

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE PREDŠKOLÁKA
V KONTEXTE ÚSPEŠNEJ ADAPTÁCIE NA ŠKOLU

Diplomová práca

Študijný program: Pedagogika

Školiace stredisko: Katedra pedagogiky

Školiteľ: PaedDr. T. Slezáková, PhD.

Nitra 2009

Bc. Ingrid Čviriková

Pod'akovanie

Na tomto mieste by som chcela poďakovať za odborné pedagogické vedenie, usmerňovanie, cenné rady a pomoc zameranú na lepšiu orientáciu v danej problematike vedúcej diplomovej práce PaedDr. T. Slezákovej, PhD. Moje poďakovanie patrí aj pani riaditeľkám a učiteľkám základných škôl, vďaka ktorým som mohla realizovať výskum.

Abstrakt

ČVIRIKOVÁ, Ingrid: Kľúčové kompetencie predškolača v kontexte úspešnej adaptácie na školu. Diplomová práca, Univerzita Konštantína Filozofa. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedúci diplomovej práce: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Nitra: Pedagogická fakulta UHF, 2010. 88 s.

Vstup dieťaťa do základnej školy je významný medzník v jeho živote. V tomto období nastáva zmena v jeho doterajšom živote, preberá na seba novú rolu – rolu žiaka. Podmienkou dobrého štartu dieťaťa v škole bez adaptačných problémov je jeho kvalitná príprava v predškolskom veku. Cieľom našej práce je komplexný pohľad na problematiku vstupu dieťaťa do školy. V teoretickej časti práce rozoberáme jednotlivé komponenty školskej pripravenosti a ponúkame systémový pohľad na riešenie danej problematiky. Svoju pozornosť upriamujeme na otázky pripravenosti na vstup do školy z hľadiska kompetencií, ktoré má dieťa dosiahnuť v závere predprimárneho vzdelávania. Podrobnejšie sa venujeme získavaniu a rozvíjaniu sociálnych kompetencií detí, ako jedného z komponentov školskej pripravenosti, v súvislosti s úspešnou adaptáciou dieťaťa na rolu žiaka a spolužiaka. V empirickej časti práce prinášame poznatky a výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie úrovne sociálnych kompetencií detí a ich vplyv na proces adaptácie pri vstupe do základnej školy. Na základe analýzy získaných údajov výskumu si dovoľíme konštatovať, že úspešný priebeh adaptácie je v značnej miere ovplyvnený úrovňou sociálnych kompetencií, ktorými dieťa disponuje v závere predprimárneho vzdelávania. Dieťa vybavené adekvátnymi sociálnymi kompetenciami je pripravené integrovať sa do nového sociálneho prostredia a úspešne zvládnuť požiadavky vyplývajúce z vyučovacieho procesu.

Kľúčové slová: Školská pripravenosť. Profil absolventa predprimárneho vzdelávania. Sociálne kompetencie. Adaptácie na vstup do školy. Rola žiaka. Rola spolužiaka.

Abstract

ČVIRIKOVÁ, Ingrid: Key competences of pre-schooler in context of successful adaptation to school. Thesis, Constantine the Philosopher University. Faculty of Pedagogy, Pedagogy department. Thesis leader: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Nitra: Faculty of Pedagogy, Constantine the Philosopher University, 2010. 88 pages.

Entering the school is an important step in the life of a child. In this time a change is occurring in his life, he is taking a new role – the role of student. Condition of child's good start in the school without adaptation problems is his quality formation in pre-school age. Objective of our thesis is a complex view on the problem of child's entrance to the school. In theoretic part we analyse the components of school preparedness and we offer a view on the solution of mentioned problem. We focus on the questions of preparedness to enter school from the point of view of the competences that the child should reach in the end of pre-primary education. We closely attend acquiring and developing social competences of the children, as one of the components of school preparedness, in connection with successful adaptation of the child to the role of student and classmate. In the empiric part we bring findings and results of a research, which was focused on finding out the level of social competences of children and their influence on the process of adaptation in the time of entering primary school. After an analysis of the data obtained in the research we take the liberty to state that the success of the process of adaptation is in important measure influenced by the level of social competences child has at the end of pre-primary education. A child who counts with sufficient social competences is ready to incorporate into a new social ambient and successfully reach the goals set in the education process.

Key words: School preparedness. Profile of pre-primary education graduates. Social competences. Adaptations to entering school. Student's role. Classmate's role.

Obsah

Úvod	7
1 Teoretické východiská a prístupy k problematike školskej pripravenosti dieťaťa a jeho úspešnej adaptácie na školu	8
1.1 Vymedzenie nosných pojmov	8
1.2 Požiadavky na dieťa pri vstupe do primárnej školy	10
1.2.1 Profil absolventa predprimárneho vzdelávania	17
1.2.2 Systémový prístup k problematike kritérií školskej pripravenosti	21
2 Sociálne kompetencie v kontexte úspešnej adaptácie na školu	23
2.1 Proces adaptácie, fyziologický a sociálno-psychologický aspekt adaptácie dieťaťa na školu	23
2.2 Podiel sociálnych kompetencií v procese úspešnej adaptácie na rolu žiaka a spolužiaka	27
2.3 Rozvíjanie sociálnych kompetencií v materskej škole	32
2.4 Rozvíjanie sociálnych kompetencií v rodine	41
3 Výskumná časť	44
3.1 Ciele, hypotéza a úlohy výskumu	44
3.2 Metódy výskumu	46
3.3 Výskumná vzorka	47
3.4 Výsledky výskumu a ich interpretácia	48
3.5 Závbery, diskusia a odporúčania pre prax	80
Záver	83
Zoznam použitej literatúry	85
Prílohy	89

Prílohy

Príloha A – Pozorovací hárok zameraný na pozorovanie úrovne sociálnych kompetencií detí v MŠ	89
Príloha B - Pozorovací hárok zameraný úspešnosť adaptácie v ZŠ	93
Príloha C - Kritériá optimálneho dosiahnutia sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania	96
Príloha D - Kritériá optimálneho priebehu adaptácie na vstup do základnej školy	97

Úvod

Jednou z najvýznamnejších etáp v živote dieťaťa je nástup do základnej školy. Tým sa mení jeho spoločenské postavenie. Stáva sa žiakom školy, získava novú spoločenskú rolu, ktorá je mu daná automaticky, vyplýva zo zákona. V tejto etape sa musí vyrovať s novou situáciou, prostredím, učiteľmi a spolužiakmi. Zvládnutie požiadaviek, ktoré na dieťa bude klásť škola si vyžaduje, aby ku koncu predškolského veku bolo vybavené kompetenciami, ktoré mu umožnia primerane sa adaptovať na nový štýl práce a nové úlohy.

Cieľom diplomovej práce je definovať čo je to školská pripravenosť, ako aj jej komponenty. V práci analyzujeme rôzne prístupy k danej problematike, pričom podrobnejšie rozoberáme všetky okolnosti a predpoklady školskej pripravenosti dieťaťa, ktoré majú vplyv na úspešné zvládnutie požiadaviek školy. Keďže príprava dieťaťa v rámci predprimárneho vzdelávania má smerovať k naplneniu profilu absolventa predprimárneho vzdelávania v práci sa dôslednejšie venujeme kompetenciám, ktoré má dieťa dosiahnuť na konci predprimárneho vzdelávania. Podrobnejšie analyzujeme podiel sociálnych kompetencií na úspešnom priebehu adaptácie na rolu žiaka a rolu spolužiaka. Naším zámerom je poukázať na potrebu efektívne rozvíjať sociálne kompetencie učiteľkami vo výchovno-vzdelávacom procese a dotkneme sa tiež otázok podielu rodiny na rozvíjaní sociálnych kompetencií detí, ktorými má disponovať na konci predškolského veku z hľadiska úspešného adaptačného procesu.

Na základe poznatkov z praxe, ktorú vykonám 27 rokov však viem, že i napriek systematickej a cieľavedomej práci učiteliek nie každé dieťa dosahuje požadovanú úroveň pripravenosti na školu a prežíva školské začiatky radostne a úspešne. Práve hlbšie poznanie všetkých faktorov, ktoré ovplyvňujú školskú pripravenosť, a to najmä s hľadiska úrovne dosahovaných sociálnych kompetencií sa stali podkladom pri výbere témy diplomovej práce. Podľa nášho názoru, vzhľadom na stále zvyšujúce sa nároky, ktoré sú kladené na dieťa pri vstupe do základnej školy je nevyhnutné, aby sme dôkladne rozanalyzovali mieru vplyvu sociálnych kompetencií na priebeh adaptácie. Úlohou všetkých zainteresovaných by malo byť dopomôcť dieťaťu prežívať školské začiatky radostne a tým utvárať u neho pozitívny vzťah ku škole, čo je predpokladom úspechov vo vzdelávaní po celý život.

1. Teoretické východiská a prístupy k problematike školskej pripravenosti dieťaťa a jeho úspešnej adaptácie na školu

Zvládnuť nároky súčasnej školy predpokladá pre šesťročné dieťa splňanie určitých požiadaviek, ktoré mu umožnia bez väčších ťažkostí plniť povinnú školskú dochádzku, zúčastňovať sa na spoločnom vyučovaní v rámci triedy.

Výchove najmenších sa vo svojich dielach venoval aj významný humanista, pedagóg a mysliteľ Ján Amos Komenský. Myšlienky o výchove detí v predškolskom období nájdeme hlavne v jeho dielach Informatórium školy materskej, Veľká didaktika, Vševýchova. J. A. Komenský chápal predškolskú výchovu ako pevnú súčasť systému výchovy. Zaoberal sa prípravou detí na školu z obsahovej stránky – čo sa majú deti učiť, a zo psychologickkej stránky – čo treba robiť, aby sa nebáli a tešili sa na školu. Vo Vševýchove navrhoval pre deti medzi piatym a siedmym rokom tzv. poloverejné školy, kde by si navykali na pohyb medzi deťmi a na spoločné hranie (V. Mišurcová, 1987).

1.1 Vymedzenie nosných pojmov

V odbornej literatúre týkajúcej sa problematiky vstupu dieťaťa do školy sa objavujú rozdielnosti v terminológii a ponímaní komponentov, ktoré majú vplyv na úspešný priebeh adaptácie na primárne vzdelávanie. Významy termínov školská zrelosť, spôsobilosť a pripravenosť úzko súvisiace so vstupom do školy sa v jednotlivých obdobiach menili a postupne vyvíjali.

Termín školská zrelosť, ktorý je spojený prevažne s biologickým zrením organizmu a vychádza z poznatkov vývinovej psychológie považuje za školsky zrelé také dieťa, ktoré prešlo prevažne fyziologicky podmienenou vývinovou zmenou a nezrelé nie. Školská zrelosť vyjadruje, že dieťa zvládlo požiadavky predškolského obdobia a dosiahlo takú úroveň telesného a duševného vývinu, že sa bez väčších ťažkostí môže zúčastniť školského vyučovania a úspešne plniť požiadavky školy (L. Klindová, 1978, s.139, L. Ďurič, 1977, s.180, I. Jakabčic, 2002, s. 45).

J. Hvozdič (1986, s. 102) tvrdí : „ *Zvládnutie požiadaviek školy vyžaduje istý stupeň telesnej a najmä duševnej vyspelosti, ktorý sa najčastejšie označuje odborným termínom školská zrelosť*“, a ďalej uvádza, že tento termín sa v poslednom čase pokladá za priúzky vzhľadom na to, že neprihliada na vplyv prostredia a výchovy, ale vyjadruje len

stupeň vývinu dieťaťa, najmä vnútorného zrenia organizmu. Odporúča využívať termín školská spôsobilosť, ktorý zahŕňa okrem školskej zrelosti aj širšie predpoklady na učebnú činnosť žiaka, alebo pojem pripravenosť na školu, ktorý predpokladá pôsobenie širšieho okruhu činiteľov – vplyv prostredia, učenia a výchovy.

Zákon o výchove a vzdelávaní (2008) využíva termín školská spôsobilosť, ktorý definuje ako: „*súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností , ktorý umožňuje dieťaťu stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy*“.

Podľa D. Valachovej (2008, s.38-39) termín školská spôsobilosť je strešný termín, ktorý: ... „*integruje pojmy zrelosť aj pripravenosť vo vzájomnej súčinnosti, pričom do určitej miery rozlišuje medzi tými schopnosťami a zručnosťami, ktoré dieťa dosahuje v prevažnej miere v procese zrenia, a tými, ktoré dosahuje najmä pod vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby*“.

Podobne ako J. Hvozdík odporúčajú používať v súvislosti so vstupom dieťaťa so školy termín školská pripravenosť aj T. Beňová (1997), O. Zelinková (2007) a M. Vágnerová (2000), ktorá používa pojem kompetencie, ktoré delí do dvoch skupín, a to na kompetencie súvisiace so zrením detského organizmu, hlavne centrálnej nervovej sústavy. V tejto súvislosti hovorí o školskej zrelosti. Druhú skupinu tvoria kompetencie, ktoré sa rozvíjajú prevažne učením a ich úroveň vyjadruje školská pripravenosť.

L. Valentová (2001, s.220) taktiež preferuje pojem školská pripravenosť a uvádza : „*...domnievam sa, že zvyrazňuje širšie súvislosti a môže implikovať i školskú zrelosť v ortodoxnom poňatí*“. Školskú pripravenosť považuje za vyvíjajúcu sa a ovplyvňovanú meniacimi sa výchovno-vzdelávacími koncepciami. Zahŕňa tak stupeň biologického a psychologického vývoja dieťaťa, ako aj výchovné a sociálne vplyvy a požiadavky školy, pričom upozorňuje na to, že pod vplyvom pedagógov sa koncept zrelosti a pripravenosti rozšíril o pedagogickú situáciu, do ktorej vstupuje dieťa. Podľa autorky sa tento koncept nedá uplatňovať v centralistickom a jednotnom školskom systéme. (In. Z. Kolláriková – B. Pupala, 2001).

V súčasnosti sa mení pohľad na chápanie školskej pripravenosti. Podľa odborníkov, ktorí sa venujú uvedenej problematike, školská pripravenosť zahŕňa komponenty, ktoré sa navzájom ovplyvňujú a je potrebné ich skúmať komplexne ako celok (V. Mertin – I. Gillernová, 2003, T. Slezáková – A. Tirpáková, 2006). Súhlasíme s názorom autorov, ktorí poukazujú na vzrastajúci význam pedagogickej situácie, ktorý naznačila L. Valentová (2001). Z hľadiska školskej pripravenosti zdôrazňujú, že bezproblémový vstup dieťaťa do

školy môžu svojim pôsobením ovplyvniť učiteľky a taktiež rodičia dieťaťa. V. Mertin (2003) uvádza, že v posledných rokoch dochádza k zmene ponímania školskej pripravenosti v súvislosti s odklonom od medicínskeho prístupu v pedagogike a psychológii a uvádza, že biologické predpoklady ovplyvňujú výsledky vo vzdelávaní iba čiastočne a vhodným psychologickým a pedagogickým prístupom môžeme úspešne vzdelávať aj deti so somatickými problémami. Školskú zrelosť / pripravenosť V. Mertin (2003, s.220) chápe ako : „...výslednicu charakteristík dieťaťa, prianí a očakávaní rodičov, kvality domáceho prostredia, kvality pôsobenia materskej školy a charakteristík a požiadaviek školy“ (In. V. Mertin – I. Gillernová, 2003).

Z uvedených vymedzení termínov školská zrelosť a školská spôsobilosť vyplýva, že tieto termíny vyjadrujú stupeň vývinu dieťaťa, ktoré súvisia so zrením organizmu, a predpokladmi dieťaťa na učebnú činnosť, ktoré rozvíjame učením. Naproti tomu termín školská pripravenosť zahŕňa nielen stupeň biologického a psychického vývinu dieťaťa, ale aj pôsobenie širšieho okruhu činiteľov – výchovy, učenia, prostredia.

Vzhľadom na uvedené vymedzenia jednotlivých pojmov, a i napriek tomu, že školský zákon sa prikláňa k pojmu školská spôsobilosť budeme v ďalších kapitolách využívať pojem školská pripravenosť. Myslíme si, že vstup dieťaťa do školy je v značnej miere ovplyvňovaný nielen stupňom vývinu dieťaťa ale aj ďalšími činiteľmi. Prikláňame sa k názoru, že úspešný vstup do školy nezávisí iba od úrovne rozvoja dieťaťa a jeho osobnostných kvalít. Úspešnosť dieťaťa môže pozitívne ovplyvniť profesionalita učiteľiek materských a základných škôl a ich výchovno-vzdelávacie pôsobenie, taktiež úroveň, zameranie a podmienky školy, ktoré dieťa navštevuje a samozrejme aj očakávania rodičov a ich pripravenosť byť rodičom školáka.

1.2 Požiadavky na dieťa pri vstupe do primárnej školy

Pripravenosť dieťaťa na vstup do školy môže mať aj svoju variabilitu a odchýlky od normy. Aby sme vedeli posúdiť, či úroveň dieťaťa zodpovedá požiadavkám, musíme vychádzať z poznatkov a skúseností odborníkov, ktorí sa tejto problematike venujú.

Už J. A. Komenský poukazoval na potrebu venovať náležitú pozornosť požiadavkám na vstup dieťaťa do školy. V Informatórii školy materskej odporúča šiesty rok za najvhodnejší, kedy by malo dieťa ísť do školy : „ ... *neradil by som, aby sa dieťa držalo doma po šiestom roku ...* “ a uvádza znaky, podľa ktorých môžeme určiť, či je dieťa schopné navštevovať školu :

1. či dieťa vie to, čo sa malo naučiť v materskej škole,
2. či sleduje položené otázky a má primeraný úsudok,
3. či sa uňho prejavuje túžba po hlbšom vzdelávaní (J. A. Komenský, 1991, s.140).

V súčasnej odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s tradičnými kritériami posudzovania školskej pripravenosti, ale aj s novšími názormi na jej klasifikáciu.

Tradičné a najčastejšie kritérium školskej pripravenosti dieťaťa na školu, s ktorým sa môžeme stretnúť v odbornej literatúre uvádza T. Slezáková, (2006, s.9). Zahŕňa nasledovné oblasti :

1. vek vstupu do základnej školy,
2. fyzická pripravenosť,
3. psychická pripravenosť,
4. sociálna pripravenosť,
5. emocionálno-vôľová pripravenosť.

Podobne ako T. Slezáková (2006) klasifikujú pripravenosť dieťaťa na vstup do školy aj L. Valentová (In. Z. Kolláriková – B. Pupala, 2001, s.221), I. Jakabčic, (2002, s.46), V. Kačáni, (2004, s. 109) a D. Valachová (2008,s.39). Uvádzajú nasledovne zložky školskej pripravenosti :

1. kognitívna zložka (intelektová zrelosť),
2. emocionálna a sociálna zložka (zrelosť),
3. pracovná zložka (zrelosť na prácu),
4. somatická zložka (telesná zrelosť).

Podľa T. Slezákovvej (2006) vek dieťaťa pred vstupom do školy je spojený s istým stupňom maturácie centrálného nervového systému. Ten je podmienkou každého učenia, či už čítania, písania, počítania, alebo osvojenia jednoduchých úkonov, ako lezenia, chôdze, sebaobslužných návykov. Biologické zrenie je závislé nielen na veku, ale aj na individuálnych vlastnostiach každého jedinca. U nás je zákonom stanovená hranica veku vstupu do základnej školy šesť rokov dieťaťa. Nemali by sme ju však považovať za hlavné kritérium. Už Ján Amos Komenský (1991, s.139) uvádzal : „*Tento termín sa môže posunúť dopredu alebo dozadu o pol roka alebo aj celý rok podľa nadania dieťaťa.*“

Podobný názor má aj Ľ. Klindová, (1978, s.145) : „*Posudzovať školskú zrelosť podľa veku (aj keď sa zistilo, že staršie deti lepšie vyhovujú školským požiadavkám) je*

nedostatočným hľadiskom pre zaradenie do školy, pretože školská zrelosť, i keď v istej miere závisí od veku, je podmienená aj inými činiteľmi. Je to formálne kritérium.“

Potrebu zohľadnenia individuálnych osobitostí dieťaťa a veku uvádzajú viacerí odborníci (Ďurič, 1977, Merlin, 2003). Upozorňujú na možné rozdiely medzi najmladšími a najstaršími deťmi pri nástupe do školy a aj na rozdiely vyplývajúce z hľadiska pohlavia. V týchto prípadoch môžeme pozorovať výrazné rozdiely v citovej, sociálnej a pracovnej oblasti (T. Slezáková – A. Tirpáková, 2006).

Šiesty rok života dieťaťa teda automaticky neznamená, že aj fyzická stránka jeho osobnosti a zdravotný stav sú na požadovanej úrovni. Úspešné zvládnutie požiadaviek školy je ovplyvnené aj určitou úrovňou, ktorú má dieťa dosiahnuť z hľadiska fyzickej pripravenosti. Medzi piatym a siedmym rokom prebieha prvé obdobie vyťahnutia, dieťa stráca typické detské tvary tela, predlžujú sa mu končatiny. Dieťaťu sa znižuje podkožná vrstva tuku, utvára sa zreteľný svalový reliéf, splošťuje sa prierez trupu, ktorý sa rozčleňuje na hrudný a brušný úsek (L. Ďurič, 1977).

Ďalším ukazovateľom je dentícia, čiže výmena mliečnych zubov za trvalý chrup a kostný vek – stav narastania a osifikácie kostí (T. Beňová, 1997). M. Harnušková (1999) uvádza, že k základným somatickým požiadavkám patrí výška (cca 120 cm) a hmotnosť dieťaťa (20 – 22 kg) a tiež stupeň tzv. prvej štruktúrálnej premeny.

Viac autorov (T. Slezáková 2006, L. Ďurič 1977, L. Klindová 1978) uvádza, že váha a výška sú najjednoduchším, veľmi hrubým a najmenej dôležitým ukazovateľom telesnej pripravenosti dieťaťa. Podľa L. Klindovej (1978) dôležitejším ukazovateľom na posúdenie pripravenosti je kvalitatívna premena stavby tela a za najlepší ukazovateľ biologickej zrelosti považuje kostný vek, ktorý vyjadruje postup narastania a dozrievania kostí dieťaťa. Telo dieťaťa prechádza vo fáze vyťahovania „premenou tvaru“. U päť až sedem ročných detí rozlišujeme dve typické formy tvaru, a to : forma malého dieťaťa a forma školského dieťaťa.

Na posúdenie telesnej pripravenosti na školu sa používa tzv. filipínska miera. Je to jednoduchá skúška, ktorou zisťujeme zmenu proporcií medzi jednotlivými časťami tela – predĺženie horných končatín v pomere k hlave. Dieťa musí cez vrchol hlavy dosiahnuť pravou rukou ľavý ušný bolec (T. Beňová, 1997).

Podľa T. Slezákovvej (2006, s.12) : „...slabá telesná konštrukcia ohrozuje dieťa zvýšenou unaviteľnosťou.“, a ďalej sa odvoláva na tvrdenia Langmeiera, ktorý odporúča starostlivejšie hodnotiť školskú zrelosť u detí, ktoré sa narodili s veľmi nízkou pôrodnou hmotnosťou. Taktiež upozorňuje, že deti, ktoré majú oslabenú imunitu, trpia závažnou

chronickou chorobou, sú často choré, môžu mať v škole vážne adaptačné ťažkosti. Medzi somatické predpoklady pripravenosti musíme zaradiť aj odolnosť dieťaťa voči záťaži.

L. Klindová (1978) a T. Beňová (1997) upozorňujú na chybu, ktorú môžeme urobiť pri posudzovaní pripravenosti na školu iba na základe telesných ukazovateľov. Určitý počet detí, ktoré spĺňajú požiadavky fyzickej pripravenosti, nedosahuje školskú zrelosť v psychických funkciách. Na druhej strane sú deti, ktoré dostatočne nespĺňajú telesné ukazovatele, ale psychicky sú schopné plniť požiadavky školy, preto je potrebné posúdenie školskej pripravenosti pediatrom aj psychologickým vyšetrením úrovne vývinu dieťaťa.

Podľa L. Ďuriča je zisťovanie psychickej úrovne dieťaťa pred vstupom do školy veľmi komplexná záležitosť. Opiera sa o tvrdenie Langmeiera (1977, s. 181): „*jednou z najvýznamnejších zmien, ku ktorej má dieťa v priebehu vývinu dospieť pred vstupom do školy, je prechod od hrového prelietavého zamestnania k vytrvalejšiemu, cieľavedomejšiemu výkonu, k uvedomeniu si povinnosti a zodpovednosti. Dieťa má vedieť preberať a sústavne sledovať prácu na uloženej úlohe a dokončiť ju. Významná je aktívna pozornosť a jej trvalejšia koncentrácia, diferencované vnímanie, dôležité najmä pri čítaní, písaní a počítaní. Nevyhnutná je aj prítomnosť prvého stupňa skutočne pojmového a kauzálneho myslenia, schopnosť napodobňovať. Pamäť musí mať stopy tréningu z obdobia pred zaškolením. Nevyhnutná je aj istá zásoba skúseností a zručností*“ (L. Ďurič – J. Štefanovič a kol., 1977, s. 360).

