

Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov

PaedDr. Soňa Lorencová, Ph.D.

Teze disertační práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Tézy dizertačnej práce

**Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu
rodičov**

**Kindergarten as an educational institution from the perspective of
parents**

Autor: **PaedDr. Soňa Lorencová, Ph.D.**

Študijný program: P0111D190009 Pedagogika

Školiteľ: doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Zlín, 2025

© Soňa Lorencová

Vydala **Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně** v edícii **Tézy dizertačnej práce**.
Publikácia bola vydaná v roku 2026.

Kľúčové slová: interpretatívna fenomenologická analýza, predškolské vzdelávanie, rodičovské skúsenosti, spolupráca rodiny a materskej školy, systemický prístup

Key words: interpretative phenomenological analysis, early childhood education, parental experiences, collaboration between kindergarten and family, systemic approach

Práca je dostupná v Knižnici UTB v Zlíne.

ISBN 978-80-7678-392-8

*„Keď dieťa cíti, že môže byť tým, kým
skutočne je, so všetkým, čo si nesie zo svojho
domova a rodiny, začína sa ozajstné učenie.“*

(O. Guedes).

ABSTRAKT

Predškolské vzdelávanie predstavuje citlivú etapu života dieťaťa, v ktorej sa prelínajú vplyvy rodiny a materskej školy a formujú sa základné predpoklady ďalšieho vývinu. Cieľom práce bolo preskúmať a interpretovať, ako rodičia detí v predškolskom veku vnímajú a prežívajú svoju osobnú skúsenosť s materskou školou, a zároveň poukázať na možné prínosy systemického prístupu pri uvažovaní o spolupráci rodiny a materskej školy. Tento prístup zodpovedá európskym prioritám v oblasti inklúzie, partnerstva s rodičmi a podpory well-beingu. Výskum bol realizovaný so siedmimi rodičmi so skúsenosťami zo štátnej, súkromnej aj špeciálnej materskej školy. Dáta boli získané prostredníctvom pološtruktúrovaných interview, konštelácií s figúrkami a denníka výskumníka. Interpretatívna fenomenologická analýza odkryla jedinečnosť rodičovských skúseností a identifikovala päť spoločných tém: premena rodičovskej identity, interpersonálna dynamika vo vzťahoch, zblíženie dvoch svetov, rodičovstvo s predškólakom a život s materskou školou. Výsledky rozširujú poznanie o rodičovskej skúsenosti s materskou školou a spolu s teoretickým rámcom naznačujú možnosti využitia systemického prístupu pri rozvíjaní partnerstva rodiny a materskej školy.

Kľúčové slová: interpretatívna fenomenologická analýza, predškolské vzdelávanie, rodičovské skúsenosti, spolupráca rodiny a materskej školy, systemický prístup

ABSTRACT

Preschool education represents a sensitive stage in a child's life, where the influences of the family and kindergarten intertwine and form the foundations for further development. The aim of this study was to explore and interpret how parents of preschool-aged children perceive and experience their personal engagement with kindergarten, and to highlight the potential benefits of a systemic approach when considering family – school collaboration. This approach corresponds to European priorities in the areas of inclusion, parental partnership, and the promotion of well-being. The research was conducted with seven parents who had experiences with public, private, and special kindergartens. Data were collected through semi-structured interviews, figurine constellations, and the researcher's diary. The analysis revealed the uniqueness of parental experiences and identified five common themes: the transformation of parental identity, interpersonal dynamics in relationships, the bridging of two worlds, parenting a preschooler, and life with kindergarten. The findings extend current knowledge about parents' experiences with kindergarten and suggest possibilities for applying a systemic approach in developing partnerships between families and kindergartens.

Key words: interpretative phenomenological analysis, early childhood education, parental experiences, collaboration between kindergarten and family, systemic approach

OBSAH

ÚVOD	6
1 Teoretické východiská	8
1.1 Vzťahy rodiny a materskej školy a ich význam v predškolskom vzdelávaní	8
1.2 Vzťahy v rodine s predškolačkom	10
1.3 Vzťahy a interakcie v materskej škole	12
2 Metodológia výskumu	15
2.1 Výskumný cieľ a otázky	15
2.2 Metódy zberu dát	15
2.3 Výskumná vzorka	16
2.4 Metóda spracovania dát	17
2.5 Etika výskumu	17
2.6 Reflexia vlastnej skúsenosti s témou výskumu	17
2.7 Analýza dát	17
3 Výskumné zistenia	19
3.1 Individuálne prípady skúmaných rodičov	19
3.2 Spoločné témy v skúsenosti rodičov	24
4 Diskusia k výsledkom výskumu	30
4.1 Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov	30
4.2 Dimenzie rodičovskej skúsenosti s materskou školou	32
4.3 Implikácie pre výskum a pedagogickú prax	33
ZÁVER	35
CONCLUSION	37
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	39
ZOZNAM OBRÁZKOV	48
ZOZNAM TABULIEK	49
ODBORNÝ ŽIVOTOPIS	50

ÚVOD

Predškolské vzdelávanie je významnou etapou v živote dieťaťa. Spája rodinné prostredie s materskou školou a vytvára priestor, kde sa stretávajú dva svety – domáce zázemie a inštitucionálne vzdelávanie. Európske vzdelávacie politiky zdôrazňujú inklúziu, partnerskú spoluprácu s rodičmi a podporu celkového well-beingu dieťaťa (European Commission, 2022). Hoci sú tieto priority zakotvené v strategických dokumentoch, naplňajú sa predovšetkým v každodenných skúsenostiach detí, rodičov a pedagógov.

Doterajšie výskumy sa sústredili najmä na perspektívu učiteliek a fungovanie materských škôl, zatiaľ čo hlas rodičov v kvalitatívnom výskume zostával menej reflektovaný. Zároveň v pedagogike chýba systemický prístup, ktorý umožňuje vnímať vzdelávanie ako sieť vzťahov a prepojení významných pre rozvoj dieťaťa (Goldszmit, 2025; Schreuder, 2024; Mosell, 2016; Guedes, 2012; Franke-Griksch, 2006).

Cieľom práce je vymedziť predškolské vzdelávanie a jeho špecifiká z perspektívy systemického prístupu a zároveň preskúmať a interpretovať, ako rodičia detí v predškolskom veku prežívajú svoju skúsenosť s materskou školou. Pozornosť sa zameriava najmä na adaptačné obdobie dieťaťa, každodenné interakcie s učiteľkami a ďalšími aktérmi prostredia materskej školy a na rodičovské uvažovanie o predškolskom vzdelávaní. Práca tak rozširuje poznanie o rodičovských skúsenostiach a zároveň naznačuje, ako môže systemická pedagogika¹ prispieť k novým spôsobom uvažovania o spolupráci rodiny a materskej školy.

Vo výskume som preto zvolila interpretatívnu fenomenologickú analýzu (IPA), ktorá umožňuje skúmať individuálne skúsenosti rodičov a zároveň identifikovať spoločné témy (Smith et al., 2009, 2022). Výskum zahŕňal sedem rodičov (päť matiek a dvoch otcov, vrátane jedného manželského páru) so skúsenosťami zo štátnej, súkromnej aj špeciálnej materskej školy. Dáta boli získané prostredníctvom pološtruktúrovaných interview, konštelácií s figúrkami a denníka výskumníka. Reflexívny prístup, vychádzajúci aj z mojej osobnej skúsenosti rodiča a učiteľky, umožnil vedome pracovať s predporozumeniami

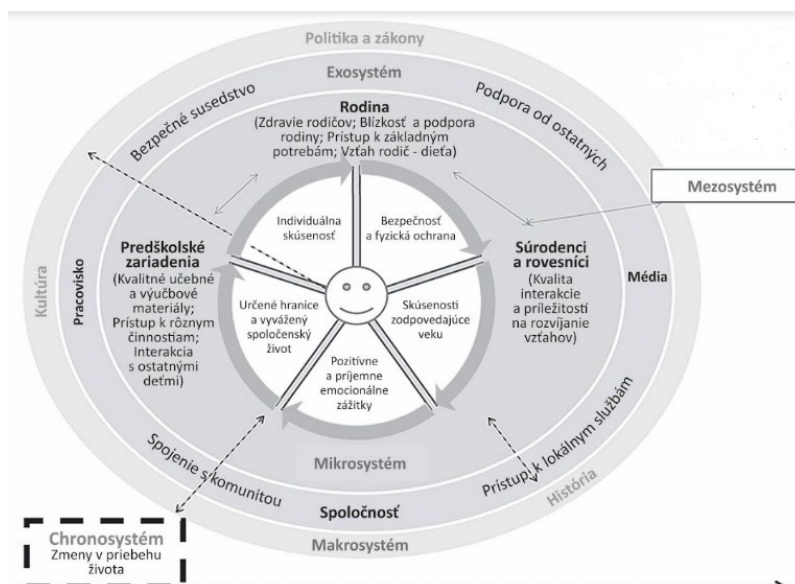
¹ Systemická pedagogika nie je na Slovensku etablovaná, pričom jej korene siahajú do Nemecka, kde Marianne Franke-Griksch ako prvá preniesla princípy Hellingerovej filozofie do školského prostredia. V roku 1999 sa tento prístup dostal do Mexika, kde Angélica Olvera a Alfonso Malpica zaviedli pojem *systemická pedagogika* a začali ho rozvíjať na univerzite CUDEC, ktorá sa stala jedným z jej hlavných svetových centier. Od roku 2005 sa systemická pedagogika rozvíjala aj v Španielsku, predovšetkým zásluhou Amparo Pastor, Carlesa Parelladu a Mercè Traveset. Angélica Olvera a Alfonso Malpica prispeli k jej internacionalizácii a prostredníctvom CUDEC-u jej dali charakter vedeckej disciplíny. Marianne Franke-Griksch položila základy, a práve Olverovej zásluhou získala systemická pedagogika medzinárodné uznanie a odborný rozmer (Vieira, 2020). Empirická báza systemickej pedagogiky je zatiaľ relatívne obmedzená a jej širšie uplatnenie sa zatiaľ sústreďuje len v niektorých krajinách, napríklad Nemecko, Španielsko, Mexiko (Vieira, 2020) Diskutuje sa tiež o jej previazanosti s Hellingerovou filozofiou, čo môže vyvolávať otázky o jej ukotvení v akademickom diskurze (Schneider, 2021). Napriek týmto aspektom zostáva systemický prístup inšpiratívnym rámcom, ktorý môže obohatiť pedagogickú prax, ak je využívaný uvážene a v prepojení s overenými teóriami.

a zachytiť autenticitu výpovedí participantov. Práca prináša hlbšie pochopenie rodičovských perspektív, poukazuje na potenciál systemického prístupu v pedagogickej praxi a otvára priestor pre ďalší výskum v oblasti spolupráce rodiny a materskej školy.

1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

1.1 Vzťahy rodiny a materskej školy a ich význam v predškolskom vzdelávaní

Vývin dieťaťa je determinovaný sieťou vzťahov a prostredí, ktoré na seba vzájomne pôsobia a spoločne formujú jeho učenie, adaptáciu a psychosociálny rozvoj. **Ekologická teória Urieho Bronfenbrennera (1979, 1989)** poukazuje na skutočnosť, že dieťa sa nevyvíja izolovane, ale v neustálej interakcii mikrosystémov, akými sú rodina, materská škola a rovesnícke skupiny, ako aj širších kontextov exosystému a makrosystému. To, čo sa odohráva v blízkych prostrediach, nadobúda špecifický význam najmä prostredníctvom ich prepojení – na úrovni mezosystému (Sobotková, 2001; Vágnerová, 2005).



Obrázok 1 Well-being dieťaťa v ranom veku podľa teórie Bronfenbrennera (Fryderberg et al. 2019)³

V praxi materskej školy to znamená, že dieťa nikdy nevstupuje do vzdelávacieho procesu ako „izolovaná jednotka“, ale vždy ako súčasť rodinného systému, pričom si prináša citové väzby, hodnoty a skúsenosti nadobudnuté v rodine (Franke-Gricksch, 2006).

² Emocionálny a sociálny wellbeing dieťaťa v predškolskom veku vyjadruje, ako dieťa vníma seba a druhých, ako nadväzuje vzťahy a ako pristupuje k sebe samému. Zahŕňa schopnosť rozpoznať a pochopiť vlastné pocity i pocity iných, primerane ich vyjadriť, regulovať správanie a rozvíjať empatiu (Triffan, 2015).

³ Obrázok ilustruje vrstvy prostredí, ktoré ovplyvňujú vývin dieťaťa od bezprostredných vzťahov v rodine a materskej škole až po širšie spoločenské a kultúrne faktory. Rodina, materská škola a sociálne prostredie predstavujú základné piliere jeho sociálno-emočného wellbeingu; tieto piliere dopĺňajú kultúra, hodnoty spoločnosti, ľudské práva, technológie a médiá. Jednotlivé prostredia sa neustále prelínajú, formujú dieťa a zároveň sú ním samým formované (Frydenberg et al., 2019). Tento model umožňuje lepšie pochopiť, ako sa jednotlivé úrovne navzájom prepájajú a formujú skúsenosť dieťaťa.

Na ekologický rámec nadväzuje **model rodičovskej angažovanosti podľa Epsteinovej (2018)**, ktorý konkretizuje oblasti spolupráce medzi rodinou a školou. Tento model zahŕňa šesť dimenzií – rodičovstvo, komunikáciu, dobrovoľníctvo, učenie doma, spolurozhodovanie a prepojenie s komunitou a zdôrazňuje, že partnerský vzťah medzi rodičmi a učiteľmi je účinný vtedy, keď je obojsmerný, transparentný a zakotvený v dôvere (Epstein & Sheldon, 2022). Empirické výskumy zároveň potvrdzujú, že kvalita komunikácie, zapojenie rodičov do rozhodovania či podpora učenia doma významne ovplyvňujú nielen adaptáciu dieťaťa, ale aj spokojnosť rodín s predškolským vzdelávaním (McNaughton et al., 2008; Hejzlarová et al., 2021; Xie et al., 2024). Pandémia COVID-19 pritom zvýraznila význam rodičovskej angažovanosti a potrebu citlivého sprevádzania rodín, ktoré sa ocitli v úlohe priamych sprostredkovateľov vzdelávania (Duran, 2021; Trubavina et al., 2021).

