

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

DIPLOMOVÁ PRÁCA

2011

Bc. Ingrid Kováčiková

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY**

**SOCIÁLNE ASPEKTY ADAPTÁCIE
DIEŤAŤA NA ŠKOLU
DIPLOMOVÁ PRÁCA**

Študijný program: XUPV9m – Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie

Školiace pracovisko: KPG PF UKF Nitra

Školiteľ: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD

Oponent: doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

Nitra 2011

Bc. Ingrid Kováčiková

Moje poďakovanie patrí vedúcej diplomovej práce PaedDr. Tatiane Slezákovej, PhD. za metodickú pomoc a za cenné odborné pripomienky, ktoré nám pomohli spracovať túto diplomovú prácu.

ABSTRAKT

KOVÁČIKOVÁ, Ingrid: Sociálne aspekty adaptácie dieťaťa na školu. Diplomová práca. Ingrid Kováčiková. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. – Vedúci diplomovej práce: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2011. 78 s.

Vstup dieťaťa do základnej školy je pre jeho celkový vývin veľkým prínosom, je krokom vpred v jeho socializácii. Predstavuje pre neho dôležitý sociálny medzník v jeho živote. Škola sa stáva miestom jeho druhej socializácie. Dieťa preberá na seba novú spoločensky povinnú rolu – rolu žiaka a spolužiaka. Na úspešnej sociálnej adaptácii dieťaťa sa podieľa hlavne rodina a materská škola. Rodina vo veľkej miere formuje a socializačne pôsobí na osobnosť dieťaťa a vytvára predpoklady pre jeho úspešnú adaptáciu a zvládnutie jeho novej roly žiaka. Cieľom našej práce je poukázať na dôležitú úlohu rodiny a materskej školy ako významných determinantov podieľajúcich sa na socializačnom a emocionálnom vývoji dieťaťa. V teoretickej časti práce definujeme základné pojmy týkajúce sa školskej pripravenosti ako podmienky úspešnej sociálnej adaptácie dieťaťa na školu. Svoju pozornosť upriamujeme na rozvíjanie intra a interpersonálnych kompetencií v materskej škole, ktorými má dieťa disponovať v závere predprimárneho vzdelávania. Vo výskumnej časti práce prezentujeme výsledky výskumu zameraného na zistenie úrovne sociálnych kompetencií u detí a do akej miery ich úroveň podmieňuje úspešný priebeh sociálnej adaptácie detí na základnú školu.

Kľúčové slová: Adaptácia dieťaťa na školu. Školská pripravenosť. Kritériá školskej pripravenosti. Rola žiaka a spolužiaka. Rodina a materská škola v emocionálnom a sociálnom vývoji dieťaťa. Intra a interpersonálne kompetencie.

ABSTRACT

KOVÁČIKOVÁ, Ingrid: Social aspects of child adaptation for School. Diploma thesis.

Ingrid Kováčiková. – Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education; Department of Pedagogy: – Diploma thesis supervisor: PaedDr. Tatiana Slezáková, PhD. Nitra: Pedagogická fakulta UKF, 2011. 78 p.

Entrance of child to elementary school means for his overall evolution big addition, it is step forward to his socialization. Represent for him important social milestone in his life.

School became place of his second socialization. Child taking over new socially compulsory role - role of scholar and school-mate. On successful social adaptation of child sharing mainly family and kindergarten. Family on a large scale forming and socially influencing on child personality and creating background for his successful social adaptation and manageability of his new role of scholar.

The objective of our thesis is point on important task of family and kindergarten as significant determinants participating on social and emotional child evolution .

In theoretical part of thesis we are defining basic concepts concerning to school readiness as condition of successful child adaptation to school. We are concentrating our attention on intra development and interpersonal competences in kindergarten, which should child dispose in the end of pre-primary education. In research part of thesis we are presenting research results orientated on determination of child social competences level and to what degree their level underlies successful process of children social adaptation for elementary school.

Key words: Child adaptation for School, School readiness. Criteria of school readiness.

Role of scholar and school-mate. Family and kindergarten in emotional and social evolution of child. Intra and interpersonal competences.

OBSAH

| | |
|---|----|
| ÚVOD | 7 |
| 1 ADAPTÁCIA DIEŤAŤA NA ŠKOLU | 8 |
| 1.1 Vymedzenie pojmov adaptácia, adjustácia | 8 |
| 1.2 Fyziologické a sociálno-psychologické aspekty adaptácie | 10 |
| 2 DETERMINANTY ÚSPEŠNÉHO VPRAVOVANIA SA DIEŤAŤA DO PROSTREDIA ŠKOLY | 13 |
| 2.1 Vstup dieťaťa do školy a rola žiaka a spolužiaka | 13 |
| 2.2 Osobnostné charakteristiky dieťaťa na začiatku školskej dochádzky a jeho školská pripravenosť | 18 |
| 2.3 Kritériá školskej pripravenosti, profil absolventa predprimárneho vzdelávania | 23 |
| 3 ÚLOHA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V EMOCIONÁLNOM A SOCIÁLNOM VÝVOJI DIEŤAŤA | 30 |
| 3.1 Emočný vývoj a socializácia dieťaťa v rodine | 30 |
| 3.2 Materská škola a rozvoj intra a interpersonálnych kompetencií detí predškolského veku | 38 |
| 3.3 Spolupráca rodiny a školy | 47 |
| 4 VÝSKUMNÁ ČASŤ | 51 |
| 4.1 Ciele výskumu, hypotézy a úlohy práce | 51 |
| 4.2 Metódy získavania výskumných údajov | 53 |
| 4.3 Charakteristika výskumnej vzorky | 54 |
| 4.4 Výsledky a interpretácia výskumu | 54 |
| 4.5 Závery výskumu | 67 |
| 4.6 Odporúčania pre prax | 69 |

| | |
|-----------------------------------|----|
| ZÁVER | 70 |
| ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY | 72 |
| PRÍLOHY | 77 |

ÚVOD

Obdobie začiatku školskej dochádzky je iste pre každé dieťa jeho prvou a zároveň i náročnou životnou skúškou. Vstupom dieťaťa do 1. ročníka základnej školy sa mení jeho spoločenské postavenie. Získava novú sociálnu rolu, stáva sa žiakom. Jeho úspešné zadaptovanie sa na nové sociálne prostredie neovplyvňujú len biologické faktory, významnú rolu tu zohrávajú vplyvy sociálneho prostredia a výchovy.

