odlúčenia dieťaťa od rodiča, pri ktorom má dieťa napĺňanú aspoň sčasti základnú potrebu bezpečnosti. Môže sa totiž stať, že dieťa si veľmi razantný vstup do inštitúcie vyloží ako potrebanie zo strany blízkej osoby, čo môže viesť k vzniku psychotraumy.

V materskej škole však nejde len o vytváranie si vzťahov medzi učiteľkou a dieťaťom. **Nové sociálne vzťahy v triede pomáhajú dieťaťu postupne si začať osvojovať prosociálne správanie. Prosociálnosť** pochádza z latinského slova *socius* – spoločník, priateľ. Prosociálny človek sa k ostatným správa ako k priateľom a zachováva pravidlo mravnosti – čo chceš, aby robili tebe, rob aj ty druhým, čo nechceš, aby robili tebe, nerob ani ty druhým. Ide o určitú schopnosť urobiť niečo dobré v prospech iných ľudí bez toho, aby sme za to očakávali nejakú odmenu (Klimeková 2000). S pojmom prosociálnosť úzko súvisí pojem prosociálne správanie, ktoré môžeme pozorovať v ranom veku dieťaťa, napr. že dieťa prirodzene podá pomocnú ruku, pomôže, utešuje pohladením druhé dieťa. K hodnotám prosociálneho správania prispievajú nielen učitelia, ale v prvom rade rodičia, blízke osoby, a sú podmienené aj vrodenými charakteristikami.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016) vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť obsahuje dva celky, a to *Spoločenské prostredie* a *Prosociálna výchova*, kde jednou z podoblastí je prosociálne správanie.

Prečo hovoriť v ranom detstve o prosociálnom správaní? Autor Fedorko (2020) hovorí: *„Prosociálne správanie sa zväčša prelína s termínom altruizmus. Diferenciácia týchto pojmov je viditeľná najmä cez zdôraznenie výslednej odmeny. Altruizmus je považovaný za taký druh správania, ktoré vychádza z nezištnej pomoci druhému človeku bez očakávania zisku, rôznej odmeny, či už materiálnej, finančnej alebo sociálneho súhlasu.“* Prosociálne správanie je ovplyvnené schopnosťou empatie a pomoci druhému. Každé dieťa je jedinečné a neopakovateľné a empatický prejav je prítomný u dieťaťa vždy v inej miere. Dôvodom sú individuálne špecifiká dieťaťa získané vrodenými dispozíciami a prostredím, v ktorom dieťa žije. Schopnosť empatie je jedným z faktorov, ktoré spôsobujú prosociálne správanie. Empatia – jeden z predpokladov prosociálneho správania, ako sú pomoc, darovanie, solidarita. Vyplývajú väčšinou zo súcitu, z poznania, z vycítenia potrieb a túžob. Empatia znamená vcítenie sa do situácie toho druhého. Nemôžeme teda druhému robiť dobro podľa našich predstáv, ale podľa jeho potrieb. Už sme uviedli, že test prosociálnosti nezávisí od nás, ale od toho, ako dobro, ktoré konáme, vníma ten druhý. Ten druhý musí povedať, či je niekto prosociálny. Preto vedíme deti k empatii, k veľmi vzácnej vlastnosti pre každodenný život. Empatia je schopnosť predstaviť si seba na mieste druhého človeka, vcítiť sa do jeho situácie, rozpoznať, čo druhý človek pociťuje (Jakalová 2013).

Autor L. G. Wispé (In: Nákonečný 1999) hovorí o formách prosociálneho správania ako *darovanie, pomoc, ponuka na spoluprácu, sympatia a porozumenie, podpora*. A práve tu je myšlienka pre učiteľky a rodičov, že uvedomovanie si vlastných pocitov dieťaťa je dobrým základom, aby sa dieťa zaujímalo o prežívanie iných ľudí okolo neho. To tvorí základy empatie. Prosociálne správanie sa vyznačuje skutkami a činmi vykonanými v prospech druhého – bez očakávania odmeny alebo bez sociálneho súhlasu. Tieto činy správania majú charakter poskytnutia nezištnej pomoci, keď nie je očakávaná odmena ani opätovanie pomoci v budúcnosti a vychádza z vnútorného postoja človeka k inému a z jeho slobodnej voľby (Fedorko 2020).

Podpora rozvoja prosociálneho správania dieťaťa, ako sme spomínali, začína v ranom detstve, v predprimárnom vzdelávaní, kde sa utvárajú vzory správania a základy hodnotového systému. Hra je dôležitá pre dieťa, prostredníctvom hry uspokojuje potrebu prvotných citových a sociálnych vzťahov. Hra je prostriedkom rozvoja všetkých stránok jeho osobnosti, prostredníctvom hry dieťa spoznáva svet. V rámci hry sa rozvíjajú a upevňujú sociálne vzťahy. Dieťa má v stave flow možnosť poznávať správanie ostatných detí/rovesníkov a učiť sa im porozumieť. Deti sa učia vzájomne spolupracovať a rešpektovať, riešia rôzne situácie a vzájomné konflikty. V hre si vyjednávajú pravidlá, ktoré budú dodržiavať. Učia sa vhodnému sociálnemu správaniu a morálnym zásadám. Zručnosti, ktoré nadobudnú v tomto období vo svojich hrách (najmä v námetových a kooperatívnych), ich budú sprevádzať celým životom (Lynch a Vargová 2020). Hra je významná, nezastupiteľná pre rozvoj detí a dieťa sa s ňou stretáva podstatnú časť predškolského veku. Prosociálne správanie si deti najlepšie osvojujú práve v hre s rovesníkmi.

Klíma v materskej škole vyvára pohodu a pocit bezpečia detí, ale významne ovplyvňuje aj realizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti, učenia sa, motiváciu. Průcha a kol. (2003) hovoria o klíme triedy, ktorá predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne reakcie detí na udalosti v triede, vrátane pedagogického pôsobenia učiteľiek. Klíma vyjadruje dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine rovesníkov, ktoré fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemenia sa tak rýchlo ako atmosféra skupiny. Atmosféru tvoria sociálne vzťahy a javy, ktoré sú situačne podmienené a majú krátkodobé trvanie. Počas výchovno-vzdelávacej činnosti sa atmosféra môže zmeniť niekoľkokrát. Dôležité je edukačné prostredie, ekológia triedy, priestorové komponenty, farby, teplo. Aj materiálne prostredie má evokovať pocit súdržnosti, priateľské vzťahy v triede, napr. fotografie zo spoločných činností (Bagalová, Bizíková a Fatulová 2015). V ďalšej časti uvádzame aktivity: aktivity na vytváranie spoločenstva; aktivity s emóciami; aktivity na podporu kooperácie; priateľstva a komunikácie; aktivity zamerané na rozvoj sociálnych/životných zručností; aktivity zamerané na akceptáciu druhých.

Orientačná hra – Rýchlo sa meniaci kruh

Pravidlo: utvoriť kruh okolo učiteľky podľa pokynu.

Opis hry: Učiteľka ľubovoľne chodí po miestnosti, po školskom dvore. Deti ju nasledujú a rýchlo okolo nej vytvárajú nový kruh. Učiteľka sa z kruhu vymaní a hľadá si ďalšie miesto, kde deti vytvárajú okolo nej menší kruh, väčší kruh. U starších detí môže učiteľka zadať pokyn, aký kruh majú deti utvoriť (napr. 3 chlapci a 2 dievčatá; deti, ktoré zjedli celý chliebík na desiatu a pod.) Deti, na ktoré neplatí uvedené kritérium, si sadnú na zem. Deti prekonávajú rôzne prekážky a nerovnosti podlahy.



Význam: Učiteľka môže zaradiť túto hru pri vytváraní vzťahu učiteľ – dieťa v čase adaptácie. V prípade, že učiteľka zaraďuje určité kritériá na tvorbu kruhov, deti sa identifikujú v sociálnej skupine na základe určitej charakteristiky. Vnímajú, že môžu patriť do rôznych skupín.

Hra s bodkami

Pomôcky: preložené karty s bodkami. Hudba: napr. Tarantela di Napoli

https://www.youtube.com/watch?v=5HNfUoo3qSA&list=RDEMWc8fhwOXA_bOUm7m4Ac&index=33

Opis hry: Každé dieťa dostane kartu s určitým počtom bodiek. Na rytmickú hudbu tancujú, ľubovoľne sa v priestore premiestňujú a pritom si vymieňajú zložené karty s bodkami. Počas hudobnej pauzy si rýchlo nájdú kamaráta a pozdravia sa navzájom toľkými potleskami (skokmi, lusknutím, dupnutím, klopaním na dlaň, pohladením, žmurknutím...), koľko majú bodiek na papieri. Spôsob pozdravu určuje vždy učiteľka alebo vopred určené dieťa.

Význam: Podpora tvorby kamarátskych vzťahov, podpora vzájomnej akceptácie, dodržiavania pravidiel, spolupráce.



Pod' si so mnou zatancovať

Opis hry: Tanec v pároch v rytme polky. Deti vytvoria páry, postavia sa oproti sebe a chytia za obe ruky. Spievajú pieseň:



Pod' si so mnou zatancovať, zatancovať, zatancovať
(chôdza dookola).

Poskočiť a zatočiť, zatočiť, zatočiť
(pustia sa, poskočia na mieste a pomaly sa otočia okolo svojej osi).

Tleskneme si do dlane, do dlane, do dlane,
ved' sa ešte stretneme, stretneme, stretneme
(striedavo tlesk pred sebou a tlesk do otvorených dlaní svojho páru),

Tleskneme si do dlane, do dlane, do dlane,
ved' sa ešte stretneme, stretneme, stretneme
(v záhybe pravej ruky sa zachytia a krokom poskočným tancujú dookola).

Význam: Podpora pohybových tanečných zručností, tvorba prostredia radosti zo spoločného tancovania a pohybu, podpora súhry pohybov jednotlivých dvojíc.

Tanec s metlou

Pomôcky: metla. Hudba: Waltz – Harry Potter

<https://www.youtube.com/watch?v=XHeU1IHINFQ>

Opis hry: Deti vytvoria páry. Na začiatku učiteľka nemá pár, tancuje s metlou. Keď metlu buchne o koberec, deti si musia vymeniť pár. Učiteľka si tiež vyberie dieťa na pokračovanie v tanci. S metlou tancuje dieťa, ktoré zostalo samo. Keď metlu dieťa buchne o zem, opäť si všetci hľadajú iného tanečného partnera.



Význam: Spoločné emocionálne prežívanie, dodržiavanie pravidiel a spolupatričnosti ku skupine.

Veverička

Opis hry: Deti sedia v kruhu. Každé dieťa si ľavú ruku dlaňou hore voľne položí na ľavé koleno. Ukazovák na pravej ruke vpichne do ľavej dlane dieťaťa sediaceho po jeho ľavej strane. Takto pripravení sedia a počúvajú príbeh o veveričke. Ak započujú v príbehu slovo „veverička“, svoj ukazovák musia rýchlo odtiahnuť z dlane sprava sediaceho suseda a zároveň schmatnúť ukazovák zľava sediaceho dieťaťa. Hra pokračuje až do konca príbehu. Učiteľka pomaly a s dôrazom na slabiku „ve“ rozpráva vymyslený príbeh: *Chodila som v lese, kde žijú lesné zvieratá. Ako tak chodím, odrazu s poza kríka, vyskočí veľký zajac (tu sa deti môžu pomýliť). Za ním vybehla aj líška. Ich naháňačku z výšky stromu sledovala !veverička!, ktorej popadali oriešky. Zliezla zo stromu a ako si tak zbiera oriešky, zdraví ju myška. Ahoj, veruže máš čo robiť! Ved' aj mám, zlostí sa !veverička!...*

Význam: Počúvanie textu s porozumením, koncentrácia pozornosti zosúladiac s rýchlou pohybovou reakciou. Hra je vhodná pre staršie deti, menšie môžu reagovať na podnet len tlesknutím.

Podaj si s každým ruku!

Pomôcky: krúžky, kúsky látky alebo umelé kvety.

Opis hry: Učiteľka ľubovoľne rozloží na koberec kúsky látok. Každé dieťa sa postaví na jednu látku. Za úlohu majú podať si ruky s každým, koho dočiahnu. Nesmú z látky vystúpiť



na koberec. Staršie deti sa vedia opatrne z látky na látku presúvať bez toho, aby z nej vystúpili na koberec, a tým dokážu podať si ruky s každým.

Obmena: Deti sa opatrne z látky na látku presúvajú bez toho, aby z nej zostúpili na koberec, a tým si vedia podať ruku s každým. Pomáhajú si vzájomným prichytením k sebe.

Význam: Podpora k spolupráci, k tvorbe kamarátskych vzťahov, zdokonaľovanie neverbálneho vyjadrovania.

Ping-pong

Opis hry: Vytvoríme kruh, kamarát sprava je Ping, zľava je Pong. Jedno dieťa stojí v kruhu, ukáže na jedno dieťa z kruhu a povie mu napr. Ping. Ten rýchlo pomenuje po mene svojho kamaráta zľava. Keď povie „Ping – Pong“, všetci pomenia svoje miesta. V strede kruhu sa striedajú deti, ktoré sa pomýlili.

Význam: Rýchlejšie zapamätanie si mien detí, rozvoj pozornosti.

Hra s priadzou – pavučina

Pomôcky: priadza, umelý pavúk, relaxačná hudba.

Opis hry: Učiteľka drží v ruke priadzu a hodí ju dieťaťu tak, aby mu jej koniec zostal v ruke. *Som Anna a kotúľam kamarátke napr. Gabike.* Hra pokračuje dovtedy, kým sa predstaví aj posledné dieťa. Hru môžeme zopakovať navíjaním klobka späť. *Som Gabika a dostala som od Anny.* Deti opatrne položia pavučinu na zem, učiteľka vyzve dieťa, ktoré podľa pokynu prejde len po líniách alebo len v okienkach trojuholníkových tvarov... prejde na druhú stranu po najdlhšej ceste, po najkratšej ceste. Môže vyzvať naraz aj 2 – 3 deti. Na záver sa deti opatrne postavia a zdvihnú pavučinu do určitej výšky, aby „dieťa – pavúk“ mohlo pod ňou podliezať.

Význam: Pomoc ľahšiemu zapamätaniu si mien detí zapojením sústredenia a pozorovania. Podpora stimulácie detí k aktivite, chápanie určených pravidiel.



Čarovné lopty

Pomôcky: 3 lopty rôznej veľkosti.

Opis hry: Stojíme v kruhu a kotúlame si žltú loptu *Lacko, kotúl'a sa lopta!* V tom istom čase môže ďalší hodiť červenú loptu *Zoja, letí lopta!* Tretia lopta *Tibor, kopem ti loptu!* Hra sa dá ďalej stupňovať podľa zručnosti detí napr. tak, že počas hry chodia deti pomaly do kruhu.

Význam: Zábavné zapamätanie si mien, rozvoj pozornosti a pohotovosti.

Pozdrav s balónom

Pomôcky: hudba – napr. Ó, Suzanna

<https://www.youtube.com/watch?v=0RWDb9EawGE>), farebné balóny, centrefixky.

Opis hry: Deti si vyberú balón, ktorý si nafúkajú a napíšu naň tlačnými písmenami svoje meno. Na hudbu si podľa pokynov učiteľky balóny vyhadzujú napr. ukazovák, nosom, kolenom, palcom, dlaňou, hlavou... Počas hudobnej pauzy každé dieťa chytí jeden balón a pohládá jeho majiteľa.

Obmena: Deti tancujú v kruhu. Do kruhu vchádzajú deti na pokyny učiteľky, napr. len modrý, len červený, len zelený...

Význam: Zábavné zapamätanie si mien, dodržiavanie pokynov, spolupráca. Rozvoj pohybových zručností.

Tvoríme rodinu

Opis hry: Učiteľka utíši deti spevom na jednoduchú melódiu:

*Haló, haló, dobrý deň, haló, haló, koho počujem?
Za rúčky sa chytíme, veľké kolo spravíme!*

Deti si následne posadajú do sedu. Učiteľka pohladí rameno dieťaťa z pravej strany a povie *Ahoj, Anna, vítam ťa...* Potom Anna pohladí rameno dieťaťa, ktoré sedí po jej pravej strane *Ahoj, XY, vítam ťa...* Privítanie pokračuje v kruhu dovtedy, kým dieťa privíta aj učiteľka, ktorá privíta všetky deti *Ahojte (veveričky), vítam vás!* Učiteľka vyzve deti



Hlásí sa ten, kto sa hral s legom, so stavebnicami, kto si kreslil pri interaktívnej tabuli, kto varil v kuchynke, kto si našiel kamaráta, kto ubližoval deťom, kto sa hádal, kto požičal hračku, kto pomáhal ukladať hračky, kto sa nudil?... Alebo sa pýta jednotlivcov, kde sa hrali, s kým sa hrali, prečo si vybrali danú hru. V rámci spätnej väzby diskutuje s deťmi

a v prípade výskytu problémových situácií spoločne hľadajú riešenia. Na záver si pošúchajú k sebe dlane a fúknutím do dlaní teplo z nich pošlú kamarátovi alebo viacerým kamarátom.

Význam: Hra vytvára u detí vzájomné emocionálne puto, uvedomujúc si dôležitosť spolupatričnosti a vzájomného spolunažívania danej skupiny/triedy. Podpora pochopenia druhého kamaráta, rozvoj spolupráce pri vytváraní pravidiel, pružné reagovanie na pokyny s využitím mimiky a gest.

Maľovanie na chrbát

Pomôcky: trňová loptička

Opis hry: Deti vytvoria dvojice a sadnú si za seba. Jedno z detí kreslí prstom druhému dieťaťu na chrbát rôzne obrázky, napríklad kruh, srdce, kvet, domček... Druhé dieťa sa snaží kresbu pomenovať. Potom si deti úlohy vymenia. Deti vnímajú zväčša kreslenie na chrbát ako príjemné a relaxačné. Súčasne sa však musia sústrediť na samotné kreslenie, aby dokázali uhádnuť daný obrázok.



Obmena 1: masáž chrbta trňovou loptičkou.

Obmena 2: masáž na dej riekanky, deti prstami a dlaňami vyjadrujú príbeh:

Drobný, malý pavúček, dlhú sieť si tká

(ťahajú pravým a ľavým ukazovákom dlhé línie do všetkých strán).

Roztrhne sa sieť, rozprší sa dážď

(naraz roztvoria všetky prsty a jemne klopajú prstami).

Znovu vyjde slniečko, vysuší aj zem

(hľadkanie krúživými pohybmi dlaní).

Drobný, malý pavúček tká si novú sieť!

(ťahajú pravým a ľavým ukazovákom dlhé línie do všetkých strán).

Význam: Uvoľnenie fyziologického a psychického napätia. Podpora koordinácie pohybov, pohotovosť reakcie na pokyny, podpora vytrvalosti, radosti, pocit blízkosti.

Tanec loptičiek

Pomôcky: farebné šatky 50x50 cm, loptičky, relaxačná hudba.