Systemický prístup tieto teoretické rámce rozširuje o dôraz na kvalitu vzťahov a rešpekt k poriadku systémov. Základnými princípmi sú príslušnosť, hierarchia a rovnováha dávania a prijímania, ktoré zabezpečujú stabilitu a emocionálnu bezpečnosť dieťaťa (Hellinger, 2007, 2010; Guedes, 2012; Álvarez Núñez, 2017; Schreuder, 2024). V prostredí materskej školy sa tieto princípy premietajú do prijatia každého dieťaťa a jeho rodiny, jasného vymedzenia rolí učiteliek a vedenia a vytvárania partnerských vzťahov s rodičmi. Učiteľka v systemickom rámci nevystupuje ako autoritatívna „kontrolórka“ správania, ale ako sprievodkyňa vzťahových procesov, ktorá citlivo reaguje na potreby detí a rodín a prostredníctvom „pedagogiky prítomnosti“ vytvára podporné prostredie (Álvarez Núñez, 2017; Berton, 2024).

Kvalita vzťahov v materskej škole je zároveň podmienená **personálnymi a organizačnými faktormi**. Riaditeľ ako nositeľ vízie a kultúry školy zohráva rozhodujúcu úlohu pri vytváraní dôvery a koordinovaní spolupráce (Hajdúková, 2023; Holeček, 2014; Sutcliff, 2013). Odborná kvalifikácia učiteliek a dostupnosť podporného personálu, ako sú asistenti či špeciálni pedagógovia, sú zásadnými predpokladmi kvality (Lipnická, 2023; OECD, 2020). Profesionálny rozvoj pedagógov presahuje rámec odborných zručností a zahŕňa schopnosť tvoriť vzťahovo citlivé prostredie, ktoré posilňuje pocit bezpečia a spolupatričnosti u detí aj rodičov (Álvarez Núñez, 2017).

Perspektívy predškolského vzdelávania sa spájajú s európskymi a medzinárodnými stratégiami, ktoré zdôrazňujú dostupnosť, kvalitu a inklúziu (Council of the EU, 2019, 2022; European Commission, 2020; OECD, 2017, 2020). Slovenský kontext však naráža na limity v podobe nedostatku miest, vysokých počtov detí v triedach a preťaženia učiteliek (Vančíková, 2019; Varšík, 2019; OECD, 2020). Zavedenie povinného predškolského vzdelávania pre päťročné deti (Zákon č. 245/2008 Z. z.) predstavuje krok k väčšej rovnosti, no samo osebe nerieši problémové oblasti. Riešením je posilňovanie inkluzívnych opatrení, jazykovej podpory a prepojenia so širšou komunitou (Gažovičová et al., 2023).

Význam predškolského vzdelávania pritom presahuje individuálnu rovinu. Kvalitné predškolské vzdelávanie podporuje jazykový, kognitívny, sociálny aj emocionálny rozvoj, posilňuje sebareguláciu a rezilienciu, čím sa stáva základom ďalších vzdelávacích úspechov a spoločenskej inklúzie (OECD, 2017; Bierman et al., 2015; Rudolf & Lee, 2023; Keyser et al., 2022). Investícia do predškolského vzdelávania má vysokú návratnosť, najmä u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (Heckman & Mosso, 2014; Shaban, 2023). Predškolské vzdelávanie preto nemožno chápať len ako prípravu na školu, ale ako kľúčový nástroj podpory celostného rozvoja dieťaťa a budovania sociálnej spravodlivosti (Sylva et al., 2010; Picková, 2017).

1.2 Vzťahy v rodine s predškolákom

Vzťahová dynamika v rodine

Rodinné vzťahy⁴ sa riadia určitými zákonitostami, ktoré formujú kvalitu väzieb a priamo ovplyvňujú vývin dieťaťa. Hellinger (2007, 2010)⁵ ich označuje ako rády lásky⁶, princípy príslušnosti, poradia a rovnováhy dávania a prijímania. Rešpektovanie týchto zákonitostí prináša rodine stabilitu a deťom pocit bezpečia, kým ich narušenie vedie k napätiu a k tomu, že deti preberajú zodpovednosť, ktoré im nepatria (Hellinger et al., 1998; Schreuder, 2024).

Partnerské vzťahy rodičov

Najdôležitejším vzťahom v rodine je vzťah rodičov ako partnerov. Harmonické partnerstvo prináša deťom oporu, zatiaľ čo konflikty oslabujú ich pocit istoty (Prekopová, 2014; Nelles, 2022). Systemický prístup zdôrazňuje, že vzťah manžela a manželky má prednosť pred väzbami k pôvodnej rodine, inak sa narúša hierarchia systému (Hellinger & Neuhauser, 2005). Zrelý partnerský vzťah stojí na vzájomnej úcte a rovnocennosti, nie na snahe meniť druhého, ale na prijatí jeho odlišnosti (Hellinger & Neuhauser, 2005). Každý z partnerov prináša niečo, čo ten druhý nemá, a práve v tomto vzájomnom obohacovaní vzniká priestor pre rast (Nelles, 2007).

⁴ Pre učiteľa je dôležité, aby vedel rozlišovať jednotlivé úrovne vzťahov v rodine. Vďaka tomu dokáže jasnejšie identifikovať, kde je priestor pre jeho pôsobenie a kde je potrebné ponechať zodpovednosť rodičom. Ak učiteľ rozumie základným zákonitostiam rodinného systému, vie lepšie porozumieť správaniu dieťaťa a reagovať s väčšou citlivosťou (Kerr & Bowen, 1988). Rozlišovanie týchto úrovní zároveň pomáha učiteľovi zachovať hranice svojej roly. Namiesto zasahovania do vnútorných rodinných väzieb môže vytvárať podporné prostredie, ktoré rešpektuje poriadok, hierarchiu a rovnováhu vo vzťahoch (Hellinger 2010; Schreuder, 2024).

⁵ Hellingerove princípy prinášajú podnetný pohľad na význam rodinných vzťahov a prijatia dieťaťa, čím obohacujú systemický prístup v pedagogike. Zároveň je však potrebné vnímať, že jeho konštelácie vznikali predovšetkým ako filozoficko-terapeutická metóda a nie vždy sú podporené empirickým výskumom. Preto ich v tejto práci používam ako doplnkový interpretačný rámec, ktorý prepájam s etablovanými pedagogickými teóriami a výskumami, aby sa zachovala vyváženosť medzi inovatívnym prístupom a vedeckou ukotvenosťou

⁶ Rády lásky nemajú rozsiahlu empirickú oporu a v akademickom prostredí sú predmetom diskusie (Schneider, 2021). V tejto práci však nachádzajú opodstatnenie, pretože poskytujú interpretačný rámec, ktorý umožňuje skúmať rodičovské skúsenosti s materskou školou a rodinné vzťahy v súlade s interpretatívnou fenomenologickou analýzou a systemickým prístupom.

Vzťahy medzi rodičmi a deťmi

Vzťah rodič – dieťa je jedným z najtrvalejších a najformujúcejších v živote človeka (Dance-Schissel, 2012). Systemický pohľad zdôrazňuje, že rodičia dávajú a deti prijímajú, pričom poriadok rolí musí zostať zachovaný (Schreuder, 2024; Hellinger, 2007). V prípade rozvodu alebo patchworkových rodín je dôležité rešpektovať pôvodné väzby, dieťa má len jedného otca a jednu matku, a noví partneri môžu vstupovať do systému iba vtedy, ak tieto väzby ctia (Hellinger & Neuhauser, 2005; Nelles, 2007). Kvalita rodičovstva sa odráža aj v štýle výchovy: autoritatívny prístup môže viesť k závislosti od autorít, prílišná kontrola k úzkosti, zatiaľ čo partnerský prístup podporuje samostatnosť a zodpovednosť (Cline & Fay, 2013; Svoboda, 2020). Najdôležitejším faktorom však zostáva bezpečná vzťahová väzba, ktorá je predpokladom úspešného učenia, zdravých vzťahov a psychickej odolnosti (Cassidy & Shaver, 2018; Hoffman et al., 2018).

Problematické vzťahy medzi rodičmi a deťmi

Ak rodičia nezastávajú svoje miesto v rodinnom systéme, dieťa preberá roly, ktoré mu neprináležia. Medzi najčastejšie problematické dynamiky patrí parentifikácia, keď dieťa supluje dospelých (Mosell, 2016), a triangulácia, keď sa stáva sprostredkovateľom konfliktov medzi rodičmi (Stam, 2022; Schreuder, 2024). Tieto vzorce dieťa emocionálne preťažujú a oslabujú jeho adaptáciu. Ďalším rizikom je tzv. dvojité väzby – protichodné očakávania, ktorým nemožno vyhovieť (Stam & Schreuder, 2021). Systemický prístup preto upozorňuje, že správanie dieťaťa nemožno vnímať izolovane, ale vždy vo vzťahovom kontexte (Svoboda, 2020; Tsabary, 2010).

Súrodenecké vzťahy

Vývin dieťaťa významne ovplyvňuje aj poradie narodenia a dynamika medzi súrodencami. Starší súrodenci bývajú oporou mladším, ale často nesú aj vyššiu mieru zodpovednosti a očakávaní, čo môže viesť k parentifikácii (Rohrer et al., 2015; Pávková, 2024). Prostredné deti si svoju identitu hľadajú najmä v rovesníckych vzťahoch (Salmon & Daly, 1998), zatiaľ čo najmladší bývajú často „miláčikmi“, no zároveň musia zápasieť o vlastné miesto (Beck et al., 2006; Schreuder, 2024). Systemický prístup ukazuje, že tieto poradia a väzby tvoria trvalý rámec, ktorý sa odráža aj v neskorších partnerských či pracovných vzťahoch (Leman, 2016).

Význam prvého sedemročia v živote dieťaťa

Prvé sedemročie predstavuje kľúčovú fázu vývinu⁷. Dieťa si v tomto období osvojuje základné vzorce dôvery, autonómie a iniciatívy, ktoré tvoria základ jeho

⁷ Podľa Gajdošovej (2018) nenaplnenie psychických potrieb dieťaťa v citlivých vývinových obdobiach môže ovplyvniť formovanie jeho osobnosti a viesť k vzniku charakterových typov, ktoré sa môžu prejavovať aj v dospelosti. *Masochistický charakter* sa spája s výchovou v období 1. – 3. roku života, keď rodičia uplatňujú mocenský prístup; v dospelosti sa vyznačuje tvrdohlavosťou, nadmerným sebaapresadzovaním a neschopnosťou odlišovať vlastné potreby od potrieb iných. *Narcistický charakter* sa formuje medzi 1,5 – 3. rokom v období prvého vzdoru, ak dieťa nie je prijímané a akceptované; dôsledkom je popretie autenticity a vytvorenie falošného Ja.

identity a sociálnych kompetencií (Erikson, 1993). Bezpečná vzťahová väzba je rozhodujúcim faktorom pre úspešné zvládnutie týchto vývinových úloh (Bowlby, 2023). Systemické prístupy dopĺňajú, že dieťa nesie lojalitu k svojej rodine a môže nevedome preberať príbehy či záťaže predkov (Hellinger, 2007; Nelles, 2022). Otvorenosť, prijatie a rešpekt vo výchove podporujú zdravé sebavedomie, kým prostredie poznačené kritikou či perfekcionizmom môže zanechávať zranenia (Satirová, 1989; Juul, 2022).

1.3 Vzťahy a interakcie v materskej škole

Vzťahová dynamika v prostredí materskej školy

Kvalita a organizácia spolupráce personálu podmieňuje školskú atmosféru a vývin detí (Traveset Vilagínés, 2007). Systemické princípy a metaprincípy (Varga von Kibéd & Sparrer, 2002), vychádzajúce z fenomenologických východísk Hellingera, ponúkajú rámec pre jasné štruktúrovanie rolí a hraníc, čím posilňujú bezpečie, stabilitu a predvídateľnosť, ako kľúčové predpoklady kvalitného predškolského vzdelávania.

Vzťahová dynamika nie je len súbor pravidiel, ale prežívaná skúsenosť v každodenných kontaktoch detí, učiteliek a rodičov (Kerr & Bowen, 1988). Základ tvorí spolupatričnosť (každý má miesto; vylúčenie narúša dôveru), hierarchia a poriadok rolí (jasné kompetencie vedenia, učiteliek a rodičov) a časová následnosť (rešpekt k seniorite a skúsenosti) – Hellinger & Neuhauser (2005), Daimler (2011), Černý & Hajduk (2021). Dopĺňajú ich princípy inverznej časovej následnosti (cieľavedomá podpora nových členov systému – adaptujúce sa deti, noví kolegovia), prednosti vyššieho zapojenia (stabilitu prináša dlhodobá angažovanosť) a vyššej kompetencie (faktický rešpekt patrí odbornej zdatnosti a osobnej zrelosti, nielen formálnej pozícii) – Daimler (2011), Černý & Hajduk (2021).

Uplatnenie týchto východísk vyžaduje metaprincípy: uznanie reality (presné pomenovanie toho, čo sa deje), pôsobenie zdola nahor (trvalé zmeny sa rodia v každodennej praxi) a rovnováhu dávania a prijímania (udržiavanie reciprocity vo vzťahoch) – Daimler (2011), Černý & Hajduk (2021), Opěla (2025). V materskej škole sa to prejaví napríklad otvoreným pomenovaním adaptačných ťažkostí a následnými opatreniami či reálnym podporením tímovej kooperácie, nie iba jej deklarovaním.

Vzťahy v tíme materskej školy

Fungovanie materskej školy stojí na prepojenej spolupráci vedenia, učiteliek, podporného tímu a nepedagogického personálu (Traveset Vilagínés, 2007). Systemická optika pomáha vidieť organizáciu ako živý systém, v ktorom každý

Hysterický charakter, typickejší u žien, sa spája s vekom 3. – 6. rokov a vzniká v kontexte zvädzajúceho otca a rivality s matkou o jeho pozornosť. *Rigidný charakter* sa utvára medzi 4. – 6. rokom, ak dieťa dostáva ocenenie výlučne za výkon a dokonalosť; v dospelosti sa prejavuje neustálou, no nedosiahnuteľnou snahou o perfekcionizmus.

člen nesie časť zodpovednosti a jeho správanie ovplyvňujú štyri faktory: rodinné hodnoty a záťaže, osobnostné predpoklady, zodpovednosť v systéme (jasnosť kompetencií) a systemická pamäť organizácie (prenášané vzorce) – Opěla (2025). Z nich sa rodí vnútorná klíma, ktorá sa prenáša do interakcií s deťmi a rodičmi (Tschannen-Moran, 2014; Schreuder, 2024).