Predškolský vek predstavuje obdobie prípravy na život v spoločnosti. Dôležitú úlohu v socializácii a emocionálnom vývoji dieťaťa má rodina. V nej získava prvé sociálne skúsenosti, v nej sa formujú jeho sociálne vzťahy k iným ľuďom. Rodina, jej fluidum silne pôsobí na deti od ich narodenia. Vplýva na formovanie ich osobnosti. Zvládnutie požiadaviek, ktoré zo sebou prinesie nové školské vzdelávanie si vyžaduje, aby dieťa malo na adekvátnej úrovni vytvorené intra a interpersonálne kompetencie.

Materská škola sa vo významnej miere podieľa v stimulácii a rozvoji týchto intra a interpersonálnych kompetencií. Celý proces socializácie a vzdelávania v materskej škole prispieva k tomu, aby dieťa bolo schopné začleniť sa do školského kolektívu a vedelo vytvárať primerané sociálne vzťahy, zvládnuť všetky požiadavky školy bez ťažkostí.

Cieľom diplomovej práce je poukázať na dôležitú úlohu rodiny a materskej školy ako dôležitých determinantov spolupodieľajúcich sa na úspešnej sociálnej adaptácii dieťaťa na školu. V práci sa venujeme problematike školskej pripravenosti a jej kritériami. Zároveň sa zameriavame na kompetencie, ktoré má dieťa dosiahnuť na základe profilu absolventa predprimárneho vzdelávania na konci svojho predškolského veku v poslednom ročníku materskej školy. Svoju pozornosť upriamujeme aj na spoluprácu rodiny a školy.

Hlavným zdrojom pre spracovanie diplomovej práce bolo štúdium odbornej literatúry, z ktorej sme získavali teoretické poznatky, ktoré nám pomohli lepšie sa orientovať v danej problematike. Práve hlbšie poznanie toho, čo všetko ovplyvňuje vstup dieťaťa do školy a jeho sociálnu adaptáciu sa stali podkladom pri výbere témy tejto diplomovej práce. Svoju pozornosť chceme upriamiť na rodičov, ktorí sa nachádzajú v úlohe školopovinného dieťaťa po prvýkrát, i na učiteľky materských škôl, ktoré sa tiež vo veľkej miere zameriavajú svojou edukačnou činnosťou na rozvoji osobnosti dieťaťa a vytváraní jeho sociálnych kompetencií. Preto je dôležité poznať ako úroveň týchto sociálnych kompetencií vplýva na priebeh sociálnej adaptácie na 1. ročník základnej školy.

1 ADAPTÁCIA DIEŤAŤA NA ŠKOLU

Začiatok školskej dochádzky býva ukazovateľom toho, ako je dieťa na školu pripravené.

V procese adaptácie sa dieťa formou interakcie vyrovnáva s novými sociálnymi podmienkami v škole. Znamená to, že sa musí prispôbiť požiadavkám školy, učiteľke i spolužiakom.

Vstup do školy je pre dieťa dôležitým sociálnym medzníkom, kde dieťa získava novú rolu - rolu žiaka a spolužiaka. Pre deti i rodičov to býva udalosť ale i súčasne veľká životná zmena. Pre dieťa to vyžaduje zmobilizovať všetky svoje adaptačné mechanizmy.

1.1 Vymedzenie pojmov adaptácia, adjustácia

Problematikou adaptácie človeka sa zaoberajú viaceré vedy, medzi ktoré patrí filozofia, psychológia, medicína, sociológia, biológia, pedagogika a iné. Každá z uvedených vied sa pozerá na problematiku adaptácie zo svojho uhla pohľadu. V odbornej literatúre sa stretávame aj s pojmom adjustácia.

V. Trubíniová (2007) uvádza, že pod pojmom adaptácia sa v biológii označuje proces, ktorým sa prispôbuje organizmus podmienkam prostredia.

Adaptáciou sa v biológii tak i tiež vo filozofii rozumie proces činnosti v zmenených podmienkach a predsa jednota zachovania i rozvoja sa rozširuje na všetky biologické systémy.

Táto biologická adaptácia sa neviaže iba na udržanie života, ale aj schopnosť organizmu zanechať po sebe potomstvo. Adaptáciu chápu dnešné biologické koncepcie ako proces prispôbenia, predpokladajúci zmenu príznakov správania následkom pôsobenia meniacich sa vonkajších vplyvov.

Proces adaptácie vnímaný ako prispôbenie je dôležitý z aspektu vzájomných vzťahov medzi jedincom a prírodným prostredím. Pri zabezpečení normálneho fungovania organizmu zohráva hlavnú úlohu. (Slezáková, T. 2006)

V psychológii ako tvrdí L. Ďurič (1997) sa chápe adaptácia ako proces dosahovania emočnej rovnováhy v organizme (homeostázy). Znamená, že ide o úpravu prostredia

a zameranie aktivít s cieľom vylúčiť, alebo znížiť vplyvy, ktoré nepriaznivo pôsobia na vychovávaného.

Z didaktického hľadiska znamená prispôsobovanie sa prostrediu, ďalej výchovným a vzdelávacím činnostiam i aktivitám, napokon i samotnému výchovno-vzdelávaciemu pôsobeniu učiteľa. (Trubíniová, V., 2007)

Proces aktívneho prispôsobovania sa individua podmienkam nového spoločenského prostredia nazývame adjustácia (aj sociálna adaptácia). Ako uvádza Ďurič, (1997, s.12) že: *„je to vzťah medzi žiakom a spoločenským prostredím, v ktorom dochádza ku konfrontácii individuálnych i spoločenských motívov a tiež k uspokojovaniu potrieb jednotlivca“*. Kde v rámci motivačného javu je cieľom správania, prostredníctvom, ktorého sa jedinec adaptuje na svoje vonkajšie sociálne prostredie. Súvisí s úrovňou sociálnej zrelosti, najmä s rozumovou a emočnou zložkou. Jej sociálnopsychologickým obsahom rozumieme zblíženie cieľov a hodnotovej orientácie jednotlivca i skupiny, osvojenie si noriem i tiež tradícií skupinovej kultúry a zapájanie sa do rolovej štruktúry skupiny.