Opis hry: Deti vytvoria dvojice. Každá dvojica má jednu šatku, ktorú si položia pred seba na zem a chytia jej 4 rohy. Učiteľka im podá rôzne menšie loptičky, z ktorých si vyberú, a to najprv jednu, neskôr 3 – 4 ks. Na hudbu šatku pomaly nadvihnú a vzájomnou súhrou

opatrne kotúl'ajú loptu tak, aby zo šatky nevypadla. Učiteľka ich priebežne usmerňuje pokynmi, napr. *Pomaly sa točíme, vzpažíme, spúšťame šatku k zemi, rozhojdáme lopty, jemne ich povyhadzujeme...*

Význam: Hra podporuje rozvoj sústredenia, pozornosti, spolupráce, akceptácie pri pohybovej súhre, podporuje rozvoj koordinácie pohybov a správnych reakcií na pokyny.



Podávaná

Pomôcky: kúsky látky, štipce, pinzety, plyšové hračky.

Opis hry: Deti sedia v kruhu a na relaxačnú hudbu si podávajú rôzne predmety, napr. plyšové hračky pomocou nôh, kúsky handričiek, obrúskov, papierov pomocou štipcov alebo detských pinziet.

Význam: Hra podporuje rozvoj sústredenia, pozornosti, spolupráce, akceptácie pri pohybovej súhre.



Kruh v kruhu

Pomôcky: biely umelohmotný kruh Ø 60 – 80 cm.

Opis hry: Deti stoja v kruhu, silno sa držia za ruky. Učiteľka sa opatrne vymaní z kruhu, ktorý má preložený cez hlavu, a posunie ho dieťaťu stojacemu vedľa. Kruh presúvajú jeden cez druhého len pomocou pohybu tela a končatín bez toho, aby si pomohli rukami. Kruh sa vracia späť k učiteľke. Pri väčšom počte detí sa môžu hrať s viacerými kruhmi.



Význam: Hra podporuje rozvoj sústredenia, pozornosti, spolupráce, akceptácie pri pohybovej súhre, deti sa učia hľadať spoločné riešenie.

Člnkovanie

Opis hry: Dvojice si sadnú rozkročmo oproti sebe držiace sa za ruky. Pomalým striedavým predklonom a záklonom sa naťahujú.



Postav sa! (Držiace sa za ruky vstávajú spolu z drepu, potom zo sedu a ľahu.)

Váha (Striedavo vstávajú a púšťajú späť do sedu držiace sa za ruky.)

Tunel v pohybe (5 – 6 detí si klakne s oporou vpred tesne vedľa seba a vytvorí tunel. Posledné dieťa sa cez tunel preplazí a klakne si späť pred prvé dieťa. Cez tunel sa preplazia postupne všetky deti.)

Kolíška (5 – 6 detí si klakne s oporou vpred tesne vedľa seba a vytvorí tunel. Na ich chrbát si opatrne ľahne jedno dieťa, ktoré posúvaním tela vpred a vzad pohojdajú. Nakoniec ho pravou rukou prichytia a pomaly ho spustia na zem.)

Význam: Hra podporuje rozvoj sústredenia, pozornosti, spolupráce, akceptácie pri pohybovej súhre v rámci dodržiavania bezpečnostných a ochranných pravidiel.

Zvukom vedený

Pomôcky: šatka na oči, hrkálky – vajcia, biela palica.

Opis hry: Deti sa rozostavia po miestnosti. Jedno dieťa má zaviazané oči a druhé ho opatrne pomocou zvuku hrkálky prevedie na vopred určené miesto tak, aby nikde nenarazilo. Orientuje sa len pomocou sluchu.

Obmena: Dieťa so zviazanými očami bez pomoci druhého pomocou sluchu hľadá cestu, ktorú mu udávajú rozostavané deti svojimi hrkáčkami. Hrkálky ozvučia len tie deti, pri ktorých práve prechádza dieťa naslepo.

Význam: Deti sa učia základným sociálnym zručnostiam ako empatia, úcta, spolupráca a láskavosť.



Kruhom vedený

Pomôcky: kruhy hula-hop pre každú dvojicu.

Opis hry: Dvojice dostanú kruh, do ktorého vstúpi jedno dieťa a odovzdá sa do opatery druhému, ktoré ho pomocou kruhu bezpečne prevedie cez rôzne prekážky na vopred vyznačené miesto. Obmenou môže byť šatka okolo drieku. Rolu si deti vždy vystriedajú.

Význam: Hra pomáha deťom predstaviť si, ako ich vhodné správanie pozitívne vplýva na ne i na ostatných.



Zrkadielko, povedz že mi ...



Opis hry: Deti v miernom predpažení chodia voľne po triede, krátko vo vzdialenosti 2 cm svojich dlaní hľadajú pár – precítia vzájomnú energiu a vyžarujúce teplo z nich. Dvojice sa zahrajú hru *Zrkadlo*, kde sa jedno dieťa pomaly pohybuje na mieste a dieťa – zrkadlo ho simultánne napodobňuje.

Význam: Podpora spolupráce, pocitu blízkosti, rozvíjanie kamarátskych vzťahov, podpora neverbálnej komunikácie, tolerancie.

Bábkar

Pomôcky: veselá, rytmická hudba.

Opis hry: Učiteľka vyzve deti, aby pohybom vyjadrili pohyb rôznych bábok, marionet alebo ťahovacích hračiek. Keď sa deti posadia, učiteľka vyzve prvú dvojicu. Jedno dieťa bude bábkar a druhé bábka. Bábkar fiktívne natiahne klúčom bábku a keď bábke položí ruku na plecia, bábka sa rozhýbe. Bábka vlastným tempom a rôznymi trhanými a krátkymi alebo dlhými krokmi chodí len rovno. Úlohou bábkara je bábku chrániť pred úrazom, aby nenarazila do prekážok (steny, nábytku, hračiek...). Podľa potreby jemným dotykom nasmeruje bábku na bezpečnú cestu. Obmenou je, keď má bábkar na starosti dve bábky. Bábky naberú svoje tempo, smer a spôsob cyklicky sa opakujúcich pohybov. Hra je zábavnejšia, keď sa naraz hrá viacej dvojíc.



Význam: Hra rozvíja ochranárske emocionálne prejavy k druhým. Deti si uvedomujú svoju zodpovednosť k osobe, ktorú majú chrániť a pomáhať jej.

Postarám sa o teba

Pomôcky: relaxačná hudba.

Opis hry: Deti vytvoria dvojice. Jedno dieťa si ľahne na zem so zatvorenými očami, druhé pomaly a bezpečne obíde jeho kontúry najprv po špičkách, potom jemnými poskokmi.

Obmena: Ležiacemu dieťaťu, ktoré sa uvoľní ako handrová bábika, druhé dieťa poprekladá pomaly a opatrne končatiny. Nakoniec sa dvojice posadia s nohami rozkročmo, jedno chrbtom k druhému.

Vzadu sediace dieťa pomasíruje plecia, chrbát dieťaťu, ktoré sedí so zatvorenými očami pred ním, potom ho objíme, pritiahne k sebe a kolíše.

Význam: Hra rozvíja ochranárske emocionálne prejavy k druhým. Dieťa si uvedomujú svoju zodpovednosť k osobe, ktorú má chrániť a pomáhať jej.



Proti sebe?

Opis hry: Deti vytvoria dvojice a podľa pokynov učiteľky sa hrajú na:

Odtláčanie: (Deti sedia chrbtom k sebe, najprv sa len opierajú o seba, potom sa pretláčajú vzájomným vzoprením.)

Prilep sa k zemi: (Jedno dieťa leží na zemi, druhé sa ho snaží pootáčať – najprv bez zábran, potom so vzoprením.)

Balík: (Jeden z páru si ľahne na chrbát a rukami si objíme skrčené nohy pod kolenami. Druhý ho rozbalí – najprv bez zábran, potom so vzoprením.)

Význam: Hra pomáha odbúravať agresívne prejavy, pestuje v deťoch empatiu, súciti a rešpekt.



Kamarát

Pomôcky: CD, rytmická hudba

(napr. Tarantelas – <https://www.youtube.com/watch?v=qnaogG2EPzw>).

Opis hry: Deti sa voľne, tanečnými krkami pohybujú v priestore na ľubovoľnú rytmickú hudbu. Na pauzu (učiteľka na magnetofóne stopne hudbu) si deti hľadajú kamaráta „malíčka“, a spoja si malíčky. Na ďalšiu pauzu si hľadajú iného kamaráta „dlane“. Hra pokračuje a na pauzu si hľadajú kamaráta „kolena“. Hru stupňujeme podľa šikovnosti skupiny. Učiteľka strieda pokyny a deti majú za úlohu vyhladať si vždy kamaráta podľa mena – keď bol jeho kamarát *dlane* – Ferko a kamarát *lakte* – Zuzka, tak to ostáva po celú hru.



Obmena: Deti sa voľne pohybujú, tancujú. Počas pauzy si rýchlo nájdú kamaráta a na pokyn učiteľky si spoja napr. ucho. Na ďalšiu pauzu si s iným spoja napr. nos atď.

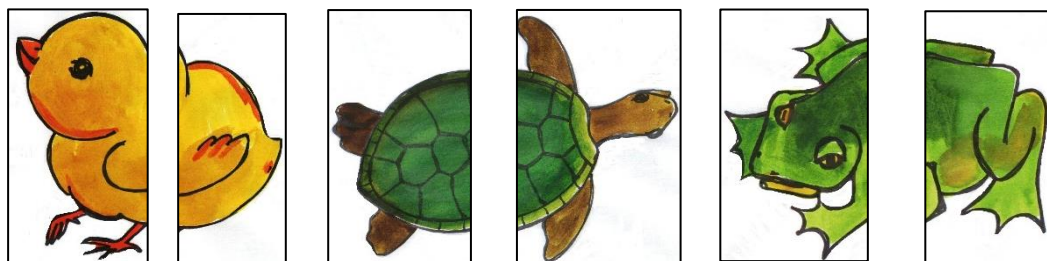
Význam: Hrou sa utužujú a tvoria kamarátske vzťahy. Podporuje rozvoj rytmického cítenia, pohybového vyjadrenia.

Rozbehané spojovacie PEXESO

Pomôcky: 5 obrázkov zvierat rozstrihaných na polovicu veľkosti A4, žetóny.

Opis hry: Učiteľka rozloží obrázky z polovice zvierat viditeľne po celej triede. Z kopy obrázkov z druhej polovice zvierat vytiahne jeden obrázok. Dvojica má za úlohu čo najskôr nájsť zhodnú polovicu, pribehnúť s ňou ku učiteľke, spojiť obrázok do celku a pomenovať zviera.

Význam: Hra podporuje rýchlosť v reagovaní na pokyn, orientáciu v priestore, zdravú súťaživosť, akceptáciu.



Výchovno-vzdelávací projekt Ruky rukaté

Cieľ projektu: Poznávať jedinečnosť každého človeka, poznávať funkcie a význam rúk pre človeka, poznávať a používať rôzne výtvarné techniky.

Trvanie projektu: dva týždne

Činnosti, ktoré sú súčasťou projektu, sa dopĺňajú, podporujú, prelínajú. Sú smerované k dosiahnutiu viacerých výkonových štandardov:

- *Pri komunikácii sleduje neverbálne signály komunikačného partnera (gestá, mimiku), zohľadňuje ich význam.*
- *Pozná základnú pracovnú náplň vybraných profesií (napr. lekár, šofér, učiteľ, policajt).*
- *Opíše ľudské telo v základných anatomických kategóriách.*
- *Kreslí postavu.*
- *Opíše aktuálne emócie.*
- *Vystrihuje predkreslené tvary podľa obrysu.*
- *Spolupracuje v skupinovej činnosti na základe osobnostných predpokladov.*

Počas trvania projektu učiteľka kladie deťom otázky. Súčasne pri tom zaraďuje metódy tvorivej dramatiky. Vede deti k pohybovej aktivite, napodobňovaniu, ukazovaniu.

- *Na čo sú nám ruky? Na čo ich potrebujeme? Ukáž mi to.*
- *Teraz si ruky polož pred seba a poriadne si ich prezri. Aké sú tvoje ruky?*
- *Skús si ruky porovnať s kamarátom. Aké sú jeho ruky?*
- *Skús si schovať palec. Otvor dlaň. Zovri päšť.*
- *Pohľad sa po líci, po druhej ruke. Aké to bolo? Ako si sa cítil?*
- *Udri sa do stehna. Aké to bolo? Ako si sa cítil?*
- *Čo robí dobrá ruka? Ukáž nám to. Stretol si sa už s dobrou rukou? Kto ju mal?*
- *Kedy je ruka zlá? Povedz nám to. Stretol si sa už so zlou rukou? Kto ju mal?*
- *Vie ruka rozprávať? Ak vie rozprávať, má ústa? Ako teda hovorí?*
- *Čo nám hovorí táto ruka? (dávaj si pozor, mám ťa rád, chcem ti ublížiť, nech sa páči, stoj...) – využívame fotografie rúk detí, ktoré sme si urobili počas predchádzajúcich aktivít, alebo ukážky našich rúk.*
- *Čo by bolo, ak by sme nemali ruky? Skús si dať ruky za chrbát.*
- *Ako by sme jedli? Ako by sme sa obliekali, varili, umývali?*
- *K čomu potrebuje ruky mamička?*
- *K čomu potrebuje ruky lekár?*
- *K čomu potrebuje ruky kaderníčka? Ako by si česal bábiku bez rúk?*
- *K čomu potrebuje ruky kuchár? Ukáž, ako by si varil polievku.*

Deti napodobňujú ruku ako ceruzku, varešku, naberačku, nôž, hrebeň, hrable, nožnice, vejár, tanier, pohár atď. Učiteľka môže pri napodobňovaní jednotlivých predmetov a činností odfoťiť ruky detí. Odfotené ruky sa môžu stať napr. komunikačnými kartami pre deti s odlišným materinským jazykom.

- *Ako nám bije srdce? Kde ho máme? Rukami nahmatajme pulz...*
- *Prečo je pre nás srdce dôležité? Ako pracuje? Znázorňujme tvar srdca. Pošlime ho ďalej niekomu, koho máme radi. Janka, dávam ti kúsok môjho srdiečka, pretože sa so všetkými pekne hráš.*

Čarovné vrece

Vo vreci sú ruky vyrobené z rôznych materiálov (rukavica naplnená vatelínom, ruky z kartónu, s nalepeným perím, s nalepenými kúskami papiera, s kamienkami, plastelínová ruka a pod. Aká je ruka, ktorú si si vybral? (mäkká, teplá, studená, hladká, drsná, pekná, škaredá, farebná...)

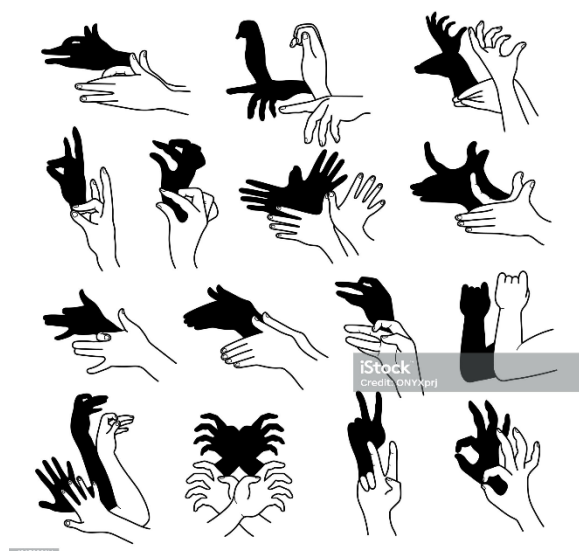
- *Čo držíš v ruke? Opíš nám to.*
- *Aké to je?*

Tieňové divadlo s rukami

Vytváranie tieňových postavičiek vonku – slnečné svetlo, pomocou baterky v triede.

Obrázok 3

Námety na tieňohru



Zdroj: <https://www.istockphoto.com/jp>

Ruky rozprávajú

Deti sa snažia pomocou neverbálnej komunikácie gestami rúk v spojení s mimikou tváre vyjadriť jednoduché vety (*Prosím. Pozor. Nie. Nech sa páči. Má ťa rád. Ahoj. Tam. Chod' atď.*). Darujme si gesto rúk.

Ruka ako obrázok

Používame tvar ruky na tvorenie rôznych obrazcov (viď Príloha B).

Ruka ako štetec

Na maľovanie použijeme svoju ruku, postavu rozotierame prstom namočeným vo vode.

Záver projektu: Výtvarné produkty na tému *Ruky rukaté* sú súčasťou vernisáže, ktorú materská škola pripraví pre rodičov detí.

3.4 Možnosti naplňania potreby identity, spoločenského uplatnenia a spoločenskej hodnoty

Každý človek potrebuje byť akceptovaným členom spoločenstva. Potrebuje zažiť pocit, že si ho iní ľudia vážia, akceptujú, uznávajú jeho hodnotu. Svoje sebauvedomenie a sebapoňatie si utvára na základe toho, aké hodnoty mu pripisujú iní, ako sa správajú voči jeho osobe. V prípade, že uvedenú potrebu nemá dieťa saturovanú, stáva sa samotárskym až apatickým, podceňuje svoje hodnoty, často až s prejavmi sebapoškodzovania, stáva sa agresívnym alebo hyperaktívnym.

Pojem identita je často zamieňaný s pojmami, ako napríklad ja (self), osobnosť, rola, najčastejšie však so sebapoňatie. Bačová (2008) vymedzuje rozdiel medzi sebapoňatím a identitou. Podľa nej identita definuje tiež sociálny rozmer ľudskej bytosti, kým pojmy sebapoňatie a ja majú neutrálnu a abstraktnú povahu. „*Sme tým, ako sami seba vysvetľujeme tak, aby druhí nášmu vysvetleniu porozumeli*“ (Bačová 2008, s. 213). Identita je podľa nej produktom sociálneho prostredia jedinca a „*slúži k označeniu autenticity, legitímnosti, zmyslu životného príbehu a konania osoby vo vzťahu k druhým a ľudským spoločenstvám*“ (Bačová 2008, s. 203).

Potrebu identity si človek uspokojuje, ak je ukotvený v pozitívnom vnímaní svojej osoby zo strany okolia, ale aj zo strany seba samého. V inštitúciách zabezpečujúcich výchovu detí do 6 rokov sa snažíme o postupné poskytovanie príležitosti pre dieťa uvedomovať si svoje špecifiká a postupne si utvárať príslušnosť k nejakej kategórii (napr. pohlavie, národnosť), ktorá charakterizuje určitú skupinu ľudí. V dospelosti sa pridružuje identita smerom k povolaniu či spoločenskému postaveniu. Za základné identity označuje Nákonečný (2009) fyzickú, sociálnu a psychologickú. Do fyzickej identity zaraďuje pohlavie, otláčok palca, telesné rozmery, jazvy a pod. Sociálnu identitu vníma ako všeobecné či jedinečné roly. Psychologickú identitu vníma ako jedinečné vlastnosti osobnosti. Identita znamená možnosť byť takým, akým skutočne som. *Byť sám sebou* často nie je úplne možné. Ľudia sú neraz nútení byť neautentickí a niečo predstierať alebo schovávať. Identita vyjadruje rozpoznateľnosť a jedinečnosť osoby. Identita je vec, ktorá nie je človeku stopercentne daná. Je to proces hľadania, postupného uvedomovania a definovania seba samého. Jednotlivé charakteristiky našej identity môžu byť buď dané, alebo získané. Dané charakteristiky nás definujú už pri narodení. K ich dosiahnutiu nie je potrebné žiadne úsilie. K získaným charakteristikám našej identity je, naopak, potreba vyvinúť určité úsilie alebo rozhodnutie byť členom väčšej sociálnej skupiny. Najmä druhú skupinu charakteristík detskej identity formuje aj materská škola.