Úloha vedenia je strategická a vzťahová: vytvára víziu, podmienky a mosty medzi MŠ a rodinou, oceňuje prácu učiteliek, dáva spätnú väzbu a citlivo sprevádza nových kolegov (Traveset Vilagínés, 2007). Pri zmene vedenia je kľúčová úcta k histórii organizácie, pretože znižuje odpor voči zmenám a posilňuje dôveru (Montequin, 2020). V kolektíve funguje reciprocita a rovnocennosť: starší odovzdávajú skúsenosť, mladší prinášajú inovácie; kritika sa nerieši pred deťmi/rodičmi, ale v konštruktívnej spätnej väzbe (Traveset Vilagínés, 2007). Nerovnováha medzi dávaním a prijímaním (niekto dlhodobo „nesie viac“ alebo „pomáha bez prijatia protihodnoty“) narúša rovnosť a motiváciu (Montequin, 2020). Systemický monitoring vzorcov (opakovanie = signál) umožňuje konflikt najprv pochopiť, potom riešiť (Stam, 2022).

Interakcia učiteliek, rodičov a detí

Poznanie rodinného prostredia je predpokladom porozumenia potrebám dieťaťa (Equipo Editorial, 2024). Dôvera medzi rodinou a materskou školou sa priamo premieta do motivácie a emočného naladenia dieťaťa; spochybňovanie autority školy oslabuje hodnotu učenia, stabilná opora ju posilňuje (Schreuder, 2024; Guedes, 2012). Rodičia prichádzajú emocionálne a osobne, učitelia profesionálne – preto je dôležité rešpektovať rozdielne roviny a nepreberať rolu rodiča ani terapeuta; učiteľ je profesionálny sprievodca učením a vzťah je prirodzene asymetrický (učiteľ dáva, dieťa prijíma) (Ostdan, 2013; Kirchner & Turcatto, 2022; Mosell, 2016; Schreuder, 2024).

Personál materskej školy sa stretáva s rozmanitosťou rodín; akceptácia bez predsudkov chráni identitu dieťaťa v triede (Traveset Vilagínés, 2007). Pri rozvoze učiteľky i vedenie materskej školy pristupuje k obom rodičom rovnako, nerozhoduje spory a nevymazáva žiadnu časť identity dieťaťa (Vieira, 2020). Konfliktový vs. partnerský model zapojenia rodičov (Epstein & Sheldon, 2022) ukazuje, že udržateľné partnerstvo stojí na rešpekte a zdieľanej zodpovednosti.

Rovesnícke vzťahy v materskej škole

Rovesnícka skupina je hlavný socializačný kontext „zrkadlo“, v ktorom deti skúšajú roly a identitu (Traveset Vilagínés, 2007). Napätia z rodiny si deti prinášajú do triedy; úlohou učiteliek je bezpečné sprevádzanie, prevencia nefunkčných vzorcov a jasné hranice. Rizikami sú šikanovanie, patologizácia (nálepkovanie „problémového“ dieťaťa), individualizácia bez kontextu a zmätenie úrovní (hodnotenie osoby namiesto správania) – Mosell (2016). Protipólom je systemická empatia a interkultúrne kompetencie: vidieť dieťa v jeho systéme, rozumieť kultúrnym/migračným skúsenostiam, udržať rešpekt k rodine dieťaťa (Álvarez Núñez, 2017). Predškolský vek prináša normálne

oscilácie (vzdor, kooperácia, zrelosť a náladovosť), pričom sprevádzanie hrá kľúčovú rolu (Tsabary, 2010). Hodnotiaci, nie porozumievajúci prístup posilňuje konflikt rodina – materská škola (Kirchner & Turcatto, 2022); pochopenie funkcie správania a partnerstvo s rodičmi zvyšujú bezpečie dieťaťa (Schreuder, 2024).

Dieťa a obsah predškolského vzdelávania

Inklúzia garantuje právo každého dieťaťa patriť a aktívne sa učiť; systemika dodáva optiku prepojených vzťahov – zmena jedného článku mení celok (Mosell, 2016). V multilingválnych a multikultúrnych triedach inklúzia potrebuje partnerské väzby s rodinami a učiteľskú zdatnosť upraviť komunikáciu, roly a hranice (Álvarez Núñez, 2017). Platí „v triede nie som len s deťmi, ale aj s ich príbehmi“ (Franke-Gricksch, 2006, s. 21). Bezpečie a prijatie sú podmienkou motivácie a sústredenia; neistota znižuje výkon (Mosell, 2016). Kurikulum má byť flexibilné, demokratické a interkultúrne, priestor esteticky a symbolicky inkluzívny, učenie zmyslami, pohybom, hrou a emóciami (Álvarez Núñez, 2017; Traveset Vilaginés, 2007).

Systemika pracuje s vnútornými zdrojmi (schopnosti, motivácia, odvaha, sebadôvera) a reflektuje hranice vonkajších zdrojov (rodina, bývanie, služby), ktoré nie vždy vie škola priamo ovplyvniť; úlohou učiteliek je aktivovať vnútorné zdroje (hra, rozhovor, spoločná činnosť) a dávať úprimnú, posilňujúcu spätnú väzbu (Mosell, 2016; Traveset Vilaginés, 2007). Keď dieťa stagnuje, treba sa pozrieť na celý systém (nie hľadať „chybu v dieťati“).

Materská škola ako mikrosystém spája deti, rodičov, učiteľky, vedenie i ďalší personál (Bronfenbrenner, 1979). Pocit prijatia a dôvery zásadne ovplyvňuje sebavnímanie dieťaťa a jeho napredovanie (Mashburn, 2008). Európske rámce zdôrazňujú wellbeing ako jadro učenia – kvalita vzťahov a klímy je rovnako dôležitá ako obsah vzdelávania (European Commission, 2020; Council of the EU, 2022; Taguma et al., 2012; OECD, 2017).

2 METODOLÓGIA VÝSKUMU

Empirická časť opisuje metodický postup výskumu, ktorého cieľom bolo prostredníctvom interpretatívnej fenomenologickej analýzy (IPA) porozumieť tomu, ako rodičia detí v predškolskom veku vnímajú a prežívajú svoju skúsenosť s materskou školou. Rodič je chápaný ako expert na vlastnú skúsenosť (Reid et al., 2005). Ako výskumníčka som pri získavaní a interpretácii dát vstupovala do procesu dvojitej hermeneutiky. Rodičia interpretovali svoju skúsenosť a ja som interpretovala ich interpretácie (Vicary & Ferguson, 2024).

Východiskom bola systemická pedagogika, podľa ktorej nemožno dieťa oddeľovať od rodiny (Schreuder, 2024). Implementácia systemického prístupu do vzťahov dieťa, rodina a materská škola sa vníma ako kľúčový prvok inkluzívnej pedagogiky (Wuntke et al., 2025). Teoreticko-metodologický rámec spája rodičovskú angažovanosť (Epstein, 2018), ekologický model vývinu (Bronfenbrenner, 1989), systemické prístupy (Franke-Gricksch, 2006; Guedes, 2012; Mosell, 2016; Álvarez Núñez, 2017; Schreuder, 2024; Goldszmit, 2025) a kvalitatívnu metodológiu IPA (Smith et al., 2009, 2022). Cieľom je vytvoriť rámec spolupráce učiteliek a rodičov aplikovateľný v prostredí materskej školy a podporujúci individualizovaný prístup k deťom.

V súlade so zásadami kvalit. výskumu (Hendl, 2016; Smith & Nizza, 2022) sa výskumné otázky počas prípravnej fázy aj analýzy priebežne upresňovali, aby čo najpresnejšie zachytili skúmaný fenomén.

2.1 Výskumný cieľ a otázky

Cieľ: Preskúmať a interpretovať, ako rodičia detí v predškolskom veku vnímajú a prežívajú svoju osobnú skúsenosť s materskou školou.

Výskumné otázky:

Ako rodičia prežívajú adaptáciu svojho dieťaťa na materskú školu?

Ako rodičia vnímajú interakcie s ľuďmi v materskej škole?

Ako rodičia uvažujú o predškolskom vzdelávaní?

2.2 Metódy zberu dát

Použila som tri komplementárne metódy: pološtruktúrované interview, konštelácie s figúrkami a denník výskumníka.

Pološtruktúrované interview

Voľné rozprávanie pri zachovaní rámca výskumných tém umožnilo „ponorenie sa“ do rodičovskej skúsenosti (Smith & Nizza, 2022). Vopred pripravenú schému otázok (Mišovič, 2019) som flexibilne prispôbovala priebehu rozhovoru (Smith & Osborn, 2003). Rozhovory prebiehali v bezpečnom prostredí zvolenom rodičmi; po každom rozhovore nasledovala priebežná analýza a reflexia.

Konštelácie s figúrkami

Vizuálna metóda na zachytenie emocionálnych a priestorových väzieb ťažko vyjadriteľných slovami (Schreuder, 2024). Rodičia vytvárali symbolické usporiadanie systému (rodina, materská škola a ďalšie prvky, napr. obsah vzdelávania). Konštelácie slúžili ako východisko pre interview (Franke-Gricksch, 2006; Whittington, 2020) a podporovali nové vhľady (Nelles, 2022). Metóda mala výlučne výskumno-interpretáčny charakter (nie terapeutický).

Denník výskumníka

Nástroj reflexivity zachytávajúci bezprostredné dojmy po teréne, priebežné úvahy počas analýzy a prácu s predporozumením (Browne, 2013; Hendl, 2016; Vicary & Ferguson, 2024). Denník pomohol odlišovať osobné predpoklady od dát.

2.3 Výskumná vzorka

Zvolená bola zámerná a postupná stratégia výberu v duchu idiografie IPA (Smith et al., 2022): nie reprezentatívnosť, ale hĺbka. Kritériá: (a) rodič s dieťaťom v predškolskom veku navštevujúcim materskú školu; (b) osobná skúsenosť s materskou školou; (c) ochota a informovaný súhlas.

Tabuľka 1 Participanti zapojení do výskumu

RODIČ	VEK	ŠPECIFIKÁ RODIČOVSTVA	POČET DETÍ	SKÚSENOSŤ S MŠ	
R1	Zuzana	32	dieťa vo výlučnej starostlivosti matky	2	štátna
R2	Simona	29	dieťa od 1,5 roka v materskej škole	1	súkromná
R3	Hana	36	dieťa v spektre autizmu	2	špeciálna súkromná
R4	Pavína	39	manželia; matka na	4	štátna
R5	Igor	44	rodičovskej dovolenke	4	štátna
R6	Milan	42	manželka participanta - učiteľka v MŠ	2	štátna
R7	Eva	34	dieťa v striedavej starostlivosti	1	štátna

Vzorka je homogénna skúsenosťou rodičovstva v materskej škole, no heterogénna rodinným/profesijným zázemím, čo obohacuje interpretáciu. Oslovenie prebehlo cez gatekeeperov, osobné kontakty a odporúčania (Hendl, 2016). Odmietnutia (neznámosť metódy, nesúhlas s nahrávaním, „deklarované

dôvody“) sú samy o sebe výpoveďou o hraniciach skúmanej skúsenosti (Langermann, 2021).

2.4 Metóda spracovania dát

IPA stojí na troch princípoch: fenomenológia (zachytenie žitej skúsenosti), idiografia (detail po prípadoch, potom komparácia) a hermeneutika (výklad významu) (Smith et al., 2009, 2022; Hendl, 2016). Pre IPA je typická dvojité hermeneutika a dôraz na reflexivitu – výskumníčka si uvedomuje vlastné predporozumenie a kriticky s ním pracuje počas všetkých fáz (nie jeho „vymazanie“). Oproti iným kvalitatívnym postupom IPA poskytuje kreatívny priestor pre citlivé uchopenie jedinečných perspektív (Koutná Koustíková & Čermák, 2013).

2.5 Etika výskumu

Účasť bola dobrovoľná, s možnosťou kedykoľvek odstúpiť. Získaný bol informovaný súhlas (písomne; v niektorých prípadoch pasívny – potvrdený e-mailom/SMS správou pri preukázanom porozumení). Bola zabezpečená anonymita (pseudonymy) a ochrana dát (Hendl, 2016; Švaříček & Šed'ová, 2014).

Dôraz na emočnú bezpečnosť podporil otvorenosť aj pri náročných témach; reciprocita spočívala v tom, že proces pomohol rodičom reflektovať vlastnú skúsenosť. Pri interpretácii boli pomenované pozitíva i limity, aby sa s nimi dalo ďalej pracovať (Hendl & Remr, 2017).

2.6 Reflexia vlastnej skúsenosti s témou výskumu

Pred terénom som spracovala vlastné predpoklady (Creswell, 2013; Smith & Shinebourne, 2012) formou vnútorného dialógu (Koutná Koustíková & Čermák, 2013): očakávania o angažovanosti rodičov, vplyve úspešnosti dieťaťa, ne/znalosti kurikula, preferenciách učiteľiek, či o vzťahu rodinného poriadku a postoja k MŠ. Počas zberu a analýzy som tieto predporozumenia priebežne konfrontovala s dátami (denník), aby interpretácie vychádzali z hlasu participantov, nie z mojich predstáv. Najmä pri témach blízkych vlastnej rodičovskej skúsenosti som si kládla otázku, či reagujem ako výskumníčka alebo rodič, a podľa toho korigovala výklad. Reflexivita bola prítomná po celý čas výskumu (Smith et al., 2009).

2.7 Analýza dát

Záznamy rozhovorov som do týždňa po stretnutí prepísala pomocou aplikácie Sonix, čo uľahčilo vyhľadávanie kľúčových slov a opakované návraty k dátam. Auditívny záznam umožnil zachytiť presné formulácie i intonáciu participantov

a posilnil validitu a spoľahlivosť interpretácií (Smith et al., 2022). Všetky mená som anonymizovala (Hendl, 2016).

Analýza prebiehala podľa postupov IPA (Smith et al., 2009, 2022) s dôrazom na hermeneutický cyklus (návraty medzi časťou a celkom) a potrebnú flexibilitu (Vicary & Ferguson, 2024):

1. *Opakované čítanie transkriptov*: zachytenie kontextu, tónu a „vrcholových momentov“ skúsenosti.
2. *Počiatkové poznámky*: deskriptívne (čo hovorí), jazykové (ako hovorí) a konceptuálne (moje reflexie).
3. *Významové jednotky*: rozčlenenie textu na menšie úseky s kľúčovými informáciami o rodičovských skúsenostiach.
4. *Emergentné témy*: kondenzácia významov pri zachovaní podstaty skúsenosti
5. *Vzťahy medzi témami*: „manuálny“ clustering (tlač, rozstrih, rozloženie) a následná vizuálna mapa tém; po nadobudnutí praxe aj elektronická tabuľka.
6. *Idiografická analýza prípadov*: každý prípad spracovaný samostatne a uzavretý tabuľkou tém; až potom komparácia naprieč prípadmi (Smith & Nizza, 2022).
7. *Spoločné témy*: identifikované ako tie, ktoré sa vyskytli minimálne v polovici prípadov (Smith et al., 2009).
8. *Interpretácia a prezentácia*: striedanie výkladu s ilustratívnymi citáciami, aby bola skúsenosť zrozumiteľná aj čitateľovi bez priameho kontaktu s transkriptmi (Smith & Nizza, 2022).