Z aspektu vstupu dieťaťa do základnej školy pojem adaptácia podobne definuje T. Slezáková (2006). V sociologickom chápaní procesu sociálnej adaptácie zdôrazňuje aspekt prispôsobenia sa jednotlivca podmienkam spoločnosti, čo z pohľadu vstupu dieťaťa do základnej školy predstavuje prispôsobenie sa dieťaťa požiadavkám, ktoré naň kladie škola, ktoré vyplývajú z jeho spoločensky povinnej roly žiaka.

V živote dieťaťa sa nachádza niekoľko období považovaných za kritické obdobia a to vzhľadom k zásadným zmenám, ktoré prinášajú. Medzi prvé obdobie patrí hlavne zaškolenie, súvisiace s príchodom dieťaťa do základnej školy. Jeho vstup do školy kladie na neho isté zvýšené nároky a to súvisiace so zmenou organizácie režimu dňa, s potlačením spontánnosti prejavov, s požiadavkami na jeho disciplínu, stretáva sa tu i s novými ľuďmi a ďalej s nutnosťou vedieť sa začleniť do nového školského kolektívu, so zvýšeným tlakom na jeho výkony a s kvantitatívne i kvalitatívne náročnejšími úlohami pracovného charakteru. (Kusák, P. - Dařílek, P., 1999).

Zmeny, ktoré nastávajú v živote dieťaťa ako uvádza T. Slezáková (2006), a to je z jeho prijatia novej roly žiaka, zasahujú takmer do všetkých sfér jeho života. Avšak, nie každé dieťa je rovnako pripravené zvládnuť takúto záťaž, ktorej je vystavená jeho psychika, najmä v období jeho adaptácie na nové podmienky školy.

Ak presahujú požiadavky prostredia schopnosť adaptácie jedinca, môžu byť reakcie na ňu neprimerané. Hovoríme potom v tomto zmysle o maladaptácii. (Kusák, P. – Dařílek, P., 1999)

L. Ďurič (1997) uvádza, že maladaptácia znamená nedostatočnú, neprimeranú prispôsobivosť prechodného alebo aj trvalejšieho rázu. Je to oslabené prispôsobenie sa novým podmienkam.

V literatúre sa adaptačné ťažkosti ako definuje aj T. Slezáková (2006, s. 47) opierajúc sa o tvrdenie J. Marka (1971, s. 28) označujú i termínom školská maladaptácia (školská neprispôsobivosť) vyjadrujúca: „*ako neschopnosť žiaka zvládnuť požiadavky školy*“.

Ak sa nevenuje dostatočná pozornosť ako zdôrazňuje T. Slezáková (2006) odstraňovaniu adaptačných ťažkostí žiakov, zároveň znižovaniu ich intenzity, môže to ohroziť formovanie vzťahu dieťaťa ku škole, k jeho učeniu, ale tiež i duševné zdravie žiaka.

1.2 Fyziologické a sociálno-psychologické aspekty adaptácie

Dieťa prichádzajúce do prvého ročníka preberá na seba novú rolu, ktorou je rola žiaka a spolužiaka. Učebná činnosť sa stáva pre neho hlavnou činnosťou. Práve tento prvý rok učebnej činnosti je pre dieťa veľmi náročný. Narastá psychická ale i emocionálna záťaž na jeho organizmus. Vyrovnáť sa s touto novou situáciou a úspešne sa adaptovať na nové sociálne prostredie nedokáže zvládnuť dieťa vždy samé, potrebuje pomoc dospelých, učiteľov a rodičov. Ak vznikne nesúlad medzi možnosťami dieťaťa a požiadavkami, ktoré naň kladie škola, prichádzajú adaptačné problémy.

Vstup dieťaťa do školy predstavuje v jeho živote zlomové obdobie, považujú ho niektorí psychológovia za kritické obdobie („kríza šiestich rokov“). V organizme dieťaťa sa dejú podstatné zmeny v dýchacom, nervovom i v srdcovo-cievnom systéme. Prejavuje sa to zvýšenou dráždivosťou, unaviteľnosťou, výkyvmi nálad. Môžeme badať u niektorých detí aj zmeny v ich správaní (agresívne správanie, tvrdohlavosť). Preto je potrebné, aby učiteľ a rodič vedeli adekvátne reagovať v rôznych situáciách a aby sa vedeli i orientovať v mechanizmoch procesu adaptácie. (Kurincová, V. – Slezáková, T., 2009)

T. Slezáková (2006) uvádza, že je potrebné poznať aspekty adaptácie dieťaťa, ktoré vstupuje do školy. Patria sem aspekt fyziologický a sociálno-psychologický. Priebeh fyziologickej adaptácie závisí od náročnosti požiadaviek školy a ich vplyv na vyššiu nervovú činnosť. Ďalej autorka uvádza, že podľa výsledkov výskumov (M. M. Bezrukich, S. P. Jefimovova 2000) priebeh fyziologickej adaptácie má tri etapy a v každej etape je

rozdielna úroveň záťaže na organizmus a to z hľadiska dýchania, srdcovo-cievneho a endokrinologického systému a pod.