Dôležité je, aby malo dieťa pred vstupom do školy rozvinutú celú škálu všeobecných aj konkrétnych poznávacích procesov, primeranú úroveň inteligencie, dobre rozvinuté rozumové operácie, ktoré zabezpečujú názorný a konkrétny charakter myslenia. Za osobitne dôležité kritérium pripravenosti na školu považujeme takú jazykovú úroveň dieťaťa, ktorá mu umožní zrozumiteľne vyjadriť svoje poznatky, želania, pocity. Nízka úroveň jazykových schopností môže viesť k neúspešnosti v školskej práci (L. Klindová, 1977).

Psychická a sociálna pripravenosť na školu je nevyhnutným predpokladom, že dieťa zvládne rolu žiaka. Chápeme ju ako pripravenosť dieťaťa zvládnuť novú sociálnu situáciu a učebnú činnosť. Od dieťaťa očakávame, že sa bez väčších problémov bude vedieť začleniť do neznámeho kolektívu detí, nadviaže a udrží s nimi priateľské vzťahy, bude v kolektíve aktívne. Znakom pripravenosti na školu je primeraná nezávislosť od najbližších dospelých, schopnosť viac rozumovo kontrolovať svoje city, primerane tlmiť reakcie, vedieť sa podriaďovať príkazom učiteľa (T. Beňová, 1997, L. Klindová, 1977, T. Slezáková, 2006).

Pracovná zložka pripravenosti na školu, ktorá odráža úroveň motivácie dieťaťa, predpokladá primeranú úroveň a bezproblémovosť dieťaťa pri prijímaní, vykonávaní a plnení úloh, ktoré sú na neho kladené. S pracovnou zložkou súvisí aj schopnosť venovať úlohám potrebný čas, byť aktívny aj v prípade úlohy, ktorá je pre dieťa nezaujímavá (In. Z. Kolláriková – B. Pupala, 2001, I. Jakabčic, 2002, D. Valachová, 2008, T. Slezáková, 2008).

Dôležitosť v kontexte školskej pripravenosti musíme venovať aj v oblasti emocionálno-vôľovej. Znakom pripravenosti je zámernosť v správaní a konaní, schopnosť dieťaťa obmedzovať živelnosť svojho správania, zapájanie vôľovej zložky do činnosti a schopnosť podriadiť svoje potreby menej zaujímavým činnostiam. Dieťa pred vstupom do školy musí byť schopné ovládať pravidlá komunikácie, organizovaného a mravného správania - počúvať a chápať jazyk, formulovať svoje myšlienky, používať verbálne a neverbálne prostriedky komunikácie, sústrediť sa, ticho sedieť na svojom mieste. Výskumy dokazujú, že ku koncu predškolského obdobia u mnohých detí vzniká potreba učiť sa. Strácajú záujem o pobyt v materskej škole, prestáva mať pre ne význam. Tento motív môžeme považovať za dôležitý aspekt pripravenosti. V tejto fáze sa stáva súčasťou „vnútornej pozície školáka“ (T. Slezáková – A. Tirpáková, 2006).

Uvedené zložky školskej pripravenosti musia dosiahnuť určitú prahovú úroveň ak chceme, aby dieťa úspešne zvládlo požiadavky školy. Sú považované za vhodné indikátory pri diagnostikovaní školskej pripravenosti. L. Valentová (2001) konštatuje, že lepšie sú rozpracované zložky v kognitívnej oblasti v porovnaní s nonkognitívnu oblasťou. Upozorňuje, že vzájomné vzťahy zložiek školskej pripravenosti vzhľadom na možnú kompenzáciu sú stále otvorené a je ich potrebné skúmať v teoretickej aj praktickej rovine (In. Z. Kolláriková – B. Pupala, 2001).

T. Slezáková, (In. 2006, s.18-21) ponúka aj odlišný pohľad na posudzovanie školskej pripravenosti. Autorkou tohto pohľadu je T. I. Babajejová (1990), ktorá konštatuje, že je potrebné školskú pripravenosť analyzovať v kontexte vyššieho systému vzťahov medzi osobnosťou a spoločnosťou : „školská pripravenosť – osobnosť – spoločnosť“.

To znamená, že dôkladne pochopená a rozanalyzovaná môže byť iba v súvislosti osobnostného rozvoja dieťaťa a jeho vzájomných vzťahov so spoločnosťou. Autorka konštatuje, že pripravenosť súvisí so schopnosťou dieťaťa prijať kvalitatívne novú sociálnu situáciu, ako „zónu blízkeho rozvoja“ v škole. Rozhodujúca je zmena jeho postavenia v spoločnosti, zmena vzťahov dospelých k dieťaťu, ktorí ho vedú k zodpovednosti vo

vzťahu k učebnej činnosti. Zmena nastáva aj v charaktere vzťahov k vrstovníkom. Tieto skutočnosti majú vplyv na zmenu sabauvedomovania dieťaťa. Štruktúru pripravenosti poníma ako dynamickú jednotu zložiek, ktoré sa navzájom podmieňujú.

Do kritérií školskej pripravenosti zaradila T. I. Babajevová nasledovné zložky:

1. emocionálno-motivačná zložka,
2. obsahovo-významová zložka,
3. operačno-činnosťná zložka,
4. kognitívno - regulačná zložka.

Emocionálno-motivačnú zložku tvoria tri motívy, ktoré sú podstatné pri smerovaní osobnosti dieťaťa na budúcu rolu žiaka a na učebnú činnosť. Jedná sa o motív sociálny (chcem byť žiakom), motív poznávací (záujem o učenie, veľa vedieť) a motív mravný (chcem byť dobrým žiakom a splniť očakávania dospelých).

Obsahovo-významová zložka tvorí základ pri postúpení do vyššej úrovne sociálneho rozvoja dieťaťa. Je zameraná na všeobecnú úroveň poznania dieťaťa objektívnej skutočnosti. Jej obsah tvoria poznatky sociálneho charakteru o škole, učebnej činnosti, ktoré sú dôležité z hľadiska sociálnych motívov dieťaťa byť žiakom, ako aj poznatky o sociálnych javoch, o prírode a umení, ktoré sú predpokladom zvládnutia učebných predmetov v školskom vyučovaní. Táto zložka zahŕňa aj poznatky o sociálnych normách, ktoré tvoria základ správania potrebného pre dodržiavanie školského poriadku.

Operačno-činnosťná zložka zahŕňa praktické zručnosti, ktoré sú potrebné pri vykonávaní hrovej, výtvarnej, pracovnej a komunikatívnej činnosti. Základ tvoria vzájomne prepojené skupiny zručností, ktoré sú nevyhnutné pri uskutočňovaní rôznych činností – zručnosť elementárneho plánovania, schopnosť pochopiť cieľ práce a vytvoriť si predstavu o jej výsledku a schopnosť elementárnej sebakontroly a sebahodnotenia. Okrem týchto schopností do tejto zložky patria ďalšie špeciálne schopnosti – schopnosť poznávať (schopnosť využívať názorno-činnosťné a názorno-obrazové spôsoby poznávania a pod.), hrové schopnosti (vedieť rozohrať hru, spolupracovať v nej, rešpektovať pravidlá hry, viesť dialóg a pod.), komunikačné schopnosti (vedieť počúvať a pochopiť hovoriaceho, vyjadrovať svoje myšlienky gramaticky správne, prerozprávať príbeh, kultúra reči, správania spolupráce v komunikácii a pod.), elementárne učebné zručnosti (vedieť prijať úlohu a riešiť ju, ohodnotiť výsledok z pohľadu učiteľky a pod.), elementárne tvorivé schopnosti (vedieť sa vyjadrovať hudobne, tancom, dramatizáciou), pohybové a pracovné zručnosti (hrubá a jemná motorika, sebaobslužné a pracovné návyky). Osvojenie všetkých skupín schopností a zručností formuje základy kultúry činnosti detí a ich samostatnosť.

Primeraná úroveň rozvoja kontrolno-regulačnej zložky predpokladá, že dieťa má primerane osvojené predchádzajúce zložky, ale aj rozvíjajúcu sa schopnosť elementárnej regulácie svojej činnosti a správania. Primerané osvojenie komponentov tejto zložky vytvára predpoklad, že budúci školák bude samostatný, schopný elementárnej sebaregulácie, sebaorganizácie v súlade s normami, pravidlami, požiadavkami (T. Slezáková, 2006).

T. Slezáková (2006, s.21) uvádza : „...*Babajevova na rozdiel od iných autorov predstavila štruktúru pripravenosti žiaka ako súbor vzájomne sa podmieňujúcich komponentov*“.

Názor V. Mertina (2003, s. 218 - 226) na posudzovanie školskej pripravenosti úzko súvisí s jeho definovaním pojmu školská pripravenosť. Uvádza, že pri posudzovaní školskej pripravenosti musíme brať do úvahy okolnosti a predpoklady na strane :

1. dieťaťa,
2. rodiny,
3. materskej školy,
4. základnej školy,
5. iné.

Pri posudzovaní okolností zo strany dieťaťa vychádza z tradičných kategórií školskej pripravenosti. Medzi tieto okolnosti zaraďuje vek, pohlavie a zdravie dieťaťa, jeho rečové schopnosti, schopnosť učiť sa, primeranú schopnosť presadiť sa, intelektové predpoklady, pracovné zručnosti, psychomotorické tempo, sústredenosť, primeraná úroveň jemnej motoriky a grafomotoriky.

Za dôležité z hľadiska úspešnosti dieťaťa pri vstupe do školy považuje aj predpoklady rodiny. Uvádza, že rodičia môžu svojimi predstavami, očakávaniami, pomocou ovplyvniť vzdelávacie výsledky detí. Úspešnosť dieťaťa je podmienená klímou rodiny, socio-ekonomickým statusom rodiny a očakávaniami rodičov z hľadiska vzdelávacích výsledkov.

Vzhľadom na to, že v tomto období ovplyvňuje výchovu detí nielen rodina, ale často aj inštitucionálna výchova, V. Mertin pokladá za dôležité pri príprave detí na vstup do školy aj predpoklady na strane materskej školy. Jej zameranie má byť orientované na rozvoj špecifických schopností detí potrebných v škole, sledovanie aktuálnej úrovne a prípravu na školu. Materská škola sa má zameriavať na plnenie programu, sledovať ako dieťa napreduje, ako je úspešné v porovnaní s inými deťmi. Dôležitosť pripisuje v kontexte s

kvalifikačným a osobnostným predpokladom učiteliek, ktoré zabezpečujú výchovno-vzdelávaciu činnosť.

V neposlednom rade je úspešnosť vstupu dieťaťa do prvého ročníka podmienená aj predpokladmi zo strany základnej školy a školského systému. Podľa autora je potrebné, aby sa rodičia pred rozhodnutím, ktorú školu ich dieťa bude navštevovať oboznámili so vzdelávacím programom školy a požiadavkami učiteľky prvého ročníka na dieťa, ktoré vyplývajú z programu. Úspešnosť dieťaťa v škole môžu ovplyvniť aj podmienky, ktoré škola vytvára (počet zapísaných detí, zloženie triedy, dostupnosť podporných služieb, organizácia vyučovania a pod.) a školský systém (dostupnosť alternatívnych škôl, poradenských služieb, náročnosť prvého ročníka a pod.). Okrem uvedených okolností môže byť úspešnosť dieťaťa ovplyvnená aj dĺžkou jeho pobytu v materskej škole, či dostupnosťou základnej školy. Autor uvádza, že zmenou ktorejkoľvek z uvedených charakteristík môžeme ovplyvniť úspešnosť dieťaťa pri vstupe do základnej školy (In. V. Mertin – I. Gillernová, 2003).

Súhlasíme s názorom V. Mertina, že pripravenosť na vstup do školy ovplyvňujú nielen predpoklady, ktoré sa viažu výhradne na pripravenosť samotného dieťaťa, ktorá zahŕňa osobnostné kvality dieťaťa a dosiahnutú úroveň vývinu. Z hľadiska pripravenosti zohráva významnú úlohu aj materská a základná škola a kompetentnosť učiteliek, ako aj samotné rodinné prostredie dieťaťa. Popritom však považujeme za dôležité, aby dieťa pred vstupom do školy dosahovalo primeranú úroveň kompetencií, ktoré sú predpokladom zvládnutia role žiaka. Kompetenciám, ktorými má dieťa disponovať na konci predprimárneho vzdelávania sa venujeme v nasledujúcej podkapitole.

1.2.1 Profil absolventa predprimárneho vzdelávania

Cieľom predprimárneho vzdelávania je celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. Úlohou edukácie je vyvážené rozvíjať perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť dieťaťa, čo má smerovať k formovaniu elementárnych základov kľúčových kompetencií. Štátny vzdelávací program ISCED 0 (2008) vymedzuje kompetencie pre predškolský vek, ktoré sú určujúce pre získanie profilu absolventa predprimárneho vzdelávania.

Kompetencie rozpracované v Štátnom vzdelávacom programe sú spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie. V uvedenom dokumente sú

kompetencie definované ako: „... kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných pre konkrétnu situáciu. Ide o kompetencie, ktoré potrebujú všetci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť“. Európsky parlament a Rada Európskej únie stanovuje osem kľúčových kompetencií, ktorým pripisujú rovnakú dôležitosť :

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzom jazyku,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť,
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie (2006/962/ES).

I. Turek (2004, s.54) kompetencie definuje ako : „...správanie (činnosť, komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.“ V praxi používame paralelne pojmy schopnosti, zručnosti, spôsobilosti.

J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (2003, s. 111) v Pedagogickom slovníku definujú kompetencie žiaka ako „...termín uplatňovaný v kurikulárnych dokumentoch v ČR a v zahraničí snažiaci sa postihnúť, že cieľom školského vzdelávania mladej generácie nie je len osvojenie poznatkov a zručností, ale i vytváranie spôsobilostí presahujúcich do mimoškolského prostredia.“

Kompetencie môžeme podľa rozsahu deliť na základné, aplikované a špecifické. Uvedené delenie predstavuje úroveň rozvinutia kompetencie. Základné kompetencie sú tie, ktoré má (musí) mať zvnútornené každý človek, pretože sú nevyhnutné pre jeho existenciu v spoločnosti, pre uspokojovanie vlastných potrieb. Aplikované – rozvíjajúce kompetencie sú tie, ktoré by človek mal mať zvnútornené, pretože mu uľahčujú existenciu v konkrétnej spoločnosti a vyjadrujú, čo spoločnosť od neho požaduje. Jedinec tieto kompetencie môže, no aj nemusí mať. Špecifické kompetencie sú tie, ktoré by človek mohol mať a vyjadrujú to, čo konkrétny jedinec dokáže realizovať, čím je odlišný od iných, na čo a pre čo je spôsobilý. Tieto kompetencie sa rozvíjajú na základe predispozícií jedinca, sú podmienené genetickými predpokladmi, talentom a nadaním. Na základe charakteru poznáme kompetencie motorické, kognitívne, komunikačné, expresívne a sociálne. Vyjadrujú, v akej sociokultúrnej oblasti je človek spôsobilý realizovať úkony, činnosti, procesy (In. S. Kikušová, 2003/2004).

Podľa S. Kikušovej (2007) je kompetencia kompaktný celok, ktorý vyjadruje poznávaciu a činnostnú spôsobilosť. Teoreticky ju môžeme štruktúrovať na kognitívnu časť a konatívnu časť. Kognitívna časť obsahuje úroveň dosiahnutého poznania konkrétneho jedinca – vedomosti, schémy a interpretácie, ktoré sa spájajú s konkrétnou oblasťou. Konatívna časť obsahuje úroveň aplikácie dosiahnutého vlastného poznania v konaní (In. S. Kikušová , 2007, s.7).

Získavanie kľúčových kompetencií znamená mať schopnosť a byť pripravený učiť sa po celý život. Kompetencie nevyjadrujú trvalý stav. Majú procesuálny charakter, lebo úroveň ich rozvinutia sa prejavuje v praxi a činnosti každého jedinca. Vzhľadom na to, že predprimárne vzdelávanie je zamerané predovšetkým činnostne a má výrazne procesuálny charakter, oba tieto aspekty sú dôležité pri dosahovaní kompetencií dieťaťa (In. M. Podhájska, 2005/2006).

Všeobecné a špecifické ciele predprimárneho vzdelávania smerujú k rozvoju kľúčových kompetencií, ktoré sú v kurikulárnych dokumentoch formulované ako súbory predpokladaných vedomostí, zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobnostný rozvoj a uplatnenie jedinca (K. Guziová, In. V. Hajdúková, 2008, s.45).

Absolvent predprimárneho vzdelávania v súlade so Štátnym vzdelávacím programom ISCED 0 (2008, s. 7) má mať schopnosti a poznatky z hľadiska základov kultúrnej, čitateľskej, prírodnej a matematickej gramotnosti a má byť pripravený na vstup do primárneho vzdelávania v základnej škole a ďalší aktívny život v spoločnosti. Vzhľadom na špecifiká predškolského veku sú spoločenské a občianske kompetencie integrované do osobnostných (intrapersonálnych) a sociálnych (interpersonálnych) kompetencií, medzi kompetencie sú zaradené aj psychomotorické kompetencie.

V materskej škole sa rozvíjajú nasledovné kompetencie :

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) Základy sebauvesomenia
 - b) Základy angažovanosti
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a) Základy riešenia problémov
 - b) Základy kritického myslenia
 - c) Základy tvorivého myslenia

6. Učebné kompetencie

7. Informačné kompetencie

V závere predprimárneho vzdelávania zisťujeme, či dieťa dosahuje požadovanú úroveň jednotlivých kompetencií z hľadiska pripravenosti na vstup do základnej školy. V rámci psychomotorických kompetencií má dieťa používať v činnosti všetky zmysly, ovládať pohybový aparát a telesné funkcie, prejavovať túžbu a ochotu pohybovať sa, ovládať základné lokomočné pohyby, používať osvojené pohybové činnosti v nových, neznámych, problémových situáciách, prekonávať prírodné a umelé prekážky, prejavovať grafomotorickú gramotnosť, správať sa ohľaduplne k svojmu zdraviu a zdraviu iných a prejavovať pozitívny postoj k zdravému životnému štýlu. Dieťa dosahuje požadovanú úroveň osobnostných (intrapersonálnych) kompetencií ak si uvedomuje vlastnú identitu, v správaní prejavuje vzťah k sebe a k iným, prejavuje svoje pocity a hodnotí svoj aktuálny citový stav, vie odhadnúť svoje možnosti a spôsobilosti, správa sa sebaisto, uvedomuje si dôsledky svojho správania vzhľadom na iných, presadzuje sa s ohľadom na seba aj druhých, zaujíma sa o dianie v rodine, materskej škole a bezprostrednom okolí, obhajuje seba a iných, chorých, zdravotne znevýhodnených, slabých bezbranných. V rámci sociálnych (interpersonálnych) kompetencií zisťujeme, či dieťa pozerá na svet aj očami druhých, správa sa empaticky k svojmu okoliu, správa sa podľa spoločenských pravidiel a noriem, hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve, dokáže plánovať, organizovať a hodnotiť činnosť, zotráva v hre a činnosti a dokončí ju, dokáže prebrať spoluzodpovednosť za seba aj za činnosť skupiny, nadväzuje prijateľným spôsobom kontakty a udržiava s druhými harmonické vzťahy, vie riešiť konflikty a pomáha druhým s pomocou dospelého alebo samostatne, akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti, prejavuje ohľaduplnosť k svojmu okoliu. Požadovanú úroveň komunikatívnych kompetencií dosahuje dieťa ak vedie monológ, nadväzuje a vedie dialóg s deťmi aj dospelými, počúva aktívne a s porozumením myšlienky a informácie z rôznych médií, vyjadruje a komunikuje svoje myšlienky, názory, volí primeraný, kreatívny spôsob komunikácie vzhľadom na situáciu, komunikuje osvojené poznatky, prejavuje predčitateľskú gramotnosť, chápe a rozlišuje, že niektorí ľudia sa dorozumievajú aj inými jazykmi. V rámci kognitívnych kompetencií zisťujeme, či dieťa hľadá a objavuje súvislosti medzi informáciami a objavuje tie, ktoré sú nápomocné pri riešení problému, rieši samostatne alebo s pomocou problémy v osobnej a spoločenskej rovine, rieši jednoduché úlohy, uplatňuje v hre a rôznych situáciách matematické myslenie, porovnáva podobnosti a rozdiely predmetov, javov, osôb, atď., odôvodňuje svoje názory, postoje, vyslovuje

jednoduché úsudky, hodnotí spontánne a samostatne, uplatňuje vlastné predstavy pri riešení problémov, nachádza odpovede a riešenia, objavuje a nachádza funkčnosť vecí, predstáv alebo myšlienok, uvedomuje si ich zmeny, objavuje algoritmus riešenia úloh pokusom a omylom alebo podľa zadaných inštrukcií, odstraňuje prípadnú chybu. Požadovanú úroveň učebných kompetencií dieťa dosahuje ak prejavuje zvedavosť a spontánny záujem o spoznávanie nového, primerane využíva znaky, pojmy a symboly, pozoruje, skúma a experimentuje, objavuje a hľadá súvislosti medzi vlastnými poznatkami, získané skúsenosti aplikuje v hre a rôznych aktivitách, kladie otázky a hľadá odpovede, učí sa spontánne aj zámerne, vyvíja vôľové úsilie v hre a činnosti, plánuje a organizuje si optimálne prostredie na činnosť, prekonáva prekážky v učení, je aktívne v individuálnom aj skupinovom učení, hodnotí a teší sa s vlastného výkonu, uznáva výkon druhých, učí sa na základe vlastnej motivácie, pracuje s hračkou, knihou, učebnými pomôckami, primerane dlhý čas sa sústreďuje na hru a na zámerne riadenú výchovno-vzdelávaciu činnosť. V rámci informačných kompetencií sledujeme, či má dieťa radosť zo samostatne získaných informácií a využíva rôzne zdroje získavania a zhromažďovania informácií aj mimo materskú školu.

Úroveň kompetencií, ktoré dieťa dosiahne na konci predprimárneho vzdelávania umožňuje učiteľkám materských a základných škôl posúdiť jeho mieru pripravenosti na vstup do školy a taktiež neskoršiu schopnosť plniť požiadavky vyplývajúce z učebnej činnosti. Základy kľúčových kompetencií, ktoré dieťa získa v procese edukácie sú predpokladom dobrého štartu v škole, čo má význam aj z hľadiska utvárania pozitívneho vzťahu dieťaťa k ďalšiemu vzdelávaniu.

1.2.2 Systémový prístup k problematike kritérií školskej pripravenosti

Pri posudzovaní pripravenosti dieťaťa na školu musíme brať do úvahy, že sa týka celej osobnosti dieťaťa a neposudzovať ju iba z jedného hľadiska, na čo upozorňuje L. Klindová, (1977, s. 94) a zdôrazňuje : „...*spolahlivé riešenie vyžaduje syntézu zdravotného, psychologického a pedagogického hľadiska. Je správne, ak sa posúdenie školskej pripravenosti uskutoční v spolupráci s odborníkmi dlhší čas pred zaškolením (asi pol roka). To umožňuje zabezpečiť včas preventívne opatrenia...*“. Pripravenosť na školu z hľadiska dieťaťa musíme chápať komplexne, ako súbor spôsobilostí, ktoré sa navzájom podmieňujú a sú vzájomne prepojené. Úroveň dosiahnutých kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania nám môže dať odpoveď, či dieťa zvládne požiadavky školy,

teda je na školu dostatočne pripravené, alebo sa v niektorej oblasti odkláňa od normy. V spolupráci s odborníkmi v jednotlivých oblastiach posudzovania môžeme predísť neúspešnému štartu dieťaťa do školy. Tým, že odhalíme nedostatky v jeho úrovni môžeme efektívne voliť prostriedky a metódy výchovy a tým vytvoriť optimálne podmienky rozvoja dieťaťa v súlade s jeho osobnostnými predpokladmi a možnosťami. Kompetentnosť a profesionalita učiteliek a ich efektívne výchovno-vzdelávacie pôsobenie zohľadňujúce potreby a individuálne osobitosti dieťaťa môžu odstrániť nedostatky brániace dieťaťu zvládnuť požiadavky školy. Úspešnosť dieťaťa môžu taktiež pozitívne ovplyvniť aj podmienky, ktoré vytvára škola, a to svojim vzdelávacím programom, organizáciou a predovšetkým kompetentnosťou a profesionalitou učiteľov, ktorí v škole pôsobia. Ďalším dôležitým komponentom vo vzťahu k školskej pripravenosti je rodina. Priaznivá rodinná atmosféra, postoje rodičov k vzdelaniu, ich pomoc dieťaťu a očakávania, či prania úzko súvisia s úspešným zvládnutím školských povinností dieťaťom.

Po preštudovaní odbornej literatúry môžeme konštatovať, že prípravu dieťaťa na vstup do školy je potrebné ponímať ako komplexný proces, ktorý je ovplyvnený nielen úrovňou rozvoja dieťaťa a jeho osobnostnými kvalitami, ale aj ďalšími komponentmi, ktoré do procesu vstupujú, a to sú učitelia, školy a rodičia.

