

SPOLUPRÁCA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V OUTDOOROVEJ EDUKÁCIÍ V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Vladimír FEDORKO

Spolupráca
Spolupráca
Spolupráca

**SPOLUPRÁCA RODINY
A MATERSKEJ ŠKOLY
V OUTDOOROVEJ EDUKÁCI
V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ**

Vladimír FEDORKO

KREMNICA 2022

Spolupráca rodiny a materskej školy v outdoorovej edukácii v predprimárnom vzdelávaní

(odborná knižná publikácia)

Publikácia je výstupom projektu: Erasmus + KA201 - Strategic Partnerships for school education Taking learning outdoors – supporting the skills of pre-school managers in outdoor education and care - TAKE ME OUT II. Happy childhood happens outside - STEP HIGHER.

Autor: Vladimír Fedorko

Recenzenti: Vladimír Gerka
Jozef Kahan
Margery Lilienthal
Søren Emil Markeprand
Milica Sabol
Janka Sýkorová

Vydavateľ: INAK, o.z., Kremnica, 2022

Všetky práva vyhradené. Reprodukcia, prenos, šírenie alebo ukladanie časti alebo celého obsahu v akejkoľvek forme (elektronicky, fotografickou reprodukciou a podobne) bez písomného súhlasu majiteľa práv je zakázané.

© Text – Vladimír Fedorko

© Fotografie – Vladimír Fedorko

© INAK, o.z., Kremnica, 2022

ISBN 978-80-973854-7-7

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 KOMPONENTY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE SPOLUPRÁCE.....	9
2 OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	19
3 SPOLUPRÁCA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V OUTDOOROVEJ EDUKÁCII V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ	27
ODPORÚČANIA DO PRAXE	42
ZÁVER.....	46
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	48

„Niet nádeje pre kameň byť niečím iným než kameňom. Ale spoluprácou sa zoskupí a stane sa chrámom.“

Antoine de Saint-Exupéry



ÚVOD

V dnešnom zložitom globálnom spoločenskom a predškolskom prostredí, v ktorom žijeme, učitelia predprimárneho vzdelávania často riešia rôzne problémy zamerané nielen na dieťa, keďže si to nevyhnutne vyžaduje vytvorenie efektívnej spolupráce medzi učiteľmi a rodičmi, ako aj stratégie na podporu výchovy a vzdelávania v prostredí materskej školy, zacielenej na dieťa predškolského veku. Spolupráca zahŕňa rodičov, celé rodiny a mnohých odborníkov, ktorí spolupracujú, aby deti v predprimárnom vzdelávaní mali z edukačného procesu zameraného na outdoorovú edukáciu čo najväčší úžitok, a to nielen teraz v súčasnosti, ale najmä v budúcnosti, lebo to ovplyvní (pozitívne) celú spoločnosť. Dobrá spolupráca pri pobyte vonku vo vonkajšom prostredí zahŕňa zodpovednosť na oboch stranách. Zodpovednosť učiteľov aj rodičov, ak chceme, aby deti dosiahli požadovaný pokrok, ktorý je v predškolskom období taký dôležitý a nevyhnutný pri budúcom smerovaní dieťaťa. Budovanie efektívnej spolupráce, zapojenie rodičov do nej zahŕňa v predprimárnom vzdelávaní s materskou školou komunikáciu a najmä aktívnu účasť na predškolských outdoorových aktivitách atď. Spolupráca rodičov s materskou školou v outdoorovej edukácii je teda mimoriadne zložitá, náročná a zahŕňa rôzne oblasti. Pevne veríme, že daná odborná publikácia zoberajúca sa spoluprácou rodiny a materskej školy v outdoorovej edukácii v predprimárnom vzdelávaní rozšíri poznanie zo strany učiteľov a rodičov, ako aj pedagogickú prax a tie prispejú k znásobeniu kvality v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného outdoorovou edukáciou v predprimárnom vzdelávaní.



1 KOMPONENTY PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE SPOLUPRÁCE

Osobnosť dieťaťa predškolského veku

Dieťa a jeho osobnosť je kľúčovým determinantom, ktorý v dostatočnej miere ovplyvňuje schopnosť spolupráce v kolektíve. V spojení s prostredím vytvára štruktúrovaný celok, pri formovaní ktorého majú dôležitú úlohu biologické a sociálne činitele vrátane výchovy. **Osobnosť** je súhrn (systém) psychických vlastností, osobitostí individua alebo je to súhrn sociálnych rol a vzťahov (Drlíková & et al. 1992). „*Osobnosť je nositeľom psychickej a predmetnej činnosti a súčasne i spoločenských vzťahov*“ (Provazník & et al. 1997, In Kubáni 2013, s. 11). Zároveň do tejto definície patrí aj dieťa predškolského veku, ktoré ešte neprešlo komplexným psychosociálnym vývinom. Ďalším dôležitým činiteľom, ktorý ovplyvňuje spoluprácu v kolektíve materskej školy v rámci osobnosti dieťaťa, je **temperament** (cholerik, sangvinik, melancholik, flegmatik). Chápeme ho ako súhrn vlastností určujúcich dynamiku celého psychického života, teda prežívania a správania. Pod dynamikou prežívania a správania rozumieme tempo priebehu, striedania a intenzitu psychických procesov, stavov a činností (Drlíková & et al. 1992). Súčasný výskum správania detí dokazujú, že počas dňa vykonávajú omnoho viac formalizovaných, organizovaných a zodpovedných aktivít ako aktivít spontánnych a hrových. Deti v materských školách nie sú len prijímateľmi pravidiel dospelých, ale sú aktívnymi kultúrnymi participantami na živote v kolektíve (Qvortrup 1991). Chod triedy v materskej škole vo vysokej miere závisí od samotných charakteristík, ktoré sú typické pre deti predškolského veku. Jedným z výrazných znakov predškolského veku je **egocentrizmus**. Chápeme ho ako uzavretosť dieťaťa do svojho vlastného sveta a neschopnosť z neho vyjsť, podriadenosť vlastnej perspektíve, vlastným túžbam a potrebám (Kaščák 2008). Dieťa uprednostňuje svoj subjektívny dojem, a tým nastáva skreslenie vo vnímaní (Krásna 2014). Veľmi často je táto vlastnosť viditeľná pri hre detí či na neschopnosti pochopiť pohľad niekoho iného. V závislosti od tejto skutočnosti je skupinová hra detí predškolského veku založená na konsenzuálnej výmene. Ide o výmenu materiálov a nápadov v hre, lebo ak dieťa chce byť zapojené do hrovej skupiny, musí niečím prispieť. Zároveň sa dôsledkom konsenzuálnej výmeny hrových kolektív uzatvorí pre deti, ktoré do nej kreatívne neprispeli. Druhou charakteristickou črtou je **labilita správania**. Dieťa sa oproti dospelým považuje za labilnejšie na citovej či kognitívnej úrovni, čo sa týka najmä pozornosti (Kaščák 2008). Bižová (2014)

uvádza, že dieťa nie je schopné citovo prežívať ani zastierať, ani maskovať. Avšak päťročné dieťa je už schopné na určitom stupni ovládať niektoré svoje vonkajšie citové prejavy, nepodľahne prvotnému impulzu, dokáže aj čakať, premýšľať nad dôsledkami a riadiť sa vlastnými inštrukciami. Neodmysliteľnou súčasťou každej osobnosti je miera **sebavedomia**, ktorou disponuje. Podľa Lemana (2009) je rozdiel, ak dieťa má zo seba dobrý pocit, čo odráža jeho sebavedomie, a ak si dieťa skutočne uvedomuje svoju hodnotu. Zároveň Jakálová (2013) dodáva, že kľúčovým faktorom pri budovaní sebavedomia a rovnovážneho vzťahu sebaúcty a úcty dieťaťa k druhým vo vysokej miere závisí od úcty dospelých k deťom. Druhým základným faktorom je neokrádať dieťa o sebavedomie, tzn. nerobiť zaň veci, ktoré zvládne samo. Taktiež je veľmi dôležité, aby dospelí vyjadrovali svoje pozitívne pocity z úspechov detí. Deti tak dokážu úspešne prevážiť bolesti, ktoré dospelí spôsobili svojou nedbanlivosťou, a zároveň si tým obnovujú svoje sebavedomie. Existujú tri piliere, ktorými môžeme vytvárať sebahodnotu dieťaťa, sú to: *1. bezpodmienečné prijatie dieťaťa;*

2. vytvorenie miesta, kam dieťa patrí;

3. schopnosť dospelého poskytnúť dieťaťu radu (Leman 2009).

Učiteľ materskej školy

Veľmi dobre vieme, že deti sa učia od svojich vzorov. Uvedomujeme si však, čo to znamená, keď sú učitelia pod obrovským tlakom na výkon, nemôžu robiť chyby a musia všetko vedieť? Ako majú mať deti v takomto prostredí radosť z učenia a ako sa v nich má vyvinúť zdravá vôľa podávať výkon? Hattie, profesor na Univerzite v Melborne, publikoval výsledky svojej práce, ktoré dokazujú, že učitelia majú enormný vplyv na úspech žiakov vo výučbe. Tvrdí, že forma učenia nie je až taká dôležitá ako funkčný vzťah medzi učiteľom a dieťaťom. Koľko času však denne venujeme tomu, aby sme si so žiakmi vybudovali skutočný vzťah? Ako často sa dokážeme pozrieť na učenie očami detí? Hlavnou úlohou pedagóga by mala byť príprava detí na budúcnosť (Kizivatová & Csabayová 2016). Pedagóg v predprimárnom vzdelávaní vstupuje do rôznych rolí. Rola facilitátora je rolou učiteľky, ktorá pôsobí ako sprievodca dieťaťa na ceste za poznáním. Snaží sa rozvíjať jeho možnosti prostredníctvom jeho vlastnej aktivity a činnosti, aby v danej chvíli dosiahol maximálne možný rozvoj. Rola opatrovateľky by nemala byť ani podceňovaná, ani preceňovaná, pretože učiteľka na chvíľu zastupuje rolu matky (v čase jej neprítomnosti) a prejavuje dieťaťu preukázateľný cit, avšak nesmie spochybniť matku či otca dieťaťa. V role komunikátora učiteľka dokáže komunikovať na úrovni, tzn. je spôsobilá počúvať, odpovedať, reprodukovat', nadväzovať vzťah s deťmi, rodičmi, kolegami, inými zamestnancami školy a s verejnosťou. Rola učiteľky spočíva v tom, že navodzuje prirodzené i

modelové situácie, pri ktorých dieťa získava a osvojuje si kľúčové kompetencie potrebné v jeho živote. Taktiež vykonáva ďalšie dôležité činnosti: diagnostikuje, plánuje, projektuje a programuje edukačnú činnosť, motivuje a hodnotí. Rola vodcu sa prejavuje tam, kde je potrebné organizovať väčší počet účastníkov pedagogických procesov. Typická je práve pri spolupráci s rodinou a pri dobrovoľnej spolupráci s ďalšími inštitúciami. V role manažéra plánuje, organizuje, realizuje, kontroluje a hodnotí všetky uskutočnené aktivity vo svojej vlastnej triede. Rola obhajcu znamená pre učiteľku materskej školy, že má schopnosť zachytiť signály ukazujúce na nesprávne uspokojovanie potrieb dieťaťa, na porušovanie práv dieťaťa a dokáže urobiť kroky k náprave. Okrem iného učiteľka materskej školy plní aj funkciu poradenskú. Stanovené sú konzultačné hodiny pre rodičov, tie si vyžadujú zodpovedný prístup a schopnosť vyrovnávať sa s náročnými situáciami (Miňová 2014, s. 54 – 62). Učiteľka deťom sprostredkováva prvý kontakt s inštitúciou, pomáha im prekonať ich prvú socializáciu v novej spoločnosti. Prvky ovplyvňujúce osobnosť učiteľa: psychická odolnosť, adaptabilita a adjustabilita (schopnosť riešenia situácií), schopnosť osvojovať si nové poznatky, sociálna empatia a komunikatívnosť, profesionálne znalosti, profesionalita, schopnosť sebahodnotenia, sebauvedomovania a sebarozvoja osobnosti učiteľa (Dytrtová & Krhutová 2009). Kvalita osobnosti učiteľky vplýva na formovanie osobnosti detí. Stáva sa pre deti vzorom. Učiteľka v materskej škole má disponovať kompetenciami: diagnostickými, komunikačnými, sociálnymi, intervenčnými. Učiteľka taktiež preberá aj rolu objektívneho diagnostika dieťaťa, prostredníctvom čoho hlbšie spoznáva deti. Na základe spätnej väzby od detí realizuje evalváciu a vyhodnocuje postupy. V rámci svojej diagnostickej, pedagogickej a intervenčnej kompetentnosti vyberá také edukačné nástroje, ktorým deti porozumejú, nie sú pre ne realizačne a obsahovo náročné. Osobnosť učiteľky je vybavená okrem poznatkov, názorov a postojov aj schopnosťou komunikácie s rodičmi a inými odborníkmi, s ktorými prichádza do kontaktu v rámci riešenia určitých problémov s deťmi (Slabeciusová 2014). Dnes už nikto nepochybuje o tom, že poznanie rôznych foriem motivácie a ich implementácia do pracovného procesu sú nevyhnutnou podmienkou skvalitňovania výsledkov práce a následného dosahovania cieľov organizácie prostredníctvom iných ľudí. S týmto fenoménom sa stretáva každý riaditeľ školy. Čo urobiť, aby vaši zamestnanci boli motivovaní efektívnejšie pracovať? Nedostatok motivácie stojí za množstvom nesplnených úloh, neochotou hľadať efektívne pracovné postupy, za absenciami, neloyalitou k vlastnému pracovisku, odmietaním nadčasovej práce, neakceptovaním potrebných zmien, ignorovaním žiadosti o pomoc iným a pod. Pojem motivácia je odvodený od latinského „movere”, čo znamená hýbať, pohybovať sa. Pojem motivácia je všeobecným označením všetkých vnútorných podnetov, ktoré vedú k určitej

činnosti človeka, resp. k určitému konaniu. Podľa Bedrnovej & Nováka (2002) motivácia vyjadruje skutočnosť, že v ľudskej psychike pôsobia špecifické, nie celkom vedomé či nevedomé vnútorné hybné sily – pohnútky, motívy.

Podľa uvedených autorov motivácia pôsobí súčasne v troch dimenziách:

- *dimenzia smeru*, čo znamená, že človek sa na niečo orientuje a od niečoho sa odvracia,
- *dimenzia intenzity* predstavuje silu záujmu,
- *dimenzia stálosti (vytrvalosti)* vyjadruje trvalosť záujmu.