- prvá etapa je orientačná – nazývame ju fyziologická búrka. Organizmus dieťaťa reaguje na všetky nové podmienky, ktoré súvisia so začiatkom školskej dochádzky zvýšenými ukazovateľmi vo všetkých systémoch organizmu. Dĺžka jej trvania je približne 2-3 týždne, môžu sa vyskytnúť u dieťaťa zdravotné problémy.
- druhá etapa – napätie sa v organizme čiastočne znižuje. V tejto etape je prispôsobovanie dieťaťa nestále, organizmus hľadá optimálny spôsob reagovania.
- tretia etapa – predstavuje etapu relatívne stáleho prispôsobovania. Organizmus využíva najvhodnejšie spôsoby reagovania na záťaž, ktoré súvisia so schopnosťou dieťaťa využívať rozumovú činnosť, obmedzovať pohybovú aktivitu a pod. Následne sa znižuje napätie v organizme dieťaťa. (M. M. Bezrukich, S. P. Jefimovova 2000 In Slezáková, T., 2006)

Je nevyhnutné, aby učiteľ i rodičia poznali priebeh fyziologickej adaptácie dieťaťa, tým môžu pomôcť dieťaťu k jeho optimálnej adaptácii. Učiteľ by mal riadiť svoj vyučovací proces tak, aby rešpektoval pri tom možnosti organizmu dieťaťa, jeho zdravotný stav.

Z hľadiska sociálno - psychologického aspektu adaptácie, v literatúre sa uvádza, že má podobné vymedzenie etáp ako pri fyziologickej adaptácii.

- *Prvá etapa* je predstavovaná vysokým stupňom napätia vo všetkých systémoch organizmu. Nízkou nestálou výkonnosťou. Podľa uvedených výskumov záťaž dieťaťa v prvých týždňoch školovania, ktorému je vystavené v škole je porovnateľná so „záťažou kozmonautov v bezváhovom stave“, mnohí učitelia i rodičia si to často ani neuvedomujú a miesto znižovania záťaže svojimi nárokmi ju ešte viac zvyšujú, prílišným obmedzovaním pohybovej aktivity a jednotvárnymi činnosťami.
- *Druhá etapa* - približne po šiestom týždni sa znižuje napätie v organizme, prichádza k postupnému ustáľovaniu. Nastupuje druhá etapa. U niektorých detí sa môžu prejaviť adaptačné problémy. Prejavy sa týkajú zmien v správaní žiakov (agresivita alebo útlm, depresívne nálady, vzrušivosť, strach, nechut' ísť do školy a pod.)
- *Tretia etapa* - v nej dochádza k relatívne stálemu prispôsobeniu sa. Učiteľ by mal poznať tieto špecifiká sociálno-psychologickej adaptácie a vytvárať vhodné pedagogické podmienky pre každé dieťa, tým vlastne predchádzať maladaptácnym prejavom.

Medzi ukazovatele optimálneho priebehu sociálno-psychologickej adaptácie patria:

- formovanie primeraného správania;
- schopnosť vytvárať kontakty s učiteľom i spolužiakmi;
- formovanie návykov učebnej činnosti.

Na základe výsledkov výskumov, ktoré boli realizované na sledovanie charakteru správania podľa uvedených ukazovateľov boli vymedzené tri skupiny detí s rozdielnou úrovňou sociálno-psychologickej adaptability:

- *Prvá skupina* – deti sa zadaptovali počas prvých dvoch mesiacov. Pomerne rýchlo sa tieto deti integrovali do sociálnej skupiny (školskej triedy, školy), našli si rýchlo i kamarátov, plnili rolu žiaka i tiež spolužiaka, plnili si i požiadavky. Aj u detí, pri ktorých sa vyskytli menšie problémy pri nadväzovaní kontaktov s inými deťmi a učiteľom, pri rešpektovaní niektorých pravidiel správania boli ku koncu októbra tieto deti schopné plniť tieto požiadavky spojené s rolou žiaka.
- *Druhá skupina* – v nej deti mali ťažkosti pri zvládaní požiadaviek učiteľa, veľmi ťažko sa sústreďovali počas vyučovania, prejavovala sa u nich silná potreba hry. Tu, deti buď nereagovali na poznámky svojho učiteľa alebo plakali, urážali sa. Dĺžka ich adaptácie trvala do prvého polroku.
- *Tretia skupina* – u týchto detí boli výrazné ťažkosti pri zvládaní požiadaviek školy, nedokázali plniť učebné osnovy, prejavovali sa u nich negatívne prejavy správania. Pretrvávali aj po polroku. (T. Slezáková – A. Tirpáková, 2006)

Proces adaptácie na nové školské prostredie predstavuje zložitý proces, ktorý ovplyvňuje mnoho faktorov. Úspešnosť jeho priebehu bude závisieť nielen iba od dieťaťa a jeho školskej pripravenosti, ale aj od samotného učiteľa pri vytváraní vhodných pedagogických podmienok v jeho edukačnom procese pre dieťa. Ako konštatuje T. Slezáková (2006), úspešnosť adaptácie bude závisieť aj od pripravenosti rodičov pomôcť svojmu dieťaťu adekvátnym spôsobom zvládnuť tieto nové požiadavky školy.

2 DETERMINANTY ÚSPEŠNÉHO VPRAVOVANIA SA DIEŤAŤA DO PROSTREDIA ŠKOLY

Ku koncu tohto predškolského obdobia nastáva v živote dieťaťa veľká zmena a tou je čas vstúpiť do prvej triedy. Úlohou tohto obdobia, ktoré sa spája so vstupom dieťaťa do školy a objavením sa nových činností, je aj ich zvládnutie, od dieťaťa si to vyžaduje isté úsilie. Je potrebné, aby dieťa splňalo podmienky, ktoré vyžadujú jeho sociálnu adaptáciu na školu. Jednou z podmienok primeranej sociálnej adaptácie dieťaťa na školu je tiež schopnosť začleniť sa do skupiny rovesníkov, ktorým sa treba adekvátne prispôbiť a brať na ne ohľad. Dieťa sa s nimi učí vzájomne si pomáhať a tiež spolupracovať.