Už v roku 1968 uviedli Rosenthal a Jacobson náchylnosť ľudí na sociálny vplyv. Konštatujú, že čím je organizmus mladší, tým väčšia je miera náchylnosti na sociálny vplyv, ktorý môže ovplyvňovať vznik našej identity. Aj ďalšie výskumy ovplyvniteľnosti potvrdzujú, že deti v predškolskom veku sú náchylné uveriť v to, čo im sociálne prostredie zrkadlí. Neskôr Rosenthal venoval pozornosť skúmaniu tzv. Pygmalion efektu, ktorý možno nazvať aj sebanaplnujúce proroctvo. Identita dieťaťa sa tvorí pomocou postojov a názorov sociálneho okolia na osobnosť dieťaťa.

PRÍKLAD Z PRAXE



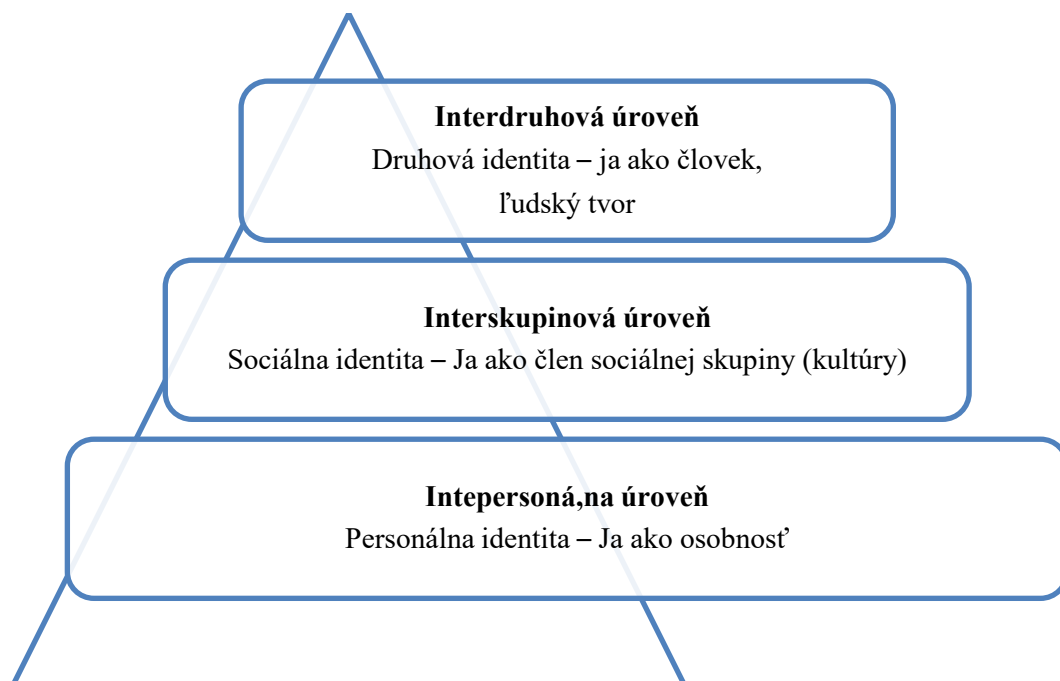
Dieťa často v detstve počuje vetu: *Nič z teba nebude. Si nemožný...* S uvedenou charakteristikou sa postupne zžíva, prijíma ju a nesnaží sa o zmenu.

Dieťa často počuje, ako pekne spieva. Nemá strach spievať, spieva často a všade, čo vedie k tomu, že skutočne v sebe cibí svoju vrodennú hudobnú schopnosť.

Podľa Turnera (IN: Ľuptáková-Vančíková 2009) identita človeka je sústavou hierarchicky usporiadaných kategórií. Tieto sa navzájom ovplyvňujú a spolu vytvárajú jedinečný obraz človeka.

Obrázok 4

Identita človeka usporiadaná do sústavy usporiadaných kategórií



Oslabenie sociálnej identity, resp. sociálnej väzby, príslušnosti človeka k istej skupine má dopad aj na ostatné úrovne identity. Sociálna identita má aj svoj emocionálny rozmer, teda či človek cíti svoju identitu ako nekonfliktnú a či v ňom nevyvoláva vnútorný rozpor. Človek sa so svojou sociálnou identitou môže cítiť aj neprijatý. Napríklad ateista medzi veriacimi, gay medzi heterosexuálmi, ale aj cudzinec v našej krajine môžu prežívať rozpačité prijatie, ba dokonca neprijatie svojej identity. Môžu ju nakoniec vnímať ako nekonformnú a problematickú. Takýto rozpor môžu často cítiť ľudia z marginalizovaných skupín, menšín, odídení. V materskej škole sú to často deti, ktoré sú vrhnuté do sociálnej skupiny hovoriacej cudzím jazykom. Vo vyspelejšej demokratickej spoločnosti je povinnosťou väčšiny zažívajúcej komfort prijatia byť ohľaduplnými voči inakosti a zraniteľnosti.

K tvorbe a upevňovaniu identít u detí nás zaväzuje aj základný svetový dokument *Dohovor o právach dieťaťa*, ktorý v článku 29 uvádza:

1. Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, sa zhodujú, že výchova dieťaťa má smerovať k:

- a) rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových aj fyzických schopností v čo najširšom objeme;*
- b) výchove zameranej na posilňovanie úcty k ľudským právam a základným slobodám, a tiež k zásadám zakotveným v Charte Spojených národov;*
- c) výchove zameranej na posilňovanie úcty k rodičom dieťaťa, k svojej vlastnej kultúre, jazyku a hodnotám, k národným hodnotám krajiny trvalého pobytu, ako aj krajiny jeho pôvodu, a k iným civilizáciám;*
- d) príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, mieru, znášanlivosti, rovnosti pohlavia a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu;*
- e) výchove zameranej na posilňovanie úcty k prírodnému prostrediu.*

Kyriacou (2005, s. 21) zdôrazňuje, že „väčšina detí si vytvorí zdravú predstavu o sebe a o svete, v ktorej sa premietajú hodnoty, myšlienky a túžby formované spoločnosťou. Do týchto sa premieta napríklad aj j skupine)“.

Psychická predstava socisubkultúra, z ktorej dieťa pochádza (náboženstvo, etnicita, či príslušnosť k nejakej špecifickéjšiemu svetu, ktorá určuje sebapojatie a identitu dieťaťa, má dva aspekty, ktoré v sebe zahŕňajú emočnú aj kognitívnu zložku:

- 1. pohľad dieťaťa na jeho vlastné kľúčové povahové a osobnostné rysy (*šikovný, nešikovný, silný, priateľský*);
- 2. pohľad na spoločenské vzťahy a hodnotenie vzťahov s ostatnými (*Môžeš veriť druhým ľuďom? Páčiš sa väčšine ľudí, ktorých stretneš? Pomáhajú ti dospelí s tvojimi problémami?*).

Každé dieťa sa rodí do príbehu. Nevyberá si okolnosti, spoločnosť, krajinu, rodinu, v ktorej sa jeho príbeh začne. Stáva sa jeho súčasťou a jeho životom sa začína príbeh nový, jedinečný a neopakovateľný. Začína „písať“ svoju vlastnú autobiografiu. V materskej škole sa takto stretne množstvo jedinečných príbehov – príbeh učiteľky, každého jedného dieťaťa, príbeh rodiny. Tieto príbehy sa navzájom ovplyvňujú, prekrývajú a rozchádzajú. V nich sa formuje identita dieťaťa.

Identita je dynamický koncept. Môže sa počas života meniť a formovať. Naratívna identita človeka je vlastným a jedinečným životným príbehom. Je tým, čo človek žije, ako sa pozerá na svoje miesto a na svoj príbeh na tomto svete a aj tým, ako tento príbeh rozpráva iným ľuďom.

Zo psychologického hľadiska McAdams (2008, s. 242) definuje naratívnu identitu ako to, čo „odkazuje na individuálne zvnútorňovaný, vyvíjajúci sa a integrujúci príbeh o sebe“. Na takýto príbeh sa pozerá ako na autobiografický projekt, ktorý je otvorený a žitý.

„Identita v tomto ponímaní je teda dynamická, meníaca sa po celú dobu života, pričom význam jednotlivých jeho kapitol ostáva relatívne stabilný. Takáto identita nie je pevnou esenciou alebo látkou existujúcou vo vnútri človeka a čakajúcou na objavenie, ale skôr ako premenlivý a prebiehajúci proces, ktorý sa nesie rozprávaním príbehu“ (Elbaz-Luwish 2005, s. 15).

PRÍKLAD Z PRAXE



V každej materskej škole je súčasťou ranných aktivít aj ranný komunikačný kruh (str. 34). Súčasťou ranného kruhu býva často aj zdieľanie zážitkov, novinek myšlienok detí. Deti veľmi radi rozprávajú práve svoje vlastné príbehy, zdieľajú osobne významné zážitky a skúsenosti. Spravidla sa nemôžu dočkať, kedy príde na rad ich príbeh. Učia sa trpezlivo a aktívne počúvať príbehy iných, ale aj zrozumiteľne porozprávať ten svoj. Práve tieto osobne významné a zdieľané (aj nezdieľané) príbehy postupne formujú ich identitu. Napríklad dieťa rozpráva svoje zážitky z rodinného výletu, rozpráva, ako skákalo na trampolíne, opekalo na ohni slaninu, ako sa hralo s bratrancom a súrodencami, ako kreslilo na kamene s tetou... Zažíva pocit, že ho niekto počúva, že sa o jeho zážitky niekto zaujíma, vníma, ako sú prijímané a ktoré z nich sú zaujímavé a napríklad aj spoločensky atraktívne. Týmto jednoduchým spôsobom začleňuje tieto zážitky a chvíle do svojho osobného príbehu a čosi, čo je hodné zdieľania. Je veľmi dôležité, ako je učiteľka schopná koordinovať rozprávanie príbehov v rannom kruhu, aké sú jej verbálne a hlavne aj neverbálne reakcie na ne. Učiteľka je v triede „názorovým vodcom“, vytvára podmienky pre to, ako sú osobné príbehy detí uvedeného, zdieľané aj prijímané. Reprezentuje vyššiu autoritu, ktorá dáva príbehu spoločenskú hodnotu.

Zážitok prijatia a vypočutia príbehu v rannom kruhu v materskej škole sa takto stáva nesmierne dôležitým pre formovanie identity dieťaťa.

Je spravidla veľmi náročné popísať sám seba, svoju identitu vo svojej bohatosti len prostým opisom vlastností. Označenia, pomenovania, vlastnosti bez príbehu o človeku sú len suchopárnym, dokonca až čiernobielym obrazom, nevystihujú, akými sme ľudmi. A preto keď má človek rozprávať o sebe, o svojej identite, spravidla začne rozprávať príbeh. Príbehy sú veľmi silnými a výpovednými správami o tom, kto sme, integrujú v sebe našu minulosť, súčasnosť, budúcnosť, zobrazujú naše JA vo svojej pestrosti a dynamike. Aj dieťa si buduje obraz o sebe, o svojej identite prostredníctvom príbehu, ktorý prežíva, ktorého prežívanie si uvedomuje, alebo často aj neuvedomuje. Aby sme rozumeli tomu, čo tvorí našu identitu v príbehu, McAdams (2008) zadefinoval na základe svojich zistení šesť jednoduchých princípov naratívnej identity. Pomáhajú nám porozumieť tomu, ako sa pozeráť na príbeh človeka a aj na svoj vlastný:

1. **„Ja“ (Self) je príbehom (storied)** – znamená, že „ja“ je rovnako príbehom, tak aj rozprávačom. Ak nás niekto vyzve k rozprávaniu o sebe, lepšie ako prostý opis nás vystihujú príbehy, ktoré sebe a o sebe rozprávame a ktoré okrem toho, že nás vystihujú, zasadzujú naše „Ja“ do časového kontinua. Takéto rozprávane „Ja“ je pre iných zrozumiteľné.
2. **Príbehy integrujú životy** – napriek tomu, že rozprávanie príbehu prináša množstvo pripisovania si protichodných rolí, zámerov, cieľov, v príbehu sú integrované ako komplex navzájom zlučiteľných prvkov, ktoré vyplynuli z kontextu a ktoré iba vonkajší pozorovateľ vníma ako diachronické. Cez príbehy zažívame seba aj iných ako vyvíjajúce sa bytosti, ktoré musia vo svojom živote mnohokrát integrovať, zvážiť a vybojovať množstvo niekedy zdanlivo a niekedy naozaj rozporuplných a protichodných prvkov. Výsledkom je integrovaný jedinečný životný príbeh, ktorý nikdy nie je „čiernobiely“.
3. **Príbehy sú rozprávane v sociálnych vzťahoch** – rozprávač predpokladá, že je tu ten, kto počúva, preto sa snaží príbeh podať zrozumiteľne a v predpokladanom konsenze. Vníma pozornosť poslucháča, jeho emocionálne reakcie, jeho zaujatie. Rôznym poslucháčom porozprávame príbeh rôznymi spôsobmi. Dieťa, ale aj dospelý, veľmi citlivo vníma, ako poslucháč jeho príbeh počúva, či ho zaujíma, zachytáva jeho neverbálne reakcie a podľa týchto sociálnych indícií svoj príbeh prispôsobuje a upravuje tak, aby dosiahol želaný efekt. Niektoré časti napríklad zamlčí, iné rozvinie. Vychádza zo svojich pozorovaní a predpokladov, ako bude príbeh prijatý druhým človekom.
4. **Príbehy sa menia časom** – autobiografická pamäť je „notoricky nestabilná“. Faktické chyby pamäti sa s odstupom času od udalosti zvyšujú. Reflexia udalostí sa mení cez filter sociálneho kontextu. Ako sa menia ciele, osobné obavy a sociálnej pozície, menia sa aj spomienky na významné udalosti v živote, a to v zmysle významov, ktoré im pripisujeme. Napríklad ten istý zážitok z detstva inak rozpráva človek, keď je dieťa, dospelávajúci, dospelý a v starobe. Pamäťové stopy sa prepisujú, dofarbujú a človek do rovnakej spomienky vnáša

to, čo je pre neho aktuálne významné. Týmto sa spomienka neznehodnocuje, naopak, stáva sa jedinečnou a aktuálnou v každom období života človeka.

5. **Príbehy sú kultúrnymi textami** – príbehy sú nástrojom kultúry, sú nositeľmi významov, ktoré sa snažíme iným sprostredkovať. Hodnoty a významy v príbehu sa menia podľa hodnôt spoločnosti, ktoré chceme sprostredkovať či vysvetliť. Každý príbeh je ovplyvnený hodnotami, ktoré človek považuje za dôležité, a takto je aj rozprávaný. Iný príbeh rozpráva človek, pre ktorého je dôležitá materiálna istota, iný zase spirituálne založený človek, iný zase človek zameraný na potreby iných ľudí či človek zameraný hlavne na plnenie vlastných potrieb.
6. **Niektoré príbehy sú lepšie ako iné** – príbehy majú vždy aj svoju morálnu perspektívu. Niektoré sú pociťované buď ako „dobré“, alebo ako „zlé“. Takáto perspektíva hodnotenia príbehu reflektuje hodnoty spoločnosti, v rámci ktorej je príbeh posudzovaný. Tento rozmer cíti každý človek vo svojom vlastnom príbehu, ale aj v príbehoch iných. Vnímanie toho istého príbehu sa môže meniť vlastnou skúsenosťou, ale napríklad aj vyrovnaním sa s minulosťou či pestovaním schopnosti empatie, rešpektu a tolerancie.

Vývin osobnosti a identity dieťaťa podľa Eriksona (Čáp a Mareš 2001) má v každom veku určité špecifiká. Predškolský vek je špecifický tým, že napätie v dieťati vyvoláva vlastná iniciatíva alebo vina. Dieťa je v tomto veku veľmi aktívne. Chce všetko vyskúšať samo. Súčasne sa môže stretnúť s brzdením svojho konania zo strany okolia. Brzdenie alebo podporovanie aktivity dieťaťa prostredníctvom hodnotenia dospelého má za následok formovanie zdravého sebavedomia a identity dieťaťa. Na formovanie identity dieťaťa majú veľký vplyv reakcie okolia na jeho konanie.

Aktivity v ďalšej časti metodického materiálu sú zamerané na postupné uvedomovanie si vlastnej identity dieťaťa, pričom začíname s uvedomovaním si vlastného tela, jeho častí a funkcií. Aktivity tiež vedú dieťa k uvedomovaniu si rozdielnosti medzi ľuďmi, k uvedomovaniu si miesta každého dieťaťa v skupiny iných detí.

Sme si podobní?

Pomôcky: veselá rytmická hudba

(napr. Ó, Suzanna <https://www.youtube.com/watch?v=0RWDb9EawGE>).

Opis hry: Deti stoja v kruhu, na mieste sa roztancujú na veselú rytmickú inštrumentálnu hudbu. Učiteľka postupne vyzýva deti *Do stredu kruhu sa pretancujú tí, ktorí majú modré oči, ... hnedé vlasy, ... chutí im banán, ... dnes sa hrali na lekára, ... majú radi pani učiteľku, poslúchajú rodičov, nebili sa...*

Do stredu kruhu vchádzajú len tie deti, ktoré sa stotožnia s výzvami učiteľky, následne sa vrátia tanečnými krokmi von z kruhu a čakajú na ďalšiu výzvu.

Význam: Deti sa učia akceptácii v rámci inakosti a rozdielnosti v konaní a myslení danej skupiny. Aktivita podporuje rytmické cítenie.

Masáž s kameňom

Pomôcky: košíky, drobné farebné kamene, ploché okrúhle hladké kamene o priemere 4 – 5 cm, skalky, rôzne nerasty, relaxačná hudba.

Opis hry: Učiteľka pokojným tichým hlasom voľne rozpráva: *Kameňom v dlani si pomaly, postupne, jemnou masážou prehladíme všetky časti tela od hlavy až po päty. Zatvoríme si oči, započúvame sa do hudby a hmatom zisťujeme, kde čo máme a akú funkciu to má....* Pritom im ticho dohovára, zdanlivo prežíva pozitívny vplyv masáže – napr. *pomasírujeme si prsty na rukách – koľko roboty majú každý deň..., stehná – musia nosiť našu váhu..., chodidlá – koľko sa nachodia a natrápia v úzkych topánkach...*



Význam: Relaxačná hudba a jemná masáž jednotlivých častí tela hladkým kameňom vyvoláva v deťoch fyziologické a psychické uvoľnenie, odbúrava napätie a úzkosť.

Dôvera

Opis hry: Deti vytvoria dvojice. Učiteľka pustí relaxačnú hudbu a vysvetlí im pravidlá hry. Jedno dieťa z dvojice si ľahne na chrbát, zatvorí si oči a druhé mu pomaly ukladá ploché kamene (2 – 3 ks) na rôzne časti tela podľa vlastnej vôle. Neskôr aj podľa pokynov učiteľky, napr. *Daj kamene na čelo, do dlane, na oči...* Dvojice sa vymenia.