Počas celej analýzy som udržiavala reflexívny postoj a k textom sa opakovane vracala. Tento cyklický proces mi umožnil presvedčivo priblížiť, ako rodičia prežívali adaptáciu dieťaťa, vnímali ľudí v MŠ a uvažovali o predškolskom vzdelávaní.

3 VÝSKUMNÉ ZISTENIA

V súlade s idiografickým prístupom IPA sú v tejto kapitole najprv predstavené individuálne prípady siedmich rodičov. Každý prípad približuje jedinečné aspekty ich skúsenosti s materskou školou a umožňuje porozumieť prežívaniu v jeho konkrétnom kontexte. Na individuálne výpovede nadväzuje syntéza spoločných tém, ktorá odhaľuje vzorce, významy a zdieľané prvky rodičovskej skúsenosti.

3.1 Individuálne prípady skúmaných rodičov

Pre prehľadnosť a presnosť interpretácie boli do analýzy individuálnych prípadov vybrané citácie, ktoré ilustrujú významové jednotky skúseností rodičov. Ďalšie citácie sú uvedené v kapitole 5.2 Spoločné témy v skúsenosti rodičov.

➤ Zuzana

Základné informácie o participantke. Zuzana, matka šesťročnej dcéry, vnímala nástup do materskej školy ako významný medzník. Umožnil jej návrat do práce, priniesol finančnú stabilitu a podporil osamostatnenie po rozchode s partnerom. Postupne si vybudovala nový život, nadviazala partnerský vzťah a narodilo sa im druhé dieťa. Zuzana si uvedomuje, že táto zmena by nebola možná bez riaditeľky materskej školy, ktorá jej dcéru prijala po troch predchádzajúcich neúspešných pokusoch v iných materských školách.

Termín a dĺžka rozhovoru: august 2021; 43:07

Miesto realizácie: u spoločných známych participantky a výskumníčky



Obrázok 2 Materská škola z pohľadu Zuzany

Zuzana priznala, že rodičovstvo si predstavovala inak. Vzťah s dcérou bol od začiatku veľmi blízky, no sama reflektuje: „...mali sme taký strašne blízky vzťah, ale asi až moc.“ (3, 96 – 98). Popri radosť cítila aj potrebu priestoru pre seba: „...aj ja potrebujem aspoň tú chvíľku pre seba.“ (3, 89 – 94). Výber materskej školy bol skôr reakciou na situáciu: „Prišla som tam s takou malou dušičkou... že sme samé a tak, že do roboty musím nastúpiť.“ (2, 59 – 63). Zároveň opisovala zraniteľnosť: „Ja som bola už vo štvrtej škôlke a nikde ju nechceli, to bol fakt hrozný pocit.“ (2, 63 – 66). Začiatky dochádzania boli náročné: „Polroka tam len

plakávala, to bolo strašné obdobie.“ (3 – 4, 104 – 107). Adaptáciu sťažovalo aj spolurodičovstvo: „Lindin otec... prišiel zobrať Lindu 10 minút potom, ako som ju tam ráno doniesla.“ (6, 178 – 186). Oporným bodom boli učiteľky: „Povedali sme si, čo a ako bolo.“ (5, 165 – 167), hoci iných vnímala formálnejšie (5, 167 – 170). Výnimočné miesto mala riaditeľka: „Ona nám totiž strašne pomohla, keď nám nechceli zobrať do škôlky Lindu.“ (2, 53 – 55), čo jej umožnilo „dostať sa do normálneho života.“ (2, 55 – 69). Vzdelávací prínos si uvedomovala najmä cez dcérinu samostatnosť (6, 199 – 203; 7, 217 – 221). Napriek drobným výhradám, napr. k povinnému odpočinku.

➤ Hana

Základné informácie o participantke. Hana, pôvodom z Ukrajiny, žije na Slovensku dva roky s partnerom a dvomi synmi. Mladší syn má diagnózu v spektre autizmu a navštevuje súkromnú špeciálnu materskú školu. Hana jeho napredovanie podporuje úzkou spoluprácou s učiteľkami, pravidelnými terapiami a vlastným sebarozvojom.

Termín a dĺžka rozhovoru: september 2021; 52:04

Miesto realizácie: v domácom prostredí participantky



Obrázok 3 Materská škola z pohľadu Hany

Výber školy zodpovedal odporúčaniam špeciálneho pedagóga a synovej diagnóze: „Je to špeciálna súkromná škôlka...“ (1, 18 – 19). Malý počet detí a vysoký počet učiteliek (1, 13 – 15) pre ňu znamenajú istotu individuálneho prístupu.

Hana vníma starostlivosť o deti a domácnosť ako svoje poslanie: „Materská škôlka je moja záležitosť.“ (6, 194 – 196). Rodina funguje s jasným rozdelením rolí; angažovanosť manžela v materskej škole je ojedinelá (6, 194 – 196). Začiatky dochádzania boli náročné a sprevádzané plačom i zrkadlením emócií rovesníkov; adaptáciu opakovane prerušovali choroby (8, 246 – 254). Oporu nachádzala v manželovi (5, 152 – 156). Prijatie diagnózy opisuje ako zlom: „Keď ti to povie psychológ... už to nejde zobrať späť.“ (5, 156 – 161).

Denný kontakt s učiteľkou prinášal istotu (6, 204 – 208) a praktické rady (7, 230 – 234). Najväčší prínos vidí v synovej samostatnosti (8, 258 – 260) a v zážitkových aktivitách (6 – 7, 208 – 210).

➤ **Simona**

Základné informácie o participantke. Simona zapísala syna do súkromnej materskej školy vo veku 1,5 roka, aby sa mohla vrátiť do práce a syn mal kontakt s rovesníkmi. V jej prežívaní sa prelína potreba osobnej slobody s túžbou po istote pre dieťa.

Termín a dĺžka rozhovoru: október 2021; 58:41

Miesto realizácie: v domácom prostredí participantky



Obrázok 4 Materská škola z pohľadu Simony

Simona opisuje starostlivosť o dieťa a domácnosť ako vyčerpávajúcu, návrat do práce jej priniesol istotu a rovnováhu (6, 193 – 201). Začiatky v materskej škole boli plné obáv: „Vrátili mi ho hneď v prvý deň po 45 minútach...“ (3, 70 – 78). Úľavu priniesol až rýchly posun v adaptácii: „V ten deň on bol už super...“ (3, 78 – 81, 86 – 89). Kolektív ho prijal (4, 113 – 119); po mesiaci bol plne adaptovaný (3, 97 – 99). Zdrojom istoty je pre ňu blízky vzťah s učiteľkou (3, 91 – 96). Uvedomuje si, že spokojnosť s materskou školou sa viaže najmä na osobu učiteľky (3, 80 – 84). Oceňuje partnerský prístup a priebežné zdieľanie informácií (5, 152 – 158). Tlak na výkon odmieta; v tomto veku je dôležitá starostlivosť a pohoda dieťaťa (2 – 3, 69 – 72), pričom pripúšťa, že jej očakávania sa môžu časom meniť (6 – 7, 206 – 210).

➤ **Pavína**

Základné informácie o participantke. Pavlína, matka štyroch detí, má skúsenosť so štátnou materskou školou pri troch deťoch. Bez podpory širšej rodiny sa pre nich MŠ stala prirodzenou oporou každodenného fungovania. Po presťahovaní začali všetky tri dcéry navštevovať rovnakú materskú školu. Skúsenosť sa pri každom dieťati menila a formovala aj jej rodičovskú identitu, od neistoty k väčšej sebaistote.

Termín a dĺžka rozhovoru: november 2021; 52:03

Miesto realizácie: v domácom prostredí participantky



Obrázok 5 Materská škola z pohľadu Pavlíny

Pavlína opisuje obavy z prijatia všetkých dcér a úľavu po ich akceptovaní (6 – 7, 229 – 232). Pri prvej dcére prežívala neistotu (5, 178 – 182); pri druhej už vedela „do čoho idú“ (5, 182 – 184) a pri tretej išla s istotou (5, 184 – 186). Oceňuje učiteľku s prirodzenou autoritou a nadhľadom, ktorá zvládala situácie s deťmi i komunikáciu s rodičmi (3, 100 – 103; 4, 120 – 124). Pri najmladšej dcére však cíti neistotu ohľadom školskej pripravenosti; uvažuje nad vplyvom pandémie i povahou dieťaťa (4 – 5, 149 – 164). Materskú školu vníma ako oporu a zdroj rovnováhy v rodinnom fungovaní (6, 209 – 215), oceňuje aj krúžky realizované priamo v materskej škole (7, 255 – 258).

➤ Igor

Základné informácie o participantovi. Igor, manžel Pavlíny a otec štyroch detí, má skúsenosť s materskou školou pri troch z nich. Materskú školu vníma ako prínos pre deti aj rodičov. Počas rodičovskej dovolenky s najmladším synom mal viac priestoru na prepojenie s rodinou. O dianí sa dozvedal najmä sprostredkované, cez manželku a deti; prakticky zabezpečoval ranné sprevádzanie do materskej školy.

Termín a dĺžka rozhovoru: november 2021; 48:23

Miesto realizácie: v domácom prostredí participanta



Obrázok 6 Materská škola z pohľadu Igora

Výber materskej školy nebol preferenčný, ale determinovaný dostupnosťou po sťahovaní (4, 104 – 111). Nástup prvej dcéry priniesol neistotu, pri ďalších už istotu (2, 56 – 8). Ranné lúčenia v ňom vyvolávali konflikt medzi racionalitou

a emóciami (3, 74 – 90). Emócie detí považuje za legitímne a adaptáciu chápe ako skúšku trpezlivosti rodiča. Obraz o materskej škole si tvorí cez rozprávanie detí; oceňuje prepojenie učenia a radosti, tradície, prírodu a rozvoj sociálnych zručností (1, 8 – 14; 2, 48 – 53). V rámci rodičovských rolí mal praktickú úlohu (5, 162 – 167); komunikáciu viac zastrešovala manželka. Absencia širšej rodiny zvyšovala význam materskej školy (7, 228 – 231). Dôveruje profesionalite učiteliek (7 – 8, 242 – 245), pričom jeho dôvera sa viaže skôr na učiteľky v dennom kontakte než na riaditeľku.

➤ Milan

Základné informácie o participantovi. Milan, otec dvoch synov s malým vekovým rozdielom, prežíval rodičovstvo ako náročné. Starší syn začal navštevovať materskú školu vo veku dvoch rokov; neskôr jeho obaja synovia navštevovali tú istú materskú školu, kde pracovala ich matka ako učiteľka. Výchovu chápe ako svoju rodičovskú zodpovednosť, vzdelávanie považuje za úlohu materskej školy a spoluprácu s ňou prenechával manželke. Dochádzku opisuje ako zaťažujúce a stresujúce obdobie.

Termín a dĺžka rozhovoru: január 2022; 49:11

Miesto realizácie: v domácom prostredí participanta



Obrázok 7 Materská škola z pohľadu Milana

Milan reflektuje napätie manželky medzi rodičovskou a profesionálnou rolou a vlastné ambivalentné pocity z jej prítomnosti v materskej škole (5 – 6, 168 – 173; 6, 195 – 197). Otvorene priznáva odpor k „škôlkarskému obdobiu“ (6, 197 – 199), pocity únavy a neistoty (3, 91 – 92), zvýraznené absenciou podpory širšej rodiny (7, 205 – 214).

Neželaný zásah do rodičovstva vnímal v nevyžiadaných radách učiteliek (9, 299 – 302). Zároveň oceňuje „odľahčenie“ rodičovských povinností vďaka materskej škole a čas pre sebarealizáciu s manželkou (11, 351 – 355; 4, 107 – 109).

Skúsenosti s učiteľkami hodnotí rozdielne – prirodzená autorita a ľudskosť vs. chladný prístup (2, 51 – 62, 264 – 269). Kriticky vníma aj niektorý nepedagogický personál (12, 401 – 404). Do života materskej školy sa zapájal prakticky (brigády), formálne funkcie odmietal (11, 379 – 381; 12, 396 – 398). Vzdelávaci

aspekt materskej školy spája najmä so socializáciou, rešpektom k pravidlám a autorite (10, 332 – 339), zatiaľ čo poznatkové vzdelávanie považuje za druhoradé (9 – 10, 309 – 311).

➤ Eva

Základné informácie o participantke. Eva má syna v striedavej starostlivosti. Po rozchode a sťahovaní prešiel zo „starej“ do novej štátnej materskej školy v mieste spoločného bývania s matkou. Obmedzená komunikácia s otcom komplikovala spoluprácu s učiteľkami aj dochádzku, čo zasahovalo do realizácie predškolského vzdelávania. Materská škola sa podľa Evy neraz stala sprostredkovateľom medzi rozdielnymi rodičovskými postojmi.