2.1 Vstup dieťaťa do školy a rola žiaka a spolužiaka

Pre dieťa znamená začiatok školskej dochádzky veľkú zmenu v jeho živote. Mení sa spoločenské postavenie dieťaťa a má oveľa viac presnejšie vymedzené povinnosti. Vstupom dieťaťa do školy sa mení jeho denný poriadok. Dopoludnie je to systematické vyučovanie a časť popoludnia musí dieťa venovať príprave do školy. Musí sa podriaďovať rozvrhu hodín a tiež školskému poriadku. Prichádza tak do úplne nového spoločenstva vrstovníkov, v ktorom však platia iné normy, ako v rodine, alebo v materskej škole. Mení sa jeho sociálna úloha i jeho pozícia. (Beňová, T., 1997)

Vstup dieťaťa do školy je významnou zmenou v jeho živote. Zaškolenie dieťaťa teda mení jeho doterajší spôsob života a jeho život začína byť už organizovaný i samotné činnosti nadobúdajú istý pravidelný rytmus (Drlíková, E., et al., 1992).

Táto zmena v živote dieťaťa nastáva v jeho 6 – 7 rokoch, keď sa z neviazaného života dostáva do prostredia, ktoré na neho kladie isté požiadavky a v ktorom sa musí i podrobovať disciplíne. Aby žiak tieto náročné požiadavky školy plnil, je potrebné, aby dosiahol očakávaný stupeň zrelosti a pripravenosti na školu, ktorá sa prejavuje schopnosťou dieťaťa plniť požiadavky, ktoré sú naň na začiatku zaškolenia kladené. (Višňovský, L., et al., 1999).

Dieťa nástupom do školy ako uvádza M. Vágnerová (2000) získava teda novú rolu, stáva sa školákom. Je to presne časovo určené. Dieťa prejde zápisom a jeho prvým slávnostným dňom v škole, ktorým sa potvrdí premena jednej z jeho rolí a to je začiatok

novej životnej fázy. Od tejto chvíle vie, že je školákom a že niečo dosť podstatné sa zmenilo.

Túto rolu získava dieťa v určitom veku automaticky, ale je však potrebné, aby dieťa dosiahlo vek a odpovedajúcu vývojovú úroveň, ktoré sú vnímané ako potvrdenie normality dieťaťa, ktoré môže byť prijaté do školy ak približne odpovedá danej úrovni. Dieťaťu táto rola prináša aj vyššiu sociálnu prestíž. V tomto smere je akýmsi potvrdením predpokladov k ďalšiemu rozvoju. Predstavuje zásadnú, aktuálnu zmenu životného štýlu, zvýšenie nárokov a zároveň aj väčší dôraz v ich plnení. Rola školáka zatiaľ ešte presnú náplň nemá, jeho predstava sa skôr uskutočňuje len na symbolickej úrovni, a to vo forme hry. Prostredníctvom nej prejavuje pocity a očakávania, ktoré sú podmienené názormi rodičov a blízkych. Dieťa ešte nechápe, že ide o zásadnú jeho premenu životnej situácie, ktorá sa nedá len tak vrátiť späť, ak sa mu nebude páčiť.

Podľa T. Slezákovej (2006) dieťa už na konci tohto predškolského veku sa pripravuje na prevzatie tejto roly a mení sa u neho osobné prežívanie jeho budúcej pozície. Začína si uvedomovať sociálny význam svojich osobných schopností a prináša to pre neho i nové postavenie v spoločnosti (ja som školák, ja som už veľký).

Ako uvádza M. Vágnerová (In. T. Slezáková, 2006, s. 7) rola žiaka: „*je obligatórnou rolou, ktorá predstavuje komplex normatívne daného, očakávaného a požadovaného správania*“. Túto rolu školáka získava dieťa automaticky, je mu daná, nie je výberová, nezávisí od vôle dieťaťa. Má presne stanovené pravidlá. Každé dieťa túto jeho novú rolu individuálne spracováva a zaujíma k nej aj istý postoj podľa:

- Miery identifikácie s touto rolou – pre dieťa má táto rola osobný význam. Stotožnenie sa s ňou môže ovplyvniť, ak sa k nej viažu negatívne zážitky.
- Miery sociálnej prestíže, ktorú dieťaťu jeho prostredie priznáva.

Rola školáka zahŕňa dve pozície a to rolu žiaka a spolužiaka.

1. Rola žiaka je podriadenou rolou – jej obsah je riadne predpísaný školským poriadkom
2. Rola spolužiaka je rovnocenná rola (kamaráta, vrstovníka), spolužiaci majú medzi sebou rovnocenné postavenie, rovnaký vek, spolu navštevujú rovnakú triedu. (Vágnerová, M., 2001)

Pre dieťa to postupne znamená i prevzatie novej roly, ktorú si musí osvojiť, a to je rola žiaka. Rola žiaka prináša i pre neho záťažové situácie. Škola pre neho predstavuje cudzie prostredie, neosobnú inštitúciu. V nej nemá taký pocit istoty a bezpečia, aký má doma, kde má dieťa výlučne postavenie. V rodine sa cíti byť stredom pozornosti a rodičia ho akceptujú. Tu však akoby sa obmedzila predstava o všemocnosti a istota ochrany rodičov.

Práve učiteľ môže dieťaťu znova nadobudnúť ten pocit istoty a bezpečia i prijať zodpovednosť za vlastné konanie. Pre dieťa má učiteľ práve na začiatku školskej dochádzky väčší subjektívny význam než kedykoľvek neskôr. Táto väzba dieťaťa na učiteľa posilňuje jeho pocit istoty a bezpečia. Dieťa očakáva od učiteľa podobnú podporu akú malo v rodine. Nadviazanie tohto kontaktu s učiteľom tým pomôže dieťaťu lepšie zvládnuť túto jeho novú rolu, ktorá je spojená so zmenou jeho životného štýlu. Ak ho získa je tiež viac motivované k plneniu si požiadaviek, ktoré vyplývajú z novej role. (Vágnerová, M., 2001).