2. Sociálne kompetencie v kontexte úspešnej adaptácie na školu

Vzhľadom na to, že každý jedinec je od narodenia v kontakte s okolitým sociálnym spoločenstvom je potrebné, aby sme sa v rámci edukácie v materskej škole zamerali na rozvíjanie takých spôsobilostí, ktoré umožnia dieťaťu adekvátne spolunažívanie a sebauplatnenie. Cieľom predprimárneho vzdelávania je pripraviť dieťa na primárne vzdelávanie rozvíjaním elementárnych základov kľúčových kompetencií. V tejto súvislosti sa zameriavame a zisťujeme, či dieťa spĺňa požiadavky školy, čiže školskú pripravenosť. Keďže ako uvádza M. Siegrist (2001, s.35) kľúčové kompetencie môžeme získať iba v skupine, pri vzájomnom kontakte a jednaní s ostatnými, považujeme za dôležité sa už v predškolskom veku zamerať na rozvíjanie sociálnych kompetencií detí (In. H. Belz – M. Siegrist, 2001).

Súhlasíme s názorom T. Slezákovej (2009), ktorá upozorňuje, že pri zápise dieťaťa do školy sa učiteľky v prvom rade zameriavajú na zisťovanie úrovne intelektovej pripravenosti dieťaťa, a upozorňuje, že aj keď je táto stránka rozvoja dieťaťa veľmi dôležitá, výskumy dokazujú že hlavne na začiatku školskej dochádzky zohráva dôležitú úlohu sociálna a emocionálna pripravenosť dieťaťa na školu (In. 2009, s.82).

2.1 Proces adaptácie, fyziologický a sociálno-psychologický aspekt adaptácie dieťaťa na školu

Základná škola je pre dieťa nové prostredie, v ktorom sa nielen vzdeláva, ale aj stretáva s novými ľuďmi – učiteľmi, spolužiakmi. Preberá na seba spoločensky povinnú rolu žiaka, čím sa mení jeho doterajší spôsob života. Cieľom všetkých zainteresovaných, ktorí vstupujú do procesu by mal byť plynulý a bezproblémový vstup dieťaťa do školy. Ak v rámci školskej pripravenosti hovoríme o novom systémovom prístupe, podľa ktorého úspešnosť dieťaťa zvládnuť požiadavky základnej školy závisia nielen od dieťaťa, ale aj učiteľiek a rodičov, tak musíme predpokladať, že aj proces adaptácie budú ovplyvňovať všetky uvedené komponenty.

L. Ďurič (1997, s.12) v Pedagogickej psychológii – terminologickom a výkladovom slovníku definuje adaptáciu nasledovne: „*prispôsobenie organizmu podmienkam prostredia*“, pričom uvádza, že v psychológii sa pojmom adaptácia rozumie proces emočnej rovnováhy v organizme (homeostázy), čo znamená úpravu prostredia a zameranie cieľavedomých aktivít na vylúčenie, resp. zníženie nepriaznivých vplyvov na

vychovávaného. Psychologickou podstatou adaptácie je stotožnenie sa žiaka so spoločenskou rolou, resp. hodnotovou orientáciou, ktorá zodpovedá jeho veku, pohlaviu, schopnostiam, motivácii, spoločenskému postaveniu.

Proces aktívneho prispôsobovania sa individua podmienkam nového spoločenského prostredia nazývame adjustácia resp. sociálna adaptácia. L. Ďurič (1997, s.12) uvádza : „*Je to vzťah medzi žiakom a spoločenským prostredím, v ktorom dochádza ku konfrontácii individuálnych a spoločenských motívov a k uspokojovaniu potrieb jednotlivca*“, pričom v rámci motivačného javu je cieľom správanie, prostredníctvom ktorého sa jednotlivec adaptuje na vonkajšie sociálne prostredie a súvisí s úrovňou sociálnych zručností, predovšetkým s rozumovou a emočnou zložkou (L. Ďurič – M. Bratská, 1997).

Sociálnopsychologickým obsahom adaptácie je zblíženie cieľov a hodnotovej orientácie jednotlivca a skupiny, čo znamená osvojenie si noriem, tradícií skupinovej kultúry a zapájanie sa do rolovej štruktúry skupiny.

Pojem adaptácia z pohľadu vstupu dieťaťa do základnej školy podobne definuje T. Slezáková (2006). Pri sociologickom chápaní procesu sociálnej adaptácie zdôrazňuje aspekt prispôsobovania sa jednotlivca podmienkam spoločnosti, čo v prípade vstupu do základnej školy znamená prispôsobovanie sa dieťaťa požiadavkám školy, ktoré vyplýva zo spoločensky povinnej roly žiaka. Ďalej uvádza, že s pedagogickým prístupom k tomuto pojmu sa v literatúre stretávame v menšej miere. T. Slezáková zdôrazňuje, že učebná činnosť predpokladá okrem sociálnych, psychologických a fyziologických aspektov aj pedagogický komponent, ktorý z pohľadu humanisticky orientovaných koncepcií predpokladá úpravu školského prostredie. Jej cieľom je vylúčiť alebo znížiť nepriaznivé vplyvy na dieťa a prispôsobiť vyučovací proces individuálnym a vekovým osobitostiam. Z tohto pohľadu ide o systémový prístup k otázkam školskej pripravenosti, ktorý predpokladá okrem pripravenosti dieťaťa aj pripravenosť rodičov a školy (In. T. Slezáková – A. Tirpáková, 2006).

Nie všetky deti zvládnu primerane zmeny, ktoré súvisia s novými podmienkami v škole. U týchto detí sa môžu vyskytnúť problémy v období adaptácie. L. Ďurič (1997,s.12) označuje nedostatočnú adaptačnú schopnosť ako maladaptácia a uvádza názor J. Johnsona, podľa ktorého maladaptácia : „...závisí od toho, či vytýčený cieľ, ideál môže alebo nemôže žiak splniť“.

Podobne definuje adaptačné ťažkosti aj T. Slezáková (2006, s.47), pričom sa opiera o tvrdenie J.Marka (1971), ktorý maladaptáciu – školskú neprispôsobivosť označuje ako „... neschopnosť žiaka zvládnuť požiadavky školy.“

Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy môžeme považovať za najzložitejšie obdobie v jeho doterajšom živote. Hru a bezstarostnosť, ktoré sú charakteristické pre predškolský vek vystriedajú povinnosti spojené so školským vyučovaním. Vyrovnáť sa s novou situáciou a primerane sa adaptovať nedokáže dieťa vždy samé, potrebuje pomoc nás dospelých - učiteľov a rodičov. V prípade, že vznikne nesúlad medzi možnosťami dieťaťa a požiadavkami školy, prichádzajú adaptačné problémy. Preto je dôležité, ako uvádza T. Slezáková (2006) poznať aspekty fyziologickej a sociálno-psychologickej adaptácie dieťaťa vstupujúceho do školy. Priebeh fyziologickej adaptácie závisí od vplyvu požiadaviek školy na vyššiu nervovú činnosť. Autorka uvádza výsledky výskumov (M. M. Bezrukich, S.P. Jefimovova 2000), podľa ktorých priebeh fyziologickej adaptácie má tri etapy, pričom v každej etape je úroveň záťaže na organizmus dieťaťa rozdielna z hľadiska srdcovo-cievneho a endokrinologického systému, dýchania a pod.

1. etapa – orientačná – tejto etape adaptácie hovoríme fyziologická búrka vzhľadom na to, že organizmus dieťaťa reaguje na podmienky súvisiace so vstupom do školy zvýšenými ukazovateľmi vo všetkých systémoch organizmu. Táto etapa trvá 2 – 3 týždne a u dieťaťa sa môžu vyskytnúť zdravotné problémy.
2. etapa – v tejto etape sa napätie v organizme dieťaťa čiastočne znižuje. Prispôsobovanie dieťaťa ja však ešte nestále, organizmus hľadá optimálny spôsob reagovania.
3. etapa – je to etapa relatívne stáleho prispôsobovania, v ktorej organizmus využíva už vhodné spôsoby reagovania na záťaž, ktoré súvisia so schopnosťou dieťaťa obmedzovať pohybovú aktivitu, využívať rozumovú činnosť a pod. Postupne sa znižuje napätie v organizme dieťaťa.

Ak učiteľ a rodič pozná fyziologický priebeh adaptácie môže dieťaťu dopomôcť k optimálnej adaptácii. Učiteľ by mal rešpektovať pri organizácii procesu vyučovania možnosti organizmu dieťaťa, jeho zdravotný stav, ako aj jeho individuálne osobitosti rozvoja, nakoľko môžu mať vplyv na priebeh a dĺžku trvania adaptácie.

Sociálno-psychologický aspekt adaptácie má podobne ako pri fyziologickej adaptácii podľa zdrojov v literatúre tri etapy.

1. etapa - táto etapa je charakteristická vysokým napätím vo všetkých systémoch organizmu. Podľa výskumov záťaž dieťaťa v prvých týždňoch v škole je porovnateľná so „záťažou kozmonautov v bezváhovom stave“, čo si často učitelia a rodičia neuvedomujú, a miesto znižovania záťaže zvyšujú svojimi vysokými

nárokmi, obmedzovaním pohybu a inými činnosťami, ktoré sú pre dieťa stresujúce. To sa u detí prejavuje zvýšenou unaviteľnosťou a podráždenosťou v závere vyučovania.

2. etapa – približne po šiestich týždňoch prichádza k postupnému ustáľovaniu a znižuje sa napätie v organizme. Vtedy nastupuje druhá etapa, v ktorej sa u niektorých detí môžu prejavovať adaptačné problémy, ako sú zmeny v správaní dieťaťa – agresivita či útlm, vzrušenosť, nechúť ísť do školy, strach, depresie a pod.
3. etapa – v tejto etape dochádza k relatívne stálemu prispôsobovaniu organizmu.

Úlohou učiteľa je vytvárať vhodné podmienky pre každé dieťa, a tým predchádzať maladaptácnym prejavom. Ukazovateľmi optimálneho priebehu sociálno-psychologickej adaptácie sú :

1. formovanie adekvátneho správania,
2. schopnosť vytvárať kontakty s učiteľom, spolužiakmi,
3. formovanie návykov učebnej činnosti.

Sledovaním charakteru správania podľa uvedených ukazovateľov boli vymedzené tri skupiny detí s rozdielnou úrovňou sociálno-psychologickej adaptability :

1. prvá skupina - deti sa zadaptovali do dvoch mesiacov. Pomerne rýchlo sa integrovali do sociálnej skupiny (školskej triedy, školy), rýchlo si našli kamarátov, prijímali rolu žiaka aj spolužiaka, plnili požiadavky. Aj deti, u ktorých sa vyskytli menšie problémy pri nadväzovaní kontaktov s deťmi a učiteľom, pri rešpektovaní pravidiel správania boli ku koncu októbra schopné plniť požiadavky spojené s rolou žiaka.
2. druhá skupina – deti mali ťažkosti zvládať požiadavky učiteľa, veľmi ťažko sa sústredili na vyučovanie, mali silnú potrebu hry. Deti buď nereagovali na poznámky učiteľa alebo sa rozplakali, urážali. Adaptácia týchto detí trvala do prvého polroku,

tretia skupina – deti mali výrazné ťažkosti pri zvládnutí požiadaviek školy, nedokázali plniť učebné osnovy, prejavovali sa negatívnymi prejavmi správania, ktoré pretrvávali aj po polroku (T. Slezáková – A. Tirpáková, 2006).

Výsledky výskumov poukazujú na rozdielnu úroveň priebehu adaptácie z hľadiska pohlavia medzi žiakmi (In. L. S. Slavina, 1976, J. Baliga, 1995). Príčinou nerovnosti medzi dievčatami a chlapcami sú biologické a sociálne faktory (odlišné tempo dozrievania, odlišné dispozície, odlišné rodové stereotypy uplatňované vo výchove). U chlapcov sa na začiatku školskej dochádzky vyskytli výraznejšie adaptačné problémy, ktoré súvisia

s učením a správaním. Maladaptívne ťažkosti u chlapcov sa viažu na nižšiu toleranciu na záťaž pri vstupe do školy, čo sa prejavuje v neschopnosti koncentrovať sa, väčšou potrebou pohybu, ťažkosťami pri rešpektovaní školského poriadku, nedostatočnou autoreguláciou, emocionálnou labilitou – citlivosťou na hodnotenie ostatnými, fyzickou agresivitou (T. Slezáková, 2008, s.199, In. V. Kurincová, – J. Duchovičová, - T. Slezáková, - J. Duchovičová).

Adaptácia je zložitý proces, ktorý ovplyvňuje mnoho faktorov. V prípade vstupe dieťaťa do školy je potrebné vytvoriť pre dieťa optimálne podmienky v súlade s jeho individuálnymi a vekovými osobitosťami. Zvládnutie požiadaviek školy vyplývajúce z roly žiaka súvisia nielen s dosiahnutou úrovňou školskej pripravenosti samotného dieťaťa, ale aj s organizovaním edukačného procesu učiteľom v súlade fyziologickými asociálno-psychologickými aspektmi adaptácie. Optimálny priebeh adaptácie môžu ovplyvniť aj rodičia svojim postojom ku škole a k vzdelávaniu dieťaťa. Ako uvádza T. Slezáková (2006), úspešnosť adaptácie a úroveň dosahovaných výsledkov v škole závisí od očakávaní, požiadaviek a hodnotení rodičov dieťaťa.

2.2 Podiel sociálnych kompetencií v procese úspešnej adaptácie na rolu žiaka a spolužiaka

Zápis a prvý deň v škole sú začiatkom novej etapy v živote dieťaťa. Týmto spoločenským aktom sa z dieťaťa, ktoré chodí do materskej školy stáva žiak základnej školy a získava rolu žiaka a rolu spolužiaka. To ako úspešne zvládne pre neho novú spoločenskú situáciu závisí nielen od kompetencií súvisiacich s učením, ale aj od sociálnych kompetencií, ktorými disponuje v závere predškolského veku.

Skôr ako sa budeme venovať problematike podielu sociálnych kompetencií na adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka je dôležité, aby sme si uvedené pojmy definovali.

„Rola žiaka je obligatórnou rolou, ktorá predstavuje komplex normatívne daného, očakávaného a požadovaného správania (T. Slezáková, 2006. s. 7).

Prijatie roly školáka nezávisí od vôle dieťaťa, je mu daná automaticky. Každé dieťa rolu spracováva individuálne a zaujíma k nej postoj podľa:

1. Miery identifikácie s touto rolou – to znamená, že pre dieťa má rola osobný význam. Stotožnenie s rolou môže ovplyvniť, ak sú s ňou spojené negatívne zážitky.

2. Miery sociálnej prestíže, ktorú mu jeho prostredie priznáva.

Rola školáka zahŕňa rolu žiaka a rolu spolužiaka.

1. Rola žiaka je podriadenou rolou, to znamená že správanie žiaka musí byť s súlade so školským poriadkom.
2. Rola spolužiaka je rovnocenná rola (vrstovníka, kamaráta), to znamená, že spolužiaci majú rovnaký vek, chodia spolu do jednej triedy a majú medzi sebou rovnocenné postavenie (M. Vágnerová, 2000, s.159,160).

Podľa nášho názoru je rola žiaka vymedzená vzťahom k učiteľovi, ktorý v triede učí. Žiak si musí uvedomiť, že rola žiaka vyžaduje od neho rešpektovanie požiadaviek učiteľa ako authority. Naproti tomu má rola spolužiaka úroveň rovnocenných partnerov. Zvládnutie oboch rolí vyžaduje, aby dieťa dokázalo rozlíšiť, ktorú rolu práve zastáva a tomu prispôbilo svoje správanie a konanie.

Sociálne kompetencie vyjadrujú existenciu špecifického, sociálne vzťahového javu, ktorý bol v minulosti označovaný ako sociálna inteligencia. Sociálne kompetencie považujeme za sociálnu obratnosť – šikovnosť, ktorou sa jedinec prejavuje v sociálnej interakcii pri presadzovaní svojich záujmov, čo prakticky znamená správne a rýchle dešifrovať to, čo partner interakcie svojimi reakciami signalizuje (M. Nakonečný, 2000).

S. Kikušová (2007, s.10) sociálne kompetencie definuje ako „...súbor osobných, interpersonálnych, interkultúrnych a občianskych kompetencií, ktoré súhrnne prezentujú všetky spôsoby konania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť v sociálnom, spoločenskom a pracovnom živote, najmä v čoraz rozmanitejších multikultúrnych sociétach.“ Ďalej uvádza, že občianske kompetencie, ktoré sú súčasťou sociálnych kompetencií, umožňujú subjektu adekvátne realizovať sociálnu interakciu, prezentovať vlastnú identitu a sociálne začlenenie do sociálneho prostredia.

Medzi sociálne kompetencie zaraďuje S. Kikušová :

1. schopnosť nadviazania sociálneho kontaktu,
2. schopnosť spolupráce s rôznymi sociálnymi subjektami,
3. schopnosť rešpektovať morálne pravidlá a konvencie vo vlastnom konaní,
4. schopnosť vyjadriť vlastnú identitu,
5. schopnosť vytvárať vzťahy,
6. schopnosť udržiavať sociálne vzťahy,
7. schopnosť vyjednávať,
8. schopnosť riešiť konflikty,

9. schopnosť prijať a zastávať rôzne sociálne role (In. S. Kikušová 2007, s.10).

Štátna vzdelávací program ISCED 0 (2008, s.8) uvádza nasledovné sociálne (interpersonálne) kompetencie, ktoré má dieťa dosiahnuť na konci predprimárneho vzdelávania :

1. pozerá sa na svet aj očami druhých,
2. správa sa empaticky k svojmu okoliu,
3. správa sa v skupine, kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem,
4. hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve,
5. plánuje, organizuje a hodnotí činnosť,
6. zotrva v hre a inej činnosti a dokončí ju,
7. preberá spoluzodpovednosť za seba i za činnosť skupiny,
8. nadväzuje spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy,
9. rieši konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne,
10. pomáha druhým s pomocou dospelého, aj samostatne,
11. akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých,
12. prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu.

Potrebu a význam rozvíjania sociálnych kompetencií zdôrazňuje A. Vališová (2007, s.232) ktorá uvádza, že proces rozvíjania sociálnych kompetencií umožňuje:

1. zlepšovať kontakty s druhými ľuďmi – obohacuje medziľudské vzťahy, rozvíja schopnosť spolupracovať a prípadne riešiť konflikty, nadväzovať kontakty,
2. zvyšovať sebadôveru, sebaistotu, sebaúctu, rozvíjať samostatnosť a tvorivosť,
3. rozvíjať celkovú dlhodobejšiu stratégiu jednania – zlepšovať rozhodovací proces, zdravé sebaapresadzovanie, pružnosť pri reagovaní na konkrétne situácie a pod.

Súhlasíme s tvrdením A. Vališovej a myslíme si, že každé dieťa by malo byť pri nástupe do základnej školy vybavené istou úrovňou uvedených sociálnych kompetencií, ktoré mu pomôžu adaptovať sa na nové sociálne prostredie a povinnosti súvisiace s učebnou činnosťou. (A. Vališová – H. Kasíková, 2007).

M.Vágnerová (2000,s.144) uvádza nasledovné ukazovatele sociálnej pripravenosti, ktoré má dieťa dosiahnuť pred vstupom do primárneho vzdelávania:

1. rozlišovať rôzne role a diferencovať správanie, ktoré sa s nimi spája
- nepripravené dieťa nechápe rozdiely v roli žiaka ako podriadenej bytosti

a roli učiteľa ako autority,

2. úroveň verbálnej komunikácie

- nedostatky v aktívnom rečovom prejave vyvolávajú nepriaznivé reakcie okolia a negatívnu sociálnu odozvu. Nedostatok alebo chyby reči zhoršujú pozíciu dieťaťa v triede a aj jeho vzťah s učiteľom. Takéto dieťa prežíva stresovú situáciu, čím sa zvyšuje riziko jeho sociálnej izolácie a neúspechov v škole,
- ovládanie vyučovacieho jazyka je podmienkou zvládnutia učiva, umožňuje dieťaťu prijímať informácie a primerane ich aj interpretovať,
- vo vzťahu k deťom má byť dieťa schopné nadviazať a udržiavať kontakt, komunikovať a kooperovať s ostatnými deťmi. Ak to nedokáže detská skupina ho neprijme.

3. schopnosť rešpektovať bežné normy správania, resp. i hodnotový systém

- nedostatočné zvládnutie noriem správania sú prekážkou v adaptácii na školu.

Podobný názor má aj L. Valentová (2001) a J. Hvozdič (1986, s.102), ktorý zdôrazňuje: *„...dieťa ako začínajúci školák síce získava nové práva žiaka, ale tie treba vyvážiť mnohými dosiaľ nezvyčajnými a kvalitatívne novými povinnosťami. Zmeny základnej činnosti, prechod od hry k pravidelnému učeniu býva pomerne veľmi náhla zmena a neraz vyústi do adaptačných porúch, ktoré nasvedčujú, že sa neúspešne vyrovnalo s novým spôsobom života, s novými formami práce, s novým charakterom sociálnych vzťahov, najmä k učiteľovi a k spolužiakom, ale aj s novými požiadavkami na zodpovednosť a samostatnosť“*. Práve rozvíjaním sociálnych kompetencií môžeme predísť prípadným neúspechom na začiatku školskej dochádzky, ktoré môžu negatívne ovplyvniť aj neskorší vzťah dieťaťa ku škole (J. Hvozdič, 1986).

Základná škola predstavuje pre každého prváka určitú záťaž. Zvládnutie roly žiaka závisí od toho, na akej úrovni má dieťa rozvinuté sociálne spôsobilosti. J. Dargová (2002, s. 49) uvádza spôsobilosti, ktorými má byť dieťa vybavené pri vstupe do školy z hľadiska zvládnutia záťaže:

1. byť sebaisté a prejavovať záujem,
2. vedieť, aké správanie sa od neho očakáva – rozlišovať roly (učiteľ, spolužiak) a podľa toho diferencovať správanie,
3. diferencovať spôsob komunikácie,
4. určitý stupeň sebadisciplíny – počkať, odložiť svoje potreby, požiadať o pomoc, plniť úlohy,

5. prejavovať vlastné potreby, zároveň ich zosúladiť s potrebami iných,
6. sebavedomie,
7. zvedavosť,
8. schopnosť konať s určitým cieľom,
9. sebaovládanie
10. schopnosť pracovať s ostatnými,
11. schopnosť komunikovať,
12. schopnosť spolupracovať.

Zvládnutie povinností, ktoré vyplývajú z roly žiaka sú podmienené motiváciou dieťaťa k učeniu sa v škole, túžbou poznávať nové, učiť sa. Uvedené ukazovatele súvisia so sociálnou zrelosťou dieťaťa, ktorá je podmienkou vzniku „vnútornej pozície školáka“. Ako uvádza T. Slezáková (2006, s.15) o „vnútornej pozícii školáka“ môžeme hovoriť ak dieťa:

1. má pozitívny vzťah ku škole,
2. prejavuje osobitný záujem o činnosti, ktoré sú spojené so školou a učením,
3. odmieta činnosti a správanie, ktoré je spojené s predškolským obdobím (dáva prednosť kolektívnym činnostiam, je schopné dodržiavať školské pravidlá, očakáva ocenenie výsledkov jeho činnosti známku),
4. je pripravení uznávať autoritu učiteľa.

Za dôležité z hľadiska sociálnych kompetencií a úspešnej adaptácie na školu považujeme schopnosť sebapoznania dieťaťa. Formovanie pozitívneho sebaobrazu, viery vo vlastné sily (kto som, čo viem, čo dokážem) úzko súvisia so školskou úspešnosťou dieťaťa. Taktiež významnou súčasťou sociálnej pripravenosti je schopnosť osvojovať si informácie v rámci kolektívneho učenia. Dieťa by malo mať vytvorené primerané učebné návyky, malo by chápať, že úlohu, ktorú dáva učiteľka všetkým deťom je pre neho povinná a musí ju splniť. Dieťa by malo byť schopné koncentrovať sa, odložiť svoje záujmy a zrealizovať úlohu, prípadne prezentovať svoju mienku, súhlas, nesúhlas. Dôležitým komponentom sociálno-emocionálnej pripravenosti je schopnosť dieťaťa prebrať na seba aj rolu spolužiaka (In. T. Slezáková, 2009, s.84). Autorka ďalej upozorňuje: *„Ako si dokáže vytvoriť prijateľnú pozíciu medzi spolužiakmi, do akej miery je schopné ovládať svoju impulzivnosť, podriaďiť sa ostatným, ale aj schopnosť sebaaprezentácie, angažovanosti, budú závisieť i jeho školské úspechy“*.

V. Mertin (2003, s. 218) upozorňuje: *„... súčasťou vzdelávacieho pôsobenia na dieťa v každej etape jeho vývoja je príprava na ďalšie životné obdobie“*. Hlavne v prvých rokoch

života dieťaťa nie je vhodné pokračovať vo vzdelávaní bez toho, aby zvládlo úlohy z predchádzajúcich vývinových štádií. Jednou z najdôležitejších úloh edukačného procesu v predškolskom období je podľa V. Mertina pripraviť dieťa na požiadavky vzdelávania v základnej škole. Preto je potrebné chápať prípravu dieťaťa na vstup do školy ako prípravu pre život. Iba dieťa vybavené primeranými sociálnymi spôsobilosťami je schopné zvládnuť skupinové vyučovanie, má potrebu získavať nové poznatky, je schopné správať sa podľa spoločenských pravidiel a noriem, primerane nadväzovať sociálne väzby s učiteľkou a spolužiakmi, spolupracovať, adekvátne komunikovať a prezentovať svoj postoj, názor, riešiť problémy a konflikty.