Termín a dĺžka rozhovoru: február 2022; 59:06

Miesto realizácie: u spoločných známych výskumníčky a participantky



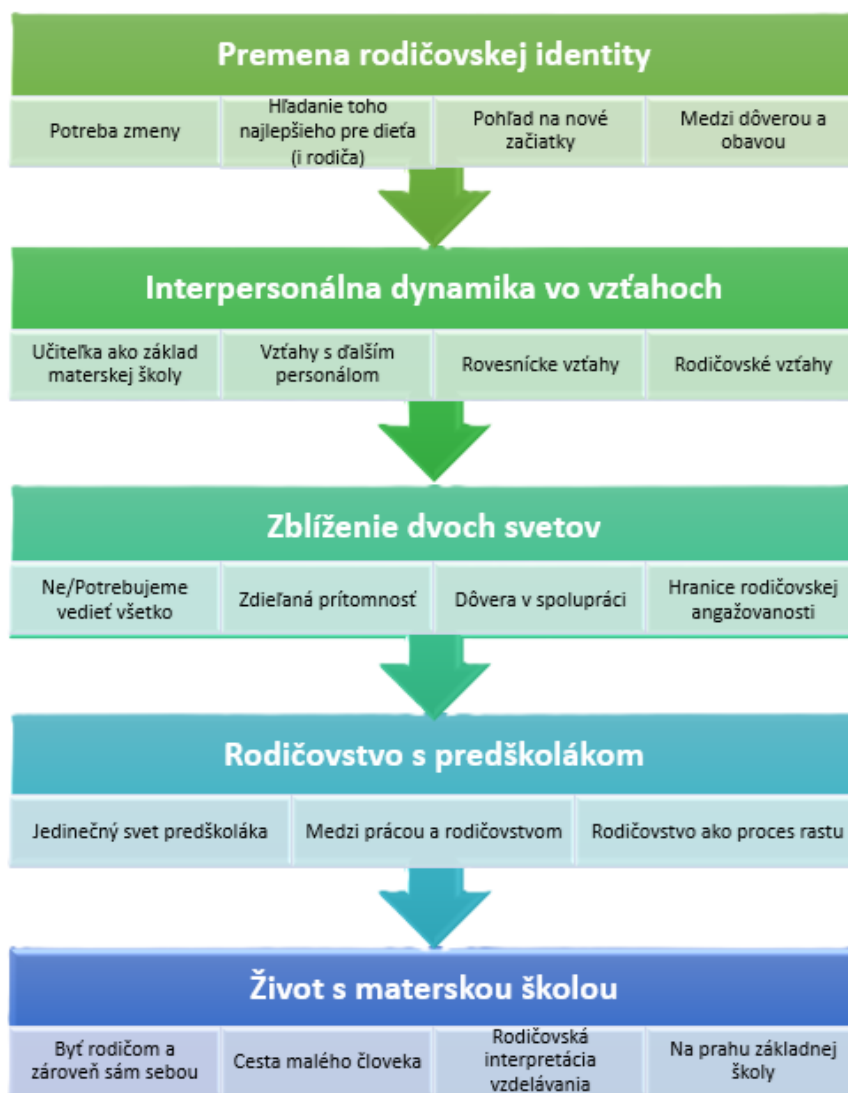
Obrázok 8 Materská škola z pohľadu Evy

Odchod od partnera formoval Evinu rodičovskú identitu; cieľom bolo vytvoriť pre syna bezpečie a pomôcť mu adaptovať sa (1, 12 – 21). Dodatočné prijatie do materskej školy v novom bydlisku bolo pre Evu symbolickým potvrdením nového začiatku a prinieslo pocit slobody (2, 36 – 42).

Ako zásah do rodičovstva vnímala tlak na úpravu striedavej starostlivosti (2 – 3, 65 – 72). Postupne pociťovala zmenu v prístupe učiteliek od dôverného k rezervovanému (8, 252 – 255). Vzťah s riaditeľkou bol ambivalentný; neskôr sa prerušil (3, 89 – 94). Eva kritizuje prevahu negatívnej spätnej väzby (4, 118 – 124) a nedostatok konkrétnej podpory (4, 135 – 138). Syn sa tešil na kamarátov, no citlivo reagoval na zmeny a mal selektívny vzťah k učiteľkám (7, 238 – 241; 3, 97 – 98). V dôsledku neskoršieho nástupu do materskej školy a životnej zmeny sa Eva necítila súčasťou rodičovskej komunity a vedome si udržiavala odstup (9, 280 – 295). Počas pandémie balansovala medzi home-office a starostlivosťou o syna; domáce úlohy vnímala skôr ako dobrovoľné (6, 177 – 183).

3.2 Spoločné témy v skúsenosti rodičov

Na individuálne prípady nadväzuje syntéza spoločných tém, ktorá odhaľuje vzorce, významy a zdieľané prvky rodičovskej skúsenosti. Analýza ukázala päť superordináčnych tém, v rámci ktorých sa objavili konkrétne podtémy.



Obrázok 9 Spoločné témy v skúsenosti rodičov

➤ Premena rodičovskej identity

Potreba zmeny

Niektorí rodičia cítia vyčerpanie a túžia po zmene, ktorá zladí starostlivosť s vlastnými potrebami. Simona: „...potrebujem byť medzi ľuďmi. Ja som doma unavená...“ (6, 191 – 201). Zuzane chýbal „pocit samoty alebo slobody“, situáciu zhoršovala finančná neistota (3, 89 – 91). Radosť z dieťaťa sa miešala s únavou: „...mali sme strašne blízky vzťah, ale asi až moc.“ (3, 96 – 102). Rodičia vítali rast samostatnosti detí (Milan, 3 – 4, 104 – 107). Zmeny prinášali aj úľavu (Eva, 2, 36 – 42), aj obavy a výčitky (Igor, 2, 63 – 66).

Hľadanie toho najlepšieho pre dieťa (i rodiča)

Rozhodovanie často limitovali kapacity materských škôl: „...situácia... nie je taká, že môžem si vyberať.“ (Igor, 4, 104 – 105). Zuzana po viacerých odmietnutiach chcela „hocijakú“ materskú školu (4, 120 – 125; 2, 55 – 66).

Simona hľadala menšie triedy a dala na referencie (5, 163 – 172). Nie každé „lepšie“ riešenie vyšlo: deti manželky – učiteľky menej rešpektovali učiteľky; zmena materskej školy bola pre Radka náročná (Milan, 5 – 6, 168 – 170; 7 – 8, 136 – 139; 229 – 232). Hana potrebovala špeciálnu materskú školu pre syna s autizmom (1, 11 – 19; 6, 196 – 200).

Pohľad na nové začiatky

Adaptácia vyžaduje trpezlivosť a rešpekt k veku a povahe. Igor: „...detské emócie... nechcem tu byť, a preto plačem.“ (5, 21 – 25). Niektorí to „len prežili“ (Milan, 8, 255 – 258; Zuzana, 4, 107 – 111). Postupný režim pomohol (Hana, 6, 196 – 200). Adaptácia sa vracala po chorobách či prestávkach (Pavčina, 3, 103 – 107; Hana, 8, 246 – 254; Milan, 8, 230 – 231).

Medzi dôverou a obavou

Striedala sa dôvera s pochybnosťami. Simona: prvý deň 45 minút (3, 70 – 75), pri nástupe do práce už „všetko... super“ (3, 78 – 89), no občas ju mrzelo „či som ho nedala... príliš skoro“ (7, 221 – 224). Dôležitý bol aj pocit prijatia rodiča (Eva, 9, 291 – 295) a súlad rodičov: nečakané zásahy bývalého partnera komplikovali dochádzku (Zuzana, 6, 178 – 186; Eva, 8, 274 – 278). Pomáhala motivácia dieťaťa (Zuzana, 1, 18 – 21) a citlivosť učiteľiek pri lúčení (Igor, 3, 93 – 100). Nejasné roly personálu zvyšovali neistotu (Milan, 8, 214 – 217; 13, 417 – 421).

➤ **Interpersonálna dynamika vo vzťahoch**

Učiteľka ako základ materskej školy

Učiteľka je pre rodičov zdrojom istoty, dôvery a informácií. Igor oceňuje profesionalitu: „...venujú sa tam deťom stopercentne...“ (Igor, 7 – 8, 242 – 248), Simona autenticitu: „Vidieť, že to, čo robia, ich baví.“ (Simona, 3, 74 – 77). Zuzane vyhovuje pravidelná spätná väzba (5, 165 – 167), Pavčina oceňuje prirodzenú autoritu Klaudie: „Raz zakričala a bolo hneď dobre.“ (3, 102 – 103). Skúsenosti sa však líšia – Milan mal rád empatickú Katku, no Helenu vnímal ako „skrytú mrchu“ (8, 264 – 269). Pre Zuzanu boli učiteľky oporou počas adaptácie dcéry (3, 71 – 74). Pavčina si pamätá učiteľku Máriu s prirodzenou autoritou (3, 85 – 91). Milan upozorňuje, že vzdelanie nestačí bez ľudskosti: „Chýbala im dobrota...“ (8, 254 – 261). Hana a Simona videli v učiteľkách priamu oporu aj v osobnom živote (Hana, 6, 178 – 184; Simona, 3, 92 – 96). Eva naopak opisuje, že absencia obľúbenej učiteľky komplikovala ranné odchody (7, 239 – 241). Niektorí rodičia po negatívnych skúsenostiach rezignovali: „Nepoznal som tie učiteľky, ani ma nezaujímali“ (Milan, 7, 217 – 220).

Vzťahy s ďalším personálom

Kontakt s inými učiteľkami či riaditeľkou bol väčšinou formálny (Igor, 6, 205; Eva, 9, 280 – 286). Výnimkou bola riaditeľka, ktorá podľa Zuzany „bola topka“ pri prijatí dcéry (2, 53 – 55). Milan pripomína, že aj ďalší zamestnanci

reprezentujú školu „ak zlyháva jeden článok, má to dopad na celok“ (4, 123 – 129).

Rovesnícke vzťahy

Priateľstvá zvyšovali pohodu detí: „...Ľubka má zo škôlky najlepšiu kamarátku“ (Pavčina, 6, 215 – 219). Súrodenecké väzby boli dôležité pre istotu (Milan, 2, 49 – 52), ale aj zdrojom skúšania hraníc (5, 149 – 153). Simona oceňovala prijatie syna staršími deťmi (4, 111 – 112), Eva opisuje, že jej syn nemal rád zmeny (7, 238 – 239). Milan mal obavy z agresívnych detí a veľkých tried (2, 68 – 69; 4, 119 – 123).

Rodičovské vzťahy

Vzťahy medzi rodičmi boli v menších komunitách pevné (Igor, 5, 156 – 160; Pavčina, 6, 215 – 223), no niektorí ich považovali za dočasné či zbytočné: „Nič mi to nedáva...“ (Milan, 12, 384 – 386). Eva si udržiavala odstup: „Nepotrebujem nejakých rodičov cudzích...“ (Eva, 9, 280 – 286). Výnimku tvoril kontakt s mamou synovho kamaráta (Eva, 9, 287 – 290).

➤ **Zbliženie dvoch svetov**

(Ne)potrebujeme vedieť všetko

Online fotky, videá a rýchle správy zvyšujú pocit „som pri tom“. „Komunikácia je výborná... fotky pošlú cez WhatsApp“ (Simona, 5, 152 – 155); „Klára mi na messenger posielala fotky.“ (Hana, 6, 214 – 217). Niektorí chcú detailnú spätnú väzbu (Hana, 6, 204 – 208), iní ju obmedzujú: „Nechcel som s nimi nič riešiť.“ (Milan, 9, 276 – 278). Jednostranne negatívne správy dôveru podkopávajú (Eva, 4, 118 – 124).

Zdieľaná prítomnosť

Zapájanie sa rodičov je pestré: od odmietania besiedok z osobných dôvodov (Milan, 3, 73 – 80), cez plnú účasť na aktivitách (Zuzana, 6 – 7, 201 – 202), až po model „program pre deti, rodičia okrajovo“ (Simona, 5, 143 – 149). Partnerstvá a rodinné okolnosti zásadne formujú prítomnosť rodičov (Eva, 5, 146 – 151).

Dôvera v spolupráci

Dôvera vzniká v jasných pravidlách a obojstrannej zodpovednosti: „Rešpektujem ich pravidlá... a som spokojná“ (Simona, 5, 156 – 158). Kreatívna, citlivá podpora učiteliek ju posilňuje (Hana, 7, 234 – 238); prázdne sľuby ju ničia: „Vidia, kde je problém, len sa s tým nič nerobí.“ (Eva, 4, 135 – 138). Pozitívne referencie ju ďalej ukotvujú (Zuzana, 7, 231 – 235).

Hranice rodičovskej angažovanosti

Angažovanosť sa líši podľa možností a životnej situácie: od komunitnej spoluzodpovednosti: „brali sme to ako samozrejmosť“ (Igor, 7, 211 – 215) cez pragmatickú pomoc bez funkcií (Milan, 11 – 12, 379 – 381) až po vedomý odstup pri únave či záťaži (Simona, 5, 140 – 143; Eva, 5, 163 – 171). Pandémia rozdiely

zvýraznila pre niekoho príležitosť, pre iného záťaž (Pavĺina, 4, 137 – 142; Milan, 11, 358 – 362).

➤ **Rodičovstvo s predškólákom**

Jedinečný svet predškóláka

Materská škola rodičom prinášala nový pohľad na dieťa a jeho silné i náročné stránky. Simona zdôraznila synovu otvorenosť a dobrosrdečnosť: „On je strašne dobrý. On je dobrosrdečný a otvorený k ľuďom.“ (5 – 6, 174 – 179). Eva vnímala rozdielne správanie syna podľa prostredia: „On príde od neho ku mne ako chlapec, ktorého ja nepoznám.“ (6, 193 – 198). Zuzana opísala ambivalenciu dcéry: „Keď je poslušná, je ako anjelič... a potom má záchvaty hnevu.“ (1, 30 – 33). Pre niektorých rodičov bola odlišnosť darom, pre iných výzvou. Simona priznala bezmocnosť pri synovom plači (6, 179 – 181), zatiaľ čo Hana dôverovala neverbálnej komunikácii syna a verila v jeho budúci pokrok (3, 87 – 92).

Medzi prácou a rodičovstvom

Rodičia balansovali medzi pracovnými povinnosťami a starostlivosťou. Pre Simonu bol benefitom pokojný pocit, že dieťa je „v suchu, čisté“ (2, 67 – 69). Zuzana ako samoživiteľka oceňovala ústretovosť učiteliek (7, 238 – 243), Eva počas pandémie zažívala napätie medzi home office a spokojnosťou syna (6, 179 – 183). Milan hovoril o preťažení: „Furt som sa niekde ponáhlal.“ (6, 192 – 205), kým Hana nachádzala stabilitu v tradičnom rozdelení rolí a partnerskej opore (6, 194 – 196).

Rodičovstvo ako proces rastu

Skúsenosti s materskou školou formovali rodičovskú istotu. Pavĺina opisovala, že s každým ďalším dieťaťom bola pripravená viac: „Pri tretej som už presne vedela čo, kedy a ako.“ (5, 183 – 186). Hana cítila rozdiel medzi obdobím, keď bola sama, a novým vzťahom: „Teraz som už len matka.“ (5, 170 – 173). Milan však spomínal na predškolské roky ako na obdobie stresu bez podpory starých rodičov: „Celé to ich škôlkarské obdobie beriem ako jeden veľký, negatívny a zaťažujúci zážitok.“ (7, 205 – 214).