Motiváciu vymedzujú viacerí ako proces, ktorého obsahom je vnútorná psychická aktivácia. Táto pozostáva zo vzbudzovania aktivity organizmu, z nárastu jeho energie, vitality a súčasne aj z regulácie, čo sa prejavuje v správaní ovplyvnenom určitým zámerom a v konaní. Z toho vyplýva, že každé ľudské správanie je zamerané na dosiahnutie nejakého cieľa, je teda správaním motivovaným. Pracovný výkon človeka nesúvisí len s motiváciou, ale závisí aj od jeho schopností a od pracovného prostredia. Nato, aby práca ľudí bola efektívna:

- *človek musí chcieť robiť (motivácia),*
- *musí vedieť, ako prácu urobiť (schopnosť),*
- *musí mať primerané pracovné podmienky na jej vykonávanie (prostredie) (Kizivatová & Csabayová 2016).*

Súhrn všetkých kompetencií učiteľa nazývame kompetenčný model učiteľa. Pri sebarozvíjaní osobnosti učiteľa kľúčovú úlohu zohráva motivácia. Sebarozvoj učiteľa má tri indikátory hodnotenia:

- *sebaprojektívne kompetencie,*
- *sebahodnotiace kompetencie,*
- *sebarozvíjajúce kompetencie (Slabeciusová 2014).*

Rodina

Rodina je a domnievame sa, že aj ostane najdôležitejším prostredím výchovy a vzdelávania detí. Vplyv rodiny na dieťa je taký veľký, že z hľadiska jeho správneho vývoja ju nemožno úplne nahradiť žiadnou inštitucionálnou výchovou (Podhájecká 2000). S vývojom spoločnosti sa však mení aj ona sama a jej podstata. Rodičia majú právo vychovávať svoje deti v zhode s vlastným náboženským a filozofickým presvedčením a majú povinnosť zabezpečiť rodine

pokojnú a bezpečnú prostredie. Základné znaky rodiny, ktoré definuje čl. 4 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine, sú:

- *rodina je spoločensky schválená forma trvalého spolužitia,*
- *rodina sa skladá z osôb navzájom spojených zväzkom krvi, manželstva alebo adopcie,*
- *členovia rodiny zvyčajne bývajú pod jednou strechou,*
- *členovia medzi sebou spolupracujú, majú povinnosť navzájom si pomáhať a podľa svojich možností a schopností zabezpečovať zlepšenie hmotnej a kultúrnej úrovne rodiny.*

Nezabúdajme ani na to, že rodina sa v súčasnom období ocitla v náročných podmienkach existencie. Na rodinu sa kladú vysoké nároky, nachádza sa pod neustálym tlakom, čo sa prejavuje osobnými neistotami členov rodiny (Podhájecká & Miňová 2013). Taktiež, ako tvrdí Bakošová (2001), proklamovaná hodnotová orientácia prevažnej časti funkčných rodín je často v rozpore so vžitými hodnotami, akými sú pracovná exponovanosť, materiálne hodnoty, vlastné potreby, záujmy a iné. Vplyv atmosféry, ktorú dieťa doma dennodenne zažíva, má nezvratný a tiež nedocniteľný význam. Svoju rolu hrá každé pomaznanie, pohladenie. Podpora a pomoc predstavujú najväčšie bohatstvo, ktoré môže rodič dieťaťu poskytnúť bez ohľadu na to, či je dieťa nadané, alebo nie. Systém pomoci a podpory musí byť premyslený, aby zvyšoval motiváciu a ambicióznosť dieťaťa, ale nie naopak, teda aby nevedol k pohodlnosti, lenivosti a absolútnemu spoliehaniu sa na rodičov. Úspešnosť dieťaťa sa zvyšuje, ak rodičia prejavujú záujem o činnosti a aktivity, ktoré dieťa robí, a povzbudzujú ho k dosiahnutiu lepších výkonov aj prostredníctvom prejavovanej úprimnej dôvery v jeho schopnosti. V čom teda spočíva úloha rodičov z hľadiska podpory a rozvoja nadania? Hlavnou úlohou rodičov je maximalizácia potenciálu schopností a myslenia detí tak, aby neskôr v živote dokázali podávať výkony adekvátne svojim schopnostiam. Mnoho rodičov si kladie otázku, ako takúto náročnú úlohu splniť (Duchovičová & Komora 2013). Campbell (2001) vychádza zo svojich dlhoročných výskumov zameraných na výchovu mimoriadne úspešných detí. Opiera sa o vymedzenie úspešnosti ako interakcie štyroch vlastností: inteligencie, disciplinovanosti, sebadôvery a zafixovaných pracovných návykov. Hlásna & Koldeová (2013, s. 340) poukazujú na skutočnosť, že: *„mnohé faktory rodiny – domáceho prostredia – majú výrazný vplyv na následnú kvalitu života v škole. Medzi tieto faktory zaraďujú: vzdelanie rodičov, úplnosť rodiny, veľkosť rodiny, zloženie rodiny, vek rodičov, zamestnanie rodičov a ich pracovné zaradenie, spôsob trávenia voľného času, súlad medzi rodičmi, záujem rodičov o dieťa, zdravotný stav*

členov rodiny, životná a kultúrna úroveň rodiny, typ rodinnej výchovy, výchovný štýl v rodine a vzťahy v rodine“. „**Rodina** je nezastupiteľná pri odovzdávaní hodnôt z generácie na generáciu, funguje ako najvýznamnejší socializačný činiteľ. Je na začiatku rozvoja osobnosti dieťaťa a má možnosť ho ovplyvňovať v rozhodujúcich fázach. Rodina je prirodzené prostredie, do ktorého sa človek rodí bez toho, aby si mohol vybrať iné, a preberá to, čo mu pripravili rodičia. Rodina tvorená rodičmi a deťmi sa označuje za rodinu nukleárnu. Rodinu rozšírenú o blízkych príbuzných (starí rodičia, strýkovia, tety) označujeme za rodinu rozšírenú. Z hľadiska priebehu socializácie má zásadný význam to, do akej miery sa darí rodine plniť svoje funkcie. V tejto súvislosti hovoríme o rodine funkčnej (všetky funkcie plní primerane), dysfunkčnej (niektoré funkcie neplní dostatočne, celkový život rodiny však nie je ohrozený) a afunkčnej (rodina neplní svoje základné funkcie, je vnútorne rozložená, zásadne je narušený socializačný vývoj dieťaťa)“ (Dravecký 2013, s. 4). Základnými **funkciami rodiny** podľa Scholzovej (2012, s. 10) sú: 1. *biologicko-reprodukčná funkcia*: spočíva v zaisťovaní biologického trvania spoločnosti a v odovzdávaní biologických vlastností; 2. *ekonomická funkcia*: predstavuje zabezpečenie základných životných potrieb rodiny; 3. *socializačno-výchovná funkcia*: túto funkciu možno označiť za najdôležitejšiu. Rodičia sú pre deti prvými výchovnými vzormi, ktorí majú spravidla veľkú autoritu, čo umožňuje efektívnosť rodinnej výchovy. Táto funkcia nie je naplnená, ak sa rodičia nemôžu, nechcú alebo nedokážu primerane postarať o dieťa. Práve v tejto funkcii sa prelína výchovné pôsobenie školy a rodiny. Od školy, osobnosti učiteľa sa očakáva, že práve tu využije svoje majstrovstvo. Musí rešpektovať výchovný vplyv rodiny; 4. *emocionálna funkcia*: kladné citové vzťahy v rodine sú dôležitým predpokladom rozvoja vlastnej emocionality dieťaťa. Rodina zabezpečuje dieťaťu lásku, bezpečnosť, pochopenie a uznanie. Moderné ponímanie sveta sa prirodzene premieta do výchovy dieťaťa. O budúcom charaktere dieťaťa rozhoduje hlavne rodina, teda prostredie, v ktorom vyrastá a formuje ho. V rodine sa môže dieťa naučiť, čo je a čo nie je dobré, spravodlivé a dôležité, aby neskôr mohlo samo zodpovedne a správne rozhodovať o otázkach vlastného života. Rodina zabezpečuje dieťaťu existenčnú dôveru a bezpečnosť. Ochráňuje ho pred strachom a poskytuje mu voľný priestor, aby mohlo bezprostredne dospievať. „**Rodina i škola** by mali vytvárať pre dieťa také podmienky, aby ho podporovali a podnecovali k rozvoju. Otázkou ale je, do akej miery sú obe strany na to pripravené. Učitelia a rodičia stoja pred dilemou – čo a ako majú deťom odovzdať, keď postmoderná kultúra je zároveň „decentralizovaná a rôznorodá, materialistická i psychologická, pornografická i diskrétna, novátorská i retro, konzumná i ekologická, vyumelkovaná i spontánna, spektakulárna i kreatívna“ (Lipovetsky 2008, s. 17). Rodičia často poznajú svoje práva vo vzťahu k materskej škole, no na povinnosti akosi

zabúdajú. Musia si uvedomiť zodpovednosť, svoje povinnosti vo výchove a vzdelávaní, ako aj právo či povinnosť vstupovať do diania materských škôl (Matúšová 2014). Scholzová (2012, s. 10) uvádza: „*Na výchove a vzdelávaní sa zúčastňuje rodina, škola aj spoločnosť a ich efektívnosť je podmienená súčinnosťou týchto troch činiteľov. Ak zlyhá jeden z nich, zlyháva aj výchova, ak však kooperujú všetky tri, sledujú cieľ výchovy: nová generácia, ktorá bude pripravená na život v Európe. Zmeny v školstve nemožno realizovať dekrétovaním zhora, ale musia byť podložené transformáciou zvnútra, teda vnútornou premenou každej školy a prácou každého pedagóga aj rodiča. To si vyžaduje maximálnu snahu a ochotu všetkých zúčastnených dať v procese výchovy a vzdelávania podnety na zmeny a vlastnou každodennou prácou ich začať realizovať v praxi. Nemožno v chápaní spolupráce vyčleniť školu, rodinu a ostatných partnerov ako samostatný celok. Každá z nich je samostatnou inštitúciou, ale v rámci spolupráce rodiny a školy musia vytvoriť symbiózu. To predstavuje ťažkú, namáhavú cestu, ale podstatou a cieľom je predsa spokojnosť a radosť dieťaťa, žiaka“.*

Prostredie

Spoluprácu dieťaťa v skupine ovplyvňuje aj prostredie, v ktorom sa nachádza, pretože pôsobí na jeho psychickú stránku osobnosti, od čoho závisí jeho aktivita. Pojmom prostredie sa zaoberá Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (2016), ktorý hovorí, že „*Prostredie vytvára podmienky na celkovú pohodu dieťaťa. Prostredie materskej školy môže pozitívne ovplyvňovať osobnosť dieťaťa len vtedy, keď dokáže v plnej miere uspokojovať jeho psychické, citové a telesné potreby. Mikroklíma prostredia materskej školy vplyva na pocit pohody, výkonnosť a únavu pri pohybe, hre, učení a práci“* (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie 2016, s. 103). Gmitrová (2009) poukazuje na materskú školu ako na dôležitý faktor, ktorý ovplyvňuje osobnosť a pohodu dieťaťa. V súčasnosti môžeme prostredie školy chápať ako edukačné prostredie vo výchovno-vzdelávacej činnosti. V tomto prostredí sú aktérmi dieťa a učiteľ. Základom vnútorného prostredia je materiálne prostredie. „*Voľne, pre deti viditeľne uložené pomôcky sú súčasťou materiálneho vybavenia. Majú poskytovať deťom priame, bezprostredné zážitky, dať voľný priechod ich iniciatíve a podporiť ich vnútornú motiváciu. Priestor, v ktorom dieťa žije, a udalosti, ktoré naň pôsobia, sú rovnako dôležitými prvkami prostredia“* (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie 2016, s. 103). Prostredie materskej školy musí splňať estetické a emocionálne kvality.

Vo vnútornom prostredí triedy (interiér) je potrebné vymedziť:

a) voľný priestor na spoločné pohybové aktivity a pohybové hry,

b) priestor na hry a aktivity (hrové kútiky, centrá aktivít).

Usporiadanie triedy musí:

- *umožniť deťom komunikáciu pri spoločných činnostiach v skupinách,*
- *uľahčiť dieťaťu voľný kontakt s najbližším okolím,*
- *uľahčiť dieťaťu prístup k hračkám a pomôckam,*
- *umožniť dieťaťu plánovať a vytvárať hrové prostredie podľa vlastného zámeru,*
- *umožniť dieťaťu vykonávať činnosti podľa vlastného tempa a umožniť mu uvedomiť si vlastné možnosti,*
- *umožniť dieťaťu ponechať vlastný výtvar v prostredí,*
- *umožniť dieťaťu hrať sa a tvoriť podľa vlastných predstáv na základe samostatného rozhodovania sa pri výbere činností,*
- *byť bezpečné, estetické a funkčné,*
- *umožňovať dodržiavanie vopred stanovených pravidiel deťmi a učiteľkami pri ukladaní hračiek a pri manipulácii s predmetmi, učebnými pomôckami.*

Vonkajšie prostredie triedy (exteriér) zahŕňa celkový ráz krajiny, v ktorej dieťa žije, architektúru a pod. Závisí aj od geografických podmienok, kultúrnych zvykov, sociálnych faktorov.

Vonkajšie priestory umožňujú realizovať:

- *pohybové činnosti (na náradí, voľné pohybové činnosti),*
- *tvorivé, konštrukčné a umelecké činnosti,*
- *komunikačné činnosti (nadväzovanie kontaktov),*
- *špeciálne činnosti (navodzované alebo vedené učiteľkou) (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie 2016).*

Spoluprácu v týchto prostrediach ovplyvňuje aj klíma. „*Klíma triedy vyjadruje dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, sú menej premenlivé, fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemenia sa tak rýchlo ako atmosféra skupiny*“ (Zelina 1996, s. 155). Klímu podmieniajú určité aspekty, formuje sa postupne a podieľa sa na fungovaní ľudí, na ich vzájomnej spolupráci, vzájomné pozitívne vzťahy vytvárajú vhodnejšiu atmosféru. Sociálna

klíma nevplýva len na spoluprácu v skupine, ale aj na jej celkový rozvoj a úroveň (Koštrnová 2014). Deti v materskej škole pri výchovno-vzdelávacej činnosti využívajú v rôznych prostrediach pomôcky, ktoré dopomáhajú k spolupráci, rozvíjajú ich tvorivosť, fantáziu a vzbudzujú v nich motiváciu realizovať sa. Domnievame sa, že deťom nie je vhodné dávať hotové pomôcky, keďže to môže obmedzovať ich tvorivosť, ale treba to ponechať na ich fantáziu a tvorivosť. Takéto pomôcky môžu byť využiteľné aj z vonkajšieho prostredia, ako sú napr.: paličky, kamienky, listy, kvety, vetvičky, šišky, konáre atď. No najefektívnejšie je využiť ich priamo vo vonkajšom prírodnom prostredí materskej školy. **Naše vonkajšie prírodné prostredie**, ktoré má neštruktúrovaný a neustále sa meniaci prírodný kontext, predstavuje ideálne prostredie na zlepšenie fyzického, ale aj psychického vývoja dieťaťa v predškolskom veku.