Školské normy ako ďalej autorka uvádza, ktoré je potrebné, aby žiak rešpektoval, kladú dôraz na potlačenie individuálnych potrieb. Motivácia k ich plneniu však zostáva individuálne emocionálna, je spojená s osobným vzťahom k učiteľovi (dieťa chce urobiť učiteľovi radosť a tým chce byť za to ocenené, akceptované). Prijíma učiteľa bezvýhradne a nekriticky. Identifikácia s učiteľom predstavuje pre dieťa prekonať neistotu a lepšie prekonať adaptáciu na školu.

Pozitívne hodnotenie a zároveň z neho i vyjadrujúca podpora sebadôvery umožňuje dieťaťu prekonať stratu výlučného postavenia vo svete. Detské sebahodnotenie je závislé na názore rodičov, jeho vrstovníkov i učiteľov.

Škola spoluurčuje i ďalší vývoj školáka, prezentuje žiaduci cieľ, úspešnosť v roly žiaka a podporuje i rozvíjanie schopností a osobnostných vlastností, ktoré potrebuje jedinec k jeho dosiahnutiu. Podporuje i rozvoj, ktorý sa prejaví vo výkone i v sociálnom správaní.

U dieťaťa v tomto veku sociálne očakávanie posilňuje potrebu výkonu, ktorý by potvrdzoval jeho pozitívnu hodnotu. Dieťa prejavuje snahu, aby sa niečomu naučilo, ale potrebuje však i to, aby bol jeho výkon ocenený. Potrebuje dosiahnuť spoločenského uznania, byť druhými oceňované i akceptované.

Úspech a neúspech má na začiatku školskej dochádzky vzťahový charakter, je to však i v oblasti akýchkoľvek iných požiadaviek. Dieťa chce byť dobre ohodnotené. Učí sa, aby dosiahlo prijateľný výsledok, ktorý by uspokojil pre neho zvlášť významných ľudí, t.j. učiteľa a rodiča. Ak nie je oceňovaný jeho dobrý výkon a chýba i zároveň citovo významná osoba, ktorá by ho i ocenila, nebude mať ani žiadny význam pre ne samé. (Vágnerová, M. 2001)

Škola sa stáva pre dieťa ako zdôrazňuje T. Slezáková (2002) miestom druhej socializácie, kde sa musí vyrovnáť s určitými požiadavkami, ktoré budú podnecovať rozvoj osobnostných vlastností a istých sociálnych zručností.

Príchodom do školy sa dostáva žiak do inštitúcie, ktorá preberá na seba časť socializačných, vzdelávacích i výchovných cieľov a činností. Jedinec sa tu stretáva so skupinou rovesníkov. Spolu s nimi plní i spoločný cieľ výchovy a vzdelávania. Ten sa realizuje a dosahuje cieľavedomými, systematickými a plánovanými postupmi, v ktorých má rozhodujúcu úlohu učiteľ. (Gajdošová, E., Herényiová, G., 2002)

Zároveň je dôležité, aby dieťa vedelo rozlíšiť ako upozorňuje M. Vágnerová (2001) komunikáciu k svojim rovesníkom a inú vhodnú k učiteľovi ako autorite. Schopnosť diferenciacie komunikačného styku je ovplyvnená zo sociálnej skúsenosti, ale súvisí i s rozvojom myslenia do značnej miery. Dieťa má vedieť, akú komunikáciu môže realizovať len vo vzťahu k svojim vrstovníkom. Avšak komunikácia žiaka s učiteľom má presne stanovené pravidlá určujúce tak jej formálnu podobu. (t.j. kedy nesmie a kedy môže dieťa hovoriť), tak podobne i obsah (čo nemá rozprávať, čo smie a má hovoriť)

Taktiež adaptácia na školu ako uvádza autorka zahŕňa zvládnutie i roly spolužiaka. Spolužiaci sú pre dieťa vrstovníci rovnakého veku, chodia spolu do jednej triedy, medzi nimi je vzťah formálnej rovnosti. V mladšom školskom veku predstavujú spolužiaci pre dieťa oveľa menší subjektívny význam než učiteľ. Trieda je na začiatku školskej dochádzky vnútorne nediferencovanou sociálnou skupinou a z hľadiska dieťaťa je jeho zloženie náhodné. Spolužiakov si nemôže vybrať. Dieťa vo vzťahu k spolužiakom nie je nijako zvýhodnené, nemá tu také výlučne postavenie, aké má doma. Dieťa je členom tejto skupiny s rovnakými povinnosťami a právami, ako majú ostatní.. (Vágnerová, M., 2001)

Trieda predstavuje referenčnú skupinu, slúži k zrovnávaniu výkonu i tiež ostatných detských prejavov. Vytvára určitú normu. Dieťa vo vzťahu k tejto skupine môže uspokojovať svoju potrebu sebaapresadenia a úspechu.

Názor učiteľa na jednotlivých spolužiakov je pre mladšieho školáka veľmi dôležitý. Závislosť na učiteľovi sa nevzťahuje iba k sebahodnoteniu, ovplyvňuje i tiež rovnako vzťahy k ostatným deťom v danej triede. (Vágnerová, M., 2001)

Trieda, predstavujúca sociálnu skupinu, výrazne ovplyvňuje socializačný vývoj školáka, prispieva tak k rozvoju jeho špecifických sociálnych kompetencií. Tu sa učí dieťa nadväzovať komunikovať a nadväzovať kontakt na úrovni rovnocenných partnerov, spôsobom spolupráce, precvičovať rovnako rôzne formy súperenia. Dieťa tu môže získať významnú sociálnu skúsenosť s prejavom spolupatričnosti, ktorú sa nedá prežiť inak ako v skupine rovnocenných bytostí. Vytvárajú sa aj zároveň rôzne kamarátske vzťahy, dochádza i k hierarchizácii a diferenciacii rolí. V detskom veku má veľký význam dosiahnutie dobrej pozície a sympatie u spolužiakov. Takto si dieťa potvrdzuje pozitívnu

hodnotu jeho vlastnej osoby a získava tiež väčšiu sebaúctu i sebaistotu, čo sa prejaví i v jeho sebapoňatí. (Vágnerová, M., 2001)