➤ **Život s materskou školou**

Byť rodičom a zároveň sám sebou

Rodičia opisovali, že materská škola im pomáha zvládať každodenný život a zároveň si uchovať priestor pre seba. Igor zdôraznil jej význam pri absencii širšej rodiny: „Nemáme tu rodičov... nám napríklad nemá kto pomôcť.“ (7, 230 – 234). Pavĺina ocenila, že sa tak môže viac venovať synovi (7, 221 – 222). Milanovi materská škola priniesla nielen čas na prácu, ale aj pocit slobody: „Sme mali potom akoby taký fraj po tých rokoch s nimi doma.“ (11, 351 – 355). Simona našla v materskej škole možnosť načerpať energiu: „Potrebujem byť aj medzi ľuďmi a nie stále zavretá doma.“ (6, 196 – 201). Skúsenosti rodičov ukazujú, že

materská škola nie je len pre deti, ale aj dôležitou oporou pre rodičovskú rovnováhu.

Cesta malého človeka

Rodičia vnímali materskú školu ako priestor, kde deti získavajú samostatnosť a nové zručnosti. Hana opisuje synov pokrok: „Veľmi mu materská škôlka pomohla v samostatnosti, to je najviac.“ (8 – 9, 275 – 279). Zuzana oceňuje vzdelávací prínos (7, 217 – 221), Milan zas sociálny rozmer: „Škôlku som nikdy nebral ako miesto, kde sa má dieťa niečo učiť... bral som to ako vytváranie spoločenských vzťahov.“ (9 – 10, 306 – 313). Igor vyzdvihuje tematické bloky a hodnotový rozmer: „Spoznávajú kamarátov, nové veci... učia sa spoznávať aj prírodu.“ (1, 8 – 11). Niektorí však poukazovali na limity systému, napríklad povinný odpočinok či nedostatočné zohľadňovanie individuality dieťaťa (3, 72 – 76).

Rodičovská interpretácia vzdelávania

Perspektívy rodičov sa líšili: Milan vnímal materskú školu najmä ako priestor socializácie, Igor ako miesto premysleného učenia a rozvoja hodnôt. Simona oceňovala prirodzený rytmus dňa, zatiaľ čo Eva cítila, že individualita jej syna nie je rešpektovaná. Spoločným menovateľom však bola snaha vidieť materskú školu ako prostredie, ktoré dopĺňa, nie nahrádza rodinu.

Na prahu základnej školy

Rozhodovanie o odklade školskej dochádzky bolo pre rodičov citlivou témou. Milan opisoval neistotu pri staršom synovi, pri mladšom sa už riadil viac intuíciou. Eva dôverovala odporúčaniam učiteliek a psychologičky. Zuzana a Pavlína ocenili systematickú prípravu detí, hoci vnímali rozdiely v pripravenosti, aj vplyv pandémie. Naopak, Milan považoval posledný rok v materskej škole za stratený čas. Tieto výpovede ukazujú, že rodičia vnímajú materskú školu ako priestor, ktorý súčasne podporuje rozvoj dieťaťa, formuje rodičovskú identitu a vytvára podmienky pre rovnováhu medzi rodičovstvom a sebarealizáciou.

4 DISKUSIA K VÝSLEDKOM VÝSKUMU

Diskusia prepája zistenia so systemickou interpretáciou, odbornou literatúrou a skúsenosťami rodičov, pričom naznačuje implikácie pre pedagogickú prax a poukazuje na limity i možnosti ďalšieho výskumu.

4.1 Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov

Odpoveď na prvú výskumnú otázku: Ako rodičia prežívajú adaptáciu svojho dieťaťa na materskú školu?

Adaptácia dieťaťa na prostredie materskej školy sa ukázala ako citovo náročný a dynamický proces, ktorý nezačína prvým dňom dochádzky, ale už rozhodovaním rodičov o nástupe. Rodičia balansovali medzi vlastnými potrebami a pochybnosťami o pripravenosti dieťaťa, čo odráža napätie medzi rodinnými a spoločenskými očakávaniami (Ballester Brage & Colom Cañellas, 2012).

Proces zasahoval celý rodinný systém, najmä pri osobných zmenách, ako je rozchod. Ak bol jeden rodič spochybňovaný či vylučovaný, dieťa strácalo vnútorný pocit bezpečia (Schreuder, 2024). Adaptácia sa tak stala skúškou nielen pre dieťa, ale aj pre rodičov a ich vzájomné vzťahy.

Rodičia opisovali prvé dni ako obdobie neistoty a bezmocnosti. Zdôrazňovali potrebu stáť pevne vo svojej rodičovskej roli, aby dieťa mohlo zostať v prirodzenej detskej pozícii a dôverovať svetu (Franke-Gricksch, 2006; Innecken, 2015). Kľúčovým faktorom bola podpora učiteliek – láskavý a istý prístup rodičov upokojoval, formálny či odmeraný ich neistotu zvyšoval (Gersamia & Imedadze, 2015).

V systemickom pohľade je adaptácia pohybom medzi rodičom, dieťaťom a materskou školou, kde výsledná skúsenosť vzniká zo súhry individuálnych, rodinných a spoločenských faktorov (Bronfenbrenner, 1979). Ukázala sa ako proces, ktorý skúša a zároveň formuje rodičovskú identitu, dôveru a postoje, a tým otvára dieťaťu cestu k bezpečnému prijatiu sveta mimo rodiny.

Odpoveď na druhú výskumnú otázku: Ako rodičia vnímajú interakciu s ľuďmi v materskej škole?

Odpoveď na druhú výskumnú otázku ukázala, že rodičia interpretovali interakcie v materskej škole predovšetkým cez kvalitu vzťahov s učiteľkami. Tie boli vnímané ako jedinečné osobnosti, ktoré neboli len garantmi vzdelávania, ale aj emocionálnou oporou a zdrojom istoty. Dôležité bolo, ku ktorej učiteľke dieťa prirodzene inklinovalo, čo rodičia interpretovali ako znak prijatia (Guedes, 2012; Pakarinen et al., 2020). Postoj k celej materskej škole sa formoval najmä cez dôveru a každodennú komunikáciu – otvorená a pravidelná posilňovala partnerstvo, chladná či zasahujúca ju oslabovala (Hummel et al., 2022; Aleksić et al., 2024; Schreuder, 2024).

Vzťahovú atmosféru ovplyvňoval aj nepedagogický personál (Mosell, 2016), rovesnícke väzby detí a kvalita hierarchie medzi vedením, učiteľkami a rodičmi (Franke-Gricksch, 2006). Tam, kde bola hierarchia jasná a funkčná, rodičia prežívali väčší pocit istoty. Hoci riaditeľky boli vnímané skôr formálne, ich úloha v rámci systému ostávala dôležitá.

Zistenia sú v zhode s Epsteinovej modelom spolupráce (2018), ktorý zdôrazňuje partnerský prístup a rešpektovanie rodičov ako legitímnych partnerov školy. V systemickom pohľade (Franke-Gricksch, 2006; Schreuder, 2024) materská škola predstavuje sieť vzťahov, kde kvalita komunikácie a rešpektovaných hraníc určuje dôveru. Tá je rozhodujúca pre rodičov aj deti, ktoré prostredníctvom nej vnímajú materskú školu ako bezpečné a prijímajúce prostredie.

Odpoveď na tretiu výskumnú otázku: Ako rodičia uvažujú o predškolskom vzdelávaní?

Rodičia vnímali predškolské vzdelávanie ako prepojený systém rodiny a materskej školy, kde zmena v jednej časti ovplyvňuje celok (Franke-Gricksch, 2006). Ich porozumenie tomu, čo dieťa prežíva, sa formovalo cez kontakt s učiteľkami, zdieľanie zážitkov s deťmi a priebežné informácie. Učiteľky boli kľúčovými sprostredkovateľkami významu. Posilňovali rodičov povzbudivou spätnou väzbou, kým zdôrazňovanie nedostatkov rodičia vnímali citlivejšie (Guedes, 2012).

Správanie dieťaťa fungovalo ako implicitná spätná väzba: radosť a tvorivosť signalizovali prijatie, pasivita či odpor izoláciu (Mosell, 2016). Spolupráca medzi rodinou a materskou školou sa ukázala byť podmienená dôverou a tam, kde bola prítomná, rodičia prijímali pravidlá a vyjadrovali spokojnosť, inde ju oslaboval chladný alebo zasahujúci prístup. Pandémia COVID-19 zvýraznila význam materskej školy ako stabilného prostredia vyvažujúceho izoláciu (Gayatri & Puspitasari, 2022).

Rodičia spájali vzdelávanie v materskej škole najmä so sociálno-emocionálnym rastom dieťaťa, samostatnosťou a spoluprácou, akademizáciu odmietali, no pred nástupom do školy už očakávali podporu pri formovaní návykov (Sultan & Haque, 2019). Oceňovali aj to, že im materská škola poskytla priestor na psychohygienu a sebarealizáciu (Brooks, 2020).

Tieto zistenia nadväzujú na Bronfenbrennerov ekologický model (1979) a Epsteinovej koncept partnerstva (2018): predškolské vzdelávanie formuje nielen dieťa, ale aj rodiča, posilňuje jeho identitu a otvára cestu k dôvere voči svetu mimo rodiny.

➤ Reflexia pôvodných predpokladov

Reflexia pôvodných predpokladov. Spokojnosť rodičov nesúvisí priamo s mierou angažovanosti ani výlučne s úspešnosťou dieťaťa; rozhodujú komunikácia, dôvera a prístup personálu. Viacnásobná rodičovská skúsenosť síce prináša väčšiu istotu, no neznižuje nároky. Špecifické rodinné situácie zvyšujú

potrebu, aby MŠ bola oporou. Prepojenie rodiny a MŠ nevzniká automaticky – stojí na vzájomnom rešpekte a jasných hraniciach; kľúčové sú dôvera, kvalita vzťahov s učiteľkami a rešpektovanie rodičovskej identity.

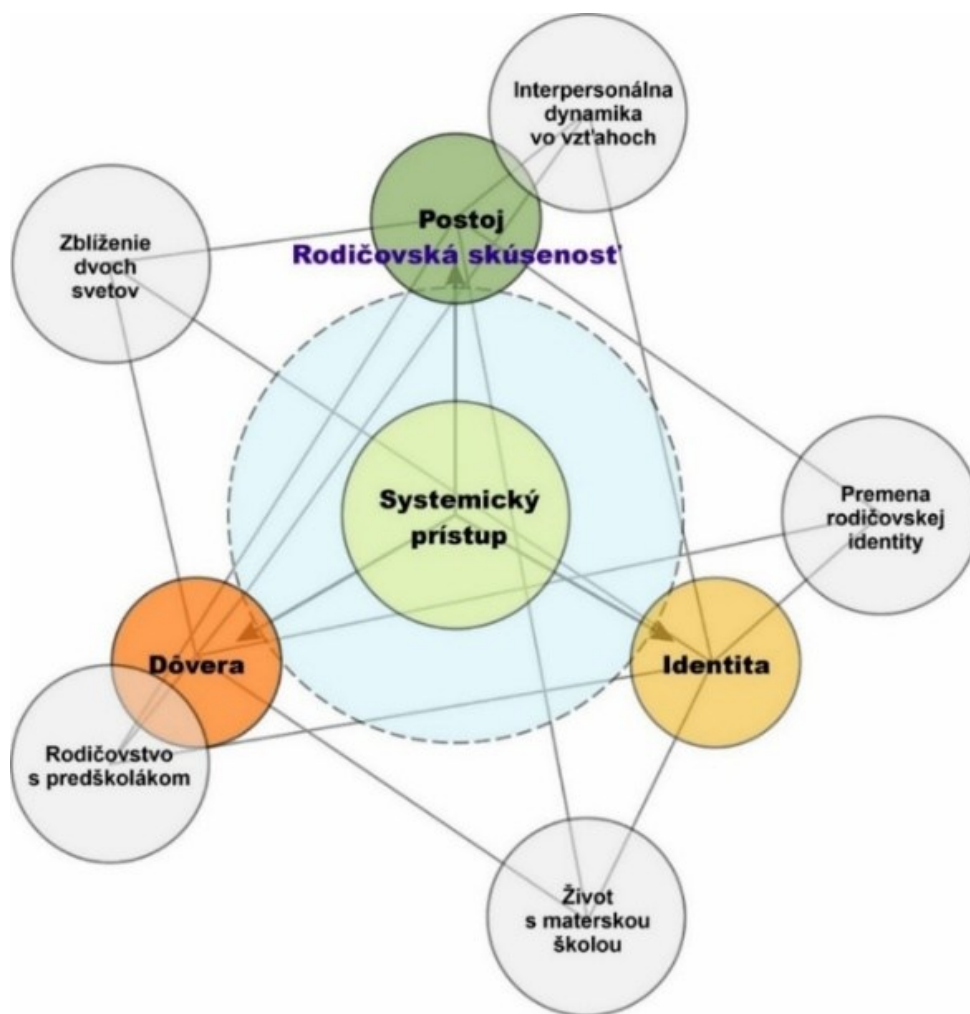
4.2 Dimenzie rodičovskej skúsenosti s materskou školou

V diskusii vychádzam z interpretatívnej syntézy (Smith et al., 2009, 2022), ktorá ma viedla k hľadaniu hlbších významov rodičovskej skúsenosti. Postupne som si uvedomila, že výpovede rodičov nemožno redukovať len na témy či kategórie, ale že sa v nich vynára jadro skúsenosti v prepojení troch dimenzií: dôvery, postojov a rodičovskej identity. Dôvera sa ukazovala vo vzťahu k učiteľkám a prostrediu, postoje v hodnoteniach a očakávaniach a identita v prežívaní rodičovskej roly. Hlbšia analýza ukázala, že tieto roviny sa prelínajú a navzájom podmieňujú, pričom sa objavovali naprieč všetkými výskumnými otázkami.

Systemický prístup zároveň ukázal, že dôvera, postoje a identita nie sú len vnútornou skúsenosťou rodiča, ale vznikajú v dynamike vzťahov medzi rodinou a materskou školou. Tento rámec zdôrazňuje, že dieťa, rodič a materská škola netvorí oddelené systémy, ale súčasť jedného celku (Franke-Gricksch, 2006), kde rešpektovanie miesta každého je podmienkou rovnováhy (Schreuder, 2024; Goldszmit, 2025). Rodičovská identita sa tak ukazuje ako potvrdenie alebo oslabenie miesta rodiča v systéme, čo sa odrážalo aj v skúsenostiach participantov.