2 OUTDOOROVÁ EDUKÁCIA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Medzi deťmi a prírodou sa zo dňa na deň zväčšuje priepasť, keďže trávia voľný čas vo vnútorných priestoroch častejšie ako vo vonkajšom prírodnom prostredí z rôznych dôvodov, akými sú najmä nadmerné používanie informačno-komunikačných technológií, technologických zariadení a nekontrolovaný čas strávený pred obrazovkou (Oksal 2005, Kernan & Devine 2010). V rámci vývoja v oblasti informačno-komunikačných technológií sa hra začína meniť z praktickej interakcie so skutočnými objektmi na len virtuálnu (Frost & Sutterby 2017). V súčasnosti majú deti predškolského veku menej času hrať sa vonku ako pred tromi desaťročiami (Freire 2011). Okrem toho majú tendenciu stráviť v priemere 990 hodín ročne pred digitálnymi médiami (Valero 2010). To znamená, že väčšina 25-ročných ľudí nemá skoro žiadne skúsenosti s prírodou, čo by mohlo viesť k bezpečnostným problémom pre budúcich učiteľov, nakoľko musia vykonávať tento typ výchovno-vzdelávacej praxe (pobyt vonku v prírodnom prostredí) (Freire 2011). **Outdoorová edukácia** prináša mnoho výhod. Na jednej strane každodenný pobyt v prírodnom prostredí posilňuje imunitný systém. Häfner (2003) poukazuje, že deti, ktoré navštevovali predškolské zariadenia v prírode, lepšie dodržiavali pravidlá triedy, boli viac pozorní, autonómnejší, lepšie rešpektovali pravidlá a riešili konflikty pokojnejšie ako deti, ktoré navštevujú štandardnú materskú školu a čas v nej trávili dnu. predškolského veku. Podľa tohto zdôvodnenia Bruchner (2012) zdôraznil, že úspech tohto typu materských škôl spočíva v „*menej je viac*“:

- *menej zariadení, ale viac priestoru,*
- *menej riadených aktivít, ale viac autonómie a zodpovednosti,*
- *menej konfliktov, ale viac sústredenia a spolupráce, atď.*

Nedovic & Morrisey (2013) preukázali pozitívne reakcie od detí predškolského veku, ktoré uvádzali bohatšiu predstavivosť, zvýšenú fyzickú aktivitu a pozitívnejšie sociálne interakcie. Ukázalo sa, že deti vykonávajúce outdoorové aktivity vo vonkajšom prírodnom prostredí znižujú symptómy ADHD o trikrát viac ako deti vo vnútornom prostredí (Faber, Kuo & Sullivan 2001). Blízkosť a dostupnosť vonkajších prírodných priestorov môže tiež pomôcť jedincom znížiť agresivitu, mieru kriminality, úroveň stresu a zlepšiť rozsah pozornosti (Bird 2007). **Outdoorovú edukáciu** pri pobyte vonku môžeme chápať ako výchovu a vzdelávanie v rámci outdoorových hier a aktivít, komplexne a efektívne zasahujúcu a formujúcu

osobnostnú, sociálnu a mravnú stránku osobnosti dieťaťa. Hovoríme o environmentálnom vzdelávaní v zmysle udržateľnosti nášho spoločného prírodného prostredia (Fedorko 2020). **Outdoorová edukácia** by teda mala byť prirodzenou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu, keďže indoor aj outdoor ponúkajú odlišné, avšak vzájomne sa dopĺňujúce prostredia na vzdelávanie a výchovu. Kvalita zážitku vo vonkajšom prostredí je však najlepšia, aká môže byť – je autentická, zmysluplná a nevyhnutná v záujme reálneho života v budúcnosti tých, na ktorých nám záleží najviac – našich najmenších. Pozitívne výsledky z dosahu outdoorovej edukácie na deti dokazujú prieskumy v Škandinávii či vo Veľkej Británii (Parsons 2007), kde sa dnes bežne a naplno realizuje outdoorová edukácia s dôrazom na environmentálnu výchovu (Sabol & et al. 2019, Andreasen & et al. 2018, Piskura 2018). Vďaka **outdoorovej edukácii** „*môžu deti zapojiť svoje fyzické, duševné i emocionálne stránky, svoje telo, aby bolo zdravé, svoju myseľ, aby bola svieža, a svoje údy, aby boli obratné*“ (Komenský 1991, s. 85). Varuje však pred takými hračkami (predmetmi), ktorými by si mohli deti ublížiť alebo poškodiť iné veci. „*Teda s čímkoľvek sa deti chcú hrať, ak to nie je škodlivé, treba ich v tom skôr podporovať, ako im v tom brániť. Nemajú totiž nič iné, čím by sa vážne zaoberali, a záhaľka škodí duchu aj telu*“ (Komenský 1991, s. 86). **Outdoorová edukácia** totiž môže vytvárať príležitosti na vznik integrovaných vzdelávacích skúseností spájajúcich aspekty intelektuálneho, fyzického, emocionálneho, estetického a duchovného rozvoja. Náš životný štýl sa stáva sedavejším, ale realizácia hier vonku to môže zmeniť už v rannom detstve. Výskumy uvádzajú, že **aktívna hra vonku** môže mať významný vplyv na fyzickú aktivitu detí (Harrington & Brussoni 2015), ktorá následne zlepšuje krvný tlak, cholesterol a hustotu kostí (Copeland & et al. 2012), prispieva k zníženiu a prevencii detskej obezity (Raustorp & et al. 2012). Deti sú pri hre vonku fyzicky aktívnejšie. V skutočnosti Kneeshaw-Price & et al. (2013) uviedli, že 6 až 11-ročné deti boli aktívne 41 % času vonku v porovnaní s 18 % v interiéri. Fyzická aktivita vo vonkajšom prostredí môže tiež viesť k ďalším pozitívnym účinkom v porovnaní s fyzickou aktivitou v interiéri (Pesce & et al. 2016), t. j. znižuje napríklad riziko vzniku chronických ochorení (Strong & et al. 2005) a ohrozovanie duševného zdravia (Mitchell 2013). Okrem toho sa uvádza, že pohyb a fyzická aktivita detí v prírode môže podporovať priaznivé zdravotné správanie a postoje k fyzickej zdatnosti (Bandura 2004), keďže títo jedinci aj v dospelosti vykazujú vyššiu úroveň fyzickej aktivity (Calogiuri 2016). **Outdoorové hry a aktivity** majú dôležitú úlohu vo výchove dieťaťa – pomáhajú mu porozumieť okolitému svetu, chápať komplexne systémy v prírode, a to sa dosahuje najmä prostredníctvom pozorovania, interakcie s okolitým svetom a interpretáciou prírodných javov a zmien počas celého roka. Zároveň to znamená, že deťom pomáhajú žiť v harmónii s najbližším okolím a začleniť sa do

sveta, v ktorom žijeme (EducationScotland 2020). **Outdoorové hry a aktivity** poskytujú aj možnosť experimentovania a skúmania (Mahdjoubi & Akplotsyi 2012). Pobyt v prírode posilňuje pohybový a imunitný systém, deti sú preto menej náchylné na choroby a jednoznačne sú vyrovnanejšie (Agostini, Minelli & Mandolesi 2018). Prieskumné hry a aktivity¹ môžu tiež prispieť k rozvoju sebaúcty a odolnosti (Cecilian & Borsari 2009), môžu podporiť rozvoj predstavivosti a zmyslu pre niečo neobyčajné, podporiť rozvoj fantázie, posilňujúc tvorivé znalosti (Ewert & et al. 2014). Ulset & et al. vo svojej štúdiu (2017) sledovali 562 nórskeho detí vo veku 3 až 7 rokov a merali rôzne dimenzie duševného zdravia pod vplyvom **outdoorovej edukácie**. Následne zistili, že symptómy nepozornosti a hyperaktivity mali u detí tendenciu klesať a krátkodobá pamäť (meraná pomocou úlohy s rozsahom číslíc) mala tendenciu časom sa zlepšovať. Vzhľadom na priaznivý vplyv prístupu outdoorovej edukácie na vývoj a vývin dieťaťa predškolského veku je dôležité, ako sa **outdoorová edukácia pri pobyte vonku** implementuje v každodenných výchovno-vzdelávacích činnostiach v kontexte predškolského vzdelávania. Mnohé európske a mimoeurópske krajiny zaradili outdoorovú edukáciu do každodenných činností a aktivít detí v jasliach, materských školách a základných školách. Napríklad v škandinávskych krajinách veľmi pozitívne vnímajú a cenia si hry a aktivity detí vonku ako relevantnú súčasť každodenného života (Norðdahl & Einarisdóttir 2015), preto mnohé materské školy ponúkajú veľké množstvo činností, aktivít a hier určených pre deti vonku (Nilsen 2008). Wardle (1997) vo svojom výskume preukázal, že pohybové aktivity v prírode pomáhajú rozvíjať nielen motorické, ale aj komunikačné, emocionálne, sociálne a kognitívne zručnosti detí. Gill (2014) zdôraznil, že vo vonkajšom prostredí je dieťaťu uľahčené vytváranie spojenia medzi jeho individuálnymi zmyslovými zážitkami, motorickými aktivitami a učením. Tieto výsledky naznačujú, že nepretržité **outdoorové aktivity a hry** vo vonkajšom prírodnom prostredí poskytujú väčšie príležitosti na pozitívny postoj učiteľov pri podpore rozvoja detí. **Outdoorová edukácia – pobyt vonku** – ponúka „komplexné vzdelávacie prostredie, v ktorom pedagógovia prijímajú vzdelávanie založené na prírode a možno ho vidieť v skúsenostiach ponúkaných deťom“ (Macquairre & et al. 2015, s. 11). Fjørtoft & Sageie (2000, s. 92) zistili, že **rozmanitosť prírodnej krajiny** (vonkajšieho prírodného prostredia) „mala vlastnosti, ktoré uspokojili potreby detí a mali pestré a stimulujúce herné prostredie, kde

¹ **Prieskumné aktivity, hry** (*exploratory activities, play*) sú v prvých rokoch formy heuristických hier, ktoré zahŕňajú dávanie dočatám a batolátam množstvo každodenných predmetov, ale nie konkrétnych hračiek. To povzbudzuje deti, aby skúmali to, čo ich najviac zaujíma. Pri takýchto hrách by mal byť vždy dohľad dospelšej osoby, avšak s jej minimálnym zapojením alebo zásahom, aby deti mohli skúmať predmety voľne bez pravidiel alebo obmedzení. Skúmanie a experimentovanie je pri týchto formách hier nevyhnutné, takže deti by si mali mať stále z čoho vyberať. Materiály by tiež mali osloviť rôzne záujmy detí, aby si mohli nájsť niečo, čo upúta ich pozornosť.

zloženie a štruktúry krajiny viedli k rôznym funkciám hry“. V ich štúdiu charakteristiky krajiny (typ vegetácie, hustota vegetácie, sklon topografie a drsnosť topografie) ovplyvňovali herné aktivity, pričom deti si vyberali biotopy, ktoré umožňovali hru, a sezónne zmeny v krajine ovplyvňovali preferencie sezónnej hry. „*Stimulácia vynaliezavosti a kreativity a možnosť objavovania priamo súvisia s počtom a druhom vlastností v prostredí*“ (Fjørtoft & Sageie 2000, s. 94). Ďalej uvádzajú, že „*rozmanitosť je tiež synonymom obohateného prostredia, ktoré opäť stimuluje a podporuje hru a edukáciu*“ (Fjørtoft & Sageie 2000, s. 94). Fjørtoft, Kristofferson & Sageie (2009) zistili, že čím pestrejšie bolo prírodné prostredie, tým viac aktivít bolo v ňom prítomných. Keeler (2008, s. 67) v **outdoorovej edukácii** zámerne používa slovo „*hracia scéna*“ na označenie myšlienky krajiny na hranie. Opisuje ju ako: „*nádherný svet prírody poskytuje všetky prvky, ktoré by deti mohli kedy potrebovať na hranie: slnečné svetlo, vodu, stromy, blato, chrobáky, jedlé rastliny, vinič, kopce, pasienky, sneh, dážď a kvety...*“ okrem toho odporúča vziať do úvahy celý rad herných príležitostí vrátane priestoru na divokú a dobrodružnú fyzickú hru, tichých oblastí, tajných chodníkov, pieskových a vodných stavebných zón, tienistých a slnečných oblastí, zvukových prvkov a záhrad. Popritom by *hracia scéna* mala byť „*mikrokozmos krajiny vašej komunity, aby ste deťom bližšie predstavili svet, v ktorom žijú*“ (Keeler 2008, s. 95). Zatiaľ čo vonkajšie prostredie je dôležitým prostredím na rozvoj a psychickú pohodu detí predškolského veku, najmä **prírodné vonkajšie prostredie** ponúka nekonečné možnosti edukácie a rozvoja vo všetkých oblastiach a dôležitosť prírodných skúseností v edukácii v ranom detstve sa dobre preukazuje v rôznych výskumných štúdiách (Irving 2014). **Prírodné vonkajšie prostredie** ponúka „*rozmanitosť environmentálnych podnetov, ktoré prispievajú k zvýšenému využívaniu zmyslov, zvýšeným zdravotným benefitom, interaktívnej fyzickej aktivite a experimentovaniu so sociálnymi situáciami, ktoré pripravujú deti na budúce životné skúsenosti*“ (Parsons 2011, s. 11). **Prírodné vonkajšie prostredie** môže poskytnúť „*multisenzorické, na pohybe založené, holistické a stimulujúce zážitky*“ (White 2011, s. 7), môže zvýšiť úroveň kreativity, ktorú deti využívajú pri svojej hre (Fjørtoft 2001) a má potenciál prispieť k psychickej pohode, zdraviu a rozvoju detí predškolského veku (Cooper 2015). Rôzne výskumy (Ernst 2014, Ernst & Tornabene 2012, Norðdahl & Johannesson 2016) týkajúce sa využívania a implementácie **prírodného vonkajšieho prostredia** učiteľmi odhaľujú, že väčšina pedagogických zamestnancov v predškolskom období súhlasí s významom zážitkov v prírode najmä v spojitosti s fyzickým, sociálno-emocionálnym a kognitívnym vývojom detí, keďže potom si deti viac vážia životné prostredie. **Prírodné vonkajšie prostredie** poskytuje deťom príležitosť skúmať, byť aktívnymi a zapojiť sa do zmyslových zážitkov, ktoré sa jednoducho nedajú replikovať vnútri. Vonku môžu deti voľne behať, byť hlučné, zapájať sa do