Na záver deti vytvoria kruh. Jedno dieťa si ľahne do kruhu, ostatné deti chodia okolo neho a postupne mu prikladajú kamene na jednotlivé časti tela. Učiteľka sa vyzvedá, v ktorej pozícii sa cítili deti príjemne.

Význam: Cieľom hry je nadobudnúť fyziologické uvoľnenie a vybudovať si vzťah vzájomnej dôvery, úcty a rešpektu k potrebám toho druhého. Vytvára možnosť vcítenia sa do danej pozície, vedie deti k prispôbovaniu sa.

Umelci

Pomôcky: šatka, rám z bambusu alebo veľký kruh s priemerom 1 m, kamene, relaxačná hudba.

Opis hry: Učiteľka položí šatku do stredu veľkého kruhu s priemerom 1m. Na relaxačnú hudbu deti chodia v kruhu a po jednom ukladajú svoj kameň na šatku. Mlčiak si určujú poradie na základe očného kontaktu. Ten, kto kameň položil, vráti sa do kruhu a očným kontaktom dá povel druhému dieťaťu, ktoré má ešte kameň v ruke. Na šatke vytvárajú ľubovoľné dielo – obrázok. Obrázok analyzujú, hodnotia, popisujú obsah, hľadajú tvar. Rovnakým – opačným postupom si kamene vyzbierajú.



Obmena: **Čo rád robím a čo nie** - deti stoja v kruhu. XY vojde do kruhu a pohybom vyjadří svoju obľúbenú činnosť – (hra na klavíri, varenie, šitie, maľovanie...) Deti hádajú, čo dieťa vyjadruje, vystrieda ho dieťa, ktoré správne reagovalo medzi prvými.

Význam: Hra rozvíja sebadisciplínu, pozornosť, trpezlivosť, spoluprácu, kamarátske vzťahy. Hra učí deti trpezlivosti, vzájomnej tolerancii a uznaniu, rešpektujúc rozhodnutie iných pri pomenovaní obsahu spoločného diela. Obmena hry umožňuje deťom reagovať na slovné vyjadrenie v dramatizovanom pohybe.

Moja dľaň

Opis hry: S deťmi sediacimi v kruhu sa postupným pohladením privítame. Počas ranných hier si vystrihnú dľaň z farebného papiera a označia menom. Z množstva vystrihnutých maľovaniek alebo obrázkov z katalógov na tému Moja obľúbená hračka si deti na vystrihnutú dľaň lepiacou tyčinkou nalepia obrázok s hračkou. Odpovedajú na otázky: S kým, s čím sa hráš najradšej, ktorá je tvoja obľúbená hračka, od koho si dostal tú hračku, prečo si ju dostal, komu by si ju požičal, prečo je to tvoja obľúbená hračka?...

Obmena: Táto aktivita sa dá obmieňať na rôzne témy (moje obľúbené jedlo, ovocie, zelenina, kvet, farba, kamarát, zvieratko...).

Význam: Deti sa učia akceptácii v rámci inakosti a rozdielnosti v konaní a myslení danej skupiny.

Kamienková silueta

Pomôcky: drobné ploché kamienky, relaxačná hudba.

Opis hry: Deti vytvoria trojice – štvorice. Jeden z nich si ľahne na koberec, ostatní mu ľubovoľne poohýňajú končatiny. Opatrne po špičkách obídu siluetu ležiaceho, potom ju obložia kamienkami. Na konci doplnia detaily. Na záver skupiny



porovnávajú veľkosť jednotlivých siluet. Ležiace deti vyjadria svoje pocity, či sa cítili bezpečne, dôverne...

Význam: Hra vedie deti k trpezlivosti, k vzájomnej tolerancii a uznaniu, rešpektovaniu rozhodnutí iných pri tvorení spoločného diela.

Moje telo

Pomôcky: baliaci papier, centrofixky.

Opis hry: Hra sa hrá vo dvojiciach alebo v menších skupinách. Jedno dieťa si pohodlne ľahne na baliaci papier. Deti obkreslia jeho línie tela. Do obrysu tela spoločne dokresľujú detaily tváre, vlasy, popr. grafomotorické prvky a rôzne línie. Hotové obrysy vystrihnú a porovnajú ich veľkosť, tvar a pod.

Význam: Hra podporuje zodpovednosť detí, vytvára priestor na spoluprácu, schopnosť porozumieť pokynu, rešpektovať pravidlá.



Hra s priadzou alebo Pavučina

Pomôcky: kľbko vlny.

Opis hry: Učiteľka v ruke drží priadzu a hodí ju dieťaťu tak, aby mu koniec zostal v ruke. Posúva ju ďalšiemu dieťaťu, pričom slovne hodnotí, prečo ju posielala inému dieťaťu: *Kotúl'am kľbko Gabike, pretože mi požičala bábiku... Kotúl'am kľbko Jankovi, pretože je môj kamarát, pekne nakreslil obrázok atď.* Na začiatku pomáha slovne zdôvodňovať podanie kľbka. Učiteľka dbá o to, aby každé dieťa držalo časť kľbka, aby bolo hodnotené.

Význam: Po aktivite majú všetky deti pociť spolupatričnosti ku skupine, dostanú ocenenie ich správania, aktivity, činnosti.

3.4.1 Tresty, odmeny a logické dôsledky

Otázka rešpektu práv detí a rešpektu k dieťaťu ako subjektu vo výchove a svojbytnej bytosti sa nezaobíde bez uvažovania o hodnotení dieťaťa. Za hlavné hodnotiace prostriedky v širšom ponímaní považujeme odmeny, tresty a logické dôsledky. Hneď na úvod tejto časti chceme zdôrazniť, že humanistický prístup vo výchove a vzdelávaní preferuje využívanie odmien a logických dôsledkov pred trestami, teda pozitívny (prevenčný) prístup pred sankčným. Za rozvíjajúce sa považuje napríklad hodnotenie orientované na pozitívne stránky detskej osobnosti, preferovanie morálnych odmien pred materiálnymi a aplikácia prostriedkov, ktoré neobmedzujú detskú spontánnosť, autenticitu, aktivitu a tvorivosť.

Pochvaly, ktoré dieťa dostáva od rodičov, starých rodičov, súrodencov či učiteliek, tak prispievajú nielen k zlepšovaniu zručností zvládania fyzického sveta dieťaťom, ale aj k saturovaniu potreby identity, potreby spoločenského hodnotenia a spoločenskej hodnoty. Často karhané dieťa získava pocit menejcennosti a nedostatočnej spoločenskej hodnoty. Naopak, primerané pochvaly a povzbudenie vedú dieťa k získavaniu zdravého sebavedomia. Dieťa si začína byť vedomé svojej hodnoty, svojich zručností. Nebojí sa nových výziev, chce sa zapájať do ďalších aktivít. Učitelia by preto mali poznať základné princípy správneho hodnotenia. Nechceme na tomto mieste tvrdiť, že iba pochvaly majú pozitívny vplyv na rozvoj dieťaťa. Aj správne naformulovaná spätná väzba zdôrazňujúca logický dôsledok môže byť pre dieťa rozvíjajúcou.

Matějček (2000b) vo všeobecnosti delí výchovné prostriedky do troch skupín podľa toho, na čo vychováajúci odmenou alebo trestom pôsobí. Toto členenie je premietnuté aj do vyššie uvedeného rozdelenia druhov odmien a trestov.

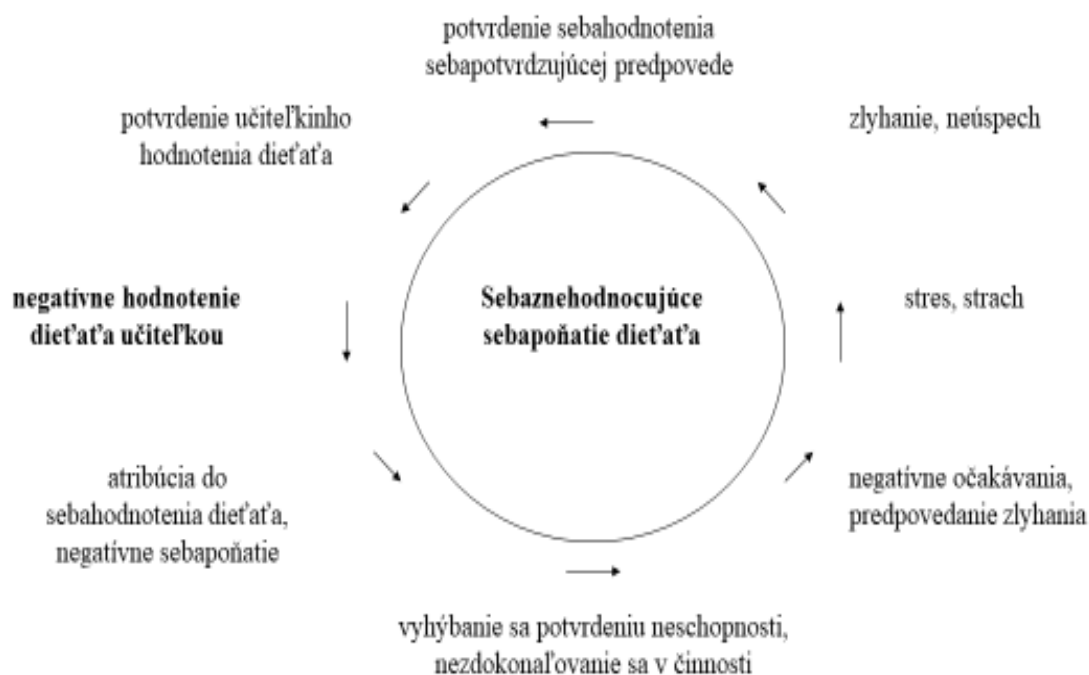
1. **Najnižšie vrstva fyziologická (telesná)** – dieťa pociťuje telesnú príjemnosť alebo nepríjemnosť (lízanka ako odmena).
2. **Vyššia vrstva psychologická (duševná)** – dieťa pociťuje psychickú pohodu či nepohodu – dostane napríklad uznanie, pochvalu alebo mu je odopretá priazeň.
3. **Najvyššia vrstva duchovná** – patrí do nej láska, porozumenie, súcit. Matějček (2000b) ju považuje vo výchove za najúčinnnejšiu.

Sebapoňatie dieťaťa

Skôr ako prejdeme k podrobnejšej analýze problematiky odmien, trestov a logických dôsledkov, je potrebné porozumieť ich dopadom na sebapoňatie ako súčasť identity dieťaťa. Podľa Kosovej (1998, s. 52) je sebapoňatie „*obraz seba samého, predstava o svojom ja ako zovšeobecnenie poznatkov o sebe samom*“. Ovplyvňujú ho nielen vlastné zážitky úspechu, neúspechu, ale v detskom veku hlavne aj hodnotiace súdy od dôležitých osôb. Kosová ponúka obraz sebapoňatia podľa K. Balcara ako hľadanie a nachádzanie odpovedí na otázky, aký som (obraz JA), aký mám byť (hodnotenie JA), aký chcem byť (smerovanie), aký môžem byť (schopnosti) a čom mám robiť (rola). Keďže významnou a dôležitou osobou pre dieťa predškolského veku je aj učiteľka v materskej škole, práve ona často poskytuje dieťaťu na tieto otázky odpovede. Dieťa z jej reakcií, hodnotiacich výrokov, jej intervencií a spôsobu výučby prijíma informácie, ktoré mu hovoria, kým je. Kosová (1998) pripomína, že sebapoňatie dieťaťa je naučené. Je teda zrejmé, že materská škola, konkrétne učiteľka, má veľký vplyv na vytváranie sebapoňatia a identity detí, ktoré ju navštevujú. Sebapoňatie dieťaťa môžu takto ovplyvňovať nielen reálne obmedzené schopnosti dieťaťa (napríklad telesná sila), ale aj hodnotiace súdy iných. Keď jej sebahodnotenie dieťaťa znížené, hovoríme o **sebaznehodnocujúcom sebapoňatí**. Dieťa sa doslova ocitá v jeho bludnom kruhu.

Obrázok 5

Bludný kruh sebaznehodnocujúceho sebapoňatia



Zdroj: Kosová, 1998, s. 58

Podľa **teórie atribúcie** je pre sebahodnotenie dieťaťa určujúce, aké vlastnosti pri hodnotení pripisujú dieťaťu dôležití dospelí. Dieťa prijíma hodnotiace súdy dospelých ako svoje nemenné vlastnosti, naučí sa očakávať neúspech a týmto očakávaniam (svojim aj ostatných ľudí) prispôsobuje svoje správanie. Takto navodené negatívne mienky o sebe vyvolávajú prejavy neschopnosti napríklad pri riešení úloh (teória balancie). Dieťa sa naučí vyhýbať sa činnostiam, v ktorých očakáva vlastný neúspech, a tým potvrdzuje svoju neschopnosť. Takýto bludný kruh je veľmi ťažké prerušiť, pretože je potrebné prerušiť mechanizmy **seba potvrdzujúcej predpovede**. Kosová zdôrazňuje, že podľa teórie seba potvrdzujúcej predpovede možno predpoveď o budúcom výkone naozaj naplniť, ak jej človek uverí. Všetci poznáme pocit, keď nám nedôverčivo niekto pozerá na prsty cez plece a čaká na to, že urobíme chybu.

Kosová (1998, s. 58) pripomína, že mechanizmus sebaznehodnocujúceho sebapoňatia má svoju odozvu aj na najzákladnejšej biologickej úrovni. „Pri strachu a strese sa spustia mechanizmy obrany celistvosti organizmu, vylučujú sa do krvi neurohumorálne látky, ktorých úlohou je rozpojenie synapsií medzi nervovými bunkami, aby stres nemohol postupovať.“ Zdôrazňuje však, že takéto sebaznehodnocujúce sebapoňatie nevzniká pri všetkých typoch negatívneho hodnotenia, ale zvlášť pri obmedzujúcom hodnotení. Za obmedzujúce považuje hodnotenie brzdiace rozvoj, ktoré vtlača dieťa do fixných schém (napríklad nie si dobrý bežec, nie si akademický typ a podobne). Učiteľka by preto nikdy nemala hodnotiť vlastnosti, ale činnosť dieťaťa, a to rozvíjajúcim spôsobom. Má posilňovať sebapoňatie dieťaťa dôverou v jeho schopnosti, posilňovaním vytvárania si

reálneho sebaobrazu, vytváraním príležitostí na splnenie očakávaní a vytváraním splniteľných očakávaní, viesť dieťa ku uvedomovaniu si vlastných silných stránok, nepotvrdzovať v dieťati pocity viny, prijímať každé dieťa a preukazovať mu toto prijatie, nechať dieťa robiť činnosti, ktoré mu robia dobre, všímať si čiastkové úspechy a tieto chváliť a podobne (Kosová 1998). Má predchádzať vytváraniu si obranných mechanizmov, ktoré dieťaťu slúžia na obranu sebapoňatia.

ZAÚJÍMAVOSŤ



Obrana sebapoňatia dieťaťa (Costello a Zalkand, In: Kosová 1998, s. 60)

Učiteľka v materskej škole by mala poznať konkrétne prejavy obrany sebapoňatia dieťaťa. Ich rozpoznanie môže pomôcť zabrániť ich fixovaniu v správaní dieťaťa. Na základe rozpoznania týchto prejavov učiteľka koriguje svoje hodnotenie,

hľadá možnosti prelomenia bariér a posilňovania sebapoňatia dieťaťa:

- **kompenzácia** – sledovanie nejakého predsavzatia s cieľom vyrovnať sa s iným osobným nedostatkom; napr. dieťa, ktoré je neúspešné pri kreslení, sa bude realizovať v inej a často nevhodnej činnosti ako šaškovanie a podobne,
- **útek do choroby** – prejav emocionálneho napätia z neprimeraného hodnotenia v psychosomatických symptómoch, napríklad dieťa pred príchodom do materskej školy začne bolieť žalúdok, hlava a neskôr môžu nastúpiť aj závažnejšie symptómy,
- **premiestnenie** – prevedenie/prenesenie dráždivých emócií na nezainteresované osoby – napr. dieťa pri neprimeranom hodnotení zaútočí na iné dieťa, premiestni negatívne hodnotenie naň,
- **útek do fantázie** – prežívanie uspokojenia prostredníctvom denných snov a úniku zo skutočnosti – napríklad dieťa si začne vymýšľať príbehy, ktorými zaujme ostatných, môže ísť aj o konfabulácie (nepravé detské lži),
- **identifikácia** – zvyšovanie pocitu vlastnej hodnoty tým, že dieťa preberá správanie iného dieťaťa s dominantným správaním – dieťa začne používať slová, mimiku, gestá, výrazy dieťaťa alebo človeka, ktorého obdivuje,
- **vzdor, odmietanie** – pasívny alebo aktívny odpor prebiehajúci nevedome – napr. dieťa neúspešné pri kreslení svoju kresbu zničí a úplne odmietne,
- **projekcia** – ochrana pred priznaním si nežiaducich vlastností ich pripisovaním iným osobám – napr. neúspešné dieťa prenáša vinu na iné dieťa, ktoré je podľa neho na vine,

- **regresia** – návrat k formám správania typickým pre nižší vývojový stupeň – napr. dieťa sa začne pomočovať, necháva sa obliekať, redukuje svoj slovník na najzákladnejšie výrazy,
- **zámienková reakcia** – potlačenie neakceptovateľných sklonov a ich nahradenie inými protikladnými postojmi a spôsobmi správania, napríklad agresívne dieťa neustále upozorňuje na agresivitu iných detí, pričom odmieta uznať tú svoju,
- **racionalizácia** – zakrytie nežiaducich spôsobov správania prijateľným vysvetlením, napríklad dieťa zdôvodňuje zbytočnosť, nepotrebnosť vypracovania pracovného listu, ktorý vníma ako náročný na vypracovanie,
- **potlačenie** – vylúčenie negatívnych citov a skúseností z vedomia s cieľom zabrániť pocitom viny a úzkosti, napríklad dieťa naozaj začne zabúdať, ignorovať úlohy, inštrukcie učiteľky,
- **fixácia** – udržanie určitej reakcie vo svojom správaní, aj keď sa ukázala, jej neúčelnosť, napríklad dieťa plní určitý pokyn učiteľky v inej súvislosti neustále „nech vidí“,
- **rezignácia, apatia** – prerušenie psychického kontaktu s okolím a odstavenie emočnej a osobnej účasti, keď napríklad dieťa, ktoré nebýva pochválené, pracuje ďalej bez záujmu, nedbá o kvalitu a výsledok,
- **útek** – stiahnutie a vyhýbanie sa oblasti, v ktorej je dieťa stále neúspešné a zažíva pocit frustrácie, napríklad dieťa sa uzavrie do seba alebo skutočne aj fyzicky uteká z materskej školy,
- **agresia** – pomsta za urážku v neprimeranom hodnotení potláčaním, poškodzovaním druhých, napríklad zosmiešnené dieťa dieťaťa fyzicky útočí na iné deti, ničí ich výtvary,
- **popretie skutočnosti** – dieťa sa snaží vyhnúť znižovaniu vlastnej hodnoty, najmä dieťa, ktoré je stále hodnotené negatívne, sa bráni spôsobom „učiteľka je zlá, nemá ma rada“,
- **superkonformita** – dieťa sa po zlyhaní a negatívnom hodnotení správa účelovo s cieľom vyhnúť sa ďalším výčitkám, napríklad dieťa stráca autenticitu a po negatívnom hodnotení sa správa presne podľa požiadaviek, stráca spontánnosť,
- **sebaobviňovanie** – agresia obrátená dovnútra, sebaponížovanie a trestanie, ktoré odstraňuje možnosť, aby tak urobili iní.