2.3 Rozvíjanie sociálnych kompetencií v materskej škole

Materská škola umožňuje dieťaťu prirodzený prechod od nezáväzného detstva k systematickému učeniu. Deťom umožňuje hrať sa, riešiť rôzne praktické úlohy, vedie deti k samostatnosti, rozvíja ich tvorivosť, učí rešpektovať pravidlá, spolupracovať, zrozumiteľne sa vyjadrovať. Je miestom, v ktorom plynulou socializáciou v prirodzených podmienkach predstavuje najlepší spôsob prípravy na školu.

Človeka vnímajú vedy človeka ako „bio-psycho-sociálnu“ bytosť, pričom biologický aspekt predstavuje človeka ako živú bytosť, organizmus. Psychologický aspekt vyjadruje participáciu vlastnej aktivity jedinca a psychickej regulácie vlastného správania a sebarozvíjania. Sociálny aspekt zdôrazňuje úlohu spoločnosti a jej význam pre vývoj človeka ako spoločenskej bytosti (J. Hroncová - A. Hudecová, 2000, s.55).

Úlohou učiteľky je vytvárať vhodné edukačné podmienky na rozvoj pozitívnej sociálnej interakcie v triede a náležitú pozornosť venovať utváraniu sociálnych kompetencií, ktoré umožnia dieťaťu začleniť sa do sociálneho prostredia. Podľa I. Gillermovej (I. Gillermová – V. Mertin, 2003, s.131) rozvíjanie sociálnych zručností výrazne stimuluje socializáciu detí. K. Guziová (2002, s. 78) upozorňuje: „*schopnosť dieťaťa začleniť sa do sociálneho prostredia predpokladá osvojenie primeraných sociálnych zručností a zvládnutie interpersonálnych vzťahov.*“

B. Kraus (2008, s. 60) tvrdí, že socializáciu možno charakterizovať ako spoločenskú adaptáciu, nakoľko človek musí rešpektovať pravidlá spoločnosti. V procese socializácie si osvojuje rôzne spoločenské role, pravidlá spolunažívania, očakávané správanie a pod.

Socializácia je celoživotný proces, ktorý je mimoriadne intenzívny hlavne v detstve. Predškolský vek je súčasťou prípravnej fázy, kedy sa dieťa dostáva z rodiny do materskej školy, čo ovplyvňuje socializačný proces. Rodina je miestom primárnej socializácie, kde si dieťa automaticky osvojuje modely správania svojich rodičov. Materská škola je zas jedným z prostredí sekundárnej socializácie. Prostredie materskej školy poskytuje dieťaťu nové modely správania, s ktorými sa v rodine nestretlo. V rodine je v centre záujmu rodičov dieťaťa, pričom v materskej škole je dieťa konfrontované s konaním učiteliek, rovesníkov, zamestnancov, iných dospelých. Sociálne prostredie, v ktorom sa dieťa pohybuje má predstavy a požiadavky na jeho správanie, konanie a spolunažívanie. Dôležitým faktorom pri začleňovaní dieťaťa do najbližšieho okolia je utvárania jeho morálnych a prosociálnych vlastností.

Z. Matějček (2005, s. 166 - 172) upozorňuje, že práve materská škola buduje základy morálky, ktorej hlavným princípom je spolupráca a radosť z radosti druhých. Taktiku, ktorou môžeme utvárať základy mravného konania nazval „*niečo s niekým pre niekoho*“. Prosociálne vlastnosti, ktorých základy sa utvárajú v predškolskom veku môžeme efektívne rozvíjať v kolektíve detí v materskej škole. Sú to vlastnosti keď sa niečo robí „*spolu*“ – spolupráca, súcit, solidarita, zábava a pod. a predovšetkým pocit vzájomnej sympatie, kamarátstva, priateľstva.

Podľa M. Vágnerovej (2000, s. 123) rozvíjanie prosociálneho správania dieťaťa ovplyvňujú jeho aktuálne potreby, úroveň empatie ako aj schopnosť ovládať agresivitu. Autorka uvádza nasledovné predpoklady rozvoja prosociálneho správania:

1. Uspokojovanie detskej istoty a bezpečia. Deti, ktoré získajú základný pocit istoty a dôvery v život, prenášajú tento pocit aj na ostatných. Dokážu bez väčšej úzkosti dávať aj brat', dokážu rešpektovať aj potreby iných ľudí.
2. Závislosť prosociálneho správania od úrovne kognitívnych kompetencií. Ku koncu predškolského obdobia dokáže dieťa aspoň čiastočne uvažovať z pohľadu iného človeka, na základe čoho chápe jeho potreby. Objavuje sa decentrácia detského hodnotenia, ktorá predstavuje základ pozitívneho smerovania prosociálneho správania.
3. Sociálne učenie, ktoré je východiskom prosociálneho správania. Napodobňovaním, identifikáciou, spevňovaním a vysvetľovaním si dieťa osvojuje vzorce konkrétneho správania. Ak nenájde správne vzory v rodine, nemôžeme očakávať, že sa bude vhodne správať.

V procese utvárania prosociálneho správania je potrebné, aby učiteľky svojim správaním a konaním stimulovali dieťa k prosociálnemu správaniu. Podľa K. Guziovej (2002, s.78)

je dôležité, aby : „...*dieťa obklopovali ľudia, ktorých vzorce správania sú založené na všeludských hodnotách a obsahujú vzorce prosociálneho a zdraviu prospešného správania.*“ Dieťa tieto vzorce imituje a identifikuje sa so správaním najbližších osôb. Tým si postupne utvára vlastnú identitu a približuje sa k prosociálnemu správaniu. S. Kikušová (In. Z. Kolláriková - B. Pupala, 2001, s. 117) upozorňuje, že v predškolskom veku nejde o uvedomelé prosociálne správanie, pretože k nemu je potrebná vyššia úroveň morálneho a sociálneho rozvoja. Dieťa v tomto období však svojou pozitívne orientovanou činnosťou k nemu smeruje.

Sociálna psychológia vyčleňuje tri sféry – činnosť, sociálny styk a sebauvedomovanie, ktoré utvárajú osobnosť človeka, rozširujú jeho väzby s vonkajším svetom. V predškolskom veku je hra pre dieťa významnou činnosťou, ktorou sa mimovoľne vzdeláva, prostredníctvom hry nadväzuje kontakty s ostatnými deťmi a rozvíja svoje sebavedomie (L. Gáborová, 1997).

Podľa M. Podhájeckej (2007, s. 17) hra je jedna z metód výchovno-vzdelávacej práce, ktorá upevňuje sebavedomie detí a spolupatričnosť. Autorka cituje Vigotskeho: „... *najprv sa učíme spoločne to, čo neskôr budeme vedieť sami.*“, a upozorňuje, že nezanedbateľnú úlohu v hre má kolektív, nakoľko popri tom, čo sa hrou a prácou dieťa v kolektíve naučí sú aj interpersonálne schopnosti, ktoré sú rozhodujúce pre jeho úspešnosť v živote.

Činnosť dieťaťa je spojená s emocionálnym prežívaním, preto medzi najefektívnejšie druhy učenia v tomto období patrí zážitkové učenie. Zážitkovým učením dieťa získava poznatky vlastným úsilím, ako aktér konkrétnej situácie, čo napomáha rozvíjať sociálne zručnosti dieťaťa a upevňuje vzájomné vzťahy medzi deťmi. Aj učenie pokusom a omylom považujeme za vhodný spôsob, ktorým si dieťa osvojuje sociálne spôsobilosti, nakoľko umožňuje dieťaťu hľadať, skúšať objavovať vhodné spôsoby konania, správania na základe reakcií sociálneho prostredia. Omyl dieťaťa pri tomto spôsobe učenia nehodnotíme negatívne, avšak je dôležité, aby sme dieťa učili samé prehodnotiť svoje predchádzajúce konanie (I. Gillermová – V. Mertin, 2003, S. Kikušová, In. Z. Kolláriková - B. Pupala, 2001).

Medzi základné spôsoby spoznávania sociálnej a morálnej reality v predškolskom veku patria: napodobňovanie, identifikácia, spevňovanie (S. Kikušová, In. Z. Kolláriková - B. Pupala, 2001, I. Gillernová – V. Mertin, 2003, L. Gáborová, 1997), prostredníctvom ktorých dieťa nadobúda sociálne zručnosti.

Napodobňovanie sociálnych vzorov je v tomto období neúmyselné, výrazne prepojené s emocionalitou dieťaťa. Dieťa pozoruje správanie ľudí, ich spôsoby vyrovnávania sa s rôznymi situáciami, a tým bezprostredne a nezámerne preberajú rôzne spôsoby ich emocionálnych prejavov. Úlohou dospelých (učiteliek, rodičov) je ukázať deťom ako sa dajú emócie zvládať, a tým ich podnecovať k spoločenskému prijateľnému reagovaniu, konaniu a správaniu (S. Kikušová, In. Z. Kolláriková - B. Pupala, 2001, I. Gillernová – V. Mertin, 2003).

Ďalšou fázou je fáza identifikácie – stotožňovania sa s rolou. Postupne dieťa chápe identifikačné vzory v komplexe ich činností a vytvára si obraz určitej roly. Do stotožňovania s rolou (matka, otec, lekár, kuchár) vnáša vlastné skúsenosti, hodnotenia, čím sa rozširujú jeho sociálne skúsenosti a samo si môže overiť reakcie najbližšieho okolia. To mu umožní korigovať vlastné konanie, zamýšľať sa nad dôsledkami konania a správania vo vzťahu k sebe a ostatným členom interakcie. Stotožnenie sa s rolou si vyžaduje od dieťaťa schopnosť odčleniť seba od okolitej sociálnej reality. To znamená, že dieťa musí mať vytvorené vedomie seba – sebaopätie, čo sa prejavuje uvedomením si: ja mám iné skúsenosti, iný postoj, názor, ako ostaté osoby. V procese stotožňovania sa s rolou postupne realizuje proces decentrácie – odosobnenia sa. Tento proces dieťa neovláda hneď, ale učí sa decentrovať počas riešenia konkrétnych situácií a prostredníctvom spätnej väzby vo vzájomnej interakcii. Odosobnenie sa dieťaťa je základom pre pochopenie druhého a tým sa vytvára predpoklad tolerantného spolunažívania. Ako uvádza S.Kikušová (2001) decentráciu nie je možné stotožňovať s procesom empatie, ktorá vyjadruje emocionálnu rovinu pri pochopení druhého, ale nevyjadruje rovinu interpersonálneho porozumenia a kognitívnu rovinu. Proces empatie realizuje dieťa skôr ako proces decentrácie, čo mu umožňuje prvotné pochopenie druhej osoby (S. Kikušová, In. Z. Kolláriková, B. Pupala, 2001).

T. Bruceová (1987, s.127) upozorňuje, že dieťa potrebuje aby ho dospelí k decentrácii aktívne povzbudzovali zmysluplnými činnosťami, počas ktorých dieťa bude „dostávať“ lásku, bezpečie, ocenenie, uznanie a zároveň bude „dávať“, a tak bude postupne preberať zodpovednosť za seba a iných ľudí. Autorka uvádza tri zásady, ktoré môžu pomôcť učiteľkám podnecovať decentráciu u detí v predškolskom veku :

1. Vnímanie citlivého prístupu druhých ľudí
 - aby bolo dieťa schopné citlivo reagovať na osoby z okolia, musí cítiť, že dôležité osoby z jeho okolia k nemu pristupujú citlivo. Dieťa si tak začína utvárať všeobecné princípy, ktoré platia v každej okolnosti.

2. Úloha dospelého pri prepájaní spontánných a riadených situácii pomocou jazyka

- je dôležité, aby dospelý s dieťaťom komunikovali a tým mu napomáhali využívať a prepájať skúsenosti získané počas spontánných a riadených činností.

3. Dôležitosť hry

- dieťa prostredníctvom hry komunikuje s ostatnými deťmi. Hra umožňuje dieťaťu skúšať rôzne postupy, experimentovať, dieťa sa počas nej učí vyjednávať, prijímať a tiež dávať.

Za predpokladu, že čoraz väčší počet detí sa zúčastňuje predprimárnej výchovy a vzdelávania v materskej škole, príprava detí na vstup do základnej školy spadá predovšetkým do kompetencie učiteliek materských škôl. Táto príprava sa završuje v prípravnej skupine materskej školy, kde jej venujeme osobitnú pozornosť. Učiteľka materskej školy si musí uvedomiť, že každé dieťa prichádza do materskej školy z rodinného prostredia, ktorého výchovné pôsobenie dávalo dieťaťu rozdielne vzory a modely správania, a taktiež že úroveň vývinu každého dieťaťa je individuálna, z čoho vyplývajú nároky na jej výchovné pôsobenie zamerané na rozvíjanie sociálnych kompetencií. Ako uvádza T. Kollárik (1992, s. 49,52) sociálne kompetencie súvisia so sociálnou zrelosťou, čiže zrelosťou osobnosti, ktorá v sebe zahŕňa osobnostné vlastnosti umožňujúce celkové pôsobenie v interakcii. Sociálne správanie okrem zložiek osobnosti závisia aj od noriem, hodnôt, účastníkov interakcie, sociálneho prostredia. Učiteľka si preto musí uvedomiť, že správanie dieťaťa ovplyvňujú nielen osobnostné vlastnosti, ktoré nie sú nemenné a jediné, ale aj faktory mimo dieťaťa.

Faktory mimo osobnosti dieťaťa, ktoré ovplyvňujú cez poskytované modely sociálne učenie dieťaťa sú v predškolskom veku nielen rodičia ale aj učiteľky materských škôl. Učiteľka je pre dieťa blízka osoba, ku ktorej si vytvára silný citový vzťah. Preto je dôležité aby v interakcii poskytovala dieťaťu vzory správania a jednania, ktoré sama od dieťaťa očakáva. D. Fontana (2003, s. 295) tvrdí: *„Ak deti pozerajú na učiteľa a vidia v ňom takú ľudskú bytosť, akou by sa chceli stať, tak im dal učiteľ dar,...“*.

V predškolskom veku je rozvíjanie sociálnych kompetencií ovplyvnené hlavne prežívaním a emocionalitou dieťaťa. Preto považujeme za potrebné zamerať edukáciu na stimulovanie a kultivovanie jeho sociálneho a citového vývinu. Pozornosť je potrebné venovať vytváraniu podmienok a podnetov, pomocou ktorých dieťa postupne zisťuje a osvojuje si primerané spôsoby prejavovania emócií. A práve učiteľka je vzorom, ukazuje

deťom alternatívne spôsoby správania a reagovania s možnosťou uvedomiť si dôsledky, pričom je potrebné, aby s deťmi komunikovala a stimulovala ich k vyjadreniu svojich pocitov. Podľa V. Mertina (2003, s. 137) : „*Dospelý má ukázať dieťaťu, ako môže svoje emócie zvládať a podnecovať ho k spoločensky vhodným spôsobom reagovania, správania a jednania*“. Z hľadiska rozvíjania sociálnych kompetencií je dôležité, aby sa deti postupne učili poznávať, rozlišovať svoje emócie, orientovali sa v tom, čo pre ne emócie znamenajú a ako ich prijateľne vyjadrovať. J. Duchovičová (2008, s. 174) uvádza oblasti, ktorým je potrebné sa podľa E. Gajdošovej a G. Herényiovej (2002) prioritne v škole venovať :

1. poznávaniu vlastných emócií – sebauvedomovaniu,
2. zvládnutiu emócií – schopnosti zbaviť sa podráždenia, úzkosti, upokojiť rozčúlenie,
3. schopnosti motivovať samého seba – zapojiť emócie do vlastného snaženia,
4. vnímavosti k emóciám druhých ľudí – rozvíjať empatiu,
5. umeniu medziludských vzťahov – vcítenie sa a prispôsobenie správania (In. J. Duchovičová – A. Lazíková, 2008).

Keďže sa dieťa v procese výchovy chápe nielen ako objekt, ale aj subjekt výchovy, považujeme za dôležité uplatňovať vo vzájomnej interakcii rovnocenný partnerský vzťah. V procese výchovy a vzdelávania by mala učiteľka povzbudzovať dieťa vo vyjadrovaní svojich emócií, a zároveň sa snažiť jeho emóciám porozumieť a prijať ich. Akceptovanie dieťaťa znamená prijať dieťa také, aké je a ako uvádza M. Zelina (1996, s. 57) akceptácia : „... *vyvoláva a tvorí dôveru medzi vychovávateľom a dieťaťom*“. Takýto pozitívny vzťah posilňuje sebaistotu dieťaťa vo vzťahu k sebe samému i vo vzťahu k iným ľuďom.

Ako uvádza S. Kikušová (2001) vzťah medzi učiteľom a dieťaťom, jeho schopnosť pochopiť individuálne názory detí a ich následné rešpektovanie, porozumieť sociálnemu hľadisku každého dieťaťa ako aj preferovanie takého konania v interakcii aké očakáva od detí určuje kvalitu ich vzájomného vzťahu. Vzťah medzi učiteľom a dieťaťom ovplyvňuje vzťahy medzi deťmi navzájom a tým každodennú atmosféru v triede. Podľa S. Kikušovej: „*Atmosféra triedy je komplexná sieť sociálnej interakcie a konania jednotlivých subjektov vyjadrujúca určitú kvalitu preferovaných hodnôt, a meníaca sa vzhľadom na každodenné zmeny sociálnej a morálnej reality*“. Utváraním pozitívnej klímy a atmosféry v triede ovplyvňuje učiteľ spôsobom interakcie, ktorú využíva, a taktiež svojim vzťahom k deťom, založenom na oceňovaní kvalít každého dieťaťa. Pri vytváraní pozitívnej sociomorálnej

atmosféry, ktorá podľa nášho názoru pozitívne ovplyvňuje rozvíjanie sociálnych zručností detí má učiteľ:

1. spolupracovať s deťmi, minimalizovať svoju autoritu,
2. podporovať spoluprácu medzi deťmi navzájom,
3. podporovať účasť detí na živote v triede,
4. podporovať vytváranie pozitívnych vzťahov medzi deťmi,
5. stimulovať deti k riešeniu sociálnych problémov,
6. podporovať detské myslenie, aby deti používali myslenie na vyššej úrovni,
7. podporovať emocionálnu rovnováhu,
8. uľahčovať poznávanie detí – byť poradcom, sprievodcom pri poznávaní sveta,
9. byť partnerom, dôverníkom, priateľom detí,
10. objektívne diagnostikovať a spravodlivo hodnotiť.

V rámci triedy môžu mať sociálna interakcia a vzťahy rozmanitý charakter vzhľadom na to, že dieťa sa do nich dostáva dobrovoľne, na základe vlastného rozhodnutia, ale aj nedobrovoľne. Negatívne sociálne vzťahy medzi aktérmi interakcie vznikajú vtedy, keď deti do nej vstupujú nedobrovoľne, čo vyvoláva negatívne napätie a bariéry. Ak sú bariéry veľké a nútia deti meniť svoje konanie vzniká konflikt. Dieťa, ktoré prežíva konflikt nie je schopné ho realisticky a vecne posúdiť. Učiteľka by mu mala byť nápomocná, ale nemala by konflikt za dieťa vyriešiť. Diskusiou s dieťaťom o konflikte má pomôcť dieťaťu hodnotiť konanie vlastné, ako aj konanie druhého dieťaťa. Následne diskutovať s oboma deťmi dovtedy, kým sa konflikt nevyrieši k spokojnosti oboch detí. Pri pozitívnych sociálnych vzťahoch dieťa vstupuje do interakcie s iným dieťaťom dobrovoľne. Pri nich prežíva kladné emócie a zároveň si uspokojuje základné sociálne potreby. V hrových skupinách zastáva rôzne role a osvojuje si v reálnych situáciách rôzne sociálne postavenia. Interakcia v hrových skupinách je pre dieťa dôležitá aj z hľadiska toho, že pomáha dieťaťu pochopiť pravidlá komunity zmysluplnejšie a konkrétnejšie. (In. Z. Kolláriková - B. Pupala, 2001, s.110).

Prijatie a zvnútorňovanie noriem správania dieťaťa v predškolskom veku sa prejavuje až ku koncu obdobia pocitom viny pri porušení pravidiel. To je významný medzník autoregulácie, kedy dieťa dokáže zhodnotiť samo seba bez vonkajšej regulácie dospelým. Pravidlá, ktoré vznikajú na základe uznávaných noriem a hodnôt pre dieťa nie sú len obmedzenia. Pravidlá poskytujú deťom oporu, vytvárajú bezpečie, pomáhajú vyjasňovať situácie, zbavujú deti napätia, podporujú pozitívne súžitie detí počas vzájomnej interakcie. Pre utváranie pozitívnej klímy v triede preto považujeme za dôležité, aby učiteľka tvorila

pravidlá spolu s deťmi. Tým deti motivuje k ich dodržiavaniu. Pre deti majú byť pravidlá jasné, jednoznačné a deti musia chápať ich zmysel. J. Duchovičová (2008, s.173) uvádza že, pravidlá ktoré určujú hranice „...chránia potreby a práva každého dieťaťa a vytvárajú tak priestor, v ktorom je bezpečie a vzájomný rešpekt“ (In. J. Duchovičová – A. Lazíková, 2008).

Rozvíjanie kompetencií dieťaťa ako uvádza S. Kikušová (2003/2004) je interindividuálny proces. Pri vzájomnom prepojení kognitívnej, konatívnej, afektívnej a hodnotovej zložky je základom pre získanie kompetencie aktívne skúsenostné a činnostné učenie dieťaťa v konkrétnej situácii. Podľa S. Kikušovej musí učiteľka materskej školy rešpektovať nasledovné princípy pri plánovaní, projektovaní a realizácii procesu rozvíjania kompetencií:

1. Dieťa musí získať základnú informáciu, ktorú si sebatypickým spôsobom interpretuje.
2. Dieťa musí mať priestor na vytvorenie vlastných schém a konceptuálnych máp.
3. Dieťa vlastnú interpretáciu hodnotí z rôznych uhl'ov pohľadu.
4. Dieťa musí poznanie aplikovať v činnosti a overovať si pravdivosť a objektívnosť poznatkov.
5. Skúšanie musí dieťa emocionálne prežívať, treba mu dovoliť zažiť úspech aj neúspech.
6. Dieťa musí vlastné činnosti hodnotiť a vyhodnocovať ich „účinnosť“.
7. Dieťa musí hodnotiť vplyv vlastnej kompetencie na iných (In. S. Kikušová, 2003/2004, s. 3).

V rámci predprimárneho vzdelávania učiteľky rozvíjajú sociálne kompetencie detí v priebehu všetkých pedagogických situácií. Na získavanie a rozvíjanie sociálnych kompetencií využívajú všetky aktivity v dennom priadku – hry a hrové činnosti, pohybové a relaxačné cvičenia, pobyt vonku, činnosti zabezpečujúce životosprávu. V rámci týchto činností deti vykonávajú spontánne hry a hrové činnosti, ako aj učiteľkou vopred plánované edukačné aktivity. Počas spontánnych hier a hrových aktivít učiteľky sledujú hru detí, pričom v prirodzených situáciách zisťujú spôsob jednania, komunikovania a správania detí počas interakcie. V situačnom učení, ktoré prebieha počas spontánnych hier je potrebné, aby učiteľky vhodne deti motivovali, poskytlí im stimulujúce a veku primerané podmienky a materiál, stali sa spoluhráčom detí. Pozorovanie ako diagnostická metóda umožňuje učiteľkám vhodne plánovať zámerné – intencionálne učenie na základe

toho, ktorú oblasť sociálnych kompetencií je potrebné individuálne, prípadne v celej skupine rozvíjať.

Ako uvádza J. Duchovičová (2008) symbolické hry odstraňujú komunikačné bariéry, pomáhajú deťom získať skúsenosti so sociálnymi rolami, pri konštruktívnych hrách si dieťa neprecvičuje len motoriku, rozvíja predstavivosť, fantáziu a myslenie, ale v nich sa učí spolupracovať, počúvať iných, rešpektovať názor spoluhráča, vyjadruje svoje emócie, stratégie. Didaktické hry a hry s pravidlami taktiež rozvíjajú nielen kognitívne, psychomotorické, komunikatívne kompetencie detí, ale aj sociálne kompetencie tým, že počas nich sa deti učia rešpektovať pravidlá, pripravujú sa na plnenie povinností, ktoré na ne budú kladené v ďalšom vzdelávaní (In. J. Duchovičová – A. Lazíková, 2008).

Podľa I. Gillermovej (2003) je vhodné v predškolskom veku stimulovať sociálne spôsobilosti detí prostredníctvom interakčných hier. Tieto hry sú zamerané na rozvíjanie jednotlivých sociálnych zručností, poskytujú deťom priestor na rozvoj emócií. Výhodou je, že deti tieto hry radi opakujú. Preto sa môžeme zameriavať na potrebné výchovné efekty a tým upevňovať požadované konanie, správanie, prežívanie, jednanie. Pozitívnou charakteristikou interakčných hier je, že nemajú víťaza a porazeného. Počas hry je kladený dôraz na proces – priebeh hry, nie na výsledok. V priebehu hry je podstatné ako deti spolupracujú, preto je dôležité, aby učiteľka s deťmi hovorila o svojich pocitoch, ktoré majú z hry, čo pre ne pocity znamenajú a to bez hodnotenia, ale s porozumením a akceptáciou názoru a postoja detí. Spôsob interakcie učiteľky s deťmi, prejavovanie emócií, jej výchovné pôsobenie, správanie, komunikovanie, jednanie je modelom správania, ktoré sa dieťa učí prirodzene a spontánne (In. V. Mertin – I. Gillermová, 2003).