dobrodružných, bádateľských hier a tiež riskovať. Výsledkom je, že výchova a učenie sa vonku môže viesť k zvýšeniu sebadôvery, k zlepšeniu jemnej a hrubej motoriky, ku kreativite a zlepšeniu schopností spolupracovať (Cooper 2015). Ernst (2014) zistil, že zatiaľ čo presvedčenie učiteľov o vzťahu človeka k prírode vykazovalo pozitívnu koreláciu s frekvenciou používania vonkajšieho prírodného prostredia, nemalo to žiadny významný vplyv na jeho používanie vo vzťahu k iným premenným. Ernst (2014) dospel k záveru, že najvýznamnejším prediktorom používania vonkajšieho prírodného prostredia sú presvedčenia týkajúce sa vnímaných ťažkostí pri jeho používaní. Skutočné aj vnímané bariéry môžu zahŕňať nedostatok chôdze, nedostatok času, počasie, obavy o bezpečnosť a nedostatok dodatočného dohľadu. V súlade s týmito zisteniami McClintic & Petty (2015) nadobudli presvedčenie, že vnímanie hodnoty hry vonku zo strany učiteľov spolu s logickými obmedzeniami ovplyvňuje používanie prírodného vonkajšieho prostredia pri výchove a učení. V štúdiu skúmajúcej názory učiteľov materských škôl na vonkajšie herné prostredie detí v Ománe Ihmeideh & Al-Qaryouti (2016) odhalili, že hoci učitelia uznávajú dôležitosť hry vonku pri výchove, učení a rozvoji detí, nie vždy konajú spôsobom, ktorý je v súlade s ich presvedčeniami. Autori štúdie zistili, že zatiaľ čo 93 % učiteľov zaradilo do svojej každodennej rutiny hru vonku, 70 % uviedlo, že tento čas vonku bol krátky (15 – 30 minút denne). V podobnej štúdiu Palavana & et al. (2016), uskutočnenej v Turecku, až dve tretiny opýtaných učiteľov uviedli, že nikdy predtým nepočuli o vzdelávaní v prírode, pričom mali zoznam dôvodov, pre ktoré sa pravidelne nezúčastňujú na výchove a vzdelávaní v prírode so žiakmi prvého stupňa. Medzi tieto dôvody patrili obavy o bezpečnosť, časové termíny učebných osnov, ťažkosti s prístupom, vnímaný nedostatok podpory rodičov a dokonca i lenivosť. Súčasná diskusia o výchove a vzdelávaní najmä po pandémie v 21. storočí sa vo veľkej miere zamerala na počítačové vzdelávanie a sotva zohľadnili veľký potenciál vonkajšieho prírodného prostredia, ktorý by sa dal ľahko rozšíriť pomocou využívania mobilných technológií. Na základe už spomínaných výskumov a štúdií sa domnievame, že deti v predškolskom veku v rámci praktizovania outdoorovej edukácie v materských školách, ktoré tento výchovno-vzdelávací prístup výrazne využívajú, majú väčšiu možnosť zažiť počas školských rokov nepretržité a viacnásobné **outdoorové aktivity** s väčším prínosom v krátkodobom a následne aj dlhodobom horizonte. Z týchto dôvodov by aj naša školská a sociálna politika mala nielen v rámci predprimárneho vzdelávania zapájať viac zdrojov na šírenie praktík **outdoorovej edukácie** už od raného detstva. Hry vo vonkajšom prírodnom prostredí, outdoorová edukácia, vonkajšie vzdelávania a ich príležitosti sa za posledné polstoročie v rôznych rozvinutých krajinách redukovali (Gray 2011). V štúdiu vykonanej Clementsom (2004) sa čas hrania detí vonku porovnával s časom hrania vonku ich

materiek v USA, takže 830 matiek bolo požiadaných, aby v rámci prieskumu opísali svoje vlastné skúsenosti s hrou vonku a zážitky svojich detí z vonku. Zistilo sa, že deti trávajú menej času vonku v porovnaní s generáciou ich matiek. Na základe zistení štúdie uskutočnenej Berlandom (2016) s 12 000 účastníkmi rodín sa uvádza, že 10 % detí sa nikdy nehra vonku a 80 % rodičov uvádza, že deti hrajú virtuálne športy na obrazovke namiesto hrania v reálnom prostredí. Preto sa ukázalo, že nevhodné prírodné vonkajšie prostredie a rastúce využívanie technológií vedie k menšiemu množstvu vonkajších zážitkov detí. Spoločenské a kultúrne názory rodičov ovplyvňujú praktiky hry vonku v prírodnom prostredí (Vandermaas-Peeler, Dean, Sbahi Biehl & Mellman 2018). Wiseman, Harris & Downes (2019) zdôrazňujú, že názory rodičov majú významný a priamy vplyv na preferencie hier detí v prírodnom vonkajšom prostredí. Aj keď niektoré štúdie naznačili, že rodičia veria, že je dôležité hrať sa vo vonkajšom prostredí v spätosti s rozvojom a procesom učenia, preukázal sa aj rodičovský záujem súvisiaci s vonkajším prostredím (Jayasuriya, Williams, Edwards & Tandon 2016, Little 2010, Ernst 2018). Cevher-Kalburan (2014) dospel vo svojom výskume k výsledkom, ktoré poukazujú na obavy rodičov o bezpečnosť ako jednej z bariér obmedzujúcich herné praktiky vo vonkajšom prírodnom prostredí. Rodičia veria, že hra vonku je veľmi dôležitá, pretože poskytuje zmyslové zážitky a robí deti slobodnejšími a šťastnejšími. Okrem zváženia týchto vývojových výhod hry vonku sa však rodičia tiež starajú (možno už skôr neprimerane) o zaistenie bezpečnosti počas hry vonku (Kernan & Devine 2010). Rodičia svojou aktivitou môžu taktiež formovať výchovno-vzdelávacie postupy a programy prostredníctvom svojich požiadaviek na danú materskú školu. V štúdií Sevimli-Celik, Kirazci & Ince (2011) sa ukázalo, že požiadavky rodičov sú dôležitými faktormi ovplyvňujúcimi formovanie pohybových aktivít. Názory rodičov na výchovu a vzdelávanie detí sú ovplyvnené ich vzdelávacími skúsenosťami a kultúrou (Sigel & McGillicuddy-De Lisi 2002). Frost, Wortham & Reifel (2012) zdôrazňujú, že hra a herné praktiky sú výrazne ovplyvnené kultúrou spoločnosti. Rôzne štúdie na národnej a medzinárodnej úrovni dokazujú obavy rodičov o čas ich detí strávený vonku v prírodnom prostredí (Yalçın, 2015, Kalburan 2014, Xu, Wen, Hardy & Rissel 2017, Barnes, Colley & Tremblay 2012, Little 2010, Ernst, 2018, Waters & Maynard 2007). Mnohé vedecké štúdie (Clements 2004, Sobel 2016, Frost & Sutterby 2017, Ansari Pettit & Gershoff 2015) dospeli k záveru, že trávenie času vonku v prírodnom prostredí v rámci školského prostredia môže minimalizovať účinky negatívnych aspektov, akými sú obezita, nadmerné používanie informačno-komunikačných technológií či porucha prírodného deficitu. V rámci lekárskejších (pediatrických), environmentálnych, outdoorových a výchovno-vzdelávacích komunit existuje široká zhoda, že hra vonku v prírodnom prostredí poskytuje deťom ideálne podmienky

na ich dôležitý rozvoj zručností a nespočetné zdravotné výhody (Akinbami & Schoendorf 2002, Bouchard & Katzmarzyk 2010, Burdette & Whitaker 2005, Cosco & Moore 2009, Fjørtoft 2004, Miller, Tichota, & White 2009), ale len málo výskumných štúdií sa venovalo základnej rodičovskej úlohe pri podpore týchto zručností, ich výhod a spolupráci v danej problematike. Je dôležité ešte poznamenať, že nemôžeme očakávať, že z našich detí vyrastú lídri, ktorí porozumejú prirodzenému prírodnému prostrediu a budú ochotní sa o ň starať, ak sa najskôr nenaučia, ako s ním interagovať a vážiť si ho. Preto je nesmierne dôležité vytvárať povedomie o správnom využívaní času detí v materských školách vo vonkajšom prírodnom prostredí. A tu prichádza dôležitosť a nevyhnutnosť efektívnej a spoločnej spolupráce medzi rodinou a materskou školou, ktorá ovplyvňuje aj túto dimenziu budúcnosti dieťaťa a našej spoločnosti.



3 SPOLUPRÁCA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V OUTDOOROVEJ EDUKÁCI V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Jednou z dôležitých hybných síl ľudského vývoja sú zrejme záujmy jednotlivcov. Ľudia sa usilujú o svoj prospech v najširšom zmysle slova – rozširujú svoje bohatstvo, spoločenskú prestíž alebo v záujme toho, že chcú predísť rôznym nešťastiam a nepríjemnostiam. Či už tieto záujmy hodnotíme ako pozitívne, či negatívne, je zrejmé, že skôr alebo neskôr prinútiť jednotlivcov vzájomne spolupracovať a posilňovať spoločenské väzby, vďaka ktorým sa im môže žiť lepšie, ako keby zostali osamotení. Charakteristickým rysom spoločenského vývoja je, že ľudia na uplatnenie svojich záujmov a potrieb používajú stále zložitejšie technológie a vytvárajú čoraz komplikovanejšie pravidlá spoločenských a organizačných vzťahov. Šíri sa vzájomná závislosť a zložitosť spoločnosti rastie čo do rozsahu i hĺbky. Účasť na spolupráci, od ktorej všetci zúčastnení očakávajú nejaký prínos, obvykle už sama osebe znamená nárast spoločenskej zložitosti a od zúčastnených vyžaduje, aby koordinovali svoje správanie. Ľudia, ktorí by inak žili sami vo svojom svete, sa grupujú a vytvárajú usporiadaný celok, v ktorom sa takmer vždy uplatní deľba práce (Wright 2002). **Spoluprácu** môžeme charakterizovať ako:

- *akt spoločnej práce alebo konania na spoločný účel alebo prospech,*
- *činnosť, na ktorej sa spolupodieľajú aspoň dve strany (participanti) a ktorej cieľom je obojstranný prospech pre všetkých zúčastnených,*
- *situácia, v ktorej ľudia spolupracujú, aby niečo urobili spoločne s jedným cieľom,*
- *činy niekoho, kto pomáha tým, že robí to, čo sa chce alebo o čo sa žiada.*

Jednoduchá definícia **spolupráce** obsahuje tri základné časti:

- *kto ju tvorí – dvaja alebo viacerí ľudia (tím),*
- *aká je to činnosť – spolupráca (proces),*
- *kam smeruje, aký ma cieľ – smerom k spoločným cieľom (účel).*

Spolupráca materskej školy s rodinou prebieha spoločnými činnosťami pedagogických a odborných zamestnancov a rodičov, ktoré súvisia so skvalitňovaním podmienok a procesu edukácie. Slúžia k obojstrannej pomoci a zjednocovaniu sa v otázkach a postupoch výchovy a vzdelávania detí. **Spolupráca** je determinovaná pripravenosťou a ústretovosťou učiteľov a rodičov zvyčajne v štyroch kvalitách:

- formálne, ústretovo spolupracujúci typu: „vybaviť, urobiť všetko čo treba, ale viac nie,“
- neformálne, ústretovo spolupracujúci typu: „vybaviť, urobiť všetko čo treba, aj na viac, lebo nás spolupráca baví a osobnostne obohacuje,“
- spolupracujúci s problémami, keď je nutné zvýšené úsilie jedného z partnerov v spolupráci vzhľadom k druhému partnerovi, občas bez želaného účinku, so sklamaním alebo dostaním sa do problémov,
- nespolpracujúci, kde spolupráca zo známych i neznámych príčin nefunguje na obidvoch stranách partnerov napr. učitelia rodičov vidia zriedka, ak deti do školy privádzajú iné osoby alebo naopak, učitelia neposkytujú rodičom priestor na spoluprácu a pod. (Lipnická 2016, s. 74).

Kooperácia (z lat. *cooperare – spolupracovať*; členovia skupiny súčasne vykonávajú určitú úlohu a sú vo svojej činnosti navzájom závislí, spolupracujú) je nielen veľmi žiadúcou vlastnosťou človeka 21. storočia, ale pre väčšinu detí i dospelých priam potrebou. Je dôležité si uvedomiť, že prostredníctvom spolupráce sa uspokojuje väčšina iných potrieb – od fyziologických cez potreby bezpečia, lásky, uznania až po potreby sebarealizácie. Každý zložitejší spoločenský produkt je dnes výsledkom spolupráce väčšieho počtu ľudí. Táto spolupráca je o to efektívnejšia, o čo lepšie sú ľudia na ňu pripravení. Je známe, že ľudské schopnosti, teda aj schopnosť spolupracovať možno formovať len v praktickej činnosti (Jablonský 2005). Perret (1996) vidí **kooperáciu** ako schopnosť spolupracovať a pracovať v tíme, urobiť rozhodnutia, riešiť konflikty, posudzovať a hodnotiť, nadväzovať a udržiavať kontakty. Dillenbourg et al. (1995) hovoria, že **kooperácia** je aktivita, pri ktorej je práca rozdelená medzi účastníkmi, pričom každý z nich je zodpovedný iba za svoju časť riešenia úlohy. **Kolaborácia** sa potom chápe ako zapojenie účastníkov do koordinovaného úsilia vyriešiť úlohu spoločne. **Synergia** (z gr. *syn-ergazomai, spolu-pracovať*) znamená spoluprácu, spoločné pôsobenie. Označuje situácie, keď výsledný účinok súčasne pôsobiacich zložiek je väčší ako súhrn účinkov jednotlivých zložiek. Niekedy sa symbolicky vyjadruje ako $1 + 1 > 2$. V organizáciách možno **synergiu** charakterizovať ako kooperáciu medzi skupinami alebo medzi ich jednotlivými časťami, pričom vytvára zosilnený efekt. Synergiu podporujú určité interpersonálne zručnosti členov tímu a vedúceho. Ide o:

- *aktívne počúvanie;*
- *poskytovanie podpory a vytváranie priaznivej psychologickkej klímy – povzbudzovanie ľudí k tomu, aby hovorili otvorene a bez obáv, že budú za svoje nápady kritizovaní;*

- *schopnosť rozlišovať a konfrontovať – rozlišovanie medzi faktickými a osobnými otázkami a pripomienkami – schopnosť smerovať pripomienky pri prezentácii konfliktných myšlienok od osoby na fakt;*
- *snaha o kvalitu ako osobná zaangažovanosť členov tímu na kvalitnej práci;*
- *tím nemôže byť úspešný, pokiaľ jeho členovia sami neakceptujú zodpovednosť za kvalitnú prácu;*
- *akceptácia rôznorodosti – teda toho, že každý člen tímu prináša so sebou hodnotný súbor zručností a schopností, ktoré sú pre tím potrebné;*
- *spätná väzba v zmysle otvorenej a čestnej komunikácie je rozhodujúca pri dosahovaní dobrých výsledkov.*