Trest

Učiteľky už v súčasnosti dobre rozumejú tomu, že trest nie je tak účinným prostriedkom na dosiahnutie žiaduceho správania, ako sú odmena či logický dôsledok, ktorému dieťa

rozumie. Jednoducho povedané, trestu sa deti naučia vyhnúť aj za cenu zvolenia nevhodného správania (klamstvo, pokrytectvo), odmena je žiaduca a dieťa sa usiluje o jej získanie. Trest posilňuje v dieťati vnútorného kritika, ktorý sa mu bude celý život prihovárať, s cieľom vyvolať hanbu a vinu, čo sa môže stať najdôležitejšou motiváciou pre korekciu vlastného správania, ešte dôležitejšou akou je hľadanie foriem správania prospešného sebe či iným (Rosenberg 2022). Pokiaľ sa trest opakuje alebo pokiaľ ide o kruté telesné tresty, zvyšujú pripravenosť dieťaťa k agresívnemu správaniu a sú tiež rizikom pre rozvoj sebapoškodzujúceho správania (Vaníčková 2004). Odmena je však takisto „návyková“, a preto je tiež prostriedkom, ktorý treba využívať uvážene.

Trestom pre dieťa zväčša nie je to, čo dospelý zvolí, ale to, čo dieťa ako trest prežíva. Sprevádza ho zahanbenie, poníženie a tiesnivý pocit, ktorého sa človek chce čo najskôr zbaviť (Matějček 2000b). Tento účel však často splní už samotné odhalenie nežiaduceho správania – dieťaťu sa proste ul'aví. Trest prijme len ako čosi, čo k tomu patrí, avšak zďaleka nesplní funkciu podľa očakávania trestajúceho, lebo všetko podstatné pre dieťa sa odohrá pred ním a po ňom.

Podľa Matějčka (2000b) trest plní nasledovnú funkciu:

- má napraviť vzniknutú škodu – napríklad: dieťa poupratuje, čo rozhádzalo, opraví, čo poškodilo (ak treba, s našou pomocou), zaplatí škodu z vreckového (ak vreckové dostáva a vopred sme sa dohodli aj na tomto účele),
- má zabrániť opakovaniu nesprávneho správania – príjemný zážitok z trestu vedie dieťa ku korekcii správania, nabudúce si dá pozor,
- trest má vinníka zbaviť pocitu viny – ak si je dieťa vedomé priestupku, tak prežíva pocit viny a trest vníma ako spravodlivý, ak mu nie je celkom jasné, čo spôsobilo, trest sa míňa účinku.

Podľa Čápa (1993) je potrebné si uvedomiť, že tresty môžu poškodiť vzťah a dôveru medzi trestajúcim a trestaným a ich účinok spravidla nevyvoláva pocit „ja som si to zaslúžil“, ale pocit „ja som zlyhal a je so mnou niečo zle“. Ich používanie v školskom prostredí je preto veľmi sporné a vedie skôr k demotivácii dieťaťa a utvrdzovaniu nežiaduceho správania. Trestaním dieťa postupne stráca prístup k tomu, kým je, aké je a jeho stratégia prežitia sa obracia k tomu vyhovieť iným, aby som sa vyhol trestu. Trestaním sa v deťoch upevňuje pocit, že násilie a náklonnosť spolu súvisia.

Mnohí vychovávatelia dospelí považujú za trest len ten fyzický, prípadne zákaz či príkaz. Najhorším trestom je však ten psychického charakteru, pričom mnoho trestajúcich si ani neuvedomuje, že trestá. Takto vzniká rozpor medzi tým, čo vychovávatelia hovoria a čo konajú, čo deti majú a vyvoláva úzkosť. Čáp a Mareš (2001) uvádzajú delenie trestov na

- a) **fyzické tresty** – napríklad pohlavok, „výchovná“ po zadku, bitka alebo nejaká činnosť, ktorú sprevádza utrpenie (kedysi oblúbené kl'áčanie na polienku),
- b) **tresty psychického charakteru** – napríklad krik, vyhrážanie sa, nekonečné dohováranie, ktorého cieľom je vzbudiť pocit viny, prípadne dieťa unaviť,

ponížiť alebo zlomiť, ale aj pasívne agresívne techniky ako ignorovanie dieťaťa, mlčanie, ironizovanie, sarkazmus, podmieňovanie priazne, zosmiešňovanie, posmešky či gaslighting⁵,

- c) **tresty zakazujúce obľúbenú aktivitu či prikazujúce neobľúbenú činnosť**
– ako napríklad zakazovanie hry, odopretie čítania rozprávky, príkaz za trest pomáhať s domácimi prácami, vylúčenie z aktivity alebo z hry.

Nepredpokladáme, že v materských školách sa ešte telesné tresty objavujú. Je to v rozpore s Dohovorom o právach dieťaťa⁶, ako aj so školským zákonom⁷. Tresty psychického charakteru či tresty zakazujúce obľúbenú aktivitu alebo prikazujúce neobľúbenú činnosť sa však iste objavujú často a spravidla ide o ich kombináciu. Treba povedať, že trest redukovaný sám na seba je veľmi slabou výchovnou metódou, pokiaľ ho nesprevádza skutočné porozumenie dieťaťa, prečo trest prišiel. Spravidla sa trestom nahrádza práca cesta k porozumeniu dôsledkov svojho správania a prijatiu logických dôsledkov zaň. Logickým dôsledkom sa venujeme v texte nižšie. Trest tiež prichádza spravidla počas veľkého emočného zaplavenia trestaného aj trestajúceho. Emočné zaplavenie zhoršuje racionálne uvažovanie, schopnosť empatie trestaného aj trestajúceho, teda v konečnom dôsledku znemožňuje trestajúcemu pochopenie príčin nežiaduceho správania (obmedzuje sa len na jeho pozorovanie) a trestanému porozumenie tomu, prečo trest prišiel (obmedzuje sa len na zastavenie správania). Ak sa vychovávatelia rozhodne pre trest, malo by to byť až keď trestajúci porozumie logickým dôsledkom svojho správania a trestaný rozumie, že trest je nevyhnutným prostriedkom k náprave dôsledkov. Obrazne povedané slovami Matějčka (2000b, s. 31): „*Trest – to je ako keď upcháme dieru v hrádzi rieky. Teraz je ale potrebné prečistiť riečisko, odvieť časť vody inou cestou a urobiť ďalšie opatrenia, inak by sme nestačili plávať trhlíny a dočkali by sme sa nakoniec riadneho zlomu.*“

PRÍKLAD Z PRAXE



1. Učiteľka zvýši hlas, prednesie vyhrážku (*nebudeš sa môcť dnes bicyklovať na dopravnom ihrisku, keď sa nezmestíš do kože*) a na školskom dvore donúti dieťa stáť pri nej a pozeráť sa, ako sa ostatné deti hrajú.
2. Učiteľka pri zdravotnom cvičení vylúči z činnosti dieťa, ktoré sa podľa nej „nesnaží“ a prikáže mu pozorovať ostatné deti, „ako sa snažia“.
3. Dieťa pri vypracúvaní pracovného listu vzdorovito počmára papier a potrhá ho ceruzkou. Učiteľka všetkým deťom ukáže papier s tým, že zdôrazní, aké je toto správanie nepekné, a vynúti si hromadné odsúdenie správania dieťaťa skupinou detí.

⁵ gaslighting – forma psychického týrania, pri ktorej osoba alebo skupina spôsobí, že niekto spochybňuje svoj vlastný zdravý rozum

⁶ <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/NKSpreRPNnD/dokumenty.html>

⁷ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20230901>

Odmena

Odmena je, naopak, čosi, čo nám prináša dobrý, povznášajúci pocit, ktorý vyhl'adáваме a chceme ho zažívať znova. Odmenou preto nemusí byť vždy to, čo dospelý vo vzťahu k dieťaťu za odmenu zvolí.

Odmeny však dávame často príliš veľkoryso a nepremyslene. Pri odmenách je veľmi dôležité myslieť na trpezlivosť. Práve detské obdobie, keď sa dieťa učí trpezlivosti, je veľmi vhodné na využívanie odmien vo výchove. Ak dieťa po niečom veľmi túži (a teda získanie toho je odmenou), je to tiež príležitosť kučeniu sa pokore a trpezlivosti a odloženiu vlastných túžob a potrieb. Tu však treba dať veľký pozor, aby sa z túžby po odmene nestalo citové vydieranie. Dospelý by vždy mal dbať na zachovanie dôvery ako základného predpokladu kvalitného a zmysluplného vzťahu s dieťaťom. Veľmi často sa stáva, že vidina odmeny je zároveň vidinou trestu, čo vzbudzuje v dieťati veľkú úzkosť a neistotu.

Čáp a Mareš (2001) uvádzajú delenie odmien:

- a) **hmotné odmeny** – napríklad sladkosť, vecný dar. Ich nevýhodou je silná návykovosť, rýchle zoslabovanie efektu a ľahké preorientovanie sa dieťaťa na odmenu namiesto na sebarozvoj;
- b) **odmeny vyjadrujúce kladný emočný vzťah a kladné hodnotenie** – napríklad mimické prejavy ako úsmev, ale aj verbálne ako pochvala či haptické ako pohladenie, objatie. Ich veľkou prednosťou je, že posilňujú kladný vzťah medzi učiteľkou a dieťaťom. Ich nevýhodou je, že deti sa môžu cítiť takouto pochvalou odbité, je pre ne nepostačujúca. Pri využití takýchto odmien je preto veľmi dôležitá autenticita učiteľky a kontext. Veľmi dôležité je tiež rešpektovanie a vnímanie intímnej zóny dieťaťa. Tak ako učiteľke nie je príjemné, keď ju niekto bez súhlasu naruší, tak to nie je príjemné ani dieťaťu. Intímnou zónu máme zdieľať len s ľuďmi, ktorým dôverujeme a s ktorými sa cítime bezpečne;
- c) **odmeny umožňujúce obľúbenú činnosť alebo zážitok** – napríklad spoločný výlet, spoločná hra, umožnenie obľúbenej hry podľa voľby dieťaťa, pozornosť dospelého. Výhoda takejto odmeny spočíva v tom, že dieťa sa venuje činnosti, ktorú má rado, a spravidla je to činnosť, ktorá ho nejakým spôsobom motivuje či obohacuje. Nevýhodou takejto odmeny je, že niekedy narúša bežný režim dieťaťa (napríklad dieťa si môže prezerať knižku, kým ostatné deti ešte nesmú) a je vysoko návyková (dieťa sa dožaduje výnimočnej činnosti aj mimo odmeny).

Průcha, Walterová a Mareš, (2001) definujú odmenu ako jednu z foriem pozitívneho motivačného pôsobenia na dieťa. Hovoria o dvoch funkciách odmeny:

1. **informačná** – dieťa si prostredníctvom odmeny uvedomuje, že jeho konanie je dobré a správne,

2. **motivačná** – dieťa je motivované k určitému konaniu alebo nekonaniu a snaží sa odmenu získať zas.

S odmenami je potrebné nakladať rozvážne. Ich nadužívanie môže viesť k demotivácii dieťaťa a k orientácii na odmenu namiesto k orientácii na sebarozvoj a na činnosť.

Logické dôsledky

„Deti sa najlepšie učia vtedy, keď po ich správaní nasledujú logické a prirodzené dôsledky. Tak môžu samy zistiť, aké účinky vyvoláva ich správanie, postoje, emócie a motivácia“ (Dreikurs a Gery 1997, s. 9). Tento zdanlivo behavioristický prístup k výchove v sebe skrýva mnoho rešpektu a zodpovednosti.

„Očakávame od svojich detí, že prijímú hodnoty, ktoré sme im nanútili, alebo sa im prispôbia, a nechápeme, prečo sa odmietajú pripojiť k našim požiadavkám“ (Dreikurs a Gery 1997, s. 19).

Metóda prirodzených a logických dôsledkov má oproti metóde odmien a trestov výhody, pretože:

- ponecháva dieťaťu zodpovednosť za vlastné správanie – pri určení trestu či odmeny preberá zodpovednosť za správanie dieťaťa dospelý,
- ponecháva rozhodnutie na dieťaťu, pre ktoré správanie sa rozhodne (možnosť voľby), pričom nabáda dieťa, aby sa poučilo zo svojich predošlých skúseností.

Otázkam zodpovednosti a slobody v konaní dieťaťa sme sa venovali v kapitole 3.2. Za **prirodzené dôsledky** ako prostriedky vo výchove dieťaťa považujeme tie, ktoré umožňujú dieťaťu poučiť sa z prirodzeného fungovania pravidiel okolitého sveta.

PRÍKLAD Z PRAXE



Vonku mierne mrholí. Všetky deti sa obliekajú na pobyt vonku a vzhľadom na počasie si vyberajú nepremokavé oblečenie a gumáky. Adamko si odmieta obuť gumáky, lebo má nové tenisky, ktoré sa mu veľmi páčia. Učiteľka ho upozorní, že bez gumákov sa bude musieť vyhýbať mlákam a mokrej tráve a jeho pohyb bude obmedzený. Adamko sa rozhodne obuť si tenisky. Keď vyjdú von, zistí, že by sa rád hral s ostatnými deťmi okolo mlák, keďže má však nové tenisky, ktoré si nechce zablatiť, nemôže sa s ostatnými hrať. Porozumie prirodzenému dôsledku svojho rozhodnutia.

Logickým dôsledkom je taký prostriedok, kde učiteľka nemôže využiť prirodzený efekt rozhodnutia dieťaťa. Pretože to buď nie je možné, alebo je to nebezpečné.

PRÍKLAD Z PRAXE



Deti sú na vychádzke v centre mesta. Prechádzajú sa po chodníku popri ceste, po ktorej jazdia autá. Anička vo dvojici s Nelkou neustále vyčnievajú zo zástupu a Anička z nepozornosti Nelku ťahá takmer na cestu. Učiteľka dvojicu upozorní, aby si dávala pozor a kráčala v zástupe, lebo existuje nebezpečenstvo, že zídu z chodníka. Anička však jej výzvy ignoruje, naďalej roztopašne ťahá Nelku na druhú stranu chodníka. Učiteľka upozorní dievčatá, že zodpovedné správanie je veľmi dôležité a keď nebudú kráčať v zástupe, vezme ich k sebe, aby zabránila úrazu. Dievčatá výzvu ignorujú. Vezme dievčatá za ruky k sebe s tým, že vyjadrí dôveru, že nabudúce už budú vedieť, ako sa na vychádzke správať.

Pri uplatňovaní logických dôsledkov sa dieťa učí, že:

- dospelý rešpektuje jeho rozhodnutia a neponižuje ho trestaním, moralizovaním,
- dôsledok priamo súvisí so situáciou, je logický a spravodlivý a dá sa predvídať, naproti tomu trest svojou podobou často nesúvisí so situáciou,
- učiteľka sa pri posúdení situácie sústreďuje na problém a nie na dieťa, dieťa nie je hodnotené ako osoba, hodnotí sa jeho správanie (pri treste dieťa získava obraz, že „je zlé“),
- učiteľka necháva rozmýšľať dieťa samostatne, a tým ho orientuje na budúce správanie, dieťa sa neorientuje na pomstu či odplatu za poníženie,
- učiteľka plní funkciu sprievodcu (pomáha mu stať sa lepším človekom), nezdôrazňuje sa neprimerane autorita dospelého.

Praktické rady na uplatnenie logických dôsledkov vo výchove:

1. Ponúknite dieťaťu možnosť voľby a akceptujte rozhodnutie dieťaťa v rámci hraníc, ktoré sú vymedzené. Vždy používajte priateľský tón hlasu, dávajte dieťaťu najavo dobrú vôľu.
2. Keď uplatňujete logický dôsledok, je vhodné uistiť dieťa, že neskôr bude mať príležitosť svoje rozhodnutie zmeniť. Dávate tým dieťaťu vieru, že jeho správanie bude pozitívne, žiaduce.
3. Ak sa zlé správanie opakuje, je potrebné predĺžiť dobu, ktorá musí uplynúť, než sa dieťa opäť pokúsi o zlepšenie. Dieťa zisťuje, že keď sa opakovanne zle správa, dáva tým vlastne najavo, že nie je pripravené správať sa zodpovedne.

PRÍKLAD Z PRAXE



Deti sa hrajú v triede hru *Na kočičku a záhradníka*. Hra ich veľmi baví, Jurko však neustále v kruhu strká do detí alebo ich ťahá za ruky. Deti sa sťažujú, znemožňuje to pokojnú hru.

Reakcia učiteľky:

1. *Jurko, radi by sme sa dohrali hru Na kočičku a záhradníka. Prosím ťa, kráčaj s nami v kruhu bez strkania detí, aby sme sa cítili bezpečne. Ak to nie je možné, sadni si, prosím, na stoličku a sleduj našu hru* (praktická rada 1).
2. *Keď sa budeš chcieť k nám pridať a kráčať v kruhu bez strkania, kedykoľvek môžeš prísť* (praktická rada 2).
3. *Vidím, že si stále nezmenil svoje správanie. Môžeš sa k nám však pridať zajtra, ak chceš, lebo sme sa už dohrali posledné kolo* (praktická rada 3).

Je veľmi dôležité, aby učiteľka v materskej škole rozumela mechanizmu, funkcii odmien a trestov a ich dopadom na motiváciu, a teda učenie sa dieťaťa. V triede prebieha každý deň veľmi intenzívna medzilidská interakcia. Rozhodovanie a konanie učiteľky ovplyvňuje každodenne veľké množstvo udalostí, príhod, ktoré ovplyvňuje veľké množstvo premenných. Nielen tých vonkajších, vychádzajúcich z prostredia, ale aj vnútorných, vychádzajúcich z človeka. Je preto prirodzené, že dochádza k zlyhaniam a k emočne náročným situáciám. Predpokladom rešpektujúceho konania učiteľky je neustála reflexia a sebareflexia, ktorá sa nezaobíde bez kvalitných vedomostí (pedagogické vzdelanie), postojov (empatické vcítenie, hodnotový systém učiteľky) aj zručností (skúsenosti premietnuté do konania učiteľky).

3.5 Možnosti naplňania potreby otvorenej budúcnosti alebo životnej perspektívy

Potrebu otvorenej budúcnosti alebo životnej perspektívy považuje Matějček (1994) v hierarchii potrieb za najvyššiu potrebu. Súhlasíme s ním, že nie všetky potreby súčasne sú v aktuálnom živote človeka rovnako pociťované. Uvedená potreba dáva ľudskému životu časové rozpätie, rozpätie medzi otvorenosťou a uzavretosťou osudu, medzi nádejou a beznádejou, medzi životným rozletom a zúfalstvom (Matějček 1994). V predškolskom veku dieťaťa táto potreba pociťovaná zatiaľ nie je. Vnímanie času je pre dieťa v tomto veku veľmi relatívne. Mertin a Gillernová eds. (2010) uvádzajú, že dieťa vie posúdiť čas len vo vzťahu ku konkrétnej činnosti (*ešte sa trikrát vyspím a pôjdem k babičke; keď sa naobedujem, pôjdem domov*). Je namieste položiť si otázku – čo môže robiť materská škola vo vzťahu k potrebe otvorenej budúcnosti alebo životnej perspektívy, čo je možné urobiť, aby bolo dieťa (mladý človek) pripravené na jej saturovanie bez väčších problémov? V prvom rade je tomto období potrebné budovať v dieťati pozitívnu predstavu o budúcnosti, zdravú sebadôveru a sebaopätie.