Výsledky ukázali, že rodičia vnímali materskú školu nielen ako priestor starostlivosti a vzdelávania, ale aj ako skúšku vlastnej *identity*. Pochybnosti o tom, či sú „dobrými rodičmi“, či zvolili správnu materskú školu alebo ako zvládajú adaptačné obdobie, odhaľovali, že rodičovská identita sa formuje v interakcii s prostredím. Ako zdôrazňujú Franke-Gricksch (2006) a Schreuder (2024), dieťa môže zostať vo svojej detskej pozícii len vtedy, keď rodič stojí pevne vo svojej roli. Ilustruje to výpoveď matky troch detí, ktorá s každým ďalším dieťaťom nadobúdala väčšiu sebaistotu v kontakte s materskou školou.

Kľúčovým prvkom rodičovskej skúsenosti bola *dôvera* vo vzťahu k učiteľkám, k inštitúcii aj medzi expartnermi. Pre rodičov predstavovala mechanizmus redukcie neistoty (Luhmann, 1979) a podmienku spolupráce (Tschannen-Moran, 2014). Učiteľky boli vnímané ako nositeľky bezpečia a stability. *Postoje* rodičov sa formovali najmä prostredníctvom vzťahových skúseností; pozitívna či negatívna interakcia sa okamžite premietala do hodnotenia materskej školy a správania rodičov.



Obrázok 10 Model rodičovskej skúsenosti s materskou školou⁸

Rodičovská skúsenosť sa teda ukázala ako dynamická väzba medzi *identitou, dôverou a postojmi*. Táto triáda ovplyvňuje, ako rodičia aj deti prežívajú predškolské vzdelávanie, a rozširuje ekologický model Bronfenbrennera (1979) aj Epsteinovej koncept rodičovskej angažovanosti (2018) o dimenziu rodičovskej identity. Systemické myslenie (Franke-Gricksch, 2006; Schreuder, 2024) ukazuje, že každodenné interakcie medzi rodičom, učiteľkou a dieťaťom sú základom dôvery i spokojnosti s celým systémom.

4.3 Implikácie pre výskum a pedagogickú prax

Výsledky ukázali, že rodičia vnímajú materskú školu najmä cez vzťah k učiteľkám, kvalitu komunikácie a mieru dôvery. To otvára priestor pre ďalší výskum rodičovských postojov v rôznych sociálnych a kultúrnych prostrediach,

⁸ Obrázok zobrazuje, ako skúsenosti rodičov (adaptácia, vnímanie ľudí v materskej škole, uvažovanie o predškolskom vzdelávaní) súvisia s tromi syntetizovanými dimenziami skúsenosti: identitou, dôverou a postojmi. Tieto dimenzie sú následne integrované v rámci systemického prístupu, ktorý poskytuje nadkategóriu a teoretický rámec pre ich uplatnenie v pedagogickej praxi.

sledovanie ich zmien v čase, porovnania medzi štátnymi, súkromnými a alternatívnymi materskými školami či skúmanie skúseností rodičov detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a po rozchode.

Pre pedagogickú prax sa potvrdzuje potreba vytvárať prostredie, kde sú rodičia prijatí ako rovnocenní partneri. Kľúčom je dôvera (Lerkkanen et al., 2021), ktorá sa posilňuje transparentnou komunikáciou, rešpektovaním hraníc a zapájaním rodičov do života materskej školy (Đurišić & Bunijevac, 2017). Postoje rodičov môžu **byť indikátorom kvality vzťahovej klímy** (Bormann et al., 2021). Stabilita rodičov podporuje deti, aby zostali v detskej roli (Innecken, 2015), pričom učiteľky potrebujú oporu vedenia, aby zvládali nároky vzťahovej práce a predišli vyčerpaniu (Guedes, 2012). V širšom rámci ide o posilňovanie prepojenia rodiny, materskej školy a komunity (Epstein, 2018).

Limitom je, že systemický prístup nemá na Slovensku hlbšiu tradíciu a vyžaduje empirické overenie. Kontext pandémie mohol zvýrazniť témy neistoty a dôvery. Do budúca je dôležité zapojiť aj perspektívu učiteliek a detí, sledovať rodičovské prežívanie dlhodobo a realizovať medzinárodné porovnania.

Zistenia ukazujú, že materská škola nie je rodičmi vnímaná len ako príprava na školu, ale ako vzťahová skúsenosť spätá s identitou, dôverou a postojmi. Systemický rámec umožnil uchopiť prepojenie rodiny a materskej školy ako dynamiku, ktorá rozhoduje, či predškolské vzdelávanie prináša spoluprácu alebo napätie. Tento prístup je preto nielen teoretickým príspevkom, ale aj **praktickou inováciou**, ktorá podporuje dôveru, rešpekt a partnerstvo medzi rodinou a materskou školou.

ZÁVER

Teoretická časť práce sa zamerala na vymedzenie predškolského vzdelávania, jeho významu, podmienok a limitov, s dôrazom na prepojenie rodiny a materskej školy a na aplikačný potenciál systemického prístupu. Tento cieľ bol naplnený prostredníctvom analytického spracovania odbornej literatúry⁹ a jej prepojenia do uceleného rámca.

Empirická časť skúmala skúsenosti rodičov s materskou školou ako vzdelávacou inštitúciou. Cieľom bolo porozumieť tomu, ako rodičia prežívajú adaptačné obdobie dieťaťa, interakcie s ľuďmi v materskej škole a ako uvažujú o predškolskom vzdelávaní. Výsledky ukázali, že rodičovská skúsenosť je viacozmerná a spája osobné prežívanie, kvalitu vzťahov s učiteľkami i širšie spoločenské podmienky.

Adaptáciu rodičia nevnímali len ako organizačnú zmenu, ale ako citovo náročný proces, ktorý skúša ich identitu, dôveru a vnútornú stabilitu. Kľúčovým sprostredkovateľom skúseností boli učiteľky: tam, kde vystupovali s autenticitou a láskavosťou, nachádzali rodičia oporu a istotu, čo sa premietalo do pocitu bezpečia dieťaťa. Spokojnosť s materskou školou sa formovala predovšetkým cez kvalitu vzťahov a rešpektovanie rodičovskej roly, nie automaticky zo systému. Najväčší prínos rodičia videli v sociálno-emocionálnej oblasti – samostatnosti, spolupráci a schopnosti fungovať v kolektíve.

Prežívanie rodičov sa odrážalo v troch dimenziách: identite, dôvere a postojoch, ktoré sa prelínali v každodenných situáciách. Materská škola sa ukázala nielen ako vzdelávacia inštitúcia, ale aj ako vzťahový priestor, ktorý môže rodičovskú identitu posilniť alebo oslabiť.

Reflexia predpokladov ukázala, že spokojnosť rodičov nesúvisí priamo s mierou angažovanosti: menej aktívni rodičia mohli prejavovať vysokú dôveru, kým aktívnejší zažívali napätie. Pohľad rodičov tak formovali predovšetkým ich hodnoty, skúsenosti a dôvera v školu.

Prínosom práce je prepojenie fenomenologického a systemického prístupu. IPA umožnila zachytiť autenticitu skúseností, systemické myslenie odkrylo vzťahové väzby medzi rodinou a materskou školou. Limitom je subjektívny charakter IPA a špecifický kontext pandémie, ktorý mohol zvýrazniť témy neistoty a dôvery. Napriek tomu tieto faktory otvárajú priestor pre ďalší výskum a využitie systemického rámca v praxi.

Stanovené ciele boli splnené: rodičia nevnímajú materskú školu iba ako vzdelávaciu inštitúciu, ale najmä ako priestor, kde sa utvárajú vzťahy dôvery, prijatia a partnerstva – rozhodujúci zdroj spokojnosti a istoty pre nich i ich deti.

⁹ Literatúra k systemickej pedagogike je zatiaľ prevažne dostupná v nemeckom, španielskom a portugalskom jazyku. V slovensko-českom kontexte sú prístupné najmä práce autorov ako Stamm (2009, 2021, 2022), Schreuder (2021, 2024) či Frank Griksch (2006).

*„Ak má byť dieťa prijaté so
svojou jedinečnosťou, musí byť prijatý aj jeho
rodič, pretože nemôžeme pracovať s dieťaťom,
pokiaľ nerešpektujeme jeho rodičov.“*

(B. Schreuder)

CONCLUSION

The theoretical part of the thesis focused on defining preschool education, its significance, conditions, and limitations, with particular emphasis on the interconnection between family and kindergarten, as well as on the application potential of the systemic approach. This goal was fulfilled through the analytical processing of scholarly literature and its integration into a coherent framework.

The empirical part explored parents' experiences with kindergarten as an educational institution. The aim was to understand how parents perceive their child's adaptation period, their interactions with people in kindergarten, and how they reflect on preschool education. The findings revealed that the parental experience is multidimensional – combining personal emotions, the quality of relationships with teachers, and broader social conditions.

Parents did not perceive adaptation merely as an organizational change, but as an emotionally demanding process that challenges their identity, trust, and inner stability. Teachers proved to be the key mediators of these experiences: where they acted with authenticity and kindness, parents found support and reassurance, which translated into a sense of safety for the child. Satisfaction with kindergarten was shaped primarily through the quality of relationships and respect for the parental role, rather than automatically by the system itself. Parents considered the greatest benefits to lie in the socio-emotional domain – independence, cooperation, and the ability to function within a group.

Parents' experiences were reflected in three dimensions – identity, trust, and attitudes – which intertwined in everyday situations. Kindergarten emerged not only as an educational institution, but also as a relational space that could either strengthen or weaken parental identity.

A reflection on the assumptions showed that parental satisfaction was not directly linked to the degree of involvement: less active parents could express high trust, while more active ones sometimes experienced tension. Parents' perspectives were therefore shaped mainly by their values, experiences, and trust in the institution.

The contribution of the study lies in the integration of phenomenological and systemic approaches. IPA enabled the capture of authentic experiences, while systemic thinking revealed relational ties between family and kindergarten. The limitation lies in the subjective nature of IPA and the specific context of the pandemic, which may have amplified themes of uncertainty and trust. Nevertheless, these factors open space for further research and for applying the systemic framework in practice.

The stated objectives were achieved: parents do not perceive kindergarten merely as an educational institution, but above all as a space where relationships of trust, acceptance, and partnership are formed – a decisive source of satisfaction and security for both themselves and their children.

“If a child is to be accepted with his or her uniqueness, the parent must also be accepted, for we cannot work with the child unless we respect the parents.”

(B. Schreuder)

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

Aleksić, G., Bebić-Crestany, D., & Kirsch, C. (2024). Factors influencing communication between parents and early childhood educators in multilingual Luxembourg. *International Journal of Educational Research*, 124, 102309. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102309>

Álvarez Núñez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: Claves para construir un aula inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 37, 165–179. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34954377012.pdf>

Ballester Brage, L., & Colom Cañellas, A. J. (Eds.). (2012). *Intervención sistémica en familias y en organizaciones socioeducativas*. Ediciones Octaedro.

Beck, E., Burnet, K. L., & Vosper, J. (2006). Birth-order effects on facets of extraversion. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 953–959. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.09.012>

Berton, J. (2024). *A influência da pedagogia sistémica e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem* [Oral communication]. Faculdade ISE. Retrieved September 30, 2025, from <https://fpp.edu.br/wp-content/uploads/2024/08/A-INFLUENCIA-DA-PEDAGOGIA-SISTEMICA-E-A-SUA-RELACAO-COM-O-PROCESSO-DE-ENSINO-APRE.pdf>

Bierman, K. L., & Motamedi, M. (2015). Social and emotional learning programs for preschool children. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 135–151). Guilford Press.

Bormann, I., Strietholt, R., & Bos, W. (2021). Home–school interaction: A vignette study of parents' trust in schools in relation to different situations of school-based involvement. *Journal of School Public Relations*, 42(2), 133–157. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2081084>

Bowlby, J. (2023). *Vazba: Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.

Brooks, D. (2020, March 2). The nuclear family was a mistake. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/press-releases/archive/2020/02/march-issue-press-release/606301/>

Browne, B. C. (2013). Recording the personal: The benefits in maintaining research diaries for documenting the emotional and practical challenges of fieldwork in unfamiliar settings. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 420–435. <https://doi.org/10.1177/160940691301200121>

Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2018). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.

Council of the European Union. (2019). Council conclusions on the key role of early childhood education and care in the European Education Area and in implementing the European Pillar of Social Rights. *Official Journal of the European Union*, C 189, 4–7. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52019XG0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52019XG0605(02))

Council of the European Union. (2022, November 28). Council recommendation on pathways to school success and replacing the Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving (Text with EEA relevance) (2022/C 469/01). *Official Journal of the European Union*, C 469, 1–15. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01))

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.

Černý, V., & Hajduk, M. (2021). *Rodinné konstelace: Psychoterapie a spiritualita*. Mujmarket.

Daimler, R. (2019). *Basics der systemischen Strukturaufstellungen: Eine Anleitung für Einsteiger und Fortgeschrittene* [E-book]. Kösel-Verlag. https://books.google.sk/books/about/Basics_der_Systemischen_Strukturaufstell.html?id=7xx-DwAAQBAJ&redir_esc=y

Dance-Schissel, D. (2012). Parent-child relationships: Definition & explanation. Study.com. <https://study.com/academy/lesson/parent-child-relationships-definition-lesson-quiz.html>

Duran, M. (2021). The effects of COVID-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249–260. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.2.249>

- Durišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156936.pdf>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (4th ed.). Corwin.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. (2022). *School, family, and community partnerships* (3rd ed.). Routledge.
- Equipo Editorial. (2024, August 16). La pedagogía sistémica: Definición, características y beneficios. *Eres Mamá*. <https://www.eresmama.com/la-pedagogia-sistemica/>
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. W. W. Norton & Company.
- European Commission. (2014). *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving (ESL): Final report*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/81384>
- European Commission. (2020). *Toolkit for inclusive early childhood education and care: Providing high quality education and care to all young children*. Publications Office. <https://doi.org/10.2766/399018>
- Franke-Griksch, M. (2006). *Patriš k nám! Rodinné konstelace s dětmi*. Shambhala.
- Frydenberg, E., Deans, J., & Liang, R. (2019). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and well-being*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429019180>
- Gayatri, M., & Puspitasari, M. D. (2022). The impact of COVID-19 pandemic on family well-being: A literature review. *The Family Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10664807221131006>
- Gažovičová, T., Drál, P., Kadlečíková, J., & Tužinská, H. (2023). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku: Potreby a riešenia*. Nadácia Milana Šimečku & Centrum pre výskum etnicity a kultúry. <https://nadaciamilanasimecku.sk/wp-content/uploads/2023/03/vzdelavanie-deti-cudzincov-na-slovensku-potreby-a-riesenia-1.pdf>
- Gersamia, I., & Imedadze, N. (2015). Difficulties in social adaptation of a child to kindergarten: Research of factors. *Forum Pedagogiczne*, 5(2), 253–263. <https://doi.org/10.21697/fp.2015.2.23>
- Goldszmit, C. (2025). *Pedagogia sistemica: Come non far diventare i bambini le nostre discariche emotive*. StreetLib.