Základný rozdiel medzi efektívnym tímom a skupinou je ten, že skupina nezriedka produkuje negergiu, zatiaľ čo efektívny tím vytvára synergiu. Negergia znamená, že hodnota vytvorená spoločne skupinou je menšia než súčet hodnôt vytvorených jednotlivcami, ktorí pracujú sami. Downes (2010) popisuje **4 základné charakteristiky spolupráce**, na ktorých je možné sledovať rozdielnu rolu jednotlivca pri kooperácii a kolaborácii: *Autonómia*. Pri kolaboratívnych aktivitách je účastník závislý od záujmov a potrieb celej skupiny. Postup je riadený buď vedúcim, alebo nejakou formou spoločného rozhodovania. Všetci majú spoločný cieľ, s ktorým sa každý stotožňuje. Pri kooperatívnych činnostiach sa účastník nemusí prispôbovať. Zapojí sa len v tom prípade, ak je toho schopný a chce. Pritom sa nevzdáva svojich individuálnych hodnôt a zásad. *Rôznorodosť*. Pri kolaborácii sa rôznorodosť neprejaví. Jednotlivci sa môžu zapojiť do individuálne odlišných aktivít, ale výsledok sa vždy vníma ako jeden celok. Napríklad keď tím robotníkov na montážnej linke vyrába autá alebo zbor spieva rovnakú pieseň. A naopak, kooperácia vôbec nemá jednotný rámec spájajúcej aktivity. Každý účastník sa angažuje za úplne odlišných individuálnych podmienok. Neočakáva sa, že budú mať na vec všetci rovnaký názor. *Otvorenosť*. Kolaborácia vyvoláva silný pocit skupinovej identity. Existuje zreteľné oddelenie členov od nečlenov – buď je v skupine, alebo nie je. Veľmi často je celý rad zdrojov, aktivít a napríklad aj výsledkov dostupný iba členom. Pri sieťovej kooperácii je to presne naopak. Hranica medzi účastníkmi a zvyškom sveta je nezreteľná. Pokojne sa môžete zapojiť iba čiastočne. Napríklad len keď vás zaujme niektorá činnosť alebo sa rozhodnete polemizovať s niektorým názorom v diskusii. *Interaktivita*. Pri kolaborácii sa informácie (či inštrukcie) väčšinou šíria z centra smerom k vonkajším (alebo nižším) zložkám skupiny. Typickým príkladom nemusí byť len škola, ale napríklad podnik riadený vedením s jasne definovanou hierarchiou úrovní zamestnancov. A naopak, v podmienkach kooperácie

nastáva relatívne rovnoprávne postavenie členov siete – existuje spojenie každého s každým a nikto sa nesnaží získať rozhodujúci vplyv na riadenie. Downes (2010) sa zamýšľa nad úlohou skupín a sietí v celospoločenskom kontexte. Podľa neho sa kolaboratívna forma spolupráce typicky uplatňuje v skupinách orientovaných národne, nábožensky či politicky, ktoré majú vodcu a spájajú ich rovnaké znaky, zvyky, princípy, jazyk a pod. K šíreniu ich presvedčenia dochádza osobným odovzdávaním od jedného k druhému. K vytváraniu kooperatívnych sietí dochádza najčastejšie v profesijných organizáciách či v komunitách, ktoré spája spoločný ekonomický, ekologický, miestny či spoločenský záujem. Činnosť je založená na sústave individuálnych interakcií medzi členmi, ktoré ako celok formujú nezanedbateľný tlak na presadenie spoločných záujmov. Tomasello (2009) sa vo svojej práci *Why Cooperate* zaoberá **spoluprácou** ľudí medzi sebou a jej pôvodom a či kooperácia má charakter kultúrny, alebo evolučný. Rozoberá päť dôvodov, pre ktoré je podľa neho pomáhanie prirodzene sa vyskytujúce, a teda nejde o kultúrne naučené správanie sa medzi ľuďmi.

- *Objavuje sa spontánne už u detí vo veku 14 mesiacov bez predošlej snahy rodičov naučiť dieťa sa takto správať.*
- *Povzbudenie od rodičov, resp. odmena nemá vplyv na správanie dieťaťa, orientované je na pomáhanie (pomáha stále v rovnakej miere bez ohľadu na vstup dospelého).*
- *U našich najbližších príbuzných primátov sa takéto správanie vyskytuje takisto, preto sa dá predpokladať, že je u ľudí vrodene a nie kultúrne naučené.*
- *Deti z kultúr, kde zásah rodičov do výchovy je o mnoho miernejší ako v západnej kultúre, pomáhajú rovnakou mierou ako deti západnej kultúry. Kultúrny prvok tu teda nemôže byť zohľadnený ako determinujúci.*
- *Ochota pomôcť je ovplyvňovaná aj empatickým správaním dieťaťa a schopnosťou súcitiť.*

Desať zlatých pravidiel úspešnej kooperácie:

- Môj základný postoj je: „Ja som O. K.“ (E. Berne).
- Každý má určité predstavy, ktoré musí vedieť ponúknuť, pretože sú dôležité.
- Každý má svoje špeciálne schopnosti, ktoré sú pre tím dôležité.
- Každý je zodpovedný za to, čo robí, ale tiež aj za to, čo nerobí (Voltaire).
- Rešpektujem myslenie druhých.
- Nikdy nespúšťam zo zreteľa cieľ.
- Čím viac súhlasím s prácou ostatných, tým lepší bude výkon skupiny.

- Tvorivosť je lepšia ako jednoliatosť.
- Konflikty, ak sú produktívne urovnané, podporujú výsledky skupiny.
- Svet má hádanky, ale má rovnako toľko riešení – stokrát krajších ako hádanky (M. Liechti).

Zapojenie rodičov a učiteľov do spolupráce je najúspešnejšie, keď sa vníma ako praktizované a podporované **partnerstvo medzi domovom a školou** (Elcholtz 1984). **Partnerstvo** má mnoho významov. Sheldon (2004) definoval **partnerstvo** ako kooperatívny vzťah medzi ľuďmi alebo skupinami, ktoré súhlasia s podieľaním sa na zodpovednosti pri dosahovaní nejakého špecifického cieľa. Cuttance a Stokes (2000) definovali **efektívne partnerstvo** medzi rodičmi a školou ako spolupodieľanie sa na rozhodovaní, zodpovednosti a vlastníctve, pričom každá strana má iný stupeň vzájomnosti, ktorý sa začína procesom vzájomného počúvania. Okrem toho Kreider (1999) definoval zapojenie sa do vzdelávania ako aktivity, ktorú rodičia vykonávajú doma a v období raného detstva svojho dieťaťa, aby priamo alebo nepriamo podporili jeho výchovu a učenie. **Partnerstvo medzi rodičom a materskou školou znamená aktívnejšie a zaangažovanejšie zapojenie sa do spoločného procesu podpory a spolupráce v rámci výchovy a vzdelávania dieťaťa v jeho čo najlepšom záujme. Partnerstvo vo vzťahu rodič – učiteľ je charakterizované vzájomnou dôverou a rešpektom, obojstrannou spoluprácou a podporou a najmä rovnosťou vo vzťahu.** Ak majú rodičia spolupracovať s učiteľmi ako partnermi pri výchove a vzdelávaní svojich detí, materská škola im musí poskytnúť príležitosti a podporu, ktorú potrebujú, aby sa zapojili. Materské školy príliš často očakávajú, že to rodičia urobia sami bez podpory (Anderson 1982). Rozvíjanie efektívnych partnerstiev s rodičmi si vyžaduje, aby všetci pedagogickí zamestnanci školy (správcovia, učitelia a pomocní zamestnanci) vytvorili také prostredie školy, ktoré víta rodičov a povzbudzuje ich, aby kládli otázky a vyjadrovali svoje obavy, ako aj aby sa primerane podieľali na rozhodovaní. Rozvíjanie partnerstiev si tiež vyžaduje, aby učitelia poskytovali rodičom informácie a školenia, ktoré potrebujú, aby sa mohli zapojiť do efektívnej spolupráce (Gargiulo & Graves 1991). Podľa Epsteina (2003) môžu rodičia, učitelia a komunity spolupracovať v šiestich kľúčových spôsoboch, aby podporili starostlivé a efektívne **partnerstvá medzi rodičmi a učiteľmi**, ktoré deti potrebujú na maximalizáciu svojho potenciálu v škole a v neskoršom živote. Ide o tieto spôsoby:

1. Rodičovské zručnosti: deti trávajú 70 % svojho času vrátane víkendov a prázdnin mimo školy, preto je potrebné podporovať a pestovať rodičovské zručnosti na rozvoj domáceho prostredia, ktoré podporuje deti. Čas mimo školského prostredia je dôležitý na výchovu, učenie a rozvoj

detí. Efektívni a odborní učitelia materských škôl môžu rodičom pomáhať s rodičovskými a výchovnými zručnosťami, znalosťami o vývoji dieťaťa a pri vytváraní domácich podmienok, ktoré podporujú výchovu a učenie ich detí.

2. *Komunikácia*: komunikácia znamená navrhovanie efektívnej, pravidelnej a zmysluplnej obojsmernej komunikácie medzi domovom a školou. Vytvorenie partnerstva medzi rodičmi a učiteľmi, založeného na obojsmernej komunikácii, vytvorí zapojenie rodičov, ktoré je rozhodujúce pri ďalších školských úspechoch detí.

3. *Dobrovoľníctvo*: dobrovoľníctvo rodičov môže mať významný vplyv na výsledky detí v matematike, čítaní a jazykoch. Dobrovoľníctvo v aktivitách, akými sú exkurzie, doučovanie, monitorovanie ihriska a asistent v triede, môže byť veľmi efektívne pri podpore partnerstiev medzi rodičmi a učiteľmi.

4. *Učenie a výchova doma*: je poskytovanie informácií a nápadov rodičom o tom, ako pomôcť deťom doma s domácimi úlohami a inými aktivitami. Ak učitelia spolupracujú s rodičmi na podpore výchovy a učenia, deti majú tendenciu uspieť nielen v škole, ale aj počas celého života. Rodičia a učitelia potrebujú špecifické informácie, programy a školenia, aby podporili konštruktívne zapojenie rodiny do výchovy a vzdelávania detí.

5. *Rozhodovanie*: zahŕňa také zapojenie rodičov do školských a iných mimoškolských aktivít, ktoré môže prispieť k výchove a učeniu detí. Vďaka tomu budú rodičia zohrávať úlohu učiteľov, podporovateľov, obhajcov a rozhodujúcich orgánov. Rodičia môžu byť členmi školských poradných rád a správnych výborov.

6. *Spolupráca s komunitou*: materská škola môže nadviazať partnerstvá s inými organizáciami, komunitami, inštitúciami s využitím podpory dostupnej v jej miestnom spoločenstve, ako aj mimo neho, môže využiť i miestne podniky, kostoly, parky, knižnice, zdravotnú starostlivosť a vysoké školy. To materským školám umožní najmä identifikovať a využívať komunitné zdroje a služby na posilnenie výchovy a vzdelávania, ako aj v rámci rozvoja materskej školy a spolupráce rodičov a detí. Partnerstvá medzi rodičmi a učiteľmi teda zahŕňajú mnohostranné úlohy, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú, aby podporili výchovu, učenie a holistický rozvoj detí predškolského veku.

Dobrá komunikácia je len jednou z dvoch podmienok, ktoré musia nastať, aby sa **spolupráca** nielen začala, ale sa aj rozvíjala. Druhým rozhodujúcim faktorom je zložitá otázka **vzájomnej dôvery**. Každá spolupráca vychádza z predpokladu, že spoločné úsilie bude pre všetkých účastníkov istým prínosom. Pravidlá akejkoľvek spolupráce teda musia byť dohodnuté tak, aby

každý zo zúčastnených dosiahol niečo, čo bude skutočne prínosom. Často však vzniká spor o to, ako rozdeliť náklady a prínosy spoločného úsilia. A tiež je pravda, že aj keď spojenectvo ako celok nakoniec určitú kolektívnu odmenu dosiahne, podiel niektorých účastníkov môže byť celkom nepatrný alebo dokonca môže priniesť stratu. V tom okamihu sa naštartujú odstredivé tendencie, ktoré môžu spôsobiť rozpad celého spojenectva. Večnou otázkou, s ktorou sa stretávame pri akomkoľvek type spolupráce, je problém podvádzania a určitého parazitizmu. Každý aktívny účastník spolupráce vkladá svoj čas, svoje vedomosti, svoju prácu či inú hodnotu a súčasne očakáva, že skôr alebo neskôr získa niečo obdobné od ostatných. Sme pripravení dávať, sme dôverčiví a štedrý, ale na druhej strane vždy podvedome sledujeme, ako je náš altruizmus opätovaný. Z vlastných skúseností vieme, že vždy musíme počítat' so skupinou „čiernych pasažierov“, ktorí nijako neprispievajú k spoločnému dielu, ale spokojne a bez zábran využívajú dosiahnuté výsledky. Nie vždy je nutné, možné alebo praktické brániť sa nejakými formalizovanými pravidlami a vynucovať si poriadok sankciami. Omnoho efektívnejšie je pracovať na vytvorení atmosféry vzájomnej dôvery tak, aby každý vo svojej činnosti celkom podvedome rešpektoval určité pravidlá a hranice. Uvedme aspoň základné podmienky, ktoré je nevyhnutné vytvoriť na **podporu spolupráce**:

- *hľadať a nachádzať oblasti spoločného záujmu a spoločných problémov,*
- *vedieť vzbudiť v druhých nejakú víziu či spoločný cieľ, inšpirovať,*
- *vytvoriť priestor na spoluprácu rôznych typov, akceptovať a využiť rozdiely najrôznejšieho druhu, vystupovať proti predsudkom a neznášanlivosti, aktívne vyhľadávať nové možnosti spolupráce, deklarovat' otvorenosť spolupráce,*
- *spoločne plánovať, odovzdávať informácie, čerpať zo spoločných zdrojov,*
- *vytvoriť priestor na diskusiu a demokratické rozhodovanie,*
- *voliť správnu taktiku a metódy na realizáciu stanovených cieľov,*
- *vytvoriť zohrané kolektívy, pracovné tímy na riešenie vybraných tém,*
- *hľadať a nachádzať tých, ktorí sú ochotní viesť ostatných,*
- *podporovať vlastnosti dôležité na spoluprácu, akými sú ohľaduplnosť, ochota pomáhať, ochota na spoluprácu, vytváranie priateľského a spolupráci nakloneného ovzdušia,*
- *vytvárať identitu spolupracujúcej skupiny, starať sa o jej dobrú povesť, hájiť ju a zvyšovať jej spoločenskú prestíž,*

- *sústavne vytvárať a kultivovať rozsiahlu sieť neformálnych kontaktov* (Richter 2002).