To, či dieťa nadobudne zdravý základ pre dôveru vo svoju budúcnosť a v seba samo, závisí od výchovy a medziľudských vzťahov, ktoré ho sprevádzajú v počiatočných rokoch života. Helus (1982) hovorí, že prostredníctvom nich sa vytvárajú do života dispozície, ktoré majú buď rozvojovo-aktivačný, alebo rozvojovo-útlmový charakter. Tieto dispozície majú vplyv na aktivovanie rozvoja alebo jeho utlmovanie v určitých momentoch a v určitých oblastiach. Helus identifikuje päť rozvojovo-aktivačných versus rozvojovo útlnových dispozícií:

1. **Perspektívna versus krátkodobá životná perspektíva** – predznačuje, či sa dieťa orientuje na krátkodobý úspech či uspokojenie svojich potrieb, alebo dokáže konať aj s vidiou dlhodobějších cieľov. Na vytváranie rozvojovo aktivačnej dispozície perspektívnej životnej orientácie má priamy vplyv práve odmeňovanie a trestanie dieťaťa. Dieťa, ktoré je odmeňované bezprostredne po každej činnosti, a to dokonca hmotne (ale napríklad aj pozeraním rozprávky), sa naučí, že dôvodom činnosti je odmena. Za vhodnejšie sa považuje orientovať dieťa na vnímanie osobného pokroku – napríklad *naučil som sa bicyklovať, dokážem nakresliť osmičku, viem pripraviť praženicu, dorozumiem sa s kamarátom hovoriacim cudzím jazykom* a podobne.

PRÍKLAD Z PRAXE



Jurko si veľmi užíva pozornosť učiteľky, má k nej blízky vzťah. Veľmi rád sa zapája do všetkých aktivít, ktoré učiteľka navrhne. Učiteľka má z neho veľkú radosť. Zároveň si však všíma, že Jurkova aktivita je až horúčkovitá, pripisuje to však jeho šikovnosti, nadšeniu a zvedavej povahe. Je rada, že ho aktivity bavia. V jeden deň pri grafomotorických činnostiach si však učiteľka všimne, že Jurko je „závislý“ na získavaní pečiatok za vypracovaný pracovný list. Kým iné deti činnosť ukončia, on sa dožaduje ďalšieho a ďalšieho pracovného listu, ktorý s nasadením vypracuje a domov odchádza so zbierkou odmiern. Nad svojím zistením sa zamyslí z perspektívy rozvíjania dispozície dieťaťa a uvedomí sa, že Jurko sa orientuje krátkodobo na odmenu, nie na samotnú činnosť. Začne teda Jurkovi ponúkať ďalšie výzvy. (Inú alebo náročnejšiu grafomotorickú činnosť, ktorej zvládnutie je priamo nastavené na zvládnutie tej predchádzajúcej), pričom odmeny úplne nevynechá, zníži len ich frekvenciu a cielene sa zameria na orientovanie Jurkovej pozornosti na zvládnutie týchto výziev.

Ako vidíme, na pohľad je Jurko úspešným, dobre naladeným a aktívnym dieťaťom. Učiteľka si však všimla, že získava dispozíciu pre krátkodobú perspektívu – získavanie odmeny – a prestáva byť pre neho dôležité, aké schopnosti si v činnosti rozvinul, čo sa naučil. Zareagovala jemnou úpravou svojho prístupu, využila k tomu Jurkovu energiu a vzťah založený na dôvere.

Takáto perspektívna orientácia na dosiahnutie želaného pokroku je hnacím motorom pre snaženie sa dieťaťa, zanecháva v ňom dobrý pocit a vieru vo vlastné schopnosti. Zdôrazňujeme, že aj s odmenami je potrebné narábať opatrne.

Podnecujeme skôr k ich umiernenému využívaniu a hlavne k bdelosti v tom, kedy a akou formou je dieťa odmeňované a či sa odmena nestáva jedinou motiváciou jeho činnosti. Nastavenie dieťaťa na perspektívnu životnú orientáciu má veľký vplyv na rozvíjanie jeho schopnosti **autoregulácie, sebarealizácie a neskôr k cielenému sebarozvoju**.

2. **Orientácia na rozvoj činnosti versus orientácia na chybu** – je priamou reakciou na to, ako významní dospelí v živote dieťaťa pristupovali k chybe, jej prípustnosti tolerancii či nevhodnosti, ba dokonca k trestaniu. Chyba sa síce často spája so zahanbením či zosmiešnením človeka, avšak je dôležité, ako s týmto pocitom dokáže ďalej narábať, či ostane uviaznutý v týchto pocitoch, alebo sa orientuje na rozvoj činnosti. V škole je priamym dôsledkom za chybu znížená známka. Ak súčasťou tohto procesu nie je ďalšie práca s chybou a hodnotenie dieťa vníma ako statické a uzavreté, orientuje sa na chybu a trest, nie na chybu ako príležitosť k rozvoju. V materskej škole sa síce nehodnotí známkami, niektoré učiteľky však využívajú ich ekvivalent – pečiatky so smajlíkmi, zvieratkami a podobne. Je veľmi dôležité, aby si uvedomovali vedľajší efekt takéhoto označovania práce dieťaťa zvlášť vtedy, keď ho udeľujú so zohľadnením chýb, ktorých sa dieťa dopustilo, a nepracujú s chybou ďalej. „Dielo je dokončené“, chyba nenapraviteľná, vzniká pocit úzkosti a nenapraviteľnosti, čo v dieťati blokuje rozvojové sily. Dieťa je takto vedené k prehnanej sebakontrolu, môže sa stať neurotické, vyberá si úlohy bez výzvy, aby nezlyhalo, rozvíjanie jeho schopností je spomalené. Z činnosti sa vytráca radosť, spontánnosť, uvoľnené sústredenie či stav „flow“, o ktorom sme písali vyššie, neprichádza. Pri orientácii na činnosť učiteľka aj dieťa chápu **chybu ako prirodzený dôsledok myslenia, ktoré sa učí, a ako príležitosť pre hlbšie pochopenie**, ale aj ako príležitosť lepšie poznať, kedy je dieťa na ceste svojho rozvoja. Dieťa zažíva pocit, že dospelý sa zaujíma primárne o rozvíjanie jeho schopností, nie na ich chybovosť, čo je veľmi dôležitým predpokladom na budovanie zdravého vzťahu založeného na dôvere a podpore.

PRÍKLAD Z PRAXE



Učiteľka v materskej škole môže jednoduchým spôsobom preladiť orientáciu na chybu na orientáciu na rozvoj schopností – a to tým, že pri rôznych činnostiach zameriava pozornosť dieťaťa na to, čo zvládlo.

Anička je pedantné a uzavreté dievčatko. Radšej neurobí nič, ako by to nemala urobiť poriadne. Toto je nastavenie je vrodené, je pozorovateľné aj u jej matky, ktorá sa snaží byť dobrým rodičom za každú cenu. Anička však v materskej škole pristupuje k činnostiam s veľkou obavou. Doslova zamrzne a nedokáže činnosť začať, niekedy

sa roztrasie, rozplače a utečie do relaxačného kútika. Vždy, keď sa učiteľke podarí Aničku motivovať, aby činnosť začala, pracuje pedantne, dôsledne a činnosť neopustí, kým ju neskončí. Prelomiť počiatočné bariéry je však veľmi náročné a učiteľka musí neustále hľadať nové stratégie. Zistila totiž, že žiadna stratégia nie je „čarovným prútičkom“ a „recept“ na to neexistuje. Kým niekedy postačí, keď sa Aničke venuje osobne, pri činnosti ju podporuje, chváli, vedie, inokedy má pocit, že ju tým ešte viac vystresuje. Zisťuje, že Anička je výrazne orientovaná na chybu a veľmi málo si všíma svoje pokroky. Jedného dňa dostane nápad, že si začne spolu s Aničkou prezerat' jej portfólio zložené z produktov a pracovných listov, ktoré vytvorila od začiatku dochádzky do materskej školy. Anička si portfólio prezerá s nadšením a objavuje v ňom svoje pokroky „čierne na bielom“. Keďže si svoje dielka pamätá, má k nim osobný vzťah. Učiteľka vedie jej pozornosť aj smerom k zvládnutiu „nedokonalostí“ (napríklad v grafomotorike), jednoduchým spôsobom spolu hľadajú, čo kedysi „nevedela“ a dnes už „vie“. Anička získava pocit sebadôvery. Každú ďalšiu prácu, produkt zaraďuje sama do portfólia. S nadšením mame rozpráva, čo sa v materskej škole naučila, čo ako trojročná nevedela a dnes ako päťročná to zvláda hravo.

Učiteľky spolupracujú s matkou, pozvú ju na konzultáciu, kde jej vysvetlia svoje postrehy, svoj postup a snažia sa nastaviť podobný prístup aj v rodine. Z Aničky sa postupne stáva hravé, uvoľnené dievča, ktoré dôveruje vlastným schopnostiam, lebo vidí, že je schopná sa stále učiť a nevníma už až tak nedokonalosť svojho výkonu.

3. **Aktivizujúce versus sebaznehodnocujúce sebapoňatie** – je prejavom toho, ako dieťa vníma samo seba. Mechanizmom sebaznehodnocujúceho sebapoňatia sme sa zaoberali aj v kapitole 3.4. Zjednodušene povedané, táto rozvojová dispozícia má priamy dopad na to, či sa dieťa cíti v základe ako schopné, či ako neschopné. Práve sebapoňatie má významný vplyv na to, aké úspešné bude dieťa v ďalšom živote. Súvisí so zdravým a reálnym sebauvedomením a sebapoznáním (poznávací vzťah k sebe) a sebahodnotením, sebareflexiou, sebaúctou, sebadôverou či sebakritikou (hodnotiaci vzťah k sebe) (Kosová 1998). Dieťa s rozvojovou dispozíciou založenou na aktivizujúcom sebapoňatí je v činnosti pokojné, vyrovnané, radostné, zvedavé, vyhľadáva výzvy a aktivity, teší sa z toho, čo dokáže, je otvorené pomáhať aj iným pri prekonávaní prekážok. Dieťa, ktoré vplyvom dospelých uviazlo v kruhu sebaznehodnocujúceho sebapoňatia, sa spravidla činnosti vyhýba, lebo očakáva neúspech, ktorý podľa teórie atribúcie spravidla príde (príklady v podkapitole 3.4). Slabé výkony takto nemusia vždy odrážať obmedzené schopnosti, ale skôr slabé sebavedomie dieťaťa. Dieťa, ktoré sa činnosti obáva, prežíva silný stres, čo vyčerpáva jeho sily a vedie k ďalšiemu zlyhávaniu. Je na dospelom, aby si taktne, jemne, láskavo získal dôveru dieťaťa a pomohol mu tento bludný kruh prekonať.

4. **Rozvinutý versus obmedzený jazykový kód** – je veľmi dôležitý pre rozvoj myslenia a učenie dieťaťa. Rozvinutý jazykový kód sa prejavuje prirodzeným a spontánnym rečovým prejavom dieťaťa. Dieťa vníma reč ako prítlačlivý spôsob sebvýjadrenia, zaujímajú ho nové výrazy, snaží sa porozumieť aj náročnejším abstraktným pojmom vyjadrenými slovami. Tým sa prudko rozvíja nielen jeho schopnosť vyjadrenia vlastných myšlienok, ale aj schopnosť porozumieť úlohe, problému a využívať jazykový kód pre objavovanie a poznávanie či sebvýjadrenie. Dieťa s obmedzeným jazykovým kódom viaže reč len na predmetnú skutočnosť, na príkazy a zákazy, hanbí sa komunikovať, lebo nedokáže vyjadriť, čo potrebuje.

PRÍKLAD Z PRAXE



Kým sa iné deti v rannom komunikačnom kruhu nevedia dočkať, kedy sa dostanú k slovu, Teo zväčša mlčí a nechce rozprávať o svojich zážitkoch. Učiteľka to pripisuje tomu, že je pravdepodobne viac introvertný. Teo však so záujmom počúva príbehy ostatných detí. Učiteľka si všíma, že jeho mimika sa počas rozprávania detí mení, ožíva, vidí v jeho tvári záujem, často ju kontaktuje pohľadom vyjadrujúcim túžbu tiež sa zapojiť. Keď ho však podporí a vyzve, Teo sa zastaví, skloní hlavu a odmietavo krúti hlavou. V tvári sa mu zračí smútok a nechúť.

Učiteľka uvažuje, či vnútorný Teov svet nie je omnoho bohatší ako jeho schopnosť ho vyjadriť. Uvažuje nad tým, ako môže Teovi pomôcť vyjadriť jeho myšlienky. Teo možno „narazil“ na bariéru jazykového kódu, ktorú nedokáže úplne sám prekonať, čím utrpela aj jeho schopnosť konštruktívneho sebvýjadrenia. Usúdi, že je potrebné sa zvlášť venovať jeho rečovému prejavu. To však nestačí, keďže Teova schopnosť sebvýjadrenia je už poznačená zažitým stresom z vlastnej neschopnosti a subjektívne vnímanými neúspechmi. K programu rozvíjania reči a jazykového kódu preto zaradí aj rôzne techniky sebvýjadrenia – kreslenie, pohybové vyjadrenie, hudobné stvárnenie a iné. Zisťuje, že Teo výrazne reaguje na hudbu, dokáže veľmi citlivo na hudobných nástrojoch vyjadriť náladu, dokonca hudobný príbeh, tieto vyjadrenia spája s mimikou a inými neverbálnymi prejavmi. Do ranného kruhu preto zaradí aj takéto aktivity – deti môžu vyjadriť svoje citové rozpoloženie či zahrať krátky príbeh aj pomocou hudobných nástrojov. Postupne tak uvoľňuje Teov potenciál k sebvýjadreniu a dbá na rozvoj reči. Podporuje tak rozvojovú dispozíciu k rozvinutému jazykovému kódu dieťaťa.

Učiteľka sa zameria v ďalších dňoch na Teovou zručnosť komunikovať zážitky. Nenúti ho k zdieľaniu zážitkov v rannom kruhu, ale v čase hier. Jeho obľúbenou hrou je stavanie garáží pre autá. Učiteľka z pozície spoluhráča navodzuje rozhovor otázkami: *Parkovali ste niekde s ocinom v takej garáži? Kedy?* začína so zatvorenými otázkami vyžadujúcimi krátke odpovede, neskôr zaraduje podľa situácie otvorené otázky.

Ťažko sa orientuje v zadaní úlohy, komunikáciu si spája dokonca s nepríjemnými pocitmi. Abstraktné pojmy sú preň nepochopiteľné, pretože jazykový kód len obmedzene používa ako nástroj poznania, je preň len nástrojom na jednoduchú komunikáciu. **V predškolskom veku je obzvlášť dôležité zamerať sa na rozvíjanie rečového prejavu a jazykového kódu dieťaťa,** pretože ním pomáhame rozvíjať myslenie a vytvárame predpoklady na ďalšie učenie dieťaťa a jeho úspešnosť v živote.

5. **Syndróm neúspešnej osobnosti** – je zovšeobecnená útlmová dispozícia (Kosová 1998). Vzniká, keď sa u dieťaťa rozvinú viaceré útlmové dispozície, ako upevnená, zafixovaná dispozícia, ako psychický faktor znútorňovaný do osobnostnej črty. Je smutným výsledkom súčinnosti reakcie okolia na činnosť a výkon dieťaťa, ktorý má priamy vplyv na jeho správanie a konanie v ďalšom živote. Obmedzuje rozvíjanie myslenia, zručností dieťaťa, má obrovský vplyv na jeho citový život a vzťahy s ostatnými ľuďmi, na jeho sebarealizáciu a životnú spokojnosť. Takéto dieťa v podstate rezignuje na svoje schopnosti a je potrebné veľa úsilia a dôvery, aby bol syndróm prekonaný. Keďže ide o dispozície vyvíjajúce sa od útleho detstva, a teda poväčšine neuvedomené presvedčenie o sebe samom, pre učiteľku je veľmi náročné v neskoršom veku dieťaťa tieto presvedčenie identifikovať a pracovať s ním. Spravidla už patrí do rúk odborníka – psychológa a psychoterapeuta, s ktorým učiteľ úzko spolupracuje.

Pre vytváranie rozvojovej dispozície otvorenej životnej perspektívy, a teda napĺňanie potreby otvorenej budúcnosti, je dôležité, aby dieťa **dokázalo vnímať svoje vlastné potreby**. Učiteľka by preto mala zaradiť do výchovno-vzdelávacej činnosti aktivity zamerané na sebaopoznanie dieťaťa, na vnímanie toho, *čo vlastne potrebujem*, a všímanie si potrieb iných ľudí. Postupne takto vedie dieťa k uvedomovaniu si rozdielu medzi túžbou a potrebou. Sebaopoznanie a neustále sebaopoznávanie človeka v tejto oblasti má nepochybne vplyv na jeho rozhodovanie a na plánovanie a tvorbu vlastnej budúcnosti.

Okrem rozvíjania vyššie uvedených psychologických dispozícií detí je možné napĺňanie potreby otvorenej budúcnosti a životnej perspektívy uskutočňovať orientovaním dieťaťa na jeho záľuby, záujmy a osobné preferencie jeho predstáv o vlastnej budúcnosti. Dávame tak deťom do rúk konštruktívne nástroje uspokojenia svojich rozvojových potrieb, ich vyjadrenia aj realizácie. Ak totiž nie je saturovaná táto potreba, najmä pri deťoch v ústavnej starostlivosti môžu nastať rôzne potencionálne riziká pre sebadeštruktívne a deštruktívne správanie detí a mládeže v školskom veku. Úlohou učiteľky v materskej škole je dávať dieťaťu dostatočnú podporu pri osvojovaní si hodnôt smerom k životnej perspektíve.

V materskej škole dávame deťom dostatok podnetov na vnímanie rôzneho profesijného uplatnenia dospelých ľudí. Do výchovno-vzdelávacej činnosti môžeme zaradiť:

- pozorovania práce zamestnancov materskej školy – upratovačiek, kuchárov, kuriča, opravára, ekonómky a podobne,
- exkurzie, pri ktorých deti môžu pozorovať prácu predavačky, kuchárky, hasičov, prípadne iných dostupných povolání,
- krátke besedy s rodičmi detí o ich povolaniach,
- výtvarné činnosti na tému *Moje povolanie*,
- diskusie na tému *Čím budem, keď budem veľký, Prečo chcem byť...*
- námetové hry na rôzne povolania, pri ktorých učiteľka vedie rozhovor, čo je na povolání zaujímavé.

Dôležitou je aj diskusia učiteľky s dieťaťom na tému *Moja budúcnosť – moje povolanie*. Učiteľka prostredníctvom diskusie prezentuje svoj názor a postoj k významu rôznych povolání. Vždy je potrebné prezentovať úctu voči všetkým povolaniam, vyzdvihovať význam všetkých povolání pre ľudskú spoločnosť. Napriek tomu, že dieťa predškolského veku má svoju profesijnú budúcnosť veľmi ďaleko, príkladom učiteľky vieme formovať postoj dieťaťa k dôležitosti rešpektovania každého človeka. Môže prispieť k formovaniu osobnosti dieťaťa, ktoré v neskoršom období začne pociťovať aj potrebu životnej perspektívy.