Podľa týchto autorov Helusa (1996) a Bláhu (1994) zvládnutie tejto roly spolužiaka žiakom je prejavom sociálnej úspešnosti a prostredníctvom nej sa dieťa učí istým spôsobom správania umožňujúce mu získať prijateľnú pozíciu v danej skupine. Ďalej spomínajú, že dieťa ak si dokáže s ostatnými deťmi vytvoriť dobré kamarátske vzťahy, naznačuje to dobre prebiehajúcu vnútornú i vonkajšiu separáciu od svojej rodiny. Tieto vzťahy nie sú na začiatku školovania pevné, ale sú však dôležité pri formulovaní pravidiel, ktoré vyplývajú z tejto novej roly kamaráta. Učí sa dieťa vytvárať svoje pravidlá i predstavy o kamarátovi a aj zároveň tiež obraz o sebe ako kamarátovi. Najmä na rozširovanie sebapoňatia, sebaobrazu, sebaúcty je táto skutočnosť veľmi dôležitá, pre dobré zvládnutie tejto roly žiaka má veľký význam proces stotožnenia s touto rolou. Znamená to istú zhodu medzi očakávaniami a požadovanými nárokmi na správanie dieťaťa i s jeho vlastnými nárokmi a požiadavkami na seba. Bláha konštatuje, že dieťa ak sa vnútorne stotožní s touto rolou, lepšie sa prispôsobí i plneniu požiadaviek, proces adaptácie prebieha bez väčších ťažkostí. Ak sa dieťa s touto rolou vnútorne nestotožní, nastávajú problémy i vo vyrušovaní na vyučovaní, k pasivite na vyučovaní až k odmietaniu prijatia tejto role. (Helus, 1996, Bláha 1994, In Slezáková, T., 2002).

Prvý ročník základnej školy ako uvádza B. Kasáčová (2007) považuje sa za najdôležitejší a zlomový z hľadiska jeho rozvoja dieťaťa a vývinu osobnosti. Dieťa tým mení prostredie a spôsob života, v tomto období aj prebieha výrazná ontogenetická zmena, ktorá súvisí so zrením.

2.2 Osobnostné charakteristiky dieťaťa na začiatku školskej dochádzky a jeho školská pripravenosť

Vstup dieťaťa do školy zasahuje celú jeho osobnosť, nevlýva len na jednotlivé psychické procesy dieťaťa. Jeho vstupom do školy sa mení jeho postavenie v spoločnosti, dieťa sa stáva žiakom, členom spoločenskej inštitúcie. Postupne sa učí chápať aj požiadavky, ktoré sú na neho kladené zo strany školy a podľa nich upravuje i svoje konanie a zmýšľanie. (Klindová, E, 1977).

V odbornej literatúre sa stretávame s mnohými vymedzeniami, ktoré vyjadrujú rozličné prístupy k osobnosti a zvyrazňujú jej jednotlivé stránky.

Z antropologického a z pedagogického hľadiska ako uvádza B. Kosová (1998) je podľa Šveca (1995, s. 140) osobnosť: „*biogénne, psychogénne a sociogénne determinovaná a integrovaná a výchovou rozvíjaná celistvá osobitosť ľudskej individuality*“. Osobnosť je teda v neustálom dynamickom pohybe, v procese zmien pod vplyvom vonkajších a vnútorných síl. (Švec, 1995 In Kosová, B., 1998)

Sociálna podstata osobnosti dieťaťa sa utvára vo vzájomnom pôsobení s prírodným a spoločenským prostredím. Na rozvoj osobnosti dieťaťa významne vplýva sociálne prostredie, v ktorom dieťa žije, pretože ľudská osobnosť má vo svojej podstate sociálny ráz. Všeobecne sa v psychológii uznáva, že v rámci sociálneho vývinu sa majú u detí vyvinúť tri základné kvality, aby mohlo dieťa existovať ako plnohodnotná sociálna bytosť:

- sebahodnotenie, sebavedomie - znamená pozitívnu mienku o sebe;
- prejavovať pozitívne city, čiže schopnosť mať rád;
- pocit identity – ide o vedomie vlastných schopností ale i nedostatkov, cieľov i aspirácií.

Teda dieťa sa stáva ľudskou osobnosťou pod vplyvom blízkeho sociálneho prostredia. (Trubíniová, V., 2007)

Začiatky sebapoňatia a sebahodnotenia podľa J. Langmeiera a D. Krejčířovej (2006) nachádzame u dieťaťa už na samotnom jeho začiatku života. Dieťa v treťom roku svojho života používa slovíčko „ja“ a tiež hovorí o sebe v prvej osobe. K tomuto „ja“ v predškolskom veku začína potom pripisovať rozdielne vlastnosti, však uvedomé sebahodnotenie sa rozvíja až v školskom veku.

Dieťaťu ešte na začiatku školskej dochádzky chýba introspektívne zameranie. Šesťročné dieťa na otázku „Ako poznáš, že si veselý?“ odpovie „Pretože sa smejem“. Až neskôr odpovie skutočným odkazom na jeho vnútorný stav: „Pretože sa tak cítim“, jeho introspektívne zameranie je zreteľnejšie. Pri popise samého seba stále viac poznáva tiež svoje psychické vlastnosti a schopnosti, nezameriava sa iba na svoje „objektívne charakteristiky“ (vlastníctvo, vzhl'ad). Začína si uvedomovať stabilitu osobnosti v čase – že ľudia majú svoje stále psychické charakteristiky (vnímané predtým ako vlastnosti vonkajšie). Práve toto nové zistenie stálosti schopností mu umožňuje reálne sa porovnávať s druhými, vytvoriť si stabilnejšiu úroveň sebahodnotenia.

U dieťaťa predškolského veku bolo sebahodnotenie závislé na okamžitej situácii, bolo ešte menlivé. Až z pribúdajúcim vekom začína byť jeho úroveň pomerne stabilná. Vo významnej miere súčasťou sebahodnotenia je posudzovanie tiež vlastnej školskej úspešnosti, kde pri svojom sebahodnotení sa dieťa porovnáva s druhými.