Ako uvádza Lipnická (2016, s. 75 - 76) v určitých prípadoch sa **spolupráci** učiteľov a rodičov nedarí, ak dominujú tieto prekážky: **nedôvera alebo nezáujem**, keď niektorý z partnerov v potrebnej spolupráci má negatívny postoj k nej alebo k osobe, s ktorou má spolupracovať,

- **prekážky v komunikácii**, keď sa partneri v spolupráci nedokážu dorozumievať v rovnakom jazykovom kóde alebo prejavujú rôzny intelektuálny a hodnotový potenciál v komunikácii,
- **preceňovanie authority**, keď učitelia nie sú ústretoví k požiadavkám a názorom rodičov, s ktorými nie sú osobne stotožnení,
- **obranné reakcie**, ktoré vyplynuli z negatívnej skúsenosti, zo sklamaní alebo nedostatočnej komunikácie s partnerom v spolupráci.

Vedieť **dobre komunikovať** a **účinne spolupracovať** je *sociálna zručnosť*, ktorú sa každý jedinec môže naučiť a ďalej ju potom zdokonaľovať, pretože súčinnosť ľudí rôznych vlastností, schopností a znalostí smeruje jednoznačne k vytúženému cieľu a výsledku. Učiteľ je povinný v kontakte s rodičmi dodržiavať isté zásady, ktoré sú uvedené ako príklad v pláne **spolupráce s rodinou** (Verbovanec, Krásna 2014):

- *rešpektovať hodnoty, zvyky, presvedčenie každej rodiny,*
- *komunikovať taktne, zachovávať súkromie rodiny, aj súkromie školy,*
- *nespochybňovať prácu rodiča,*
- *v primeranej komunikácii vystupovať na profesionálnej úrovni,*
- *vzájomné rozhovory viesť nevtieravým spôsobom.*

Nezabúdajme však, že aj rodič má povinnosti a taktiež má rešpektovať a nespochybňovať výchovno-vzdelávacie kompetencie učiteľa a jeho odbornosť. **Spolupráca** môže byť zameraná na neobmedzené množstvo tém a môže prebiehať v nespočetných organizačných variantoch a vzťahoch. V každom prípade ale platí, že musí byť nejakým spôsobom či niekým iniciovaná, organizovaná a riadená. Pokiaľ ide o otázku riadenia a organizácie spolupráce, je potrebné vychádzať z toho, že tu platia predovšetkým *zásady hierarchickej podradenosti a nadradenosti* a že máme dočinenia s jasne definovanými organizačnými celkami, ktoré majú stanovený obsah svojej činnosti. Základným a prvotným východiskom **spolupráce** je schopnosť rešpektovať predovšetkým záujmy, dobrovoľnosť a ochotu všetkých zúčastnených podieľať sa na spoločnom diele a uskutočniť dohodnuté ciele. V tomto prípade musíme omnoho viac vsadiť na morálne a etické princípy a na dobré ľudské vlastnosti, akými sú altruizmus, empatia,

vrelosť, dôvera, vďačnosť a štedrosť. Pri nadviazaní **spolupráce** si každý z nás hľadá vo vznikajúcich väzbách svoje postavenie či rolu. Všetci sa nepretržite, aj keď často nie vždy cielene, snažíme zapôsobiť na svoje okolie, a tak dosiahnuť väčšie spoločenské uznanie. A, prirodzene, aj keď často nevedome, hodnotíme ostatných podľa ich spoločenského postavenia. Ľudia sa vyvinuli v podmienkach spoločenskej hierarchie a naše myslenie je na takéto prostredie pripravené. Tým je pripravená pôda na zložitejšie spoločenské sústavy a väzby. Všetky skupiny majú sklon začať niekoho uznávať ako vodcu, keď to okolnosti vyžadujú. Rozvrstvenie spoločnosti uľahčuje rešpekt k vyššie postaveným a mocným. Líder neformálnej spolupráce sa nemôže primárne opierať o formálnu autoritu vyplývajúcu z jeho vedúceho postavenia v určitej organizačnej štruktúre. O to skôr musí byť vybavený celým súborom nevyhnutných cností, akými sú najmä ctižiadosť, sebadôvera, oddanosť veci, vytrvalosť na ceste k cieľu, umenie presvedčiť a rozhodovať, schopnosť empatie, koncepčného myslenia a tiež odbornosť (Richter 2002). **Pozitívnu atmosféru** v rámci **spolupráce** nesmierne ovplyvňujú:

- *dôvera,*
- *spravodlivosť,*
- *prijatie jednotlivca,*
- *úspechy,*
- *solidarita so slabými,*
- *akceptovanie inak zmýšľajúcich,*
- *spontánnosť,*
- *tolerancia a rešpektovanie,*
- *aktívne vypočutie,*
- *vzájomná pomoc,*
- *empatia,*
- *povzbudzovanie, motivovanie,*
- *kreativita a tvorivosť.*

V **spolupráci** treba veľmi citlivo zvažovať úlohy. Ako si úloha postupne vyžaduje rôznu odbornosť, vedomosti a zručnosti, tak i členovia skupiny prechádzajú z úlohy vedúceho do úlohy spolupracovníka a naopak. Práve týmito prirodzenými zmenami úloh prežíva každý člen skupiny pocit, že jeho prínos je dôležitý a podstatný pri úspešnom plnení cieľa. Ak by človek pracoval sám, pokladal by splnenie rovnakej úlohy za veľmi ťažké, ak nie dokonca nemožné. Pri skutočnej spolupráci platí, že celok je viac ako súčet častí.

Pozitíva tímovej spolupráce

Ak sa rozhodneme splniť cieľ s využitím spolupráce tímu, je možné sa stretnúť s týmito prínosmi (Horváthová 2008):

- *spojenie znalostí jednotlivých členov,*
- *spoločne odvedená práca je lepšia, vymyslených je viacero riešení,*
- *ľudia sa vzájomne inšpirujú ku kreatívnemu mysleniu,*
- *členovia tímu si vymieňajú znalosti, skúsenosti a zručnosti, učia sa od seba navzájom,*
- *vzájomnou komunikáciou a spoluprácou dochádza k rozvoju každého člena,*
- *v tíme sa eliminujú chyby jednotlivcov,*
- *rastie motivácia členov tímu aj vedenia,*
- *v tíme sa udržiava rovnováha, ktorá je dosiahnutá kompromisom, teda vylúčením extrémnych hodnôt, názorov a postojov,*
- *členstvo v tíme zvyšuje sebavedomie jednotlivcov, poskytuje im určité uznanie, postavenie a rola znižuje u nich obavy zo zlyhania a z nesenia zodpovednosti,*
- *rozdelenie prác medzi jednotlivých členov tímu je prevenciou proti stresu, znižuje sa riziko syndrómu vyhorenia.*

Negatíva tímovej spolupráce

V súvislosti s tímom sa však uvádzajú aj potenciálne negatíva (Kalajová 2006):

- *hrozba konfliktu,*
- *môže dochádzať k potlačeniu individuality,*
- *niektorí členovia tímu nie sú schopní vyjsť s ostatnými,*
- *jednotliví členovia sa musia prispôbiť normám a pravidlám,*
- *niektoré neobvyklé riešenia môžu byť potlačené, hoci by mohli byť prínosné,*
- *potrebná je existencia spoločného cieľa,*
- *spolupráca v tíme môže byť časovo náročnejšia.*

Ako píše Horváthová (2008), o **efektívnom tíme** sa dá hovoriť v tom prípade, keď spĺňa tieto charakteristiky:

- *členovia tímu chápu stanovený cieľ, úlohu a prijímajú to,*
- *v tíme panuje neformálna a uvoľnená atmosféra, vyskytujú sa prvky priateľstva i náročnosti,*
- *členovia tímu cítia zodpovednosť za riešenie úlohy,*

- *každý člen tímu má dostatočný priestor na diskusiu,*
- *kritika je žiaduca, ale podaná slušnou a vecnou formou,*
- *prebieha počúvanie v tíme,*
- *neexistuje obava z vyslovenia extrémnych tvorivých nápadov,*
- *prevláda iniciatíva,*
- *potenciálne konflikty sa skúmajú, prerokovávajú a riešia,*
- *podľa schopností jednotlivých členov sa pridávajú úlohy,*
- *rozhodnutia sa dosahujú konsenzom všetkých členov tímu,*
- *jednotliví členovia vzájomne uznávajú svoje schopnosti,*
- *vedúci (učiteľka, riaditeľka) má rešpekt, členovia tímu ho (ju) uznávajú,*
- *existuje silná spolupatričnosť s tímom, členovia majú rovnakú hodnotovú orientáciu,*
- *vysoká súdržnosť tímu.*

Je nesmierne dôležité, ako vedie spoluprácu v tíme s rodičmi učiteľka, riaditeľka materskej školy. Krüger (2004) uvádza **kompetencie**, ktoré by mal mať **vedúci tímu**. Ide o:

- *sociálne kompetencie* (rozoznanie problémov a pocitov členov tímu, ohľaduplnosť k potrebám druhých, schopnosť realistického ocenenia svojho pôsobenia na druhých ľudí),
- *kontaktná schopnosť* (dokázať sám od seba pristúpiť k ostatným a nadviazať s nimi rozhovor, vyložiť otvorene ciele, úmysly, metódy, ponúknuť podporu a radu, vyjsť s dôverou v ústrety druhým ľuďom),
- *schopnosť spolupracovať* (chopiť sa s účasťou názorov, myšlienok a nápadov druhých, pomáhať pri problémoch, deliť sa o radosti z úspechov ostatných ľudí),
- *schopnosť integrácie* (definovať pravidlá hry, sústrediť rôzne záujmy k jednému cieľu, rozpoznať konflikty a usilovať sa o ich riešenie, súhlasiť s inými, ale nevzdávať sa pritom vlastných ideí),
- *schopnosť komunikácie* (odovzdať informácie druhým a nezadržiavať ich, počúvať a druhých neprerušovať, venovať rozhovoru potrebný čas),
- *sebakontrola* (nereagovať agresívne, nesprávať sa hlučne, nevyvolávať agresiu, vyrovnať a predvídateľne konať),
- *techniky komunikácie* (schopnosť názorného vyjadrovania, moderovanie, reprezentovať a rečnícky presviedčať, ovládať techniky vyjednávania).

Kľúčové sú aj poznatky podľa výskumnej štúdie Bohlinga, Saarela & Millera (2013) pre rodičov v rámci outdoorovej edukácie ich detí a spolupráce s materskou školou:

- ***Rodičia získali nové poznatky o hodnote času stráveného v prírode.*** Vnímanie rodičov sa zmenilo, keď strávili istý čas v triede, čo odrážalo ich novonadobudnuté uznanie, že trávenie času vonku v prírodnom prostredí má pre ich deti zdravotné a výchovno-vzdelávacie výhody.
- ***Rodičia uviedli, že začali tráviť viac času s rodinou vonku v prírodnom prostredí mimo školského dňa.*** Svoj posun vo svojom názore a v správaní pripisovali informáciám, ktoré dostali v triedach po výmene názorov rodičov s triednymi učiteľmi svojich detí, a tiež pozorovaniam, ktoré robili o svojich deťoch doma a v triede.
- ***Rodičia uviedli, že si sami zvýšili povedomie o hodnote detí, ktoré majú prístup k prírodným materiálom a k neštruktúrovanému času vonku v prírodnom prostredí a voľnej hre v ňom.*** Uvedomili si tiež výhody pobytu vonku a že tie prevážia všetky potenciálne negatíva.
- ***Efektívne a trvalé outdoorové programy zamerané na pobyt vonku, ktoré zapájajú rodičov, sa začínajú školením a porozumením personálu.*** Učitelia sú bohatým zdrojom informácií pre účastníkov programu a jedným z najcennejších nástrojov pri ovplyvňovaní postojov a presvedčení rodičov.
- ***Na udržanie efektívneho a komplexného outdoorového programu pre deti predškolského veku, zameraného na prírodu a environmentálnu výchovu, sú mimoriadne dôležité semináre a ďalšie vzdelávania pre pedagógov.***

Faktory, ktoré ovplyvňujú rozvoj efektívnej spolupráce medzi rodičom a materskou školou, sú:

- *miera zhody medzi kultúrami a hodnotami učiteľov a rodičov,*
- *spoločenské sily pôsobiace na rodinu a školu,*
- *ako učitelia a rodičia vnímajú svoje úlohy v rámci spolupráce.*

Goldberg (1997) poukazuje na to, že viac ako 30 rokov výskumu ukazuje, že skoré rané partnerstvá vo výchove a vzdelávaní detí sú nesmierne dôležité v súvisi s budúcimi školskými úspechmi týchto detí. Okrem toho rodičia vyjadrujú väčšiu mieru spokojnosti s výchovou a vzdelávaním svojich detí a prejavujú aj väčšiu dôveru k učiteľom a pedagogickým zamestnancom, ak je komunikácia otvorená a pozitívna (Spann, Kohler & Soenksen 2003).

Partnerstvo medzi rodičmi a učiteľmi môže spojiť zainteresované strany k spoločnému cieľu.

Morrison (1998) poznamenáva, že sila akéhokoľvek výchovno-vzdelávacieho systému nespočíva v oddelení našich domovov, škôl a komunit, ale v partnerstvách a v spolupráci, ktoré sa vytvorili a ktoré ich spájajú v spoločnom ciele, a to vo výchove a vzdelávaní ich detí. Hughes & MacNaughton (2002) tvrdia, že vedomosti rodičov o svojich deťoch sú rovnako cenné ako učiteľove odborné a profesionálne vedomosti a znalosti o konkrétnych deťoch. To naznačuje, že vybavenie rodičov špecifickými zručnosťami o tom, ako pomáhať svojim deťom doma a ako spolupracovať s učiteľmi pri výchove a učení detí, je veľkým prínosom pre všetky zainteresované strany.