Sociálna interakcia a vzájomné spolunažívanie založené na tolerancii, schopnosti akceptovania iných a iného riešenia, vyžaduje od účastníkov interakcie primerane pochopiť a vyhodnotiť sociálnu situáciu s uvedomením si dôsledkov vlastného konania. Základy schopností umožňujúce spolunažívanie so sociálnym prostredím si deti osvojujú v predškolskom veku. Úroveň ich osvojenia ovplyvňuje neskorší spôsob správania, konania a komunikovania. Preto považujeme za dôležité už od počiatkov edukácie v materskej škole venovať náležitú pozornosť získavaniu a rozvíjaniu sociálnych kompetencií. Iba dieťa vybavené primeranými sociálnymi zručnosťami sa dokáže bez problémov adaptovať a začleniť do nového sociálneho prostredia.

2.4 Rozvíjanie sociálnych kompetencií v rodine

Rodina je najintímnejšia spoločenská skupina, ktorú označujeme ako základnú bunku spoločnosti. V rodinnom prostredí sa transformujú požiadavky spoločnosti a sociálnych skupín na spolunažívanie ľudí, ale rodina taktiež ovplyvňuje nepriamo spoločenské zoskupenia a celkovú atmosféru v spoločnosti. V rodine si prostredníctvom sociálneho učenia dieťa osvojuje modely správania, ktoré neskôr uplatňuje v hrách, učení a napokon aj v práci (L. Gáborová, 1997, V. Kačáni, 2004).

Rodina má deti vychovávať k hodnotám lásky, úcty, slušnosti, priateľstva, tolerancii, solidarite, dobra a rozvíjať u dieťaťa:

1. vzťah k sebe samému – pestovať u dieťaťa slobodu v rozhodovaní a zodpovednosť za svoje činy,
2. vzťah k spoločnosti, k ľuďom, k rodine – pestovať u dieťaťa dobré vzťahy k iným, schopnosť kooperovať, vedieť sa rozhodnúť, prispôbiť sa,
3. vzťah k prírode (Z. Bakošová, 2008, s.94).

Pre optimálny vývin dieťaťa je potrebné, aby rodina poskytovala dieťaťu citové zázemie, vhodné vzory správania, s ktorými sa dieťa môže identifikovať a rozmanitosť adekvátnych podnetov, ktorými podporí aktivitu dieťaťa a jeho seberealizáciu. Rodina svojim štýlom života a výchovným štýlom, ktorý preferuje utvára základ osobnostných vlastností dieťaťa.

Demokratický výchovný štýl je založený na vzájomnom rešpektovaní. Rodičia rešpektujú prejavy, názory, potreby svojich detí a vedú deti k tomu, aby ich tiež rešpektovali a podľa toho sa k nim správali.

Rodina, ktorá preferuje autoritatívny výchovný štýl neposkytuje deťom priestor pre vlastnú tvorivosť a aktivitu. Rodičia o deťoch rozhodujú, usmerňujú ich, napomínajú, často nie sú s výsledkami detí spokojný. Ak tento štýl využíva jeden s rodičov, dieťa sa javí ako nesústredené, má výkyvy správania, čo spôsobuje odmietanie dieťaťa zo strany rovesníkov. Ak tento štýl využívajú obaja rodičia, dieťa trpí nedostatkom lásky a nehy, čo sa môže ovplyvniť reakcie dieťaťa dvojako. Dieťa je buď aktívne, činorodé (na presadenie názoru využíva útočnosť, vzdorovitosť a pod.), alebo pasívne, senzitivnejšie (prejavuje sa zasnenosťou, neschopnosťou sústrediť sa na prácu dlhší čas).

Perfekcionistická výchova v rodine je charakteristická vysokými, často nerealistickými požiadavkami na dieťa. Takéto dieťa žije v neustálom strachu, aby nesklamalo očakávania rodičov, čo sa prejavuje jeho napätím, neistotou.

Rodičia, ktorí sú vo výchove liberálni, majú na dieťa minimálne požiadavky, alebo nepoužívajú rovnaké výchovné požiadavky v každej situácii. U takéhoto dieťa sa neutvára pevný model správania, vo svojom správaní je nevypočítateľné, neisté.

Každé dieťa potrebuje lásku, nehu ochranu. Ich nadmernosť však pôsobí protichodne a hovoríme o rozmaznávaní. Dieťa vychádza z každej situácii ako víťaz, snaží sa presadzovať svoju pravdu. Vo vzťahoch sa spáva zlostne, arogantne.

Rozdielna výchova je charakteristická odlišným výchovným pôsobením rodičov na dieťa, ale aj náhlou zmenou výchovného pôsobenia oboch rodičov. Dieťa na takéto rozdielne výchovné pôsobenie reaguje nervozitou, útočnosťou, tvrdohlavosťou, vzdorovitosťou. Výchovný štýl, ktorí vo výchove uplatňujú rodičia výrazne formuje charakterové vlastnosti dieťaťa. Rodina by preto mala dieťaťu poskytnúť dostatok lásky, nehy a porozumenia, dostatok vhodných vzorov správania ako aj podnetov pre seberealizáciu dieťaťa. Rodičia by si mali uvedomiť, že svojim prístupom k dieťaťu a spôsobom života ovplyvňuje sociálnu pripravenosť dieťaťa do školy a tým aj do spoločnosti (L. Gáborová, 1997, s.78-83).

V rodinnom prostredí v kontaktoch s najbližšími dieťa získava najdôležitejšie spôsobilosti, ktoré neskôr využíva a skúša v interakcii s učiteľkou a deťmi v materskej škole. Je to schopnosť nadväzovať kontakt, vedieť povedať svoj názor, želanie, ale tiež rešpektovať názor a želanie ostatných, schopnosť zapojiť sa do hry, vymyslieť, naplánovať hru. Sú to kompetencie, ktoré sú potrebné, aby sa dieťa adekvátne adaptovalo na nové sociálne prostredie, zvládlo rolu žiaka a rolu spolužiaka (in. T. Slezáková, 2009, s. 82).

Ako uvádza V. Kurincová (2005), nástupom dieťaťa do školy, dieťa nepreberá na seba len novú rolu – rolu školáka, ale významne sa mení aj doterajší život v rodine. Vstup dieťaťa do školy je pre rodičov významný spoločenský medzník, kedy sa stávajú rodičmi školopovinného dieťaťa. Týmto nadobúdajú tak ako dieťa, novú spoločenskú dimenziu, novú spoločenskú prestíž. Táto situácia je náročná, lebo si vyžaduje zladenie noriem a hodnôt rodiny a školy. Bezproblémový priebeh adaptácie rodiny na novú situáciu ako aj adaptáciu dieťaťa pozitívne ovplyvňuje, ak rodičia nevnímajú učiteľa ako rivala, ale ako svojho edukačného partnera, ktorému zverili do rúk dieťa, a ak s učiteľom a školou spolupracujú (In. P. Seidler - V. Kurincová, 2005 s.160).

Podľa K. Guziovej (1999) učiteľka si má na základe pravidelného osobného kontaktu s rodičmi utvárať ucelený obraz o sociokultúrnej úrovni rodiny. Podľa zistení má potom modifikovať spôsob komunikácie s rodičmi, zvážiť informácie, ktoré môže rodičom o dieťati poskytnúť. Učiteľka musí rešpektovať, že hlavnú morálnu zodpovednosť za

výchovu dieťaťa má rodič. Preto je dôležité, aby pomáhala rodičom citlivo a taktne objavovať silné aj slabé stránky osobnosti dieťaťa a tým im pomohla korigovať ich výchovný postup. Na základe komplexného poznania dieťaťa a výchovného štýlu rodiny môže potom voliť adekvátne edukačné postupy a tým napomôcť optimálnemu rozvoju dieťaťa. (1999, s. 32).

Plynulý a bezproblémový prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy je zložitý proces, ktorý ako sme už uviedli závisí nielen od dieťaťa a jeho schopností. Kvalita rodinného prostredia, jej hodnotová orientácia, štýl výchovy podmieňujú úroveň sociálnych kompetencií, ktorými dieťa disponuje na konci predškolského veku, a tým aj priebeh adaptácie dieťaťa na školu.

Väčšina rodičov si želá, aby sa dieťa na školu tešilo, bolo na zvládnutie úloh, ktoré ho v škole čakajú pripravené. Tomu podmieňujú, celú svoju snahu a výchovné pôsobenie. Nie všetky deti však vyrastajú v podnetnom rodinnom prostredí. V tomto prípade, je povinnosťou učiteliek materských škôl, korigovať negatívne vplyvy rodinného prostredia vhodnými edukačnými postupmi a metódami v súlade s individuálnymi možnosťami dieťaťa. Za optimálne z hľadiska pripravenosti dieťaťa na vstup do školy považujeme, ak výchovné pôsobenie v rodine a materskej škole na seba vzájomne nadväzuje. Vtedy má dieťa predpoklad a šancu zvládnuť adaptáciu bez problémov a prežívať školské úspechy.

3 Výskumná časť

Na základe preštudovanej literatúry, z ktorej sme čerpali pri tvorbe teoretickej časti diplomovej práce môžeme konštatovať, že adaptácia dieťaťa pri vstupe do základnej školy, ako aj zvládnutie novej roly žiaka a spolužiaka, vyžaduje od dieťaťa primeranú úroveň zvládnutia sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania. Predmetom výskum diplomovej práce je zistiť, či dosiahnutá úroveň sociálnych kompetencií ako jedného z komponentov školskej pripravenosti, má vplyv na úspešný priebeh adaptácie na primárne vzdelávanie.

Ciele, hypotézy a úlohy

Pri koncipovaní cieľa diplomovej práce sme vychádzali z analýzy problematiky školskej pripravenosti ako aj problematiky, ktorá sa venuje adaptácii dieťaťa na vstup do základnej školy v odbornej literatúre, ale tiež z pedagogickej praxe. Dôkladnejšie sme sa zamerali na možnosti získavania a rozvíjania sociálnych kompetencií detí v materskej škole a ich význam z hľadiska úspešnej adaptácie na rolu žiaka a spolužiaka pri vstupe do školy. Problematike rozvíjania sociálnych kompetencií detí v rámci edukačného procesu sa venujú viacerí autori, napr. S. Kikušová, I. Gillermová. Systémový prístup k procesu adaptácie dieťaťa na školské prostredie uvádza T. Slezáková (2006, s. 45), ktorá publikuje výsledky výskumov rôznych autorov. Pre nás je zaujímavý hlavne výskum zameraný na sledovanie charakteru správania žiaka a dĺžku adaptácie z hľadiska optimálnych ukazovateľov priebehu sociálno-psychologickej adaptácie, ktorými sú: formovanie adekvátneho správania, schopnosť vytvárať kontakty s učiteľom a spolužiakmi a formovanie návykov učebnej činnosti.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň sociálnych kompetencií detí na konci predprimárneho vzdelávania, a do akej miery ich úroveň podmieňuje úspešný priebeh adaptácie na rolu žiaka a spolužiaka.

Pripravenosť dieťaťa na vstup do základnej školy posudzujeme komplexne, to znamená, že dieťa musí dosahovať primeranú úroveň kompetencií vo všetkých ukazovateľoch. Avšak úroveň sociálnych kompetencií chápeme predovšetkým ako predpoklad úspešného zvládnutia novej sociálnej roly žiaka a spolužiaka, schopnosti dieťaťa adekvátne nadväzovať kontakty s dospelými a rovesníkmi, čo môže pozitívne ovplyvniť úspešný priebeh adaptácie, ako aj vzťah dieťaťa k ďalšiemu vzdelávaniu.

V našej práci sme si vytýčili tieto čiastkové ciele:

1. Zistiť úroveň sociálnych kompetencií u 5-6 ročných detí v poslednom roku zaškolenia v materskej škole.
2. Zistiť, či úroveň dosiahnutých sociálnych kompetencií ovplyvňuje proces adaptácie pri nástupe do základnej školy.
3. Zistiť, ktoré nedostatočne rozvinuté kompetencie v závere predprimárneho vzdelávania negatívne ovplyvňujú adaptačný proces, a v ktorých ukazovateľoch.
4. Zistiť, či u detí nastáva kvalitatívna zmena v sociálnych vzťahoch v horizonte piatich mesiacov v primárnej škole.

Pre dosiahnutie uvedených cieľov sme si stanovili nasledovné úlohy:

1. Oboznámiť sa s problematikou školskej pripravenosti a jej jednotlivými komponentmi, s problematikou rozvíjania a posudzovania sociálnych kompetencií.
2. Oboznámiť sa s problematikou adaptácie detí na vstup do základnej školy a metodológiou pedagogiky.
3. Spracovať teoretickú časť diplomovej práce.
4. Vypracovať výskumný projekt.
5. Vypracovať pozorovací hárok pre 5-6 ročné dieťa zameraný na posudzovanie dosiahnutých sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania.
6. Vypracovať pozorovací hárok na zistenie priebehu adaptácie v prvom ročníku základnej školy.
7. Vypracovať kritéria na vyhodnotenie pozorovacích hárkov.
8. Realizovať priame pozorovanie v materskej škole.
9. Kontaktovať pedagógov, realizovať nepriame pozorovanie v základnej škole.
10. Spracovať získané materiály.
11. Interpretovať výsledky výskumu.

Na základe stanoveného cieľa a čiastkových cieľov sme si stanovili dve hypotézy:

H1. Predpokladáme, že faktor času má vplyv na kvalitatívny nárast úrovne sociálnych kompetencií u pozorovaných detí v materskej škole.

H2. Predpokladáme, že úspešný priebeh adaptácie na školu bude ovplyvnený úrovňou sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania.

H3. Predpokladáme, že budú rozdiely v priebehu adaptácie chlapcov a dievčat v prospech dievčat.

3.2 Metódy výskumu

Pri štúdiu danej problematiky, tvorbe teoretickej časti diplomovej práce, ako aj východiskách pre výskum sme využili literárnu metódu. Na získanie empirických údajov sme využili metódu pozorovania a kazuistiky. Vo výskume sme uplatnili zásadu utajenia identity osôb (P. Gavora, 2008, s. 204). Na spracovanie a vyhodnotenie získaných údajov sme použili metódu kvalitatívnej analýzy a matematicko-štatistické metódy.

Pozorovanie P. Gavora (2008, s. 86) definuje ako: „...*sledovanie činnosti ľudí, záznam (registráciu alebo opis) tejto činnosti, jej analýzu a vyhodnotenie*“. Vzhľadom na cieľ nášho výskumu sme si zvolili štruktúrované participačné pozorovanie 5-6 ročných detí v poslednom roku dochádzky v materskej škole a následne nepriame štruktúrované pozorovanie identických detí v 1. ročníku bežných základných škôl. Pozorovací hárok na zisťovanie dosiahnutej úrovne sociálnych kompetencií v materskej škole (príloha A) sme zostavili na základe kompetencií, ktoré sú definované v Školskom vzdelávacom programe ISCED 0, pozorovacích hárkov a pedagogických diagnostík využívaných v praxi. Na základe dostupnej odbornej literatúry sme vypracovali pozorovací hárok (príloha B) na zistenie priebehu adaptácie v 1. ročníku základnej školy. Pozorovacie hárky obsahujú presne určené kategórie javov dosiahnutej úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v materskej škole a presne určené kategórie javov adaptácie v základnej škole. Na zaznamenávanie pozorovania sme využili stratégiu reduktívnej deskripcie a reduktívneho posudzovania (J. Ferjenčík, 2000, s. 156), na základe ktorej sme jednotlivé špecifické prejavy zaraďovali do spoločných významových jednotiek. Tým sme dospeli k výsledku pozorovania na základe zosumarizovania predchádzajúcich pozorovaní pozorovateľa. V pozorovacích hárkoch je miesto na poznámku ku každej pozorovanej jednotke, do ktorej mohol pozorovateľ zaznamenať svoje postrehy z pozorovania a prípadne konkretizovať prejav dieťaťa. Pozorovacie hárky obsahujú identifikačné a informačné údaje: číslo pozorovacieho hárku, pohlavie dieťaťa, rok narodenia, školský rok, ktoré sú dôležité pri spracovaní a vyhodnocovaní pozorovania. Pozorovací hárok z materskej školy obsahuje aj údaj o mieste základnej školy, na ktorú dieťa nastúpi po absolvovaní predprimárneho vzdelávania z dôvodu následného skontaktovania sa s učiteľkou dieťaťa v základnej škole. Pozorovanie v základnej škole realizovali učiteľky detí, ktorým sme vysvetlili spôsob zaznamenávania pozorovania a intervaly pozorovania.

Na vyhodnotenie pozorovania sme spracovali kritériá optimálneho dosiahnutia sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania (príloha C) v súlade so

Školským vzdelávacím programom ISCED. Taktiež na vyhodnotenie priebehu adaptácie sme vypracovali kritériá optimálneho priebehu adaptácie na vstup do základnej školy (príloha D) na základe dostupnej odbornej literatúry. Následne údaje z pozorovaní slovne analyzujeme a vyhodnocujeme.

Údaje z pozorovania v materskej škole sme doplnili kazuistikami detí. Kazuistiku I. Bajo (In. Švec, Š., 1998, s. 212) definuje ako „*opis a rozbor jednotlivého prípadu na základe kompletnej písomnej dokumentácie, iných sprostredkovaných informácií a vlastného skúmania.*“ Kazuistika obsahuje údaje, ktoré sú dôležité z hľadiska stavu jednotlivca a údaje o okolnostiach, ktoré mohli súčasný stav spôsobiť, či ovplyvniť, ako aj rozhodnutia a opatrenia, ktoré boli vykonané, ich priebeh a výsledky.

3.3 Výskumná vzorka a organizácia výskumu

Výskum sme uskutočnili v materskej škole v Nitre a následne v piatich základných školách v Nitre, podľa umiestnenia detí z materskej školy. Do výskumu boli zaradená deti zámerným výberom na základe určenia relevantného znaku, ktorým bol vek (5-6 ročné deti) a následné prijatie do základnej školy. Výskumnú vzorku tvorilo 8 detí. V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad výskumnej vzorky z hľadiska pohlavia.

Tabuľka č. 1 Výskumná vzorka podľa pohlavia

POHLAVIE	POČET	%
dievčatá	4	60%
chlapci	4	40%
spolu	8	100%

Organizácia výskumu :

1. Uskutočnenie výskumu v materskej škole, zaznamenanie pozorovania do pozorovacích hárkov v mesiacoch september 2008, január a jún 2009.
2. Vyhodnotenie pozorovania a zistenie úrovne dosiahnutých sociálnych kompetencií.
3. Nadviazanie kontaktov z učiteľkami základných škôl podľa umiestnenia detí, zaškolenie o spôsobe zaznamenávania pozorovania v mesiacoch september, október a december 2009.

4. Zozbieranie a vyhodnotenie pozorovaní o priebehu adaptácie v základnej škole.
5. Analýzou zistiť úroveň vplyvu dosiahnutých sociálnych kompetencií na priebeh adaptácie.

3.4 Výsledky výskumu a ich interpretácia

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť úroveň sociálnych kompetencií detí na konci predprimárneho vzdelávania, a do akej miery ich úroveň ovplyvňuje priebeh adaptácie na rolu žiaka a spolužiaka.

Na zaznamenanie a zistenie úrovne sociálnych kompetencií sme použili participatívne štruktúrované pozorovanie. Pozorovanie sme realizovali v časovom horizonte od septembra 2008 do júna 2009 s cieľom zistiť ako sa u jednotlivých detí úroveň vyvíja a akú úroveň dosahujú v závere predprimárneho vzdelávania. Svoje pozorovanie sme zamerali na úroveň nadväzovania kontaktov dieťaťa v kolektíve detí a s učiteľkou z hľadiska jeho schopnosti spolupracovať, realizovať, rozvíjať a sústrediť sa na hru a činnosti, tvoriť a rešpektovať pravidlá, schopnosť vcítiť sa, pomáhať a rešpektovať názor iného dieťaťa, riešiť konflikt, vyjadriť prijateľne svoj názor a postoj. V mesiaci jún 2009 sme vyhodnocovali, v ktorých ukazovateľoch dieťa dosahuje požadovanú úroveň, a v ktorých požadovanú úroveň nedosahuje. Zistené údaje budeme následne analyzovať z hľadiska adaptácie. Pozorovanie v materskej škole sme doplnili kazuistikou dieťaťa, Na zisťovanie úrovne adaptácie na rolu žiaka spolužiaka sme využili nepriame pozorovanie realizované učiteľkami základnej školy podľa umiestnenia dieťaťa. Pozorovanie učiteľky zaznamenávali do pozorovacích hárkov v časovom horizonte od septembra do december 2009. Zisťovali sme prejavy žiaka v adaptačnom období, jeho úroveň nadväzovania kontaktov so spolužiakmi, prejavy správania, empatie, emócií, schopnosť riešiť konflikt, pomáhať, rešpektovať názory. Zisťovali sme úroveň vzťahu žiaka k učiteľke, jeho schopnosť rešpektovať školský poriadok a úroveň plnenia úloh vyplývajúcich z učebných osnov. Na základe pozorovania sme vyhodnotili adaptáciu žiakov v jednotlivých mesiacoch a zisťovali, či nastala kvalitatívna zmena v jednotlivých ukazovateľoch.

Z dôvodu komplexného pohľadu pozorovania dieťaťa interpretujeme zistenia z pozorovaní v materskej škole a následne v základnej škole. V závere zistené údaje analyzujeme z hľadiska čiastkových cieľov.

POZOROVANIE 1A

pohlavie : chlapec

narodený : december 2002

September – dieťa vo vzťahu k rovesníkom uplatňuje predovšetkým hru vo dvojici s jedným kamarátom, zriedka sa zapája do skupinovej hry a ak iba za pomoci učiteľky. Vo vzťahu k ostatným deťom v hre a činnosti väčšinou zaujíma podriadenú rolu, prispôsobuje sa, je pokojné, neprejavuje emócie, pravidlá hry rešpektuje, ale do ich tvorby sa nezapája. V bežných situáciách a pri hre sa dokáže podeliť so spoluhráčom napr. o hračku, vie poďakovať, poprosiť, adekvátne reagovať, vzhľadom na pocity, problémy spoluhráča. Do konfliktu s deťmi sa nedostáva, väčšinou volí únik. Ak je jedným s aktérov konflikte čaká na pomoc učiteľky, rešpektuje jej spôsob riešenia. Učiteľku dieťa akceptuje, podriaďuje sa jej autorite, nesnaží sa žiadnym spôsobom vyjadrovať svoj názor a postoj. Dieťa má veľmi slabý záujem o hru a činnosti, zotrúva v nich krátko, strieda činnosti. V prípade ukončenia hry, po činnosti sa do upratovania hračiek a materiálu zapája iba na podnet učiteľky.

Január – úroveň dosiahnutých kompetencií v jednotlivých kategóriách sa mierne zlepšila. Zlepšenie nastalo v nadväzovaní kontaktov, keď dieťa v hre vo dvojici, prípadne v skupinovej hry na základe pomoci učiteľky už zaujíma rovnocennú rolu. V hre je však pasívne, nedáva svoje nápady, nezapája sa do tvorby pravidiel, neprejavuje emócie.

Jún – Dieťa uplatňuje predovšetkým skupinovú hru, kontakty s inými deťmi nadväzuje ľahko, nepotrebuje pomoc učiteľky. Vo vzťahu k ostatným deťom v hre a činnosti väčšinou zaujíma rovnocennú rolu. K deťom sa správa priateľsky, primerane vyjadruje svoje emócie, spolupracuje a presadzuje sa s ohľadom na seba aj ostatných aktérov hry. Dieťa prijaté pravidlá dodržiava a rešpektuje, dokáže sa v skupine dohodnúť na pravidlách hry. V bežných situáciách a pri hre sa dokáže podeliť so spoluhráčom napr. o hračku, či inú jemu blízku vec, vie poďakovať, poprosiť, adekvátne reagovať vzhľadom na pocity, problémy spoluhráča. Ak je jedným s aktérov konfliktu snaží sa o pokojné riešenie a dohodnúť sa s deťmi na kompromise. Učiteľku dieťa akceptuje, dokáže v rozhovore s učiteľkou prijateľným spôsobom vyjadrovať svoj názor a postoj. Dieťa má primeraný záujem o hru a činnosti, dokáže sa sústrediť počas jej celého trvania. Po ukončení hry a činnosti sa zapája do upratovania aj bez podnetu učiteľky.

Kazuistika

Dieťa nastúpilo do materskej školy v poslednom roku dochádzky z dôvodu presťahovania do danej lokality. Predtým navštevovalo inú materskú školu a to iba sporadicky nakoľko bola matka nezamestnaná. Pochádza z úplnej rodiny, rodičia majú stredoškolské vzdelanie a v súčasnosti sú zamestnaní. Žijú v spoločnej domácnosti so starými rodičmi. Dieťa je z dojičiek, na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Vzhľadom k počiatočným adaptačným problémom v materskej škole sme k dieťaťu individuálne pristupovali a spolupracovali s rodičmi. Zamerali sme sa hlavne na zvyšovanie sebavedomia dieťaťa pomocou nenásilného zapájania so skupinových aktivít, po dohovore s rodičmi sa dieťa zúčastnilo aktivít (predplaveský výcvik, pobyt v škole v prírode, zapájanie do vystúpení atď.), v ktorých získavalo schopnosť sebarealizácie, pričom sme využívali pochvalu a povzbudenie.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa bola zaznamenaná akcelerácia v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií, a to hlavne v spôsobe nadväzovania kontaktov s deťmi, zvýšilo sa u dieťaťa sebavedomie, čo sa odrazilo v jeho úrovni spolupracovať v hre, v záujme a sústredení počas hry a činnosti, v schopnosti akceptovať názory iných, ako aj primerane vyjadrovať svoje názory. Vo vzťahu k učiteľke dieťa rešpektuje jej autoritu, v komunikácii a kontaktoch dokáže adekvátne vyjadrovať svoje postoje.