Vhodnou stratégiou je tiež vedenie denníka, už spomínaná aktivita v spolupráci s rodinou dieťaťa je uvedená v kapitole 1.

Nebo našich želaní

Pomôcky: vystrihnuté hviezdy, fixka, veľký modrý plagát.

Opis hry: Učiteľka vedie s deťmi rozhovor o tom, že každý má nejakú túžbu alebo pranie. Niektoré prania sú zamerané na vlastnenie vecí (lego), niektoré na zážitky (návšteva ZOO), niektoré na dosiahnutie nejakej zručnosti (chcem sa naučiť bicyklovať) a niektoré na osoby (chcem, aby prišla mama zo služobnej cesty). Pomocou rozhovoru učiteľka vedie deti k uvedomeniu si vlastnej jedinečnosti, ale aj k spoločným prienikom v praniach. Následne deťom rozdá vystrihnuté hviezdičky. Deti hovoria svoje prania, ktoré im učiteľka zapíše na hviezdičky a tieto hviezdy lepia na veľký modrý plagát znázorňujúci nebo. Deti majú možnosť svoje prania dopĺňať, meniť, zostávajú súčasťou triedy.

Učiteľka aktivitu rozvinie smerom k prezentovaniu predstáv detí o tom:

- *čo by chceli zažiť,*
- *čo by chceli dokázať, keď budú veľké,*
- *aké povolanie by chceli vykonávať a iné.*

Každé dieťa takto prezentuje a vníma svoje túžby a predstavy o svojej budúcnosti – blízkej aj tej vzdialenejšej.

Význam: Sebavyjadrenie a konkrétne zobrazenie predstáv napomáha nielen ku uvedomeniu si vlastných potrieb a túžob, ale aj k posilneniu otvorenej životnej perspektívy.

Moje pranie poviem svetu

Opis hry: Na vianočnej besiedke alebo besiedke ku Dňu matiek zaradíme do programu krátke predstavenie praní detí do budúcnosti vzhľadom na ich sebarealizáciu, ktoré vznikli na predchádzajúcej aktivite. Predstavenie môže byť formou:

- *Ja som Janko a budem sa starať o zvieratká v ZOO.*
- *Ja som Mirka a budem baletka.*
- *Ja som Filip a budem horolezec a vyleziem na všetky vysoké vrchy.*

Priania môžu byť prezentované navzájom tak, že dieťa predstaví niekoho iné. Posilňujeme tým vzájomný rešpekt a aj poznanie praní iných ľudí/detí.

- *Toto je Janko a bude policajtom, čo chytá zlodejov.*
- *Toto je Julinka a bude piecť svadobné torty s postavičkami ženícha a nevesty.*
- *Toto je Maruška a bude liečiť psíkov.*

Význam: Deti komunikujú svoje predstavy o budúcnosti. Prezentujú poznanie niektorých povolání.

Hra s obrázkami (Príloha C)

Pomôcky: pracovné listy – súbory štyroch kreslených obrázkov na rôzne témy, napríklad povolania: krajčírka, upratovačka, kuchár, policajt...

Opis hry: Učiteľka si pripraví vybraný súbor štyroch obrázkov v súlade s počtom detí v triede. (20 detí – 4 povolania x 5 ks). Každé dieťa si vytiahne obrázok. Prezrie ho tak, aby ho ostatní nevideli. Na pokyn učiteľky všetky deti pohybom vyjadrujú obsah svojho obrázka, hľadajúc podobne sa pohybujúce deti, a pomaly vytvárajú skupiny (skupina kuchárov, krajčírov atď.). Na záver každá skupina pohybom vyjadrí obsah svojho obrázka a ostatné skupiny hádajú dané povolanie.

Význam: Hra podporuje dieťa k porozumeniu druhého dieťaťa, k rešpektovaniu pravidiel, k spolupráci.

Metlička, pomáhaj!

Opis hry: Učiteľka deti denne vedie k sebaobslužným prácam počas stravovania, pri ukladaní hračiek, upratovaní po výtvarných aktivitách, uložení postelnej bielizne, počas skladania a ukladania oblečenia, udržiavania čistoty v umývárni, v triede, v šatni, v jedálni i na školskom dvore.

Význam: Deti sa učia úcte k povolaniam ako kuchárka, upratovačka, učiteľka, školníčka.



Čo potrebujem?

Opis hry: Učiteľka vytvorí v triede niekoľko vymedzených zón, ktoré vyznačí lanom, švihadlami. Tieto budú znázorňovať domácnosti. Skupinu detí rozdelí podľa počtu domácností (napr. na štyri). Požiada deti, aby domácnosti „zariadili“ podľa toho, čo potrebujú alebo chcú. Po „zariadení“ domácností sa tieto navzájom navštevujú.

Význam: Rozhovorom vedie učiteľka deti k uvedomeniu si, čo je pre život potrebné.

Krabička želaní

Pomôcky: rôzne predmety alebo obrázky znázorňujúce predmety dennej potreby, zariadenie domácností, obrázky vecí nevyhnutných pre život (voda, jedlo, oblečenie, príbytok a podobne), predmety alebo obrázky vecí, ktoré máme pre potešenie (dekorácie, hračky, sladkosti), malá krabica pre každé dieťa.

Opis hry: Učiteľka navrhne deťom, aby si vytvorili svoju vlastnú krabičku želaní. Deti do krabičky vkladajú obrázky alebo predmety, po ktorých túžia. Po naplnení krabičky učiteľka s deťmi vedie rozhovor o tom, ktoré prania máme spoločné a ktoré sú jedinečné. Dieťa takto zažíva spojenie s ostatnými deťmi a zažíva aj svoju vlastnú jedinečnosť.

Obmena: Krabičku môžeme využiť aj na Kimovu hru. Dieťa vysype obsah krabičky, ktorý si ostatné deti môžu prezrieť. Následne sa deti otočia chrbtom a dieťa jednu z vecí odstráni. Deti sa otočia späť a zisťujú, ktorú vec odstránilo. Dieťa sa môže následne opýtať, či by mu vec naozaj chýbala, keby z krabičky zmizla.

Význam: Dieťa si uvedomuje, aký je rozdiel medzi prianím a potrebou. Čo potrebuje, po čom túži, ale nepotrebuje. Aktivita smeruje aj k poznaniu, že každý z nás má ako človek rovnaké potreby, no líšime sa svojimi túžbami a želaniami.

Planéta šťastných detí

Opis hry: Učiteľka spolu s deťmi vytvorí na veľký formát papiera planétu, kde budú deti šťastné. Pripraví si obrázky smutných a šťastných detí a vedie rozhovor:

- *Ktoré deti sú smutné?*
- *Prečo sú tieto deti smutné? Čo im chýba?*
- *Čo by sme mohli urobiť, aby tieto deti neboli smutné?*
- *Ktoré deti sú šťastné?*
- *Prečo sú šťastné?*

Učiteľka vyzve deti, aby samy povedali, kedy sú smutné a šťastné. Výroky detí zapíše alebo nahrá pre ďalšiu prácu s nimi. Pripraví veľký formát papiera A1, na ktorý nakreslí kruh, ktorý znázorňuje planétu. Spoločne si s deťmi vypočujú odpovede na otázky a na základe nich deti vyberajú a dokresľujú na „planétu“ to, čo deti robí šťastnými. Učiteľka sa priebežne s deťmi rozpráva o tom, čo kreslia, a nebráni dokresľovať aj veci, ktoré sa nenachádzajú v ich výrokoch, avšak vždy sa nimi o návrhu porozpráva:

- *Prečo si myslíš, že toto robí deti šťastnými?*
- *Čo by sa stalo, keby to nemali?*

Význam: Rozvíjame u detí schopnosť identifikovať a rozlišovať emócie, ich mimické vyjadrenie. Učia sa uvažovať, hľadať a pomenovať možnú príčinu emócií.

Čo by bolo keby?

Opis hry: Učiteľka navodí hypotetickú otázku *Čo by bolo keby...?*

- *Čo by bolo, keby sme nemali jedlo?*
- *Čo by bolo, keby sme sa nemali s kým hrať?*
- *Čo by bolo, keby sme nemali vlastnú postieľku? a podobne.*

Význam: Navrhnutými aktivitami vedíme deti hravým a citlivým spôsobom k uvedomeniu si svojich potrieb, svojich práv a predstáv o svojej budúcnosti.

Čo robím rád?

Opis hry: Hra je obmenou hry *Na remeselníkov*. Úlohou dieťaťa je neverbálnym spôsobom znázorniť svoju obľúbenú činnosť. Ostatné deti hádajú, aká je to činnosť.

Obmena: Učiteľka vedie s deťmi rozhovor.

- *Čo podľa vás robia deti rady?*
- *Čo robia deti nerady?*

- *Čo robíš rád ty?*
- *Kto ešte robí rád to, čo ty?*
- *Je niečo, čo robíš rád sám?*
- *Je niečo, čo robíš rád s ostatnými? S kým?*

Následne deti vyzve, aby kresbou vyjadrili, čo rady robia. Kresby sa môžu stať súčasťou výstavy *O nás*, kde pripíname diela vyjadrujúce túžby, prania, preferencie a predstavy detí (napríklad vyššie uvedené *Nebo našich želaní*).

Význam: Komunikovanie poznania niektorých činností. Uvedomovanie si vlastných záujmov.

ZÁVER

Metodický materiál *Rešpekt, tolerancia – napĺňanie práv a potrieb dieťaťa* obsahuje rôzne hry a aktivity, ktoré sú zamerané na rozvoj kognitívnych a psychomotorických schopností. Väčšina aktivít je zacielených na upevňovanie medziludských vzťahov. Vplývajú na sociálno-emocionálnu stránku detskej osobnosti a na emocionálne prežívanie detí. Zapojenie dieťaťa do konkrétnej hry prebieha vždy na báze dobrovoľnosti. Podnetné prostredie navodzuje potrebnú atmosféru v skupine, dieťa motivuje do zapojenia sa do konkrétnej hry. Učiteľka vlastným príkladom vytvára prostredie, v ktorom je akceptovaná vôľa a rozhodnutie každého jedného dieťaťa.

Nevyhnutnou súčasťou rešpektujúcej výchovy sú profesijné kompetencie učiteľky vrátane dobrých komunikačných spôsobilostí. Učiteľky musia poznať základné psychické špecifiká dieťaťa predškolského veku, základné didaktické princípy so zreteľom na tvorbu postojov a hodnôt dieťaťa. Prostredníctvom vhodnej komunikácie a vhodných aktivít sa upevňujú v skupine detí medziludské vzťahy. Dôležitým prvkom aktivít je diskusia. Prostredníctvom nej môže učiteľka prezentovať svoje názory, postoje. Deti majú možnosť byť svedkami rešpektujúcej komunikácie učiteľky s deťmi. Súčasťou aktivít je tiež kreativita, uznanie, seberealizácia a tvorenie vlastného pozitívneho obrazu o sebe samom. Pri hrách deti prežívajú radosť z úspechu. Aktivity zameriavajú pozornosť dieťaťa na odlišnosti iných detí. Vyvolávajú uvoľnenú, radostnú atmosféru, kde sa každý cíti dobre.

Postupná tvorba hodnôt ako rešpekt, tolerancia a zodpovednosť je na prvý pohľad náročnou profesionálnou výzvou. Preferencia cielených vzdelávacích aktivít zameraných na vysvetľovanie a opisovanie žiaduceho správania tradičným transmisívnym spôsobom nie je vždy efektívna. Oveľa efektívnejší je vlastný príklad dospeléj osoby, ktorú dieťa pozoruje v každodennom živote. Vhodný príklad dospelého je často viac ako plánovanie a realizovanie štruktúrovanej vzdelávacej aktivity. Učiteľky by mali mať na pamäti, že sú neustále v zornom poli veľmi dobrých pozorovateľov. Dieťa v predškolskom veku si všimne aj malé detaily, ako je nevraživosť medzi kolegyňami, neláskavé správanie učiteľky voči rodičom, voči iným deťom a podobne. Je preto veľmi dôležité, aby zamestnanci materskej školy skutočne žili hodnotami tolerancie, rešpektu a zodpovednosti, ak ich chcú vštepovať deťom.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAČOVÁ, V. 2008. Identita v sociálnej psychológii. In VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK (eds.) *Sociální psychologie*. Praha: Grada, s. 109 -126. ISBN 978-80-2471-428-8.
- BAGALOVÁ, L. - L. BIZÍKOVÁ a Z. FATULOVÁ. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-143-6.
- BILBAO, Á. 2018. *Detský mozog vysvetlený rodičom*. Bratislava: NOXI. 275. s. ISBN 978-80-8111-477-9.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 2015. *Flow*. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-8962-871-1.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
- ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, s. 415. ISBN 80-7066-534-3.
- DIAMOND, J. 2014. *Svět, který skončil včera: Co se můžeme naučit od tradičních společností*. Brno: Jan Malvil Publishing. ISBN 978-80-87270-97-4.
- DREIKURS R. a L. GREY. 1997. *Logické dôsledky: Praktická príručka ako naučiť deti a dospelávajúcu mládež zodpovednému správaniu*. Nové Zámky: Psychoprof. ISBN 80-9671148-7-2.
- ELBAZ - LUWISH, F. 2005. *Teacher's voices: Storytelling and Possibility*. Greenwich: CT Information Age.
- FEDORKO, V. 2020. *Prosociálnosť a aspekt prosociálneho správania v dimenziách učiteľa materskej školy*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2540-2. Dostupné na: <http://www.publib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/FedorkoV6>
- FONTANA, D. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, s. 383. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HAŠTO, J. 2005. *Vztahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F. 300 s. ISBN 978-80-88952-28-X.
- HÁBL, J. 2021. *Na charakteru záleží. Problém učiteľnosti dobra / Je možné naučiť dobrou? Praha: Pavel Mervart. s. 264. ISBN 978-80-7465-443-5.*
- HELUS, Z 1982, *Pojětí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN.
- JAKÁLOVÁ, J. 2014. *Ako rozvíjať prosociálne cítenie a správanie dieťaťa predškolského veku*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-597-2. Dostupné na: : https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/ako_rozvoja_prosocialne_citenie_a_spravanie_die_a_predskolskeho_veku_korektura_final_zalomene.pdf
- KAŠČÁK, O. 2009. Význam a miesto rituálov v pedagogickej teórii a praxi. In: *Pedagogická orientace*, 2009, roč. 19, č. 2, s. 38 – 52. ISSN 1211-4669.
- KLIMEKOVÁ, A. 2000. *Etika a etická výchova v kontextoch človeka*. Prešov: PRIVAT PRESS, 109 s. ISBN 80-967053-8-5.
- KOPŘIVA, P. - NEVOLOVÁ, D – NOVÁČKOVÁ, J. a T. KOPŘIVOVÁ, 2008. *Respektovat a být respektován*. Vydavatel'stvo: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN: 978-80-9040-30-0-0.

- KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov 1. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8055-200-2.
- KYRIACOU, CH. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-71789-45-3.
- LANGMEIER, J. a Z. MATĚJČEK. 1974. *Psychické deprivace v dětství*. Praha: Avicenum.
- LYNCH, Z. a M. VARGOVÁ, 2020. *Materská škola – dieťa, hra učenie*. Banská Bystrica: Bellianum. ISBN 978-80-557-1780-7.
- ĽUPTÁKOVÁ - VANČÍKOVÁ, K. 2009. *Učíme sa žiť v pestrom svete alebo interkultúrna výchova v primárnej edukácii*. Banská Bystrica: PF Banskej Bystrici, Rokus. ISBN 978-80-8083-777-8.
- MATĚJČEK, Z. 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-83-6.
- MATĚJČEK, Z. 2007. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-272-0.
- MATĚJČEK, Z., 2000a. *Co kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z., 2000b. *Po dobrém, nebo po zlém?* Praha: Portál. ISBN 80-7178-486-9.
- MCADAMS, D. P. 2001. The Psychology of Life stories. In: *Review of General Psychology*. Vol. 5. No. 2 (2001). s. 100-122.
- MCADAMS, D. P. 2008. Personal Narratives and the Life story. In. JOHN, O. P. - ROBINS, R. W. a PERVIN, A. (eds.) *Handbook of personality: Theory and research*. s. 749-764.
- MERTIN, V. - GILLEROVÁ I. et al. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200- 0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. 624 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- ROBSON, K. 2017. *Children's Views of the Learning Environment: A Study Exploring the Reggio Emilia Principle of the Environment as the Third Teacher*. Dostupné na: <https://journals.uvic.ca/index.php/jcs/article/view/18100>.
- ROSENBERG, M. B. 2022. *Nenásilná komunikace – Řeč života*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1785-5.
- ROSENTHAL, R. a L. JACOBSON. Pygmalion in the classroom. *Urban Rev* . Vol. 3, p. 16 – 20 (1968). Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/BF02322211>.
- SMITH. A. CH., 1994. *Třída plná pohody*. Praha: Portál. ISBN 80-85282-82-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VANÍČKOVÁ, E. 2004. *Tělesné tresty dětí: definice – popis – následky*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0814-0.
- VYGOTSKIJ, L. S., 2017. *Psychologie myšlení a řeči*. 2. vyd. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-2621-258-4.
- WOOD, E., 2013. *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. 3rd Edition. London: SAGE. ISBN 978-1-84920-116-2.

Internetové zdroje:

<https://babetko.rodinka.sk/detska-rec/rozpravky/ako-sa-agatka-naucila-upratovat/>

<https://nivam.sk/> In. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016)

https://www.youtube.com/watch?v=5HNfUoo3qSA&list=RDEMWc8fhwOXA_bOU7m4Acrw&index=33 Tarantela di Napoli

<https://www.youtube.com/watch?v=XHeU1IHINFQ> Harry Potter

<https://www.youtube.com/watch?v=0RWDb9EawGE> Ó Suzanne

Politika ochrany detí, mladých ľudí a zraniteľných dospelých [online].[cit. 2023-06-20]. Dostupné na: <https://osf.sk/o-nadacii/politika-ochrany-deti-mladych-ludi-a-zranitelnych-dospelych/>

PRÍLOHA A BÁSNE

PRÍLOHA A.1 MOTIVAČNÉ BÁSNE PRI UKLADANÍ HRAČIEK

Máme škôlku maľovanú, zlatý zvonček dáme na ňu.
Keď zvončekom zazvoníme, všetky hračky odložíme.
Pozrieme sa vôkol seba, či je všetko ako treba.
Knihy autá, stavebnice, uložíme do police.

(autor – neznámy)

Uložíme, uložíme hračky pekne do políc,
na stole a na koberci nebude už vôbec nič.
Potom ešte ku stolu, zasunieme stoličku,
každý pekne pomáha, veď sme jedna rodina.

(na melódiu – Pec nám spadla, zdroj <https://www.inspiracia.live/>)

Chodím, hľadá, čo mám znáť,
každú hračku spoznávať, do kútov si zájdem
a keď hračku nájdem, na miesto ju uložím.

Cingi-ling, cingi-bom, vyzváňa už pre nás zvon.
Zvoní pre mňa aj pre teba, upratať hračky treba.
Na miesto ich pekne dajme, pri práci si zaspievajme.
Máme zdravé ručičky, sme šikovné detičky.
Poriadok tu chceme mať, všetko pekne upratať.
Máme zdravé ručičky, sme šikovné detičky.