Lipnická (2016, s. 78 – 80) uvádza tieto **základné aktivity spolupráce v priestoroch materskej školy** v nadväznosti na edukačný proces:

- *Informovanie o dieťati pri preberaní a odovzdávaní rodičom*, ale neumožňuje riešenie a vysvetľovanie problému a situácie dieťaťa do podrobností, lebo v triede má učiteľ ďalšie deti, ktoré jeho pomoc a vedenie potrebujú.
- *Rodičovské združenie*. Je záležitosťou formálneho informovania o priebehu a výsledkoch výchovy a vzdelávania v triede detí celkovo.
- *Slávnosti*. Spolupodieľanie sa rodičov na príprave a organizácii slávností v škole, angažovanosť rodičov v realizácii edukačných projektov.
- *Hranie sa rodičov s deťmi*. Učiteľia pripravujú hry rodičov s deťmi podľa pravidiel aj bez nich. Môžu to byť konštruktívne hry s rôznymi stavebnicami, kde spolupracujú viaceré deti a rodičia spolu v skupine aj kolektívne hry.
- *Deň otvorených dverí*, nie štylizované akcie a reakcie detí, ale ukážky edukačných hier a činností tak, ako sa bežne v triede aj v exteriéry školy s deťmi uskutočňujú.
- *Dni zdravej výživy*. Príťažlivé pre zúčastnenie sa rodičov v akciách školy môžu byť dni zdravej výživy.
- *Tvorivé dielne* sú príležitosťou na nepriame poradenstvo o tom, ako deti výchovne viesť a učiť ich hrať sa, zmysluplne tráviť čas.
- *Besedy*. Môže ísť o besedy s osobnosťami, ktoré majú zaujímavé skúsenosti či podajú svedectvo o kultúre a živote alebo s odborníkmi, psychológom, logopédom, špeciálnym pedagógom, lekárom v otázkach edukácie aj života a zdravia detí.
- *Príprava a realizácia projektov* v edukácii napríklad tak, že učiteľ a rodič vytvorí podmienky pre učenie sa detí v realite a v obsahu, ktorý môže rodič svojou prácou, záujmovou činnosťou deťom ukázať, sprostredkovať.

- *Predajné výstavy výrobkov rodičov a detí, burzy alebo zbierky hračiek a detského oblečenia zameriavajú pozornosť učiteľov, rodičov a detí na pomoc a solidaritu v rôznych projektoch školy.*

Na záver si dovoľíme vybrať jedno staroveké grécke príslovie, ktoré hovorí, že: *„spoločnosť sa rozrastá, keď starci zasadia stromy, o ktorých vedia, že v ich tieni nebudú nikdy sedieť“*. Vychovávať a učiť deti už v predškolskom veku, aby boli zodpovedné za „svoju ekologickú stopu“ vo svete, je kľúčové pre udržanie zdravého životného prostredia pre nasledujúce generácie. Preto ak my učiteľia a rodičia dáme svojím príkladom a spoluprácou šancu deťom byť v prírode čo najčastejšie, potom oni začnú neskôr prírodu chrániť, zveľaďovať a milovať. Naším deťom dáme len to, čo máme my v sebe.



ODPORÚČANIA DO PRAXE

Pre rodičov:

- *Dajte si predsavzatie dostať deti von každý deň, v každom ročnom období. Zabezpečte si vhodné oblečenie a obuv, aby deti a dospelí boli vhodne oblečení, aby boli počas hry vonku v teple, suchu a pohodlí. Zámerne zarad'te čas vonku do rodinného rozvrhu alebo kalendára a dávajte mu rovnakú váhu ako ostatné dôležité stretnutia a časové záväzky.*
- *Ak sa deti namočia alebo zašpinia, zamerajte sa na zručnosti a kompetencie, ktoré si rozvíjajú počas svojej investigatívnej hry, a to aj napriek nepríjemnostiam spojeným s ich upratovaním. Doprajte deťom slobodu špiniť sa a uvedomte si, že špinavé deti sa učia!*
- *Sprevádzajte deti vonku a sledujte detaily v ich hre. Aké sú výrazné rozdiely v tom, ako sa deti pohybujú, hrajú a interagujú vonku a v interiéri?*
- *Buďte zodpovední, trpezliví a empatickí v spolupráci s materskou školou. Pedagogickí zamestnanci sú profesionáli a odborníci v danej problematike a je nevyhnutné im veriť.*
- *Ak sú prírodné predmety vo vonkajšom prostredí dieťaťa vzácne, pridajte niekoľko jednoduchých materiálov (nečistoty, veľké palice a iné časti stromov, vodu) a sledujte iskry v kreativite, riešení problémov a nápaditej hre.*
- *Pri výbere škôl a zariadení starostlivosti o deti hľadajte outdoorové programy, ktoré deťom poskytujú denný pobyt vonku počas celého roka v priestoroch, ktoré podporujú interakciu s autentickými prírodnými materiálmi.*
- *Požiadajte odborníkov z komunity, ktorí pracujú s deťmi (napr. pediatrov, učiteľov, prírodovedcov), aby sa podelili o informácie o mnohých zdravotných výhodách, ktoré deti získavajú, keď sa hrajú vonku v prirodzenom prostredí.*

Pre učiteľov:

- *Vedúci pedagogickí zamestnanci, riaditelia materských škôl, poskytujte nepretržité školenia, vzdelávanie a podporu, aby ste pomohli učiteľom pohodlne brať deti von, aby realizovali profesionálnu a odbornú outdoorovú edukáciu a pestovali rastúci záujem vašich zamestnancov o outdoorovú edukáciu a vzdelávanie detí v prírode. Úloha učiteľa pri poskytovaní informácií a pozitívneho modelovania rodičom je nesmierne dôležitá.*

- *Váš výchovno-vzdelávací program a pedagogickí zamestnanci nech majú primárnu ambíciu realizovať outdoorovú edukáciu, dostať deti von a pomôcť im spojiť sa s prírodou.* Vytvorte zámerne navrhnuté priestory na objavovanie vonku a poskytnite prírodné materiály, ktoré uľahčia výchovu a učenie detí predškolského veku.
- *Hľadajte príležitosti na profesionálny rozvoj detí predškolského veku, ktoré umožňujú ich výchovu, učenie a rozvoj zručností vonku v prírodnom prostredí.* Spolupracujte s kolegami na identifikácii spôsobov, ako možno existujúce kurikulárne dokumenty transformovať na outdoorovú edukáciu a zažiť predprimárne vzdelávanie vonku v prírodnom prostredí.
- *Spýtajte sa rodičov na čas, ktorý ich rodiny trávia vonku v prírodnom prostredí.* Ak tak urobíte, nielenže zhromaždíte užitočné informácie, ale zároveň vyšlete zreteľný signál o hodnote samotnej organizácie zameranej na výchovu a vzdelávanie vonku v prírodnom prostredí.
- *Spolupracujte s rodičmi pri každej príležitosti a povedzte im, že „čas vonku v prírodnom prostredí je pre ich deti dobrý a ideálny z viacerých odborných hľadísk“* – na orientačných stretnutiach, v triednych bulletinoch, počas rodičovských strenutí. Rodičia chcú mať istotu, že keď si nájdu čas na trávenie rodinného času vonku v prírodnom prostredí – dokonca aj na svojom vlastnom dvore – podporujú zdravie, výchovu, učenie a psychickú pohodu svojich detí úžasnými a jedinečnými spôsobmi.
- *Modelujte, vytvorte pre rodičov záväzok vychovávať a učiť sa vonku v prírodnom prostredí.* Vyvážte používanie technológie s „odpojeným“ časom vonku, čo podporuje väčšiu sociálnu výmenu, viac pohybu a vyššiu úroveň zmyslovej integrácie – pre deti aj dospelých (Bohling, Saarel & Miller 2013).
- *Primerane akceptujte jedinečné potreby a faktory ovplyvňujúce potreby všetkých rodín a detí.*
- *Spolupracujte s rodinami na budovaní spoločných vedomostí o deťoch a vnímajte tieto znalosti ako rovnako cenné ako informácie, ktoré získavajú odborníci v predškolskom veku dieťaťa.*
- *Budujte jasné a spoločné očakávania o tom, ako budú rodiny zahrnuté do outdoorového výchovno-vzdelávacieho programu v rámci materskej školy.* Spoločne sa podelte o informácie, čo budete pozorovať, plánovať, aby ste podporili výchovno-vzdelávací systém pomocou outdoorovej edukácie vo svojej materskej škole, a tým aj rozvoj detí.

- *Zabezpečte, aby bola vytvorená efektívna komunikácia medzi rodinou a odborníkmi v predprimárnom vzdelávaní pri pôsobení outdoorovej edukácie, aby komunikácia bola úprimná, starostlivá, srdečná a skutočná.*
- *Identifikujte a posúďte, v čo rodiny dúfajú, že ich deti získajú pôsobením outdoorovej edukácie v podmienkach materskej školy.*
- *Vyzvite rodiny, aby sa podelili o to, ako by sa chceli zapojiť do spolupráce v rámci outdoorovej edukácie v materskej škole.*
- *Začať s malou iniciatívou. Ponúknuť rodinám možnosť tráviť viac času vo vonkajšom prírodnom prostredí materskej školy.*
- *Identifikujte akékoľvek prekážky, ktoré by mohli brániť členom rodiny v účasti na jednotlivých aspektoch outdoorovej edukácie materskej školy, a usilujte sa o odstránenie týchto prekážok.*



ZÁVER

Spolupráca rodiča a celej rodiny spolu s materskou školou zohrávajú čoraz dôležitejšiu úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese detí predškolského veku. Ule & et al. (2015) tvrdili, že zapojenie rodičov do spolupráce medzi nimi a školou je dynamický, vzájomne prepojený proces na podporu výchovy a vzdelávania detí doma, v škole a v miestnej komunite, spoločnosti. Podľa Bruina (2018) zapojenie rodičov do daného procesu im vytvára rolu byť partnermi pri edukácii detí. Medzi výhody spolupráce materskej školy a rodičov, ich aktívneho zapojenia sa do výchovno-vzdelávacieho procesu v outdoorovej edukácii patrí: zlepšenie sociálnych postojov, prosociálneho správania, duševného zdravia detí, ich predškolskej dochádzky, ako aj zlepšenie vzťahov medzi rodičmi a učiteľmi, vyššia morálka učiteľa a pozitívna školská klíma (Hill & et al. 2018, Hornby 2011). V našej odbornej publikácii sme sa snažili poukázať na dôležitosť, efektívnosť, ale aj na náročnosť spolupráce medzi rodičom a materskou školou v outdoorovej edukácii. Veríme, že daná odborná publikácia je nielen dôkazom riešenia aktuálnosti fenoménu spolupráce medzi rodičom, rodinou a materskou školou v outdoorovej edukácii v súčasnej dobe, ale i dôkazom pomaly sa rozrastajúceho záujmu širokej verejnosti a najmä odbornej komunity o danú problematiku.



ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Agostini, F., Minelli, M. & Mandolesi R. (2018). Outdoor Education in Italian Kindergartens: How Teachers Perceive Child Developmental Trajectories. *Front Psychol.* 2018 Oct 12;9:1911. doi: 10.3389/fpsyg.2018.01911.
- Akinbami, L. J., & Schoendorf, K. C. (2002). Trends in childhood asthma: prevalence, health care utilization, and mortality. *Pediatrics*, 110 (2 Pt 1), 315–322.
- Anderson, C. S. (1982). The search for the school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Andreasen, T. & et al. (2018). *Zober ma von: príručka: ako podporiť deti v trávení času vonku a v prírode*. Kremnica: INAK.
- Ansari, A., Pettit, K., & Gershoff, E. (2015). Combating Obesity in Head Start: Outdoor Play and Change in Children's Body Mass Index. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 36(8), 605–612.
- Bakošová, Z., (2001). Spolupráca rodiny a školy – problémy a možnosti. In *Rodina a škola*, č. 3, 2001. Bratislava: Parentes. ISSN: 0231-6463.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Educ. Behav.* 31, 143–164. doi: 10.1177/1090198104263660
- Barnes J. D., Colley, R.C. & Tremblay, M.S. (2012). Results from the active healthy kids Canada 2011 report card on physical activity for children and youth. *Appl Physiol Nutr Metab.* 2012; 37 (4), 793-7.
- Barnett, T. A., O'Loughlin, J. O., Gauvin, L., Paradis, G., & Hanley, J. (2006). Opportunities for student physical activity in elementary schools: a crosssectional survey of frequency and correlates. *Health Educ. Behav.* 33, 215–232. doi: 10.1177/1090198105277855
- Bedrnová, E. & Novák, I., (2002). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press. ISBN: 80-72-61064-3.
- Berland, M. (2016). Making, tinkering, and computational literacy. In Peppler, K., Halverson, E. & Kafai, Y. B. (Eds.), *Makeology: Makers as Learners* (Vol. 2, pp. 196–205). NYC: Routledge.

- Bižová, L., (2014). Rozvíjanie osobností dieťaťa v oblasti človek a jeho práca. Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-779-2.
- Bohling, V., Saarela, C. & Miller, D. L. (2013). Supporting Parent Engagement in Children's Learning Outdoors: A Single Case Study. Dimensions Educational Research Foundation.
- Bouchard, C. & Katzmarzyk, P. T. (2010). "Physical Activity and Obesity", 2nd Edition, Printed in United States of America, 2010, 8-9.
- Bruin, M. (2018). Parental involvement in children's learning. Scandinavian Journal of Educational Research, 62 (4), 601–616.
- Bruchner, P. (2012). Escuelas infantiles al aire libre. Cuad. Pedagog. 2012, 420, 26–29.
- Burdette H. & Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting Free Play in Young Children: Looking Beyond Fitness and Fatness to Attention, Affiliation, and Affect. Arch Pediatr Adolesc Med. 2005; 159 (1):46–50.
- Calogiuri, G. (2016). Natural environments and childhood experiences promoting physical activity, examining the mediational effects of feelings about nature and social networks. Int. J. Environ. Res. Public Health. 13:439. doi: 10.3390/ijerph13040439
- Campbell, R. J., (2001). Jak rozvíjet nadání vašich dětí. Praha: Portál. ISBN 80-7178-516-4.
- Ceciliani, A. & Borsari, A. (2009). La percezione del corpo in movimento. Dalla parte del bambino. Seconda parte. Infanzia 5, 372–376.
- Cevher-Kalburan, N. (2014). Early childhood pre-service teachers' concerns and solutions to overcome them (the case of Pamukkale University). South African Journal of Education; 34 (1), 1-18.
- Copeland, K. A., Kendeigh, C. A., Saelens, B. E., Kalkwarf, H. J. & Sherman, S. N. (2012). Physical activity in child-care centers: do teachers hold the key to playground? Health Educ. Res. 27, 81–100. doi: 10.1093/her/cyr038
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. Contemporary Issues in Early Childhood, 5 (1), 68–80.
- Cooper, A. (2015). Nature and the outdoor learning environment: The forgotten resource in early childhood education. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 3 (1), 85–97.