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dosahuje primeranú úroveň sociálnych kompetencií. Neboli u neho zaznamenané žiadne nedostatky v sociálnej spôsobilosti, ktoré by mohli negatívne ovplyvňovať adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka. Na základe uvedených zistení predpokladáme úspešný priebeh adaptácie v prvom ročníku základnej školy.

POZOROVANIE 1B

pohlavie : chlapec

narodený : december 2002

September – Adaptácia žiaka bola bez problémov. Žiak nadväzoval kontakty so spolužiakmi bez ťažkostí, mal viac kamarátov, ku ktorým bol priateľský, empatický, vždy ochotný pomôcť. V prípade konfliktov riešil situáciu pokojne, snažil sa konflikt riešiť kompromisom. Vo vzťahu k učiteľke bol priateľský, otvorený. Akceptoval autoritu učiteľky, primerane dokázal vyjadriť svoj postoj a názor. Žiak sa bez problémov prispôbil pravidlám školy. Školský poriadok rešpektuje a dodržiava. Požiadavky kladené na žiaka vyplývajúce z učebných osnov zvláda primerane, bez ťažkostí.

Október – priebeh adaptácie je bez zmien, u žiaka sa nevyskytli žiadne adaptačné problémy.

December - priebeh adaptácie je bez zmien, u žiaka sa nevyskytli žiadne adaptačné problémy.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

Žiak sa úspešne zadaptoval na nové prostredie, od nástupu do školy nadväzoval primerane sociálne vzťahy so spolužiakmi aj učiteľkou, pričom v procese adaptácie v sledovanom období neboli zaznamenané zmeny, ktoré by negatívne ovplyvnili adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka.

Výsledky pozorovania 1A a 1B

U dieťaťa bola zaznamenaná akcelerácia v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií v poslednom roku zaškolenia. Kvalitatívna zmena nastala v sebavedomí dieťa a motivácii na hru a činnosť, čo pozitívne ovplyvnilo spôsob nadväzovania kontaktov s deťmi a učiteľkou, schopnosť dieťaťa akceptovať názory iných, ako aj primerane vyjadrovať svoje názory. Uvedené zmeny v správaní a konaní dieťaťa boli dosiahnuté vďaka individuálnemu prístupu učiteľky k dieťaťu a úzkej spolupráci rodičov s učiteľkou, ktorý akceptovali odporúčania učiteľky. V závere

preprimárneho vzdelávania dieťa dosahovalo požadovanú úroveň sociálnych kompetencií, čo pozitívne ovplyvnilo proces adaptácie pri nástupe do základnej školy, ktorý bol bez problémov a dieťa sa primerane adaptovalo na rolu žiaka a spolužiaka. V pozorovanom období v základnej škole nenastal pokles v kvalite sociálnych vzťahov dieťaťa.

POZOROVANIE 2A

pohlavie : chlapec

narodený: november 2002

September – vo vzťahu k rovesníkom dieťa uplatňuje predovšetkým hru vo dvojici s jedným kamarátom, ktorý sa mu podriaďuje, zriedka sa zapája do skupinovej hry a ak iba za pomoci učiteľky. Vo vzťahu k ostatným deťom v hre a činnosti väčšinou zaujíma vedúcu rolu, presadzuje sa neprimerane, je egoistické, snaží sa presadiť iba svoje nápady, neuznáva nápady iných detí, v hre a inej aktivite je útočné, svoje emócie prejavuje neprimerane, atakuje iné deti, háda sa, nedokáže sa dohodnúť o priebehu hry, uznáva iba pravidlá hry, ktoré vyhovujú jemu, nedokáže sa o pravidlách dohodnúť s ostatnými spoluhráčmi. Nemá dostatočne osvojené základné pravidlá správania, nedokáže sa poďakovať, poprosiť, požiadať o pomoc. Od detí aj dospelých považuje za samozrejmé, že jeho želania splnia automaticky a hneď. V bežných situáciách a pri hre sa nedokáže podeliť so spoluhráčom o hračku, je nevšímavý v prípade, ak niekto potrebuje pomoc. Do konfliktu s deťmi sa dostáva veľmi často, konflikt vyvoláva, správa sa útočne – zoberie hračku, zbúra stavbu, háda sa. Učiteľku dieťa nie vždy akceptuje, počas komunikácie sa snaží mať posledné slovo, pričom jeho prejav je neasertívny, povýšenecký. Dieťa má veľmi slabý záujem o hru a činnosti, zotrúva v nich krátko, strieda činnosti. V prípade ukončenia hry a činnosti sa do upratovania hračiek a materiálu zapája s veľkými ťažkosťami a to až po niekoľkých výzvach učiteľky a spoluhráčov. Ak treba upratovať odchádza od hry a začína novú hru.

Január – úroveň dosiahnutých kompetencií v jednotlivých kategóriách sa mierne zlepšila. Zlepšenie nastalo v nadväzovaní kontaktov, keď dieťa v hre vo dvojici, prípadne v skupinovej hre na základe pomoci učiteľky už začína zaujímať rovnocennú rolu. V ostatných sledovaných oblastiach nenastala zmena smerom k zlepšeniu, a ak iba mierna.

Jún – dieťa už nemá problémy zapájať sa spoločnej hry a nadväzovať kontakty, správa sa však často egoisticky, agresívne a neprimerane, nedokáže akceptovať názor iného dieťaťa, vyvoláva konflikty, čo ovplyvňuje vzťah ostatných detí k nemu. Pretrvávajú u dieťaťa aj problémy pri rešpektovaní a dodržiavaní pravidiel. Vo vzťahu k učiteľke začal vo väčšej miere akceptovať autoritu učiteľky, jeho komunikácia nie je však vždy primeraná, dokáže poprosiť, poďakovať, požiadať o pomoc. Postupne sa zlepšil záujem dieťaťa o hru aj schopnosť spolupracovať a pomáhať pri upratovaní materiálu po hre a inej činnosti.

Kazuistika

Dieťa navštevuje materskú školu 2 roky. Pochádza z úplnej rodiny, v poslednom roku dochádzky sa dieťaťu narodil súrodenec. Matka má stredoškolské vzdelanie, v súčasnosti je na materskej dovolenke, otec má vysokoškolské vzdelanie, je podnikateľ. Dieťa na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Prejavy dieťaťa v materskej škole boli ovplyvnené hlavne prístupom rodičov k dieťaťu. Rodičia od dieťaťa nevyžadujú samostatnosť, snažia sa splniť všetky jeho prania. Vzhľadom k charakteru správania dieťaťa sme s rodičmi konzultovali spoločný postup pôsobenia na dieťa. Rodičia začali vyžadovať od dieťaťa požadované správanie až po zápise do základnej školy, avšak nie vždy boli vo výchovných otázkach dôslední. V edukačnom procese sme sa zamerali hlavne na pochopenie dieťaťa využívať v kontaktoch primerané prejavy správania a jednania v súlade s mravnými normami. Využívali sme rôzne modelové situácie, zapájanie so skupinových interakčných hier. Každý úspech dieťaťa sme oceňovali pochvalou a povzbudením, čím sme sa snažili viesť dieťa ku kooperatívnej správaní, spolupráci, utváranie zdravé sebavedomie a empatiu dieťaťa.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa v poslednom roku dochádzky nastala pozitívna zmena v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií len v niektorých ukazovateľoch a to v schopnosti dieťaťa zapájať sa do skupinovej hry a činnosti, v nadväzovaní kontaktov a akceptovaní autority učiteľky.

Dieťa má nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie v nasledovných ukazovateľoch :

1. Správanie dieťaťa v hre je egoistické, nedokáže v hre spolupracovať, akceptovať názor spoluhráča, vyvoláva konflikty.
2. Dieťa má problémy dohovoriť sa na spoločnej hre a rešpektovať pravidlá.
3. Dieťa sa nedostatočne dokáže sústrediť na hru, mení činnosti a pritom má problémy zapájať sa do upratovania hračiek.
4. Autoritu učiteľky dieťa rešpektuje, aj keď nie vždy dokáže primerane reagovať v komunikácii a kontakte.

I napriek snahe zo strany pedagóga, vzhľadom na štýl výchovy v rodine dieťa nedosahuje požadovanú úroveň sociálnych kompetencií. Na základe uvedených zistení predpokladáme pri nástupe do základnej školy adaptačné problémy.

POZOROVANIE 2B

pohlavie : chlapec

narodený : november 2002

September – na začiatku adaptácie mal žiak adaptačné problémy, odmietal školské prostredie. Bez ťažkostí nadväzoval kontakty, viazal sa však iba na jedného kamaráta. Vo vzťahu k spolužiakom bol útočný a agresívny, vyvolával konflikty. Vo vzťahu k učiteľke sa správal neprimerane, snažil sa upútať jej pozornosť, autoritu učiteľky vôbec neakceptoval. Žiak nie vždy chápal potrebu rešpektovať a dodržiavať školský poriadok. Požiadavky kladené na žiaka vyplývajúce z učebných osnov zvláda primerane, bez ťažkostí.

Október – u žiaka nastalo zlepšenie v adaptácii, školské prostredie už neodmieta. Vo vzťahu k spolužiakom sa neprejavuje agresívne, je priateľský, dokáže vyjadriť emócie. Pretrváva však nevšímavosť žiaka k problémom druhých, pomáha iba na podnet, vyzvanie okolia. V prípade konfliktných situácií nastala zmena, nie je útočný ale pasívny, nerieši konflikt, skôr volí únik. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, už začína akceptovať jej autoritu. Stále nechápe potrebu rešpektovať a dodržiavať pravidlá vyplývajúce so školského poriadku. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní bez ťažkostí.

December – kontakty žiak nadväzuje bez ťažkostí, má viac kamarátov, vo vzťahu ku spolužiakom je priateľský, prejavuje radosť so spoločnej hry a činnosti, primerane prejavuje emócie. V prípade, že sa dostane do konfliktnej situácie je ústupčivý, pasívny, volí únik. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, dokáže svoj názor a postoj vyjadriť primerane. Pretrvávajú u žiaka problémy s rešpektovaním a dodržiavaním pravidiel školy. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní bez ťažkostí.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

Žiak mal výrazné adaptačné problémy pri nástupe do školy, kedy odmietal školské prostredie, neadekvátne sa prejavoval vo vzťahoch so spolužiakmi aj učiteľkou, nerešpektoval školský poriadok. V priebehu pozorovania adaptácie v sledovaných obdobiach nastala u žiaka kvalitatívna zmena v prejavoch správania voči spolužiakom a učiteľke.

Výsledky pozorovania 2A a 2B

V poslednom roku dochádzky nastala u dieťaťa kvalitatívna zmena len v niektorých ukazovateľoch. Na konci predprimárneho vzdelávania sme zistili nasledovné nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie – ťažkosti v adekvátnom nadväzovaní kontaktov, konfliktné, egoistické správanie, neschopnosť spolupracovať a dohovoriť sa, nedostatočná sústredenosť na hru, nerešpektovanie pravidiel, nesústredenosť na hru a činnosť, neprimeranosť v komunikácii s učiteľkou. Úroveň sociálnych kompetencií a ich kvalita podľa nášho názoru boli ovplyvnené tým, že i keď úsilie pedagóga, ktorý edukačný proces cielene zameral na rozvíjanie sociálnych kompetencií, v ktorých dieťa nedosahovalo požadovanú kvalitu, nebolo podporované zo strany rodiny. Rodina nepožadovala vždy adekvátne správanie a konanie, boli k dieťaťu benevolentní. Uvedené skutočnosti negatívne ovplyvnili priebeh adaptácie na začiatku školskej dochádzky v nasledovných ukazovateľoch - odmietanie školského prostredia, neadekvátne prejavy v správaní vo vzťahoch deťmi, konfliktnosť, nerešpektovanie autority učiteľky, nerešpektovanie školského poriadku. I napriek výrazným adaptačným ťažkostiam počas sledovaného obdobia postupne nastali kvalitatívne zmeny v sociálnych vzťahoch žiaka so spolužiakmi a učiteľkou. Avšak ešte v decembri pretrvávali u žiaka problémy s rešpektovaním a dodržiavaním školského poriadku.

POZOROVANIE 3A

pohlavie : dievča

narodený : december 2002

September – dieťa vo vzťahu k rovesníkom uplatňuje predovšetkým hru vo dvojici s jedným kamarátom, zriedka sa zapája do skupinovej hry a ak iba za pomoci učiteľky. Vo vzťahu k ostatným deťom v hre a činnosti väčšinou zaujíma podriadenú rolu, prispôsobuje sa, je pokojné, neprejavuje emócie, pravidlá hry nie vždy rešpektuje, do ich tvorby sa nezapája. V bežných situáciách a pri hre sa dokáže podeliť so spoluhráčom napr. o niečo blízke, vie poďakovať, poprosiť, adekvátne reagovať, vzhľadom na pocity, problémy spoluhráča. Do konfliktu s deťmi sa väčšinou nedostáva, v prípade ak už konflikt vznikne čaká na pomoc učiteľky, rešpektuje jej spôsob riešenia. Dieťa autoritu učiteľky akceptuje, svoj názor a postoj dokáže vyjadriť primerane, s ohľadom na seba aj iných. Dieťa má veľmi slabý záujem o hru a činnosti, zotrúva v nich krátko, strieda činnosti. V prípade ukončenia hry, po činnosti sa do upratovania hračiek a materiálu zapája iba na podnet učiteľky.

Január – úroveň dosiahnutých kompetencií v jednotlivých kategóriách sa výrazne zlepšila. Zlepšenie nastalo v nadväzovaní kontaktov, dieťa má už viac kamarátov, hrá sa vo dvojici, a v skupine. V hre zastáva rovnocennú rolu, zapája sa do tvorby pravidiel, nie vždy ich však ešte rešpektuje. V kontaktoch s deťmi sa presadzuje a spolupracuje primerane, jej správanie je pokojné, neutrálne, nie vždy vyjadruje svoje emócie a taktiež ešte nedokáže adekvátne reagovať v prípade, ak iné dieťa potrebuje pomoc. Zlepšenie nastalo u dieťaťa v sústredení na hru, prípadne aktivitu organizovanú učiteľkou i keď ešte jeho pozornosť býva niekedy narušovaná podnetmi z okolia, prípadne vlastnými momentálnymi potrebami.

Jún – dieťa dosahuje požadovanú úroveň vo vzťahu k deťom a učiteľke. Primerane nadväzuje kontakty. Zapája sa do skupinovej hry, má viac kamarátov. V hre sa presadzuje s ohľadom na seba aj ostatné deti, rešpektuje názor spoluhráča, dokáže prejaviť emócie, pomôcť v prípade potreby. Pravidlá rešpektuje, dokáže sa dohodnúť na priebehu hry. Do konfliktov sa väčšinou nedostáva, ak je však ich aktérom, prejavuje snahu vyriešiť konflikt pokojne, dohovorom. Dieťa autoritu učiteľky akceptuje, svoj názor a postoj v rámci komunikácie dokáže vyjadriť primerane. Nemá však primeraný záujem a sústredenie vo svojej činnosti počas hry ako aj aktivít riadených učiteľkou.

Kazuistika

Dieťa nastúpilo do materskej školy v poslednom roku dochádzky z dôvodu presťahovania do danej lokality. Predtým navštevovalo inú materskú školu a to iba sporadicky nakoľko bola mamička nezamestnaná. Pochádza z úplnej rodiny, rodičia majú stredoškolské vzdelanie a v súčasnosti sú zamestnaní. Žijú v spoločnej domácnosti so starými rodičmi. Dieťa je z dvojčiek, na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Vzhľadom na to, že dieťa nastúpilo do nového kolektívu potrebovalo čas na zoznámenie sa s prostredím a novými deťmi. Svoje výchovné pôsobenie sme zamerali hlavne na zvyšovanie sebavedomia dieťaťa pomocou nenásilného zapájania so skupinových aktivít a hier, pričom sme využívali pochvalu a povzbudenie. V spolupráci a po dohovore s rodičmi sa dieťa zúčastňovalo aktivít (plávania, saunovania, školy v prírode), ktoré rozvíjalo samostatnosť dieťaťa.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa sa výrazne zvýšila úroveň sociálnych kompetencií, a to hlavne v spôsobe nadväzovania kontaktov s deťmi, zvýšilo sa u dieťaťa sebavedomie, čo sa odrazilo v jeho úrovni spolupráce v hre, akceptovať názory iných, ako aj primerane vyjadrovať svoje názory. Vo vzťahu k učiteľke dieťa rešpektuje jej autoritu, v komunikácii kontaktoch dokáže adekvátne vyjadrovať svoje postoje.

Dieťa má nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie v nasledovných ukazovateľoch :

5. Dieťa sa nedostatočne dokáže sústrediť na hru, mení činnosti a má problémy zapájať sa do upratovania hračiek.

Dieťa v niektorých ukazovateľoch nedosahuje požadovanú úroveň preto predpokladáme, že sa môžu v procese adaptácie vyskytnúť menšie adaptačné problémy.

POZOROVANIE 3B

pohlavie : dievča

narodený : december 2002

September – v začiatku adaptačného procesu sa u žiaka prejavovala nesmelo, utiahnuto. Kontakty so spolužiakmi nadväzuje bez ťažkostí, má viac kamarátov. V kontaktoch s deťmi neprejavuje emócie, prispôsobuje sa a je pasívna. V prípade konfliktov je pri ich riešení pasívna, nepokúša sa konflikt riešiť, vyhýba sa riešeniu. Vo vzťahu k učiteľke je priateľská a otvorená, vždy akceptuje autoritu učiteľky. Žiačka sa bez problémov prispôsobila pravidlám školy a školský poriadok rešpektuje a dodržiava. Požiadavky kladené na žiačku vyplývajúce z učebných osnov zvláda primerane, bez ťažkostí.

Október – prejavy správania v procese adaptáciu sú primerané, žiačka už nie je už utiahnutá. V kontaktoch so spolužiakmi a učiteľkou nenastali zmeny, žiačka je pri riešení konfliktov pasívna. Vo vzťahu k učiteľke je otvorená a priateľská, rešpektuje autoritu učiteľky, primerane dokáže vyjadriť svoj názor. Školský poriadok akceptuje a rešpektuje a požiadavky vyplývajúce z učebných osnov plní bez ťažkostí.

December – kontakty žiačka nadväzuje bez ťažkostí., má viac kamarátov, je priateľská, primerane vyjadruje emócie, je vnímavá k potrebám spolužiakov, ochotná pomôcť aj to spolužiak potrebuje. V konfliktných situáciách je pokojná, snaží sa konflikt riešiť kompromisom. Akceptuje autoritu učiteľky, svoj názor a postoj dokáže vyjadriť asertívne. Žiačka školský poriadok rešpektuje a dodržiava, úlohy a požiadavky vyplývajúce z učebných osnov plní bez ťažkostí.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

V začiatku adaptácie bola žiačka nesmelá, utiahnutá, nedokázala v kontaktoch prejavovať svoje emócie, prispôbovala sa spolužiakom. V priebehu prvého mesiaca dochádzky negatívne prejavy vymizli. Môžeme konštatovať, že u dieťaťa nastala kvalitatívna zmena v sociálnych vzťahoch so spolužiakmi a učiteľkou

Výsledky pozorovania 3A a 3B

Na základe výsledkov pozorovaní sme zistili, že i napriek menším adaptačným problémom pri nástupe do materskej školy sa skvalitnila úroveň dosahovaných sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku dochádzky. Kvalitatívna zmena nastala z dôvodu cieleného pôsobenia učiteliek v rámci celého edukačného procesu, ako aj z dôvodu spolupráce učiteliek s rodičmi dieťaťa, ktorá bola zameraná na emocionálne prežívanie dieťaťa, zvyšovanie sebavedomia a motiváciu. Rodičia s učiteľkou intenzívne komunikovali pri hľadaní optimálnych riešení, ktoré by pomohli dieťaťu odstrániť nedostatky v nadväzovaní a udržiavaní kontaktov. Na konci predprimárneho vzdelávania dosahovala úroveň sociálnych kompetencií z hľadiska nadväzovania kontaktov, schopnosti spolupracovať s ohľadom na seba a iných požadovanú úroveň. I napriek spolupráci učiteliek a rodičov však dieťa nedokázalo primeraný čas sústrediť svoju pozornosť na hru a aktivity plánované učiteľkou. Uvedené nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie ovplyvnili priebeh adaptácie na začiatku školskej dochádzky z hľadiska problémov dieťaťa presadiť sa v kolektíve detí, jeho utiahnutosťou a nesmelosťou. Adaptačné problémy na začiatku školskej dochádzky vymizli v priebehu mesiaca september a u dieťaťa postupne nastali kvalitatívne zmeny v sociálnych vzťahoch žiaka so spolužiakmi.

POZOROVANIE 4A

pohlavie : dievča

narodená: február 2003

September – dieťa vo vzťahu k rovesníkom uplatňuje predovšetkým hru vo dvojici, kontakty nadväzuje s pomocou učiteľky, alebo na vyzvanie niektorého dieťaťa. Väčšinou zaujíma podriadenú rolu, prispôsobuje sa, pravidlá hry rešpektuje iba po upozornení, pri ich tvorbe čaká na pomoc dospelého. V bežných situáciách a pri hre sa dokáže podeliť so spoluhráčom, vie poďakovať, poprosiť, adekvátne reagovať, vzhľadom na pocity, problémy spoluhráča je priateľská, ak je už aktérom hry. Do konfliktu s deťmi sa väčšinou nedostáva, v prípade ak konflikt vznikne je pasívna, ústupčivá. Dieťa autoritu učiteľky akceptuje, svoj názor a postoj dokáže vyjadriť primerane, s ohľadom na seba aj iných. Dieťa nemá vždy primeraný záujem o hru a činnosti, nie je dostatočne sústredené, jeho pozornosť narúšajú vonkajšie podnety ako aj vlastné potreby. V prípade ukončenia hry, po činnosti sa do upratovania hračiek a materiálu zapája iba na podnet učiteľky.

Január – dieťa už samé nadväzuje kontakty, ale v hre zaujíma podriadenú rolu prispôsobuje sa, pravidlá hry rešpektuje iba niekedy na základe vlastných záujmov, pri ich tvorbe čaká na pomoc dospelého. Zlepšila sa sústredenosť dieťaťa na hru, prípadne aktivitu organizovanú učiteľkou. Dieťa však i napriek tomu, že sa zapája do tvorby pravidiel hry, nie vždy ich sama dodržiava a rešpektuje. V prípade konfliktov je pasívna, nesnaží sa ich riešiť. Autoritu učiteľky akceptuje, svoj názor a postoj dokáže vyjadriť primerane. Po ukončení hry sa do upratovania hračiek a materiálu zapája iba na podnet učiteľky, v čase upratovania chce vykonávať inú činnosť, napr. umývať sa.

Jún – dieťa kontakty nadväzuje ľahko, má viac kamarátov, uprednostňuje skupinovú hru. V hre zaujíma zväčša podriadenú rolu, je pasívna. V hre realizuje väčšinou nápady spoluhráčov, je pasívna, neprejavuje názor, emócie. Dieťa dokáže adekvátne reagovať ak spoluhráč potrebuje pomoc, dokáže sa podeliť o hračku. Autoritu učiteľky dieťa akceptuje. Dieťa nemá primeraný záujem o hru a aktivity realizované učiteľkou, primerane sa nedokáže sústrediť. Po ukončení hry sa nie vždy zapája do spoločného upratovania z vlastného rozhodnutia. Činnosť vykoná len na pokyn učiteľky.

Kazuistika

Dieťa navštevuje materskú školu tri roky. Pochádza z úplnej rodiny, rodičia majú stredoškolské vzdelanie a v súčasnosti sú zamestnaní. Dieťa je má jedného súrodenca, staršiu sestru. Rodičia sú na dieťa veľmi úzkostliví, snažia sa za dieťa riešiť jeho bežné nedorozumenia, ktoré vzniknú počas dňa, i keď dieťa o nich v materskej škole nehovorí. Na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Vzhľadom na to, že dieťa má problém v presadzovaní sa v kolektíve detí, komunikovali sme s rodičmi a odporučili im viesť dieťa k samostatnosti, povzbudzovať ho pri samostatnom zvládnutí prekážok. Naša odporúčania však rodičia nie vždy využívali vo vzťahu k dieťaťu. V rámci edukácie sme sa snažili dieťa zapájať do vedúcich úloh v hrách a tým zvyšovať jeho zodpovednosť a sebavedomie.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa v poslednom roku dochádzky nastala zmena v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií len v niektorých ukazovateľoch a to v schopnosti dieťaťa zapájať sa do skupinovej hry a sústrediť sa primerane dlhý čas na hru a inú aktivitu.