Guedes, O. (2012). *Pedagogia sistêmica: O que traz quem levamos para escola?* Appris Editora.

Hajdúková, V. (2023, April 27). *Materská škola v premenách času*. Paper presented at the conference *Materské školy v premenách času: Celoslovenská odborná konferencia*, Martin, Slovensko.

Heckman, J. J., & Mosso, S. (2014). Economics of human development and social mobility. *Annual Review of Economics*, 6, 689–733. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040753>

Hejzlarová, E., Mouralová, M., & Konradová, K. (2021). *Nástup do veřejné mateřské školy v České republice: Sonda do adaptace rodiče*. *Orbis Scholae*, 15(1), 57–81. <https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>

Hellinger, B. (2007). *Rodinné konstelace. Imperativy lásky*. Triton.

Hellinger, B. (2010). *Zásady úspěšného rodinného života*. Malvern.

Hellinger, B., & Neuhauser, J. (2005). *Partnerské terapie Berta Hellingera: Jak žít v lásce*. Pragma.

Hellinger, B., Weber, G., & Beaumont, H. (1998). *Skrytá symetrie lásky: Co podporuje lásku v partnerských vztazích*. Pragma.

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace* (4. vyd.). Portál.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.

Hoffman, K., Cooper, G., Powell, B., & Benton, C. M. (2018). *Kruh bezpečného rodičovstva*. F & Pro mente sana.

Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2022). Parents' trust in their child's preschool: Associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Education and Development*, 34(5), 1057–1074. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>

Innecken, B. (2015). *Porque os quiero a los dos: Pedagogía sistêmica para padres y profesionales de la educación*. Desclée de Brouwer.

Juul, J. (2022). *Rešpekt, dôvera a láska: Čo od nás deti potrebujú*. Ikar.

Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. W. W. Norton & Company.

Keyser, W., et al. (2022). Empathy in action: Developing a sense of belonging with the pedagogy of 'real talk'. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(4), Article 10. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1361935.pdf>

Kirchner, E. A., & Turcatto, P. (2022, December). Pedagogia sistêmica: Um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem. In *Anais do 13º SEMIC – Seminário de Iniciação Científica do Curso de Pedagogia*. Centro Universitário FAI.

Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (pp. 9–43). Masarykova univerzita. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/504618/mod_resource/content/3/Kvalitativni-analyza-textu%281%29.pdf

Langermann, S. (2021). *Úspech si ty: Nezištné rady, ako dosiahnuť to, po čom túžite*. Ikar.

Leman, K. (2016). *Sourozenecké konstelace*. Portál.

Lerkkanen, M.-K., et al. (2021). Parental trust in teachers and children's academic interest across grades 1–4. *Journal of School Public Relations*, 42(2), 112–132. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080562>

Lipnická, M. (2023). Učiteľská profesia v predprimárnom vzdelávaní v šiestich európskych krajinách [Conference presentation]. *Materské školy v premenách času: Celoslovenská odborná konferencia*, Martin, Slovensko.

Luhmann, N. (1979). *Trust and power*. Wiley.

Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113–127. <https://doi.org/10.1080/10888690802199392>

McNaughton, D., et al. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223–231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>

Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Sociologické nakladatelství.

Montequin, A. M. (2020). *Aprender y educar sin agotarse*. Fundación La Hendija. <https://www.perlego.com/book/1904075>

Mosell, R. (2016). *Systemische Pädagogik: Ein Leitfadens für Praktiker*. Beltz.

- Nelles, W. (2007). *Amorův šíp: Láska, touha a rŭst v partnerském vztahu*. Agamé.
- Nelles, W. (2022). *Źivot nemá spátečku: Evoluce vĕdomí, duchovní rŭst a rodinné konstelace*. JeŹek.
- OECD. (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Oostdan, R. (2013). Making the difference with active parenting: Forming educational partnerships between parents and school. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 337–351. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0117-6>
- Opĕla, R. (2025, April 4–6). *ManaŹerské / pracovnŭ / organizaĉnŭ konstelace: Olomouc 2021* [Prezentácia na seminári]. Creatrix ideas z.s.
- Pávková, E. (2024, June 7–9). *Sourozenci (Na co se zamĕřit v konstelaĉnŭ práci)* [Prezentácia na seminári]. Creatrix ideas z.s.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & von Suchodoletz, A. (2020). Teacher emotional support in relation to social competence in preschool classrooms. *International Journal of Research & Method in Education*, 43(4), 444–460. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2020.1791815>
- Picková, H. (2017). Proĉ moje dĕti nechodŭ do mateřské školy: Pŕístup rodiĉů, jejichŹ rozhodování neomezuje socioekonomickĕ znevŭhodnĕnŭ. *Orbis Scholae*, 11(1), 51–69. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.17>
- Prekopová, J. (2014). *Rodina Źije z lásky: Pravidlá pre láskyplné spoluŹitie*. Promedia Group.
- Reid, K., Flowers, P., & Larkin, M. (2005). Exploring lived experience: An introduction to interpretative phenomenological analysis. *The Psychologist*, 18(1), 20–23.
- Rohrer, J. M., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2015). Examining the effects of birth order on personality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(46), 14224–14229. <https://doi.org/10.1073/pnas.1506451112>
- Rudolf, R., & Lee, J. (2023). School climate, academic performance, and adolescent well-being in Korea: The roles of competition and cooperation. *Child Indicators Research*, 16(3), 1181–1201. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-10005-x>

Salmon, C. A., & Daly, M. (1998). Birth order and familial sentiment: Middleborns are different. *Evolution and Human Behavior*, 19(3), 299–312. [https://doi.org/10.1016/S1090-5138\(98\)00022-1](https://doi.org/10.1016/S1090-5138(98)00022-1)

Satir, V. (1989). *The new peoplemaking*. Science and Behavior Books.

Shaban, N. (2023, July 3). Why investing in early childhood education is important. *World Humanities Movement*. <https://wohum.org/the-benefits-of-early-childhood-education-and-its-effect-on-future-success/>

Shelton, L., & Shelton, L. (2018). *The Bronfenbrenner primer* (1st ed.). Routledge. <https://www.perlego.com/book/1579914>

Schreuder, B. (2024). *Aby deti mohli byť deťmi: Princípy systemickej práce pre rodičov a všetkých, ktorí pracujú s deťmi*. Inštitút systemickej práce a konštelácií.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE.

Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2022). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research* (2nd ed.). SAGE.

Smith, J. A., & Nizza, I. E. (2022). *Essentials of interpretative phenomenological analysis*. American Psychological Association.

Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (pp. 51–80). SAGE.

Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In H. T. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 73–82). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-005>

Stam, J. J. (2009). *Pole spojení: Praxe organizačních konstelací*. Equilibrium.

Stam, J. J., & Schreuder, B. (2021). *Princípy systemickej práce: Pre koučing, poradenstvo a prácu s konšteláciami*. Inštitút systemickej práce a konštelácií.

Stam, J. J. (2022). *Tímy... príbeh lásky: Prečo sú tímy svojrázne stvorenia, ktoré niekedy robia úplne iné veci ako chcú ich členovia*. Maxilogy.

Sultana, M. S., & Haque, M. (2019). Parents' perception on pre-school education in China: An analysis. *World Voices Nexus: The WCCES Chronicle*, 3(1). https://www.worldcces.org/_files/ugd/a95ba5_de59cdfa5c104c068993c55a3731d9f0.pdf

Sutcliffe, J. (2013). *Eight qualities of successful school leaders*. Bloomsbury Education.

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. Routledge.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Portál.

Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality matters in early childhood education and care: Finland 2012*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264173569-en>

Traveset Vilagínés, M. (2007). *La pedagogía sistémica: Fundamentos y práctica*. Graó.

Trubavina, I. M., et al. (2021). From the experience of organizing artistic and productive activities of older preschool children by means of distance education in the conditions of quarantine measures for the spread of COVID-19. *Educational Technology Quarterly*, 2021(1), 51–72. <https://doi.org/10.55056/etq.56>

Tsabary, S. (2010). *Vědomý rodič*. Fontána.

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Vančíková, K. (2019). Obmedzené kapacity materských škôl. In R. Hall et al., *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. MESA 10. <https://analyza.todarozum.sk/docs/19072315430002hok0/>

Varšík, S. (2019a). *Držím ti miesto. Analýza kapacít materských škôl pre 5 ročné deti* (Komentár 2/2019). Inštitút vzdelávacej politiky, Ministerstvo školstva. <https://www.minedu.sk/data/att/087/15248.9b7497.pdf>

Varga von Kibéd, M., & Sparrer, I. (2002). *Ganz im Gegenteil: Tetralemmaarbeit und andere Grundformen systemischer Strukturaufstellungen*. Carl-Auer.

Vieira, J. L. T. (2020). *Introdução à pedagogia sistémica: Uma nova postura para pais e educadores* (4th ed.). Life Editora.

Vicary, S., & Ferguson, G. (2024). *Social work using interpretative phenomenological analysis: A methodological approach for practice and research*. McGraw-Hill Education.

Whittington, J. (2020). *Systemic coaching and constellations: The principles, practices and application for individuals, teams and groups* (3rd ed.). Kogan Page.

Wuntke, L. V., Köhler, J., & Mahlau, K. (2025). Multi-family groups in schools: A systemic approach to support students at risk. In X. Liu (Ed.), *Academic achievement – Perspectives of students, teachers, and institutions* (pp. 1–13). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.1009445>

Xie, R., et al. (2024). The impact of parental autonomy support on family adaptation in the context of “double reduction”: The mediating role of parent-child communication and cohesion. *Behavioral Sciences*, 14(7), 534. <https://doi.org/10.3390/bs14070534>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. (2008). *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 Wellbeing dieťaťa v ranom veku podľa teórie Bronfenbrennera.....	8
Obrázok 2 Materská škola z pohľadu Zuzany.....	19
Obrázok 3 Materská škola z pohľadu Hany.....	20
Obrázok 4 Materská škola z pohľadu Simony.....	21
Obrázok 5 Materská škola z pohľadu Pavlíny.....	22
Obrázok 6 Materská škola z pohľadu Igora.....	22
Obrázok 7 Materská škola z pohľadu Milana.....	23
Obrázok 8 Materská škola z pohľadu Evy.....	24
Obrázok 9 Spoločné témy v skúsenosti rodičov.....	25
Obrázok 10 Model rodičovskej skúsenosti s materskou školou.....	33

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 Participanti zapojení do výskumu	16
--	----

ODBORNÝ ŽIVOTOPIS

Meno a priezvisko: Soňa Lorencová

Dátum narodenia: 26. 01. 1985

E-mail: sona.lorencova@gmail.com

Pracovné skúsenosti

2017 - marec 2025 **Školská inšpektorka pre materské školy**, Štátna školská inšpekcia, Školské inšpekčné centrum Bratislava

2005 - 2017 **Učiteľka materskej školy** (napr. MŠ, 28 októbra, Trenčín; MŠ, Ožvoldíkova 15, Bratislava; MŠ, Ružová 7, Stupava)

Vzdelanie a odborná kvalifikácia

2019 - doteraz Univerzita Tomáša Baťu v Zlíne, Fakulta humanitných štúdií, študijný program: **Pedagogika**

2010 - 2011 Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, študijný program: **Predškolská pedagogika (PaedDr.)**

2008 - 2010 Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, študijný program: **Učiteľstvo primárneho vzdelávania (Mgr.)**

2005 - 2008 Žilinská univerzita v Žiline, Fakulta prírodných vied, študijný program: **Sociálna pedagogika (Bc.)**

2000 - 2004 Pedagogická a kultúrna akadémia Modra, študijný odbor: **Učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo**

Doplnkové vzdelávanie

2025 **Členstvo v Českej asociácii systemických konštelácií** (na základe absolvovania cyklu seminárov *Putovanie systemickými konšteláciami* a požadovaných hodín supervízie)

2020 **Konštelácie s figúrkami v praxi I., II., III.**, workshop, Power Coaching, s.r.o.

2017 **Druhá atestácia**, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, podkategória: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie

2015 **Prvá atestácia**, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, podkategória: učiteľ pre predprimárne vzdelávanie

2014 **Anglický jazyk** (úroveň C1), Štátna jazyková škola, Palisády 38, Bratislava

Výučba predmetov v rámci doktorandského štúdia

USP/S7SRS: Spolupráca rodiny a školy (seminár)

USP/S9SMZ: Spolupráca materskej a základnej školy (seminár)

USP/MK0PV; USP/M10PV: Programy výchovy a vzdelávania v MŠ (prednáška, cvičenie, seminár)

Projektové aktivity

IGA/FHS/2020/002 – Interná grantová agentúra UTB v Zlíne

Spoluriešiteľka projektu *Postoje rodičov k predškolskému vzdelávaniu v podmienkach Českej a Slovenskej republiky*.

Publikačná činnosť

Majerčíková, J., Horníčková B., & Lorencová S. (2020). Mateřská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie Covid-19. *Pedagogická orientace*, 30(2), 231-241.

Horníčková, B., & Lorencová, S. (2021). The Importance of Compulsory Pre-School Education from the Parents' Perspective in the Czech Republic. *World Academy of Science, Engineering and Technology, Open Science Index 177, International Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(9), 858 - 862.

Horníčková, B., & Lorencová, S. (2021). Parents' Opinions on Compulsory Pre-school Attendance in the Czech Republic. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 15(2), 257-262.

Majerčíková, J., & Lorencová, S. (2021). The Attitudes of Parents towards the Introduction of Compulsory Pre-School Education in Slovakia. *Acta Educationis Generalis*, 11(3), 105 -124.

Lorencová, S. (2021). Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov. In: *Sborník z konferencie budoucích akademických pracovníku*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Lorencová, S. (2023). The phenomenon of institutional preschool education from the parents' perspective. *Journal of language and cultural education*, 11(1), 102 - 113.

PaedDr. Soňa Lorencová, Ph.D.

Materská škola ako vzdelávacia inštitúcia z pohľadu rodičov

Kindergarten as an educational institution from the perspective of parents

Vydala Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně,

Nám. T.G. Massaryka 5555, 760 01 Zlín.

1. vydanie

Publikácia bola vydaná elektronicky.

Publikácia neprešla jazykovou ani redakčnou úpravou.

Rok vydania 2026

ISBN 978-80-7678-392-8