(autor – neznámy,

možná melódia piesne Ja som vám veľký pán, červený som tulipán)

Keď sa chceš i zajtra hrať, zajtra hrať,
pod' si hračky upratať, upratať.
Keď sa s nimi pohráme, pohráme,
na miesto ich uložíme, uložíme.
Pri srdiečku nás hreje, nás hreje,
keď tu hračkám dobre je, dobre je.
Chceme sa i zajtra hrať, zajtra hrať,
ideme si upratať, upratať.

(na melódiu piesne – Moja mamka niečo má, <https://www.inspiracia.live/>)

PRÍLOHA A.2 MOTIVAČNÉ BÁSNE PRI PRESUNOCH DO MIESTNOSTÍ

Zo stanice do stanice malý vláčik ženie sa,
fučí, píska, krúti sa mu na vagónoch kolesá.

Ide vláčik, motoráčik,
ide vláčik ši-ši-ši,
odvezie nás k Mariši.
Od Mariši k Etele
potom cez tri tunele,
ide vláčik vesele.

Ide, ide vláčik. Ide, ide vlak.
A vy, milé deti, pod'te nasadať.
Pôjdeme my do Popradu,
kúpime si čokoládu.
Ide, ide vláčik, ide ide vlak.
Ako robí vláčik? Š-š-š, š-š-š.
A keď ide do tunela? Ú-ú-ú.

Návrat ku stolom:

Ide, ide vláčik, ide, ide vlak.
A vy, milé deti, pod'te nasadať.
Už sme prišli do Popradu,
kúpili sme čokoládu.
Pozor, škôlka, stáť!
Rýchlo vysadať!

Ďalšie slohy viažuce sa k iným mestám:

Ide, ide vláčik. Ide, ide vlak. A vy, milé deti, pod'te nasadať.
Pôjdeme my do Trnavy, kúpime tam kilo kávy...
Pôjdeme my do Popradu, kúpime si čokoládu...
Pôjdeme my do Nitry, budeme tam raz, dva, tri...
Pôjdeme my do Čadce, kúpime si pukance...
Pôjdeme my do Prievidze, uvidíme tam opice...
Pôjdeme my do Levíc, navštívime pár levíc...
Pôjdeme my do Levoče, uvidíme kolotoče...
Pôjdeme my do Piešťan, kúpime si džús a čaj...
Pôjdeme my do Prešova, tam, kde húka veľká sova...

Vedie, vedie cesta nová

do mestečka Poriadkova.

Kto chce s nami cestovať,
musí čisté rúčky mať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap -
musí čisté rúčky mať.
To sú prsty, to sú dlane,
mydlo s vodou patrí na ne.
A potom ich dosucha,
uteráčik vyšúcha.

Vedie, vedie cesta nová do mestečka Poriadkova.
Kto chce s nami cestovať, čisté zúbky musí mať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap – čisté zúbky musí mať.
My sme deti maličké, zúbky máme bielučké,
už to skoro každý vie, kefka nám ich umyje.

Vedie, vedie cesta nová do mestečka Poriadkova.
Kto chce s nami cestovať, ten sa musí učesať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap – ten sa musí učesať.
Nabok vlásky, utečte, hrebeň ide po ceste!
Ešte vydrž, hlavička, hotová je cestička.

Vedie, vedie cesta nová, do mestečka Poriadkova,
kto chce s nami cestovať, ten čistý nos musí mať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap – ten čistý nos musí mať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap, musí všetko popapať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap, musí hračky upratať.
Ťapi, ťapi, ťapi-ťap, musí sa sám obliekať.
Ťapi, ťapi, ťapi, ťap, dobre je nám cestovať.

Tanči, tanči

Opis hry: Deti vytvoria dlhý rad, spievajú a presúvajú sa tanečnými krokmi (krok s prísunom na 2/4 rytmus), napríklad z umyvárne k stolom. Melódia na pieseň Jedna druhej riekla.

Tanči, tanči, tanči, pôjdeme my k Anči,
a od Anči ku Kate – na makové koláče!

(deti zastavia a zakričia) Fúj makové koláče!

Učiteľka: Deti, a vy nemáte rady makové koláče? Tak si zaspievame túto!

Tanči, tanči, tanči, pôjdeme my k Anči,

A od Anči k Etele, na slížiky varené!

(deti zastavia a zakričia) Fúj slížiky varené!

Učiteľka: Deti, a vy nemáte rady slížiky varené? Tak si zaspievame túto!

Tanči, tanči, tanči, pôjdeme my k Anči.

A kto nejde ku Anči, kuchárka *(alebo meno tety kuchárky)* ho pohostí!

(deti si posadajú k stolom)

V umyvárni

Tečie, tečie vodička,

umy sa mi ručička.

Ešte mydlo, viem to hneď,

1-2-3-4-5.

Už sú čisté ručičky, ručičky.

Tu necháme kvapôčky.

Ešte vezmem uterák,

utriem si ich, veru tak.

Ťapi, ťapi, ťapušky,

to sú čisté ručičky.

Teraz je to lodička.

Kto v nej pláva?

Anička.

Teraz je to mištička.

Kto z nej pije?

Mačička.

Ruky, ruky, ručičky,

máte pekné prstíky,

toto sú zas dlane,

zatlieskame na ne.

Obliekanie do pyžama

(na melódiu z piesne Zjedzte ma vlčky, zjedzte)

Vraví ti to otec, mamka, pod' sa obliecť do pyžamka.

//:Mäkučkého, voňavého a obrázkom zdobeného. ://

V ňom si Anka i Janíček budú snívať krásny sníček.

//:Preto, milý Janko, Anka, oblečte sa do pyžamka.://

<https://www.inspiracia.live>

Zavriem očká, ani muk
budem ticho ako duch.
Ľahnem si a zaspinkám,
svalom, kostiam oddych dám.
Ten, kto bude pekne spávať,
ten sa bude pekne hrať.
Ten, kto bude prvý spať,
ten sa bude prvý hrať.

<https://alinka.sk/pesnicky-pre-najmensich/>

Pri vstávaní

Vstaňte, deti, tichučko!
Vyšlo už aj slniečko.
Do práce sa rýchlo dajte,
postieľku si vyvetrajte!

Pri stole

Zakryte si obe očká. Čo to vonia? Polievočka!
Nekrč nosom, Nelka, Katka. Čo to vonia? Kaša sladká (ryža mňamka)!
Všetci chceme dobre rásť, musíme sa napapať.
(Na melódiu piesne – Prší, prší alebo Pôjdeme mi do hájička...)

Ku stolu si posadáme, za rúčky sa pochyťáme.
V zdraví, v šťastí, veselosti, najeme sa do sýtosti. Dobrú chuť!
(Deti si posadajú k stolu, pochyťajú sa za ruky a prajú si dobrú chuť)

Čarovné slovíčka:

Čarovné slovíčka obe viem. Prvé je prosím, druhé d'akujem.
Tri čarovné slová viem, vždy sú so mnou ako tieň.
Keď svoj sladký cukrík zjem, poviem: „**Pekne d'akujem.**“
Ľahké je to slovko druhé, podobá sa jarnej dúhe,
neprekáža máčny máčik, vravieť slušne: „**Nech sa páči.**“
Tretie slovko v ústach nosím, keď niečo chcem: „**Pekne prosím.**“
Za to slovko ocko hneď dá mi hoc' aj celý svet.

PRÍLOHA A.3 BÁSNE S MOTÍVOM RÚK

<i>Ruky, rúčky, ručičky,</i>	(Ruky dajú pred seba a otáčajú ich dlaňami smerom hore a dolu,)
<i>máte malé prstíčky.</i>	(ruky majú pred sebou a pohybujú prstami,)
<i>Do päste ich zovrieme,</i>	(ruky zovrieme do päste,)
<i>na okienko klopceme.</i>	(pästou udierame do otvorenej dlane.)

Pieseň: RUKY

*Každá rúčka má prstíčky,
zovrieme ich do pästičky.*

*Bum, bum na vrátka,
to je rozprávka krátka.*

*Ručičky sa spolu hrajú,
roboty sa neľakajú.*

*Bum, bum na vrátka,
to je rozprávka krátka.*

(Spev piesne sprevádzame pohybom rúk na základe textu.)

<i>Tu hore mám hlavičku,</i>	(Oboma rukami si chytia hlavu,)
<i>no a dolu nožičku,</i>	(ruky vbok, prednožia a prinožia pravú nohu,)
<i>a nie jednu, ale dve,</i>	(prednožia a prinožia ľavú nohu,)
<i>šikonné sú obidve.</i>	(poskoky znožmo,)
<i>Tu mám krk a veľké telo,</i>	(rukami si prejdú od hlavy až po chodidlá,)
<i>vie sa hýbať veru skvelo,</i>	(ruky vbok a úklony trupom doprava a doľava,)
<i>dopredu aj dozadu,</i>	(predklon a záklon trupom,)
<i>máme z toho náladu.</i>	(predklon a záklon trupom,)
<i>Tu je jedna pravá ruka,</i>	(predpažiť a pripažiť pravú ruku,)
<i>naľavo zas druhá kuká.</i>	(predpažiť a pripažiť ľavú ruku,)
<i>Na každej päť prstov mám,</i>	(obe ruky predpažiť a pohybovať prstami,)
<i>do päste ich rýchlo dám.</i>	(zovriem ruky do päste.)

RUČIČKOVÝ STROM

*Aha, máme ručičkový strom,
tajomstvo sa skrýva v ňom.*

*Zvieratká v ňom domov majú,
maškrty si ukrývajú.*

*Najkrajší je na jeseň,
zaspievame mu pieseň*

o farebných listoch ...

Žlté, hnedé, červené,

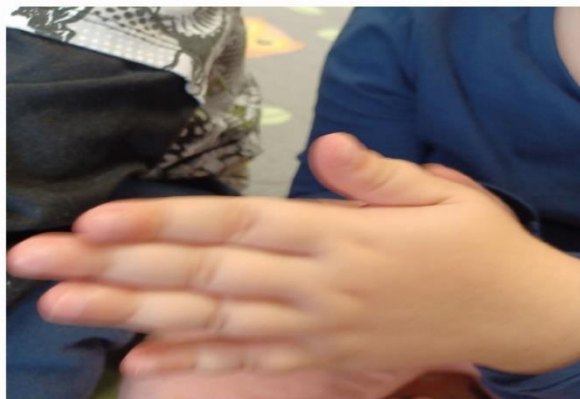
Prekrásne sú sfarbené.

PRÍLOHA B NÁMETY NA POHYBOVÉ VÝTVARNÉ ČINNOSTI

Príloha B.1 RUČIČKOVÝ KRUH PRIATEĽSTVA TRIEDY SOVIČIEK



Príloha B.2 RUKY ROZPRÁVAJÚ... VYJADRENIE PREDSTÁV RUKAMI



PRÍLOHA B.3 RUKY MAĽUJÚ... RUKA AKO ŠTETEC

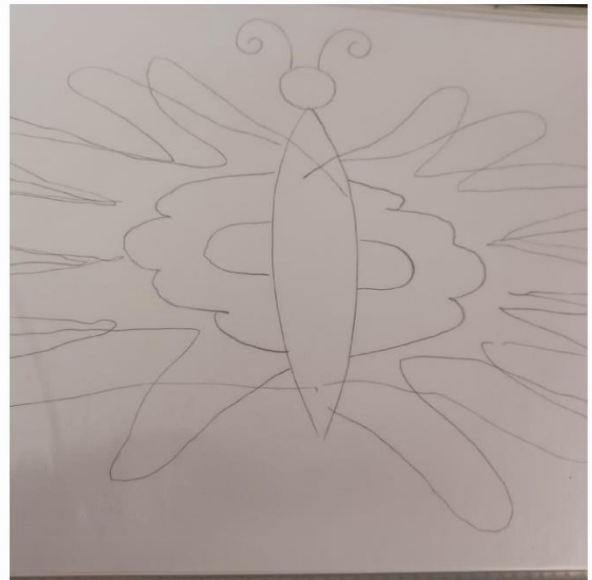
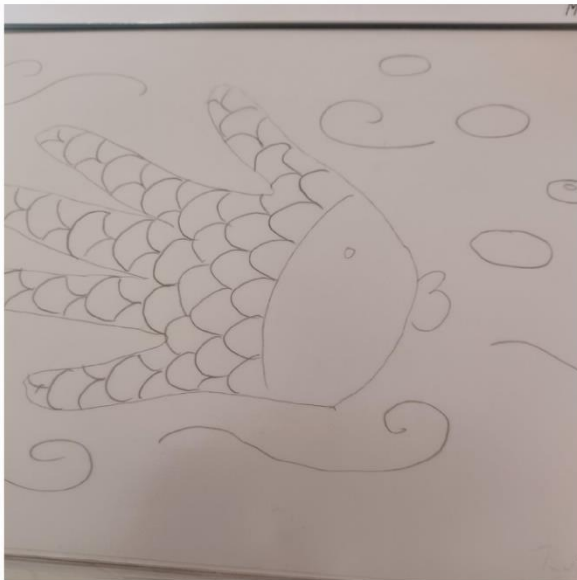
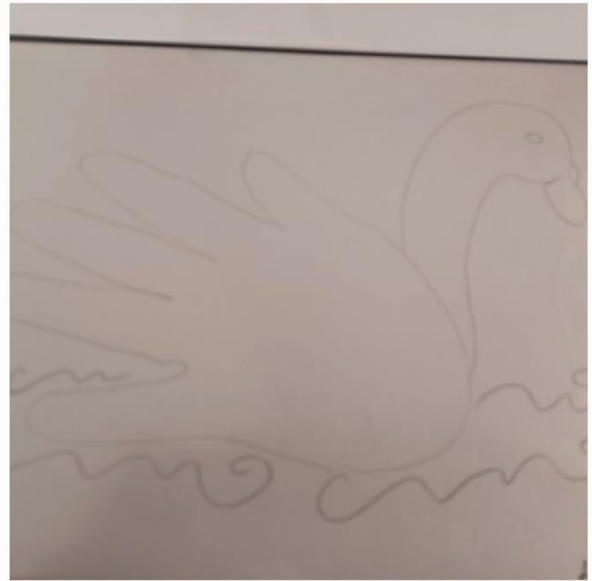
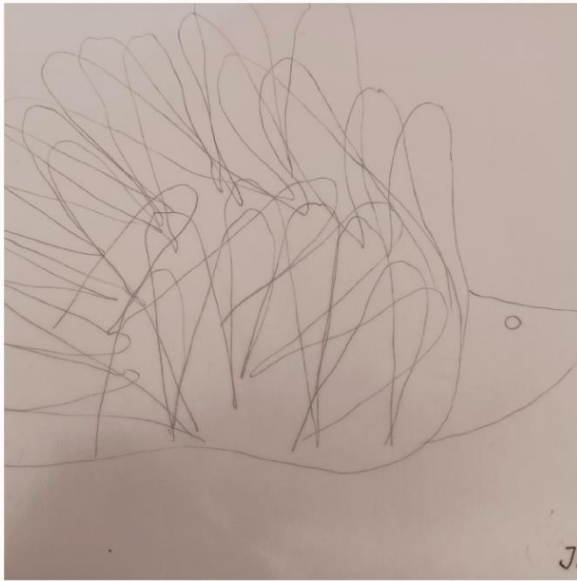


Príloha B.4 RUČIČKOVÝ STROM... OTLÁČANIE DLANÍ



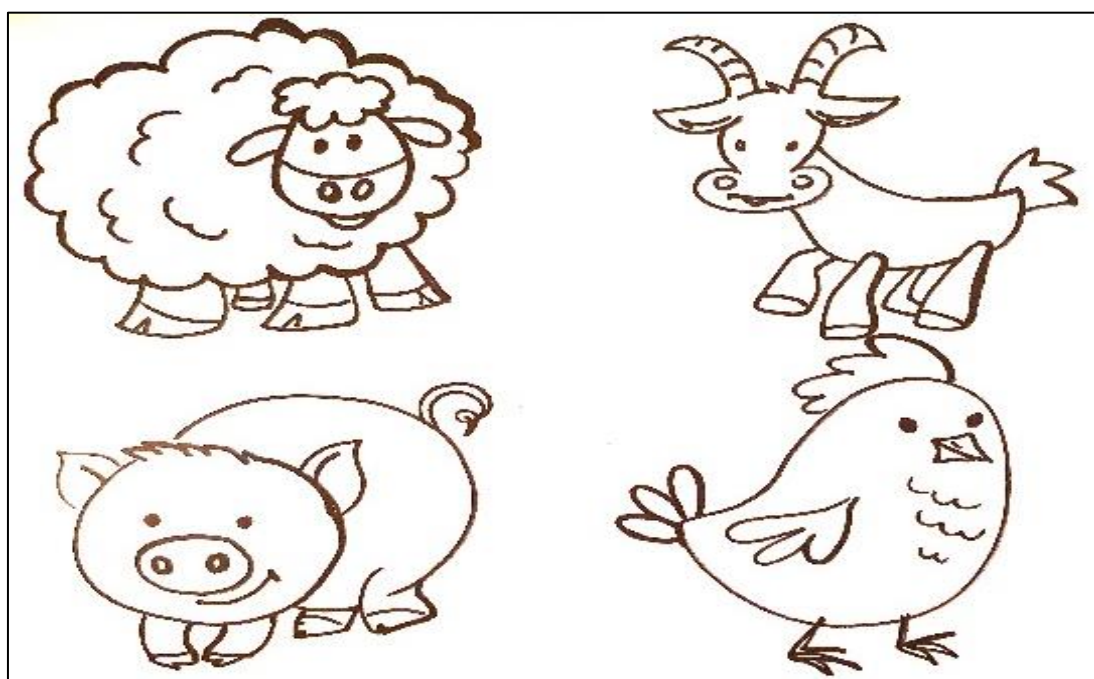
Príloha B. 5 RUKA AKO NÁMET NA VÝTVARNÉ TECHNIKY





PRÍLOHA C MOTIVAČNÉ OBRÁZKY

PRÍLOHA C.1 OBRÁZKY NÁMETOV NA POHYBOVÉ VYJADRENIE





Názov: REŠPEKT, TOLERANCIA – NAPŔŔNANIE PRÁV A POTRIEB DIEŤAŤA

Koordinátorka: PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.

Kolektív autoriek: Mgr. Michaela VARGOVÁ, PhD.

PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.

PaedDr. Eva BRUTENIČOVÁ

PaedDr. Judita NAGY ORTUTA

Mgr. Edita TALIGOVÁ

Recenzentky: doc. PaedDr. Blanka KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, PhD.

PaedDr. Silvia MINÁRIKOVÁ, PhD.

Vydavateľ: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Jazykový redaktor: Mgr. Zlata ILIEVOVÁ

Grafická redakcia: Miroslav KOLLÁR

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2024

Počet strán: 105

Odborno-metodická publikácia vyšla v rámci projektu *Podpora odídencov z Ukrajiny vo vzdelávaní*, realizovaného s podporou Detského fondu OSN (UNICEF).

ISBN 978-80-565-1598-3

EAN 9788056515983



BRATISLAVA 2024

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE, BRATISLAVA
DETSKÝ FOND OSN (UNICEF)