Dieťa má nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie v nasledovných ukazovateľoch:

1. Dieťa je v kontaktoch pasívne, nedokáže sa presadiť v hre, neprejavuje svoj názor, emócie.
2. Sústredenosť dieťaťa na hru a aktivity realizované učiteľkou nie je na požadovanej úrovni, po ukončení hry sa do spoločného upratovania zapája len na pokyn dospelého.

Vzhľadom na nedostatky v úrovni niektorých ukazovateľov sociálnych kompetencií predpokladáme, že dieťa bude mať na začiatku adaptácie problémy pri nadväzovaní kontaktov so spolužiakmi.

POZOROVANIE 4B

pohlavie : dievča

narodená : február 2003

September – na začiatku adaptácie mala žiačka adaptačné problémy, bola utiahnutá, nesmelá. Kontakty nadväzovala len s pomocou učiteľky, viazala sa však iba na jedného kamaráta. Vo vzťahu ku spolužiakom sa prejavovala pokojne, neprejavovala emócie, prispôbovala sa. V prípade potreby dokáže spolužiakovi pomôcť. V konfliktných situáciách sa prejavovala ústupčivo, vyhýbala sa riešeniu konfliktu. Vo vzťahu k učiteľke sa správala primerane a priateľsky. Autoritu učiteľky akceptuje, dokáže vyjadriť svoj názor a postoj primerane. Žiačka chápe pravidlá školy, rešpektuje a dodržiava školský poriadok. Pri zvládaní učiva vyplývajúceho z učebných osnov má niekedy problémy. Zvládnutie učiva si vyžaduje zvýšenú pozornosť zo strany učiteľa a rodičov.

Október – u žiačky je priebeh adaptácie primeraný, Kontakty so spolužiakmi nadväzuje bez ťažkostí, už má viac kamarátov. Vo vzťahu k spolužiakom sa prejavuje pokojne, stále sa prispôbuje. Je všímavá k problémom druhých, je ochotná pomáhať. V konfliktných situáciách je pasívna, nerieši konflikt, skôr volí únik. Vo vzťahu k učiteľke je priateľská, akceptuje je autoritu učiteľky. Rešpektuje a dodržiava pravidlá vyplývajúce so školského poriadku. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní za zvýšenej pomoci zo strany učiteľa a rodičov.

December – kontakty žiačka nadväzuje bez ťažkostí, má viac kamarátov, vo vzťahu ku spolužiakom je priateľský, už prejavuje radosť so spoločnej hry a činnosti, primerane prejavuje emócie. V prípade, že sa dostane do konfliktnej situácie, konflikt rieši pokojne. Začína prejavovať snahu nájsť riešenie konfliktu dohovorom. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, dokáže svoj názor a postoj vyjadriť primerane. Rešpektuje a dodržiava školský poriadok. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní bez ťažkostí.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

V začiatku adaptácie (september, október) mala žiačka adaptačné problémy, bola nesmelá, utiahnutá, nedokázala v kontaktoch prejaviť svoje emócie, prispôbovala sa spolužiakom. Žiačka učivo zvládala iba za pomoci dospelých. Ukazovatele optimálneho priebehu adaptácie žiačka dosiahla až v mesiaci december. Na základe uvedených

skutočností môžeme konštatovať, že u žiačky nastala kvalitatívna zmena v sociálnych vzťahoch.

Výsledky pozorovania 4A a 4B

U dieťaťa v poslednom roku dochádzky nastala kvalitatívna zmena len v niektorých ukazovateľoch sociálnych kompetencií. I napriek snahe učiteľky, ktorá podporovala zdravé sebavedomie dieťaťa jeho zapájaním do vedúcich úloh, povzbudzovala ho v prípade úspechu, nenašla podporu zo strany rodičov. I keď rodičia s učiteľkou komunikovali, dieťa nevedli k samostatnosti, väčšinou problémy vo vzťahoch dieťaťa s rovesníkmi riešili sami za dieťa, čo sa prejavilo na tom, že dieťa nenadobudlo primerané sebavedomie v nadväzovaní kontaktov s rovesníkmi, bolo pasívne v hre, neprejavovalo svoj názor, emócie aj na konci dochádzky v materskej škole. Nedostatočná úroveň sociálnych kompetencií dieťaťa ovplyvnila priebeh adaptácie na školu. Žiačka mala problémy v nadväzovaní kontaktov, nedokázala sa presadiť, mala ťažkosti pri vyjadrovaní názoru a taktiež problémy pri zvládaní učiva. Priebeh adaptácie v prvom ročníku bol pomalší, žiačka postupne do októbra získavala istotu vo vzťahoch so spolužiakmi, avšak optimálne ukazovatele adaptácie dosiahla až v decembri, keď aj úlohy vyplývajúce u učebných osnov plnila bez ťažkostí.

POZOROVANIE 5A :

pohlavie : dievča

narodená : január 2003

September – dieťa vo vzťahu k rovesníkom uplatňuje predovšetkým skupinovú hru, kontakty nadväzuje s pomocou učiteľky. Vo vzťahu k ostatným deťom v hre a činnosti väčšinou zaujíma podriadenú rolu, prispôsobuje sa, pravidlá hry rešpektuje iba po upozornení, pri ich tvorbe čaká na pomoc dospelého. V bežných situáciách a pri hre sa nie vždy nedokáže podeliť s hračkou so spoluhráčom, vie však poďakovať, poprosiť, adekvátne reagovať vzhľadom na pocity a problémy spoluhráča, je priateľská. Do konfliktu s deťmi sa väčšinou nedostáva, väčšinou volí únik, v prípade ak konflikt vznikne, čaká na pomoc učiteľky, vždy rešpektuje jej spôsob riešenia. Autoritu učiteľky akceptuje, svoj názor a postoj dokáže vyjadriť primerane. Dieťa nemá vždy primeraný záujem o hru a činnosti, nie je dostatočne sústredené, jeho pozornosť je narúšaná vonkajšími podnetmi ako aj vlastné potreby. V prípade ukončenia hry, po činnosti sa do upratovania hračiek a materiálu zapája iba na podnet učiteľky.

Január – dieťa dokáže samostatne nadviazať kontakt s inými deťmi, začína sa zapájať do tvorby pravidiel hry, i keď naďalej uprednostňuje podriadenú rolu v hre. Dokáže počas hry spolupracovať, realizovať nie len svoje nápady, ale aj návrhy spoluhráča, je priateľská, primerane vyjadruje svoje emócie, adekvátne reaguje na pocity druhých, rešpektuje ich, je empatická. Nedokáže sa podeliť o hračku, vie však poďakovať, poprosiť a požiadať o pomoc. Pravidlá hry dodržiava. Vyhýba sa konfliktným situáciám, ak vznikne konflikt je pasívna, nesnaží sa ho riešiť. Autoritu učiteľky akceptuje, v komunikácii a kontakte vyjadruje primerane svoj názor a postoj. Sústredenie dieťaťa na hru, prípadne aktivity organizované učiteľkou nie sú ešte na požadovanej úrovni.

Jún 2009 – dieťa nadväzuje kontakty samostatne, zaujíma rovnocennú rolu v hre, zapája sa do tvorby pravidiel, pravidlá rešpektuje. V kontaktoch s deťmi je priateľská, hru realizuje s ohľadom na seba a ostatných spoluhráčov, vie sa podeliť o hračku, požiadať o pomoc, poďakovať. Autoritu učiteľky akceptuje, primerane komunikuje svoje názory. V prípade konfliktu sa situáciu snaží vyriešiť dohovorom s deťmi. Prejavuje záujem o hru a aktivity realizované učiteľkou, primerane dlhý čas sa dokáže sústrediť na činnosť.

Kazuistika

Dieťa navštevuje materskú školu jeden a pol roka. Pochádza z úplnej rodiny, matka dieťaťa má vysokoškolské a otec stredoškolské vzdelanie. Obaja rodičia sú zamestnaní. Dieťa nemá súrodenca, na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Spolupráca s rodičmi je veľmi dobrá, rodičia sa zaujímajú o dieťa, jeho úspechy, nedostatky a aktívne spolupracujú s pedagógmi pri ich odstraňovaní.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa nastala pozitívna zmena v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií, a to hlavne v spôsobe nadväzovania kontaktov s deťmi a v záujme a sústreďení počas hry a činnosti.

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dosahuje primeranú úroveň sociálnych kompetencií. Neboli u neho zaznamenané žiadne nedostatky v sociálnej spôsobilosti, ktoré by mohli negatívne ovplyvňovať adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka. Na základe uvedených zistení predpokladáme úspešný priebeh adaptácie v prvom ročníku základnej školy.

POZOROVANIE 5B

pohlavie : dievča

narodená : január 2003

September – Adaptácia žiačky bola bez väčších problémov. Žiačka nadväzovala kontakty so spolužiakmi bez ťažkostí, mala viac kamarátov. V prípade potreby dokázala pomôcť, k spolužiakom bola priateľská, empatická. V prípade konfliktov riešila situáciu pokojne, snažila sa konflikt riešiť dohovorom. Vo vzťahu k učiteľke bola priateľská a otvorená, akceptovala autoritu učiteľky, primerane dokázala v kontakte vyjadriť svoj postoj a názor. Bez ťažkostí sa prispôsobila pravidlám školy. Školský poriadok rešpektuje a dodržiava. Požiadavky kladené na žiačku vyplývajúce z učebných osnov zvláda primerane, bez ťažkostí.

Október – priebeh adaptácie je bez zmien, u žiaka sa nevyskytli žiadne adaptačné problémy.

December - priebeh adaptácie je bez zmien, u žiaka sa nevyskytli žiadne adaptačné problémy.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

Žiaka sa úspešne zadaptoval na nové prostredie, od nástupu do školy nadväzoval primerane sociálne vzťahy so spolužiakmi aj učiteľkou. V procese adaptácie v sledovanom období neboli zaznamenané zmeny, ktoré by negatívne ovplyvnili adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka.

Výsledky pozorovania 5A a 5B

Na základe výsledkov pozorovaní sme zistili, že u dieťaťa bola zaznamenaná pozitívna zmena v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií a to v nadväzovania kontaktov s deťmi a v záujme a sústredení sa počas hry a činnosti. Kvalitatívna zmena bola dosiahnutá nielen vhodnými edukačnými postupmi učiteľky, ale aj výraznou snahou rodičov, ktorý s učiteľkou komunikovali a snažili sa zladit' svoje výchovné pôsobenie s pôsobením učiteľky. Na konci predprimárneho vzdelávania dieťa dosahovalo

požadovanú úroveň sociálnych kompetencií, čo pozitívne ovplyvnilo proces adaptácie pri nástupe do základnej školy, ktorý bol bez problémov a dieťa sa primerane adaptovalo na rolu žiaka a spolužiaka. V pozorovanom období v škole nenastal pokles v kvalite sociálnych vzťahoch žiačky.

POZROVANIE 6A

pohlavie : chlapec

narodený: december 2002

September – vo vzťahu k rovesníkom dieťa uplatňuje predovšetkým hru vo dvojici, do skupinovej hry sa zapája iba za pomoci učiteľky. Ráno pri príchode do školy je utiahnuté, v priebehu dňa sa jeho správanie mení. Začne sa prejavovať neprimerane, zaujíma vedúcu rolu, snaží sa presadiť iba svoje nápady, neuznáva nápady iných detí. Ak nemá hra priebeh podľa jeho predstáv je útočné, svoje emócie prejavuje neprimerane, atakuje iné deti, háda sa, nedokáže sa dohodnúť o priebehu hry. Pravidlá hry rešpektuje po upozornení. Dokáže sa poďakovať, poprosiť, požiadať o pomoc. Pri hre sa nie vždy dokáže podeliť so spoluhráčom o hračku, je nevšímavé v prípade, že niekto potrebuje pomoc, má problémy s empatickým správaním. Do konfliktu s deťmi sa dostáva veľmi často, konflikt vyvoláva, správa sa útočne – zoberie hračku, zbúra stavbu, háda sa. Dieťa učiteľku neakceptuje vždy, požiadavky ignoruje, neadekvátne na ne reaguje. Dieťa má veľmi slabý záujem o hru a činnosti, zotrúva v nich krátko, strieda činnosti. V prípade ukončenia hry a činnosti sa do upratovania hračiek a materiálu zapája s veľkými ťažkosťami a to až po niekoľkých výzvach učiteľky a spoluhráčov. Ak treba upratovať odchádza od hry a začína novú hru.

Január – úroveň dosiahnutých kompetencií v jednotlivých kategóriách sa mierne zlepšila. Zlepšenie nastalo v nadväzovaní kontaktov, dieťa sa začína hrať so skupinou detí. V hre na základe pomoci učiteľky už zaujíma rovnocennú rolu. V ostatných sledovaných oblastiach nenastala zmena smerom k zlepšeniu, a ak iba mierna.

Jún – dieťa už nemá problémy zapájať sa spoločnej hry a nadväzovať kontakty. Správanie dieťaťa sa zmenilo. Dieťa začalo byť pasívne v hre, prestalo vyvolávať konflikty, prejavovať radosť zo spoločnej hry. Naďalej nedokáže primerane reagovať na pocity a potreby iných detí. Má problém rešpektovať pravidlá. Autoritu učiteľky akceptuje, primerane vyjadruje svoj názor, dokáže poprosiť, poďakovať, požiadať o pomoc. Dieťa sa nedokáže primeraný čas sústrediť na hru a aktivitu realizovanú učiteľkou, často mení hru, odbieha od hry, jeho pozornosť je narušovaná podnetmi z okolia. Do spoločného upratovania hračiek a pomôcok sa nezapája vždy, väčšinou až na základe pokynu učiteľky.

Kazuistika

Dieťa navštevuje materskú školu 3 roky. Pochádza z neúplnej rodiny. Žije s matkou a starou mamou. Matka je rozvedená, má stredoškolské vzdelanie. Matka má problémy so zamestnaním, často je nezamestnaná, v súčasnosti pracuje. Dieťa netrpí žiadnym onemocnením, ktoré by mohlo ovplyvňovať jeho vývin. Dieťa nenavštevuje materskú školu pravidelne, často zostáva doma s matkou alebo starou mamou aj v prípade keď nie je choré. Rodinné prostredie dieťaťa je málo podnetné, matka neprejavuje primeraný záujem o dieťa, často sa nezúčastňuje s dieťaťom aktivít školy. Stará mama sa o dieťa zaujíma, avšak je k správaniu dieťaťa veľmi tolerantná. S učiteľkami matka nedostatočne spolupracuje.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa nestala pozitívna zmena v úrovni sociálnych kompetencií. Správanie dieťaťa vo vzťahu k deťom sa úplne zmenilo. Agresívne prejavy správania sa zmenili na pasivitu v kontaktoch s deťmi.

Dieťa má nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie v nasledovných ukazovateľoch:

1. Dieťa je v kontaktoch pasívne, nedokáže sa presadiť v hre, neprejavuje svoj názor a emócie.
2. Dieťa sa nedokáže primeraný čas sústrediť na hru a inú aktivitu, jeho pozornosť je narušovaná podnetmi z okolia.
3. Po ukončení hry sa do spoločného upratovania zapája len na pokyn dospelého.

Vzhľadom na nedostatky v úrovni viacerých ukazovateľov sociálnych kompetencií predpokladáme, že dieťa bude mať v škole adaptačné problémy.

POZOROVANIE 6B

pohlavie : chlapec

narodený : december 2002

September – na začiatku adaptácie mal žiak adaptačné problémy, pri príchode do školy plakal, odmietal ísť do triedy, utekal za mamou. Kontakty nadväzoval bez ťažkostí, mal viac kamarátov. Vo vzťahu ku spolužiakom sa prejavoval pokojne, neprejavoval emócie, prispôbovala sa. V prípade potreby nedokázal vždy pomôcť spolužiakovi na základe vlastného rozhodnutia. V konfliktných situáciách sa prejavoval ústupčivo, vyhýbal sa riešeniu konfliktu. Vo vzťahu k učiteľke sa správal primerane a priateľsky. Autoritu učiteľky akceptuje, dokáže vyjadriť svoj názor a postoj primerane. Žiak nie vždy chápe pravidlá školy, rešpektuje a dodržiava ich podľa vlastnej potreby. Pri zvládaní učiva vyplývajúceho z učebných osnov má niekedy problémy. Cez vyučovanie niekedy vyrušuje, niekedy býva zasnený a nesústredený. Zvládnutie učiva si vyžaduje zvýšenú pozornosť zo strany učiteľa a rodičov.

Október – žiak je stále pri príchode do školy plačlivý. Kontakty so spolužiakmi nadväzuje bez ťažkostí, už má viac kamarátov. Vo vzťahu k spolužiakom sa prejavuje pokojne, stále sa prispôbuje. Nedokáže z vlastného rozhodnutia sám pomáhať. V konfliktných situáciách je pasívny, nerieši konflikt, skôr volí únik. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, akceptuje autoritu učiteľky. Nie vždy chápe pravidlá školy a potrebu a povinnosť ich rešpektovať a dodržiavať pravidlá vyplývajúce so školského poriadku. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní za zvýšenej pomoci so strany učiteľa a rodičov.

December – žiak už pri príchode do školy neplače, je však utiahnutý, nesmelý. Kontakty žiak nadväzuje bez ťažkostí, má viac kamarátov, vo vzťahu ku spolužiakom je priateľský, prejavuje pokojne, prispôbuje sa, nedokáže vyjadriť svoje emócie v spoločnej hre a činnosti. V prípade, že sa dostane do konfliktnej situácie, konflikt nerieši, je pasívny. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, dokáže svoj názor a postoj vyjadriť primerane. Nie vždy rešpektuje a dodržiava školský poriadok. Pri zvládaní učiva má problémy, úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní za zvýšenej pomoci rodičov a učiteľky.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

V priebehu celej adaptácie (september, október, december) mal žiak adaptačné problémy, bol nesmelý, nedokázal v kontaktoch prejavíť svoje emócie, prispôboval sa spolužiakom. Žiak učivo zvládal iba za pomoci dospelých. Ukazovatele optimálneho priebehu adaptácie žiak nedosiahol ani v mesiaci december. Na základe uvedených skutočností môžeme konštatovať, že u žiaka nastala len mierna kvalitatívna zmena v sociálnych vzťahoch so spolužiakmi

Výsledky pozorovania 6A a 6B

V poslednom roku dochádzky v materskej škole nastala kvalitatívna zmena len v niektorých ukazovateľoch. Cieleny edukačný proces učiteľky, bol ovplyvňovaný štýlom rodinnej výchovy. Dieťa nenavštevovalo materskú školu pravidelne, matka prejavovala len minimálny záujem o dieťa, nekomunikovala s učiteľkou. Výchova bola skôr záležitosťou starej mamy, ktorá však bola benevolentná k niektorým prejavom v správaní dieťaťa. Dieťa nedostatočne dokázalo regulovať svoje emócie, agresivita dieťaťa, ktorá viedla k jeho odmietaniu so strany rovesníkov sa zmenila na pasivitu v kontaktoch. Dieťa sa nedokázalo primerane sústrediť na hru, presadiť sa v hre, prejavíť svoju potrebu a názor. Uvedené nedostatky v sociálnych kompetenciách na konci predprimárneho vzdelávania negatívne ovplyvnili adaptáciu na školu. Žiak mal problémy v nadväzovaní kontaktov, nedokázal sa presadiť vo vzťahu k spolužiakom, mal ťažkosti pri vyjadrovaní názoru, problémy s rešpektovaním školského poriadku a pri zvládaní učiva. Adaptačné problémy boli zaznamenané aj na konci nášho pozorovania v mesiaci december.

POZOROVANIE 7A

pohlavie : chlapec

narodený: marec 2003

September – dieťa sa hrá individuálne, takmer vôbec nenadväzuje kontakty s inými deťmi a nezapája sa do skupinovej hry. Nedokáže v hre a aktivite spolupracovať, pravidlá prijaté v triede dodržiava a rešpektuje iba po upozornení. Dieťa sa nedokáže podeliť o hračku alebo inú blízku vec. Do konfliktu sa dostáva z dôvodu, že ho deti neakceptujú, vtedy čaká pri riešení na pomoc učiteľky. Žiada aby bol konflikt vyriešený podľa jeho predstáv. Uvedomuje si iba svoje potreby, nevníma pocity ostatných detí, nezaujíma sa o svoje okolie. Sústrediť sa dokáže iba na svoju hru, tú sa hrá aj niekoľko dní, väčšinou je vyvolaná z domáceho prostredia a imituje prácu otca. Dieťa akceptuje autoritu učiteľky, dokáže požiadať o pomoc, poďakovať a poprosiť. Uprednostňuje komunikáciu s učiteľkou a nie s deťmi. Hračky si po hre uprace, rád pomáha učiteľke upratovať materiál.

Január – dieťa preferuje individuálnu hru, začína nadväzovať kontakty s inými deťmi za pomoci učiteľky, v hre sa však snaží prejavovať svoje požiadavky, ak nie sú splnené od hry odchádza. Pravidlá hry sa snaží tvoriť sám bez kooperácie. Prijaté pravidlá dodržiava iba po upozornení. Stále má problém podeliť sa o hračku, pomôcť z vlastného rozhodnutia, iba po upozornení vníma pocity a potreby iných detí. Autoritu učiteľky rešpektuje, v kontakte s učiteľkou dokáže primerane vyjadriť svoj postoj, názor, požiadavku. O hru s deťmi a aktivitu učiteľky má veľmi slabý záujem, nedokáže sa sústrediť, zotrvať v nej primerane dlhý čas.

Jún – dieťa sa zapája do hry vo dvojici, nadviazalo priateľský vzťah s jedným kamarátom. Do skupinovej hry sa zapája s pomocou učiteľky. V hre sa nedokáže primerane presadiť a spolupracovať, nevníma potreby a pocity iných, snaží sa presadzovať iba vlastné nápady (hra na prácu otca), ak ich deti nerealizujú z hry odchádza, už nevyvoláva konflikty. V prípade, že sa dostane do konfliktnej situácie nesnaží sa ju riešiť a volí únik. Dieťa sa dokáže podeliť sa o hračku a pomôcť niekedy s vlastného rozhodnutia. Autoritu učiteľky akceptuje, stále pretrvávajú snaha dieťaťa komunikovať iba s učiteľkou svoje predstavy a názory. Na hru - aktivitu učiteľky sa nedokáže primerane dlhý čas sústrediť, od činnosti odchádza.

Kazuistika

Dieťa navštevuje materskú školu tri roky. Pochádza z úplnej rodiny, rodičia majú stredoškolské vzdelanie a v súčasnosti sú zamestnaní. Dieťa nemá súrodenca. Dieťa netrpí žiadnym ochorením, ktoré môže ovplyvňovať jeho vývin. Matka je na dieťa veľmi úzkostlivá, snaží sa ho ochraňovať. Na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Vzhľadom na to, že dieťa má nízke sebavedomie, výrazné problém v presadzovaní sa v kolektíve detí, v komunikácii s rovesníkmi a nedokáže sa primerane sústrediť na činnosť sme matke navrhli vyšetrenie v CPPPaP vzhľadom na možný odklad školskej dochádzky, čo však odmietla.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že dieťa nedosahuje požadovanú úroveň sociálnych kompetencií vo vzťahu k deťom.

Dieťa má nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie v nasledovných ukazovateľoch:

1. Dieťa neadekvátne nadväzuje kontakty, nedokáže zotrvať v hre s inými deťmi, tvoriť a rozvíjať hru a akceptovať ich názory a potreby.
2. Dieťa sa nedokáže primeraný čas sústrediť na hru a aktivitu v skupine detí.

Vzhľadom na nedostatky, že dieťa nedosahuje primeranú úroveň sociálnych kompetencií vo viacerých ukazovateľoch predpokladáme, že dieťa bude mať adaptácie problémy.

POZOROVANIE 7B

pohlavie : chlapec

narodený : marec 2003

September – na začiatku adaptácie mal žiak adaptačné problémy, bol utiahnutý, nesmelý. Kontakty nadväzoval len s pomocou učiteľky. Nenašiel si kamaráta v triede. Vo vzťahu ku spolužiakom sa prejavoval pokojne, neprejavoval emócie, prispôboval sa. V prípade potreby dokáže spolužiakovi pomôcť. V konfliktných situáciách sa prejavuje ústupčivo, vyhýba sa riešeniu konfliktu. Vo vzťahu k učiteľke sa správa primerane a priateľsky. Autoritu učiteľky akceptuje, dokáže vyjadriť svoj názor. Školský poriadok však dodržiava a rešpektuje iba po upozornení. Pri zvládaní učiva vyplývajúceho z učebných osnov má niekedy problémy. Zvládnutie učiva si vyžaduje zvýšenú pozornosť zo strany učiteľa a rodičov.

Október – Kontakty so spolužiakmi nadväzuje bez ťažkostí, už má viac kamarátov. Vo vzťahu k spolužiakom sa prejavuje pokojne, stále sa prispôbuje, nedokáže vyjadriť svoj názor. K problémom druhých začína byť všímavý, pomáhať iba niekedy. V konfliktných situáciách je pasívny, nerieši konflikt, skôr volí únik. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, akceptuje autoritu učiteľky. Pravidlá vyplývajúce so školského poriadku nie vždy chápe rešpektuje a dodržiava ich na základe vlastnej potreby. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní za zvýšenej pomoci so strany učiteľa a rodičov.