- Dravecký, J., (2013). Spolupráca rodiny a školy: študijné texty. Ružomberok: PdF KU v Ružomberku, 2013.
- Downs, S. (2010). Collaboration and Cooperation. Half On Hour. 2010.
- Drlíková, E. & et al., (1992). Učiteľská psychológia. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00433-9.
- Duchovičová, J. & Komora, J., (2013). Rodina a materská škola – významné činitele podpory nadania. In Interakcia edukačnej triády – rodina – materská škola – základná škola imperatív doby. Nitra: PF UKF Nitra. ISBN 80-8050-999-9.
- Dytrová, J. & Krhutová, M., (2009). Učiteľ – príprava na profesi. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- Educationscotland. (2020). [online]. [cit. 2022-03-13]. Dostupné z: <https://education.gov.scot/>
- Epstein, J. (1995). School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools. New York: Boulder West View Press.
- Ewert, A. W., Mitten, D. S. & Overholt, J. R. (2014). Natural Environments and Human Health. Oxfordshire: C.A.B. International.
- Ernst, J. (2018). Exploring Young Children's and Parents' Preferences for Outdoor Play Settings and Affinity toward Nature. International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5 (2), 30–45.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of natural outdoor settings as learning environments: An exploratory study of beliefs, practices, and barriers. Environmental Education Research, 20(6), 735–752.
- Ernst, J., & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. Environmental Education Research, 18(5), 643–664.
- Fedorko, V., (2020). Outdoorová edukácia v podmienkach materskej školy. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2526-6.
- Fjørtoft, I., Kristoffersen, B., & Sageie, J. (2009). Children in schoolyards: tracking movement patterns and physical activity in schoolyards using global positioning system and heart rate monitoring. Landscape and Urban Planning, 93: 210–217.
- Fjørtoft, I., & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analysis of a natural playscape. Landscape and Urban Planning, 48, 83-97.

- Fjørtoft, I. (2004). *Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development*.
- Freire, H. (2011). *Educar En Verde.: Ideas Para Acercar a Niños Y Niñas a La Naturaleza*; Graó: Barcelona, Spain, 2011; Volume 21.
- Frost J. L. & Sutterby, J. A. (2017). *Outdoor Play Is Essential to Whole Child Development* YC Young Children. Vol. 72, No. 3, 82-85.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, S. (2012). *Play and child development*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Gargiulo, R. M., & Graves, S. B. (1991). Parental feelings. *Childhood education*, 67 (3), 176-178.
- Gmitrová, V., (2009). *Prostredie materskej školy*. In Hajduková, V. et al. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC 2009. ISBN: 978-80-8052-341-1.
- Gill, T. (2014). The Benefits of children's engagement with nature: a systematic literature review. *Child Youth Environ*. 24, 10–34. doi: 10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3 (4), 443–463.
- Goldberg, S. (1997). *Parent involvement begins at birth: Collaboration between parents and teachers of children in the early years*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harrington, S. & Brussoni, M. (2015). Beyond physical activity: the importance of play and nature-based play spaces for children's health on development. *Curr. Obes. Rep.* 4, 477–483. doi: 10.1007/s13679-015-0179-2
- Häfner, P. (2003). *Natur und Waldkindergärten in Deutschland: Eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung*. 2003.
- Hill, N., Witherspoon, D., & Bartz, D. (2018) Parental involvement in education during middle school. *The Journal of Educational Research*, 111 (1), 12–27.
- Hlásna, S. & Koldeová, L., (2013). *Kvalita života z hľadiska rodiny a školy*. In *Interakcia edukačnej triády – rodina – materská škola – základná škola imperatív doby*. Nitra: PF UKF Nitra. ISBN 80-8050-999-9.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education*. New York: Springer.

- Horváthová, P. (2008). *Týmy a tímová spolupráce*. Praha: ASPI. ISBN 978-80-7357-390-4.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (1999). Who's the expert: Reconceptualising parent-staff relations in early education. *Australian Journal of Early Childhood*.
- Ihmeideh, F. M., & Al-Qaryouti, I. A. (2016). Exploring Kindergarten teachers' views and roles regarding children's outdoor play environments in Oman. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 36 (1), 81–96.
- Irving, H. (2014). *The natural choice: Connecting children to the learning and development benefits of nature*. Unpublished dissertation. University of Roehampton, Early Childhood Studies.
- Jablonský, T. (2005). *Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti*. Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society. Brno: Masaryk University. Roč.15, č.3 (2005). ISSN 1805-9511.
- Jakálová, J., (2013). *Ako rozvíjať prosociálne cítenie a správanie dieťaťa predškolského veku*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-597-2.
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T., & Tandon, P. (2016). Parents' Perceptions of Preschool Activities: Exploring Outdoor Play. *Early Education & Development*, 27 (7), 1004–1017.
- Kaščák, O., (2008). *Deti v kultúre – kultúra detí*. Trnava - Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. ISBN 978-80-8082-179-1.
- Keeler, R. (2008). *Natural playscapes: Creating outdoor play environments for the soul*. Redmond: WA: Exchange Press.
- Kernan, M. & Devine, D. (2010). Being Confined within? Constructions of the Good Childhood and Outdoor Play in Early Childhood Education and Care Settings in Ireland. *Children & Society*, 24 (5), 371–385.
- Kizivatová T. & Csabayová K., (2016). *Poradca riaditeľa školy*. Dr. Josef Raabe Slovensko: Bratislava.
- Kneeshaw-Price, S., Saelens, B. E., Sallis, J. F., Glanz, K., Lawrence, F., Keer, J. & et al. (2013). Children's objective physical activity by location: Why the neighborhood matters. *Pediatr. Exerc. Sci.* 25, 468–486. doi: 10.1093/her/cym074

- Kolajová, L. (2006). Týmová spolupráce. Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1764-6.
- Komenský, J. A. (1991). Informatórium školy materskej. Bratislava: SPN.
- Koštrnová, D., (2014). Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede. Bratislava: MPC. ISBN: 978-80-565-0382-9.
- Krásna, S., (2014). Komponenty edukačného pôsobenia na dieťa v predprimárnej edukácii. Metodicko-pedagogické centrum. ISBN: 978-80-8052-773-0.
- Krüger, W. (2004). Vedení týmů. Jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0780-2.
- Kubáni, V., (2013). Psychológia osobnosti. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0845-0.
- Leman, K., (2009). Päť dní, ktoré zmenia vaše dieťa. Bratislava: Porta Libri. ISBN 978-80-89067-53-4.
- Lewicka, M. & Farrell, L. (2007). Physical Activity Measurement in Children 2-5 Years of Age. Sydney, NSW: NSWCentre for physical activity and health.
- Lipnická, M. (2016). Kapitoly o podmienkach rozvoja materských škôl na Slovensku. Žilina: Inštitút priemyselnej výchovy. ISBN: 978-80-9722-668-8.
- Lipovetsky, G., (2008). Éra prázdnoty. Úvahy o súčasnom individualizme. Praha: Prostor, ISBN 978-80-7260-190-5.
- Little, H. (2010). Relationship between parents' beliefs and their responses to children's risk-taking behaviour during outdoor play. *Journal of Early Childhood Research*, 8 (3), 315–330.
- McClintic, S., & Petty, K. (2015). Exploring early childhood teachers' beliefs and practices about preschool outdoor play: A qualitative study. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36 (1), 24–43.
- Macquairre, S., Nugent, C. & Warden, C. (2015). Learning with nature and learning from others: nature as setting and resource for early childhood education. *J. Advent. Educ. Outdoor Learn.* 15, 1–23. doi: 10.1080/14729679.2013.841095.

- Mahdjoubi, L. & Akplotsyi, R. (2012). The impact of sensory learning modalities on children's sensitivity to sensory cues in the perception of their school environment. *J. Environ. Psychol.* 32, 208–215. doi: 10.1016/j.jenvp.2012.02.002.
- Matúšová, J., (2014). *Rodina a jej kooperácia s materskou školou*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN: 978-80-8052-782-2
- Miller, D., Tichota, K. & White, J. (2009). *Young children learn through authentic play in a Nature Explore Classroom*. Lincoln, NE: Dimensions Foundation.
- Miňová, M., (2014). *Dieťa, detstvo a rola učiteľa*. In *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov*. PF PU v Prešove: Prešov. 2014. ISBN 978-80-555-1073-6.
- Mitchell, R. (2013). Is physical activity in natural environments better for mental health than physical activity in other environments? *Soc. Sci.Med.* 91, 130–134. doi: 10.1016/j.socscimed.2012.04.012
- Morrison (1998). *Preparing teachers to reach out to families and communities*. Action in Teacher Education.
- Nedovic, S. & Morrissey, A. M. (2013). Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment. *Learn. Environ. Res.* 2013, 16, 281–295.
- Nilsen, R. D. (2008). "Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway," in *European Childhood*, eds A. James and A. L. James (London: Palgrave MacMillan). doi: 10.1057/9780230582095_3.
- Norðdahl, K., & Johannesson, I. A. (2016). "Let's go outside": Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13*, 44(4), 391–406.
- Norðdahl, K. & Einarsdóttir, J. (2015). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *J. Advent. Educ. Outdoor Learn.* 15, 152–167. doi: 10.1080/14729679.2014.896746.
- Oksal, A. (2005). Perception of play in Turkish culture. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 15 (30), 69–77.
- Qvortrup, J., (1991). *Childhood as a special phenomenon: an introduction to a series of national reports*. European Centre: Vienna.

- Palavan, O., Cicek, V., & Atabay, M. (2016). Perspectives of elementary school teachers on outdoor education. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), 1885–1893.
- Parsons, A. (2011). Young children and nature: Outdoor play and development, experiences fostering environmental consciousness, and the implications on playground design. Unpublished Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, VA.
- Parson, G. (2007). *Heading Out: Exploring the impact of outdoor experiences on young children*. Winchester: Learning through Landscapes.
- Podhájecká, M. & Miňová, M., (2013). Kooperácia rodiny a materskej školy v kontexte súčasného ponímania. In *Interakcia edukačnej triády – rodina – materská škola – základná škola imperatív doby*. Nitra: PF UKF Nitra. ISBN 80-8050-999-9.
- Pesce, C., Masci, I., Marchetti, R., Vazov, S., Saakslahiti, A. & Tomporowsky, P. D. (2016). Deliberate play and preparation jointly the benefit motor and cognitive development: mediated and moderate effects. *Front. Psychol.* 7:349. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00349
- Piskura, V. (2018). Outdoorová edukácia v kontexte pracovno-technického vzdelávania v predprimárnej edukácii. In *Možnosti outdoorovej edukácie v predprimárnom vzdelávaní: Zober ma von*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 131-139.
- Raustorp, A., Pagels, P., Boldemann, C., Cosco, N., Soderstrom, M. & Martensson, F. (2012). Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *J. Phys. Act. Health* 9, 801–808. doi: 10.1123/jpah.9.6.801
- Richter, V. (2002). *Spolupráca: najobťažnejšia knižničká disciplína? ITlib – Informačné technológie a knižnice*. Bratislava: Centrum vedecko – technických informácií SR (CVTI SR). 3/2002. ISSN 1336-0779.
- Sabol, M. & et al. (2019). Exkurz environmentálnou výchovou v materskej škole. In *Materská škola je pre všetky deti*. Bratislava: Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu, 92-95.
- Scholzová, C., (2012). *Význam spolupráce rodiny a školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012.

- Sevimli-Celik, S., Kirazci, S. & Ince, M. L. (2011). Preschool Movement Education in Turkey: Perceptions of Preschool Administrators and Parents. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 39, No. 5, 323-333.
- Sigel, I. E., & McGillicuddy-De Lisi, A. V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic belief systems model. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (485–508). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Slabeciusová, K., (2014). *Kritériá hodnotenia pedagogických zamestnancov*. Metodicko-pedagogické centrum: Bratislava. ISBN 978-80-8052-873-7.
- Smith, W. R., Moore, R., Cosco, N., Wesoloski, J., Danninger, T., Ward, D. S., Trost, S. G., & Ries, N. (2016). Increasing Physical Activity in Childcare Outdoor Learning Environments: The Effect of Setting Adjacency Relative to Other Built Environment and Social Factors. *Environment and Behavior*, 48(4), 550–578.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*.
- Sobel, D. (2016). *Nature preschools and forest kindergartens: The handbook for outdoor learning*. St Paul: Redleaf Press.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gunt, B. & et al. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *J. Pediatr.* 146, 732–737 doi: 10.1016/j.jpeds.2005.01.055
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, (2016). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav. ISBN 859-56-3700-101-5.
- Tomasello, M. (2009). *Why we Cooperate*. Boston: MIT Press.
- Ule, M., Živoder, A., & Bois-Reymond, M. (2015). Simply the best for my children. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 329–348.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M. & Borge, A. I. H. (2017). Time spent outdoors during preschool: links with children's cognitive and behavioral development. *J. Environ. Psychol.* 52, 69–80. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.05.007.

- Valero, J. L. S. (2010). Televisión, consumo y niños. In Teorías, Estudios Y Efectos; CSIF Enseñanza: Sevilla, Spain, 2010.
- Vandermaas-Peeler, M., Dean, C., Sbahi Biehl, M. & Mellman, A. (2018). Parents' beliefs about young children's play and nature experiences in Danish and US contexts, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19 (1), 43–55.
- Verbovanec, L. & Krásna, S. (2014). Teória a prax výchovy v predprimárnej edukácii. Metodicko-pedagogické centrum. Bratislava. ISBN 978-80-565-0022-4.
- Wardle, F. (1997). Outdoor play: designing, building, and remodeling playgrounds for young children. *Early Childhood News* 9, 36–42.
- Wiseman, N., Harris, N., & Downes, N. (2019). Preschool children's preferences for sedentary activity relates to parent's restrictive rules around active outdoor play. *BMC Public Health*, 19 (1), 1–11.
- Wright, R. (2002). *Víc než nic. Logika lidského osudu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-433-5.
- Waters, J., & Maynard, T. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473-483.
- Xu, H., Wen, L. M., Hardy, L. L., & Rissel, C. (2017). Mothers' Perceived Neighbourhood Environment and Outdoor Play of 2- to 3.5-Year-Old Children: Findings from the Healthy Beginnings Trial. *International journal of environmental research and public health*, 14 (9).
- Yalçın, F. (2015). *A cross-cultural study on outdoor play: parent and teacher perspective*. Middle East Technical University. Ankara.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. Zákon o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zelina, M., (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Spolupráca rodiny a materskej školy v outdoorovej edukácii v predprimárnom vzdelávaní

(odborná knižná publikácia)

Publikácia je výstupom projektu: Erasmus + KA201 - Strategic Partnerships for school education Taking learning outdoors – supporting the skills of pre-school managers in outdoor education and care - TAKE ME OUT II. Happy childhood happens outside - STEP HIGHER.

Autor: Vladimír Fedorko

Recenzenti: Vladimír Gerka
Jozef Kahan
Margery Lilienthal
Søren Emil Markeprand
Milica Sabol
Janka Sýkorová

Vydavateľ: INAK, o.z., Kremnica, 2022

Rozsah: 58 strán

Vydanie: prvé

Všetky práva vyhradené. Reprodukcia, prenos, šírenie alebo ukladanie časti alebo celého obsahu v akejkoľvek forme (elektronicky, fotografickou reprodukciou a podobne) bez písomného súhlasu majiteľa práv je zakázané.

© Text – Vladimír Fedorko

© Fotografie – Vladimír Fedorko

© INAK, o.z., Kremnica, 2022

ISBN 978-80-973854-7-7

EAN 9788097385477