December – kontakty žiak nadväzuje bez ťažkostí, má viac kamarátov, vo vzťahu ku spolužiakom je priateľský, už prejavuje radosť so spoločnej hry a činnosti, primerane prejavuje emócie. V prípade, že sa dostane do konfliktnej situácie, konflikt rieši pokojne. Začína prejavovať snahu nájsť riešenie konfliktu dohovorom. Vo vzťahu k učiteľke je priateľský, dokáže svoj názor a postoj vyjadriť primerane. Pretrvávajú však problémy pri rešpektovaní a dodržiavaní školského poriadku. Úlohy a požiadavky vyplývajúce s učebných osnov plní za zvýšenej pomoci učiteľky a rodičov.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

V začiatku adaptácie mal žiak výrazné adaptačné problémy, bol nesmelý a utiahnutý, v nadväzovaní kontaktov potreboval pomoc. Ukazovatele optimálneho priebehu adaptácie žiak nedosiahla ani v mesiaci december. Na základe uvedených

skutočností môžeme konštatovať, že u žiaka nenastala kvalitatívna zmena v sociálnych vzťahoch. U žiaka pretrvávajú problémy v rešpektovaní školského poriadku a zvládání učiva v celom pozorovanom období.

Výsledky pozorovania 7A a 7B

Na základe zistení z pozorovaní a pri ich vyhodnotení môžeme konštatovať, že u dieťaťa v poslednom roku dochádzky v materskej škole nastala kvalitatívna zmena v dosahovanej úrovni sociálnych kompetencií len v niektorých ukazovateľoch. Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania nedokázalo adekvátne nadväzovať sociálne kontakty s rovesníkmi, nedokázalo adekvátne spolupracovať, snažilo sa realizovať len svoje nápady, nerešpektovalo názory iných detí. Dieťa sa snažilo pri presadzovaní svojich potrieb využívať pomoc učiteľky. Nedokázalo sa taktiež primeraný čas sústrediť na hru a činnosť realizovanú na podnet učiteľky. I napriek snahe učiteliek spolupracovať s rodičmi dieťaťa a hľadať optimálne riešenia, ktoré by viedli k samostatnosti a primeranému sebavedomiu dieťaťa, rodičia, hlavne matka ignorovala nedostatky dieťaťa, nemala záujem zistiť príčinu problémov a navrhované vyšetrenie v CPPPaP odmietla. Nedostatočná úroveň sociálnych kompetencií dieťaťa na konci predprimárneho vzdelávania sa negatívne prejavila v procese adaptácie. Dieťa malo adaptačné problémy v začiatkoch školskej dochádzky v nadväzovaní kontaktov, bolo nesmelé utiahnuté, nedokázalo vyjadriť svoj názor, prejavíť emócie, prispôbovalo sa. Postupne v pozorovanom období nastali kvalitatívne zmeny v sociálnych vzťahoch so spolužiakmi, a tieto dosahovali požadovanú úroveň v mesiaci október. U žiaka však pretrvávali aj mesiaci december problémy s rešpektovaním a dodržiavaním školského poriadku a plnením úloh vyplývajúcich s učebných osnov a vyžadoval si zvýšenú pomoc zo strany rodičov a učiteľky.

POZOROVANIE 8A :

pohlavie : dievča

narodená : november 2002

September – dieťa vo vzťahu k rovesníkom uplatňuje predovšetkým hru vo dvojici, kontakty nadväzuje s pomocou učiteľky. Vo vzťahu k ostatným deťom v hre a činnosti väčšinou zaujíma podriadenú rolu, prispôsobuje sa, pravidlá hry rešpektuje iba po upozornení, pri ich tvorbe čaká na pomoc dospelého. V bežných situáciách a pri hre sa nie vždy nedokáže podeliť s hračkou so spoluhráčom, vie však poďakovať, poprosiť, adekvátne reagovať, vzhľadom na pocity a problémy spoluhráča, je priateľská. Do konfliktu s deťmi sa väčšinou nedostáva, väčšinou volí únik, v prípade ak konflikt vznikne čaká na pomoc učiteľky, vždy rešpektuje jej spôsob riešenia. Autoritu učiteľky akceptuje, svoj názor a postoj dokáže vyjadriť primerane. Dieťa nemá vždy primeraný záujem o hru a činnosti, nie je dostatočne sústredené. V prípade ukončenia hry, po činnosti sa do upratovanie hračiek a materiálu zapája samostatne.

Január – dieťa dokáže samostatne nadviazať kontakt s inými deťmi, začína sa zapájať do tvorby pravidiel hry, začína v hre uplatňovať rovnocennú rolu. Dokáže počas hry spolupracovať, realizovať nie len svoje nápady, ale aj návrhy spoluhráča, je priateľská, primerane vyjadruje svoje emócie, adekvátne reaguje na pocity druhých, rešpektuje ich, je empatické. Nedokáže sa podeliť o hračku, vie však poďakovať, poprosiť a požiadať o pomoc. Pravidlá hry dodržiava. Vyhyba sa konfliktným situáciám, ak vznikne konflikt je pasívna, nesnaží sa ho riešiť. Autoritu učiteľky akceptuje, v komunikácii a kontakte vyjadruje primerane svoj názor a postoj. Sústredenie dieťaťa na hru, prípadne aktivity organizované učiteľkou je na požadovanej úrovni.

Jún – dieťa nadväzuje kontakty samostatne, zaujíma rovnocennú rolu v hre, zapája sa do tvorby pravidiel, pravidlá rešpektuje. V kontaktoch s deťmi je priateľská, hru realizuje s ohľadom na seba a ostatných spoluhráčov, vie sa podeliť o hračku, požiadať o pomoc, poďakovať. Autoritu učiteľky akceptuje, primerane komunikuje svoje názory. V prípade konfliktu sa situáciu snaží vyriešiť dohovorom s deťmi, Prejavuje záujem o hru a aktivity realizované učiteľkou, primerane dlhý čas sa dokáže sústrediť na činnosť.

Kazuistika

Dieťa navštevuje materskú školu tri roky. Pochádza z úplnej rodiny, matka aj otec dieťaťa majú vysokoškolské vzdelanie. Obaja rodičia sú zamestnaní. Dieťa má staršieho súrodenca. Na základe zdravotných záznamov netrpí žiadnym ochorením, ktoré by mohlo ovplyvňovať úroveň vývinu dieťaťa. Spolupráca s rodičmi je veľmi dobrá, rodičia sa zaujímajú o dieťa, jeho úspechy, nedostatky a aktívne spolupracujú s pedagógmi pri ich odstraňovaní.

Vyhodnotenie úrovne sociálnych kompetencií dieťaťa v poslednom roku zaškolenia

Na základe výsledkov pozorovania v jednotlivých mesiacoch môžeme skonštatovať, že u dieťaťa nastala pozitívna zmena v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií, a to hlavne v spôsobe nadväzovania kontaktov s deťmi a v záujme a sústreďení počas hry a činnosti.

Dieťa na konci predprimárneho vzdelávania dosahuje primeranú úroveň sociálnych kompetencií. Neboli u neho zaznamenané žiadne nedostatky v sociálnej spôsobilosti, ktoré by mohli negatívne ovplyvňovať adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka. Na základe uvedených zistení predpokladáme úspešný priebeh adaptácie v prvom ročníku základnej školy.

POZOROVANIE 8B

pohlavie : dievča

narodená : november 2002

September – Adaptácia žiačky bola bez väčších problémov. Žiačka nadväzovala kontakty so spolužiakmi bez ťažkostí, mala viac kamarátov. V prípade potreby dokázala pomôcť, k spolužiakom bola priateľský, empatická. Konfliktné situácie riešila pokojne, snažila sa konflikt riešiť dohovorom. Vo vzťahu k učiteľke bola priateľská a otvorená, akceptovala autoritu učiteľky, primerane dokázala v kontakte vyjadriť svoj postoj a názor. Bez ťažkostí sa prispôsobila pravidlám školy. Školský poriadok rešpektuje a dodržiava. Požiadavky kladené na žiačku vyplývajúce z učebných osnov zvláda primerane, bez ťažkostí.

Október – priebeh adaptácie je bez zmien, u žiaka sa nevyskytli žiadne adaptačné problémy.

December - priebeh adaptácie je bez zmien, u žiaka sa nevyskytli žiadne adaptačné problémy.

Vyhodnotenie úrovne adaptácie

Žiaka sa úspešne zadaptoval na nové prostredie, od nástupu do školy nadväzoval primerane sociálne vzťahy so spolužiakmi aj učiteľkou. V procese adaptácie neboli zaznamenané zmeny, ktoré by negatívne ovplyvnili adaptáciu na rolu žiaka a spolužiaka.

Výsledky pozorovania 5A a 5B

Na základe výsledkov pozorovaní sme môžeme konštatovať, že u dieťaťa bola zaznamenaná kvalitatívna zmena v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií a to v nadväzovaní kontaktov s deťmi a v záujme a sústredení sa dieťaťa na hru a činnosti realizované na podnet učiteľky. Kvalitatívna zmena bola dosiahnutú nielen vhodnými edukačnými postupmi učiteľky, ale aj výraznou snahou rodičov, ktorý s učiteľkou komunikovali, zaujímali sa o dieťa, jeho pozitíva a negatíva a snažili sa zladiť svoje výchovné pôsobenie s pôsobením učiteľky. Na konci predprimárneho vzdelávania dieťa dosahovalo požadovanú úroveň sociálnych kompetencií, čo pozitívne ovplyvnilo proces

adaptácie pri nástupe do základnej školy, ktorý bol bez problémov a dieťa sa primerane adaptovalo na rolu žiaka a spolužiaka. V pozorovanom období v škole nenastal pokles v kvalite sociálnych vzťahoch žiačky.

3.5 Závěry, diskusia a odporúčania pre prax

Z výsledkov výskumu vyvodzujeme nasledovné závery, ktoré konfrontujeme so stanovenými hypotézami.

Hypotéza 1. Predpokladáme, že faktor času má vplyv na kvalitatívny nárast úrovne sociálnych kompetencií u pozorovaných detí v materskej škole.

Výskumnú vzorku tvorilo osem 5-6 ročných detí, ktoré navštevovali bežnú materskú školu. Z osem pozorovaných detí bol počas pozorovania v poslednom roku zaškolenia u štyroch detí zaznamenaný výrazný kvalitatívny nárast úrovne sociálnych kompetencií. Na základe vyhodnotenia pozorovaní a kazuistiky sme zistili, že rodičia týchto detí aktívne spolupracovali s učiteľkou a konzultovali s ňou svoje výchovné pôsobenie. U štyroch detí bolo zistené, že na konci predprimárneho vzdelávania nedosahujú požadovanú úroveň sociálnych kompetencií vo viacerých ukazovateľoch, no i napriek tomu sme analýzou zistili, že v pozorovanom období v poslednom roku zaškolenia bol u nich zaznamenaný kvalitatívny nárast úrovne sociálnych kompetencií. U týchto detí bolo zistené, že spolupráca rodičov s učiteľkou nebola na požadovanej úrovni. Na základe analýzy participačného pozorovania môžeme konštatovať, že v poslednom roku zaškolenia v materskej škole pred vstupom do základnej školy bol zaznamenaný kvalitatívny nárast úrovne sociálnych kompetencií u všetkých pozorovaných detí.

Hypotéza sa nám potvrdila

Hypotéza 2. Predpokladáme, že úspešný priebeh adaptácie na školu bude ovplyvnený úrovňou sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania.

Pri analýze participačného pozorovania detí v materskej škole a nepriameho pozorovania detí v základnej škole sme zistili, že tri deti dosahovali primeranú úroveň sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania, u týchto detí sa nevyskytli adaptačné problémy. Jedno dieťa sa zadaptovalo v priebehu prvého mesiaca v škole. Toto

dieťa nedosahovalo primeranú úroveň sociálnych kompetencií iba v niektorých ukazovateľoch. Štyri deti nedosahovali požadovanú úroveň sociálnych kompetencií vo viacerých ukazovateľoch. Tieto deti mali adaptačné problémy, ktoré trvali aj mesiaci december. Na základe analýzy sme zistili, že úspešný priebeh adaptácie na školu je ovplyvnený úrovňou sociálnych kompetencií, ktorú dosahujú na konci predprimárneho vzdelávania. U detí, ktoré dosahovali požadovanú úroveň sociálnych kompetencií vo viacerých sledovaných ukazovateľoch ľahšie nadväzovali kontakty so spolužiakmi a učiteľkou, úspešnejšie sa adaptovali na rolu žiaka a spolužiaka.

Hypotéza sa nám potvrdila

Hypotéza 3. Predpokladáme, že budú rozdiely v priebehu adaptácie chlapcov a dievčat v prospech dievčat.

Z výskumnej vzorky, ktorú tvorilo osem detí boli štyri dievčatá a štyria chlapci. Zo štyroch dievčat u dvoch neboli zistené žiadne adaptačné problémy. U jedného dievčaťa v priebehu prvého mesiaca dochádzky v škole negatívne adaptačné prejavy vymizli. Jedno dievča malo výrazné adaptačné problémy (v kontaktoch s deťmi bola nesmelá, utiahnutá, neprejavovala svoje emócie, problém pri zvládaní učiva). Ukazovatele optimálneho priebehu adaptácie dosiahla v mesiaci december.

Zo štyroch chlapcov u jedného neboli zaznamenané žiadne adaptačné problémy. Traja chlapci mali výrazné adaptačné problémy (odmietanie prostredia školy, nízke sebavedomie v sociálnych vzťahoch, a naopak útočné, agresívne prejavy, odmietanie autority učiteľky, nerešpektovanie školského poriadku, problémy pri zvládaní učiva). V mesiaci december mali všetci chlapci ťažkosti pri rešpektovaní školského poriadku a dvaja chlapci problémy pri zvládaní učiva.

Hypotéza sa nám potvrdila

Uvedomujeme si, že k uvedeným záverom sme dospeli na základe kvalitatívneho výskumu, ktorého výsledky sa nedajú zovšeobecňovať. Domnievame sa však, že z hľadiska pedagogickej praxe majú svoju hodnotu.

Pri analýze a vyhodnocovaní výskumu sme dospeli k poznatkom, ktoré neboli predmetom výskumu. Jedná sa o nasledovné zistenia:

1. Detí, ktoré nedokázali adekvátne nadväzovať vzťahy v skupine, boli pasívne, nevedeli spolupracovať, presadiť sa, prejať svoje emócie a súčasne neprejavovali záujem a schopnosť sústrediť sa na hru a iné aktivity v materskej škole, mali ťažkosti pri zvládaní učiva a vyžadovali si zvýšenú pozornosť zo strany rodičov a učiteľov. Tieto skutočnosti sa nám potvrdili u troch detí (dvaja chlapci a jedno dieťa).

2. U detí, ktorých rodičia aktívne spolupracovali s učiteľkami, zaujímali sa o dieťa, jeho úspechy, nedostatky, konzultovali spoločný postup, nastali výrazné kvalitatívne zmeny v dosiahnutej úrovni sociálnych kompetencií ku koncu predprimárneho vzdelávania.

Myslíme si, že uvedené zistenia by bolo vhodné podrobnejšie analyzovať a rozpracovať v samostatnej práci

Odporúčania pre prax

V závere empirickej časti výskumu by sme chceli na základe zistení vyvodit' odporúčania pre prax.

1. Zdôrazniť význam a potrebu rozvíjania sociálnych kompetencií ich precíznym rozpracovaním v školských vzdelávacích programoch.
2. Rozvíjanie sociálnych kompetencií by malo byť súčasťou všetkých organizačných foriem denného poriadku materskej školy.
3. V edukačnom procese venovať náležitú pozornosť rozvíjaniu osobnostných (intrapersonálnych) kompetencií, ktoré v značnej miere ovplyvňujú sociálne zručnosti detí, ktoré sú predpokladom úspešnej adaptácie dieťaťa na rolu žiaka a spolužiaka.
4. Utvárať pozitívnu atmosféru a klímu v triede, poskytovať deťom vhodné modely interakčných vzťahov.
5. Náležitú pozornosť venovať spolupráci učiteľiek a rodičov, poskytovať rodičom odbornú pomoc.

Záver

Úlohou každej školy je pripraviť dieťa na život v spoločnosti. Materská škola má v tomto smere nezastupiteľné miesto. Je školou, ktorá môže dopomôcť dieťaťu úspešne zvládnuť „prvú skúšku“ v jeho živote, ktorou je úspešný štart v základnej škole.

Príprava na vstup do školy je dlhodobý proces, ktorý musíme ponímať komplexne, nakoľko je ovplyvnený viacerými faktormi. Na základe analýzy rôznych prístupov posudzovania školskej pripravenosti sa prikláňame k názoru odborníkov, ktorý preferujú systémový prístup chápania školskej pripravenosti, podľa ktorého je potrebné skúmať pripravenosť komplexne, nakoľko nezávisí iba od samotného dieťaťa, jeho osobnostných charakteristík a dosiahnutej úrovne vývinu, ale je determinovaná aj ďalšími faktormi. Pri úspešnom zvládnutí požiadaviek školy zohráva významnú úlohu aj materská a základná škola a kompetentnosť učiteliek, ktoré realizujú edukačný proces, ako aj samotné rodinné prostredie dieťaťa.

I keď školskú pripravenosť ovplyvňujú viaceré faktory považujeme za dôležité, aby dieťa pred vstupom do školy dosahovalo primeranú úroveň kompetencií, ktoré sú určujúce pre naplnenie profilu absolventa predprimárneho vzdelávania a umožňujú učiteľkám posúdiť mieru jeho pripravenosti na vstup do školy. Elementárnych základov kľúčových kompetencií v procese edukácie nerozvíjame izolovane, ale sa ich rozvoj rôznym spôsobom prelína, čo zabezpečuje vyvážené rozvíjanie všetkých stránok osobnosti dieťaťa. Dospeli sme však k názoru, že nielen intelektová úroveň dieťaťa v závere predškolského veku ovplyvňuje úspešnú adaptáciu na školu. Úroveň dosiahnutých sociálnych kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania, schopnosť dieťaťa primerane nadväzovať a udržiavať kontakty s učiteľkou a rovesníkmi s ohľadom na seba a iných, schopnosť rešpektovať spoločenské pravidlá a normy, schopnosť spolupracovať v hre a pomáhať, schopnosť správať sa empaticky k svojmu okoliu a riešiť konflikty, sa výraznou mierou podieľajú na úspešnej adaptácii dieťaťa na rolu žiaka a spolužiaka.

Výsledky nášho výskumu potvrdzujú, že priebeh adaptácie na rolu žiaka a spolužiaka, jej úspešnosť ako aj dĺžka závisia od toho, akou úrovňou sociálnych kompetencií je dieťa vybavené na konci predprimárneho vzdelávania. Na základe výskumu sme dospeli k názoru, že významným faktorom, ktorý ovplyvňuje úroveň sociálnych kompetencií dieťaťa je kvalitná a cieľavedomá spolupráca rodiny a materskej školy. Iba dieťa, ktoré dosahuje požadovanú úroveň sociálnych kompetencií má potrebu získavať nové poznatky, je schopné správať sa podľa spoločenských pravidiel a noriem, akceptovať

autoritu učiteľky, primerane nadväzovať sociálne väzby s učiteľkou a spolužiakmi, spolupracovať, adekvátne komunikovať a prezentovať svoj postoj, názor.

Naša práca má ambíciu byť prínosom predovšetkým v oblasti predškolskej edukácie, preto považujeme za cenné zistenia o tom, ktoré nedostatočne rozvinuté sociálne kompetencie, negatívne ovplyvňujú adaptačný proces a v ktorých ukazovateľoch. Uvedené ukazovatele môžu byť pre učiteľky, ale aj rodičov indikátorom, na ktoré sociálne kompetencie sa majú cielene zamerať a rozvíjať, aby predišli možným adaptačným ťažkostiam dieťaťa.

Zoznam použitej literatúry

- BAKOŠOVÁ, Z. 2008, *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001, *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení: východiská, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BEŇOVÁ, T. 1987. *Chystajte ma do školy*. Bratislava : IRIS, 1987. 73 s., ISBN 80-88778-40-9.
- BRUCEOVÁ, T., 1987. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1987. 172 s., ISBN 80-7178-068-5.
- ČVIRIKOVÁ, I. 2008. *Školská zrelosť dieťaťa predškolského veku so zreteľom na vstup do I. ročníka základnej školy*. Bakalárska práca. Nitra: UKF, 2008. 50 s.
- DARGOVÁ, J. - ČONKOVÁ, B., 2002. *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov : PRIVATPRESS, 2002. 192 s. ISBN 80-968608-3-6.
- DUCHOVIČOVÁ, J. - LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Stimulačno–obohacujúci program KO-SE-TO*. Bratislava: Iris, 2008. 230 s. ISBN 798-80-89256-28-0.
- ĎURIČ, L. - ŠTEFANOVIČ, J. A KOL. 1977. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977. 600 s., 67-027-77.
- ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-2-02498-7.
- FONDANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
- FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha : Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-836-76.
- GÁBOROVÁ, L., 1997. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov: Prešovská univerzita – FHPV v Prešove, 1997. 148 s. ISBN 80-88885-15-9.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. rozšírené vydanie. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999. 208 s., ISBN 80-967721-1-2.
- GUZIOVÁ, K. a kol., 2002. *Využitie programu výchovy a vzdelávania detí v materských školách pri príprave učiteľov materských škôl*. Nové Zámky : Crocus, 2002. 184 s. ISBN 80-88992-43-5

- GUZIOVÁ, K. 2002/2003. *Kompetencie dieťaťa na záver predškolského obdobia*. In. *Predškolská výchova*, 2002/2003, roč. LVII, č. 4, s. 1-6. ISSN 0032-7220.
- HAJDÚKOVÁ, V. a kol. 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC, 2008. 44 s. príloha 216 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HARNUŠKOVÁ, M. 1999. Pripravenosť nadaných detí na vstup do základnej školy. In. *Komenský*, 1999, roč. 124, č.1/2, s. 24.
- HRONCOVÁ, J. - HUDECOVÁ, A. - MATULAYOVÁ, T. 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Zvolen : Bratia Sabovci, s.r.o.,2000. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.
- HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 360 s. 67-006-86.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2002. 83 s. ISBN 80-89018-34-3.
- KAČÁNI, V. a kol. 2004. *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004.230 s. ISBN 80-10-00429-4.
- KIKUŠOVÁ, S. 2003/2004. Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. In. *Predškolská výchova*, 2003/2004, roč. LVIII, č. 1, s. 1. ISSN 0032-7220
- KIKUŠOVÁ, S. 2007. Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku. In *Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. [online]. Prievidza. 2007. 5–14 s. [cit. 2009-11-15]. ISBN: 978-90-80-969549-4-0. Dostupné na internete:
<http://www.spv-zv.sk/publikacie/uzbornik%20prievidza%202007.pdf>.
- KLINDOVÁ, Ľ. - RYBÁROVÁ, E. 1977. *Vývinová psychológia pre 3.ročným pedagogických škôl*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977, 176 s. 67-323-77.
- KLINDOVÁ, Ľ. - POMAZALOVÁ, E. - KOLLÁRIK, K. 1978. *Pedagogická psychológia pre 4.ročník stredných pedagogických škôl*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978. 208 s. 67-139-78.
- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálnosť a sociálna psychológia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1993. 195 s., ISBN 80-08-01828-3.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. - PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika* Praha : Portál, 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Informatórium školy materskej*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991. 158 s. ISBN 80-08-01568-3.

- KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KURINCOVÁ, V. - DUCHOVIČOVÁ, J. - SLEZÁKOVÁ, T. - KOMORA, J. 2008. *Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia*. Vysokoškolské učebné texty. Nitra: PF UKF v Nitre, 2008. 230 s. ISBN 978-80-8094-445-2.
- MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V. - GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.
- MIŠURCOVÁ, V. - ČAPKOVÁ, D. - MÁTEJ, J. 1987. *Úvod do dejin pedagogiky pre strednú pedagogickú školu*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. 112 s. 067-393-87 UDD.
- NAKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academica, 2000. 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- PODHÁJSKA, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešovská univerzita v Prešove, PF, 2007. 220 s. ISBN 987-80-8068-599-7.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 328 s. ISBN 80-7178- 772-8.
- SEIDLER, P. - KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom procese*. Nitra: PF UKF, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
- SLEZÁKOVÁ, T. - TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu. Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2006. 191 s. ISBN 80-8050-968-9.
- SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Kľúčové kompetencie a budúca rola žiaka*. In: *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej školy*. Prešov : PF Prešovská univerzita v Prešove, 2009. 192 s. ISBN 978-80-555-0007-2, 82-86 s.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológie vied vo výchove. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanistické prístupy a edukačnom výskume*. Bratislava: IRIS, 1998.304 s. ISBN 80-88778-73-5
- TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie. Úvod do problematiky*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 32 s. ISBN 80-8041-446-7.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie : detství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. a kol. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 404s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Btarislava: MPC, 2008. 64 s. ISBN 978-808052-303-9.

ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha : Portál, 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

Zákon NR SR č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (Školský zákon). 2008. [online].
Dostupné na internete:

http://www.minedu.sk/data/USERDATA/Legislativa/Zakony/245_2008.pdf

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. 2008. Bratislava: MŠ SR, ŠPU, 2008. 180 s. ISBN 798-80969407-5-2.

Odporúčanie európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (260/962/EP). [online].

Dostupné na internete:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:SK:PDF>