Ak uvažujeme o vplyve rodičov na kladné alebo záporné sebahodnotenie, môžeme teda v tomto zmysle hovoriť o dvojitom mechanizme pôsobenia. Ide teda v prvom prípade o zrkadlovú teóriu – rodičia dávajú najavo svojmu dieťaťu ako si ho vážia, alebo ako ho podceňujú. Týmto mu v zrkadle ukazujú jeho vlastnú hodnotu. Druhá je teória modelu – rodičia predstavujú pre dieťa vzor správania a tak dieťa podľa nich modeluje samo seba; ich reálne, alebo nízke či príliš vysoké sebahodnotenie, ktoré môže predstavovať základ, podľa ktorého si dieťa tak vytvára svoje vlastné sebapoňatie a sebahodnotenie.

Vstupom dieťaťa do školy, v tomto období dochádza ku kvalitatívnym zmenám v psychike dieťaťa. Ako uvádza T. Slezáková (2006), podľa L. L. Vygotského základom každej zmeny v správaní, v živote, a v samotnej psychike dieťaťa je zmena jeho sociálnej pozície. Je označovaná z jednej strany zmenou v systéme vzťahov dospelých k dieťaťu a z druhej strany zmenou dieťaťa k sebe samému. (L. L. Vygotský In Slezáková, T., 2006)

Ako konštatuje T. I. Babajevova, (1990, s. 39) z mnohých výskumov vyplýva, že u 6-ročných detí, ktoré po prvýkrát vstupujú do roly žiaka, vznikajú u nich predstavy o sebe ako o členovi spoločnosti. Čoraz viac si dieťa uvedomuje svoje osobnostné kvality (ja to dokážem, ja viem). Takto sa spolu s tým mení jeho vzťah ku škole, menia sa jeho želania, potreby. Pre dieťa sa želanie „ja chcem ísť do školy“ stáva vnútornou potrebou. Tento významný moment predstavuje dôležitý signál pripravenosti na rolu školáka. Schopnosť reflexie svojich kvalít, sebaprijatie i sebaúcta – vo významnej miere tieto osobnostné kvality podmieňujú úspešný priebeh adaptácie žiaka na nové podmienky. (T. I. Babajevova, In. Kurincová, V. - Slezáková, T., 2009)

Zároveň ďalšou osobnostnou vlastnosťou dieťaťa, umožňujúca budúcemu školákovi ľahšie sa vpraviť do nového školského prostredia, je „pozitívna koncepcia druhých“. Znamená schopnosť spolicítiť, schopnosť pozitívne sa vyjadrovať o iných, úcta k druhým sú dôležitým komponentom, ktoré tvoria štruktúru emocionálnej inteligencie. Umožňuje mu oveľa úspešnejšie nadväzovať kontakty s inými a byť prijímaný medzi ostatnými v skupine. Ak má dieťa primerane rozvinuté tieto osobnostné predpoklady, ľahšie si tak nachádza svoje miesto i tiež pozíciu v triede medzi ostatnými deťmi. (Kurincová, V. - Slezáková, T., 2009)

Rozvoj uvedených osobnostných charakteristík dieťaťa v danom predškolskom veku, formovanie primeraného obrazu „Ja – budúci školák“ (uvedomenie si u neho istých rozdielov v obraze svojho reálneho a ideálneho ja a tak vzhľadom k tomu schopnosť hodnotiť i svoje nové sociálne postavenie) výrazne ovplyvňuje kvalitu procesu adaptácie na nové školské prostredie. (Kurincová, V. - Slezáková, T., 2009)

Psychický rozvoj a formovanie osobnosti ako uvádza T. Slezáková (2006) sa spájajú so sebauvedomovaním, ktoré sa najviac prejavuje v sebahodnotení, to ako dieťa hodnotí svoje vlastnosti, schopnosti, úspechy i neúspechy

Je potrebné, aby učiteľ si uvedomil, že od jeho hodnotenia bude závisieť v značnej miere sebahodnotenie žiaka, keďže prváci nie sú ešte schopní primeraného sebahodnotenia, pretože na neho majú vplyv ich emócie i autorita dospelého. V tomto období je autorita dospelého dosť veľká. Dieťa potrebuje byť pozitívne hodnotené (ja som dobrý), má potrebu byť dobrým.

Zároveň tiež je nevyhnutné, aby od samého začiatku školskej dochádzky učiteľ vytvoril také podmienky pre každé dieťa, v ktorých by zažívalo úspech, v nich by si preverovalo svoje sily a schopnosti. Veľmi sa citelne odráža neúspech dieťaťa na jeho celkovom sebahodnotení (som zlý, som zlý čitateľ). Pretože ešte nevie dieťa oddeliť neúspech v činnosti od jeho celkovej kvality osobnosti. Nízke sebahodnotenie nachádzame u detí, ktoré nie sú schopné uspokojiť očakávanie rodičov i učiteľov. (Slezáková, T., Tirpáková, A., 2006).

Podľa I. Jakabčica (2002) keďže dieťa sa zapája do čoraz širších sociálnych vzťahov, nadobúda tak teda rôzne role, v nich dosahuje rôznu úspešnosť, čo sa premieta aj do jeho sebahodnotenia. Jeho samotné výkony sú okrem rodiny, hodnotené aj inými, dieťa má možnosť porovnávať seba, svoje výkony so svojimi rovnocennými partnermi (v zhode s posilnením chápania svojej vlastnej identity a úrovňou kognitívneho vývinu), čím spôsobuje zreálnenie sebahodnotenia i tiež zvýšenie jeho stability.

Citové prejavy školáka sa už odlišujú od predškolského obdobia, ustupuje emocionálna impulzivita, labilita a taktiež detský egocentrizmus. Dieťa začína regulovať svoje správanie podľa noriem, však motivácia k ich plneniu je individuálne emocionálna. (dieťa, chce urobiť radosť rodičom, učiteľke). (L. Valentová, In Kolláriková, Z., - Pupala, B., eds. 2001).

Dieťa v tomto veku zdôrazňuje E. Klindová (1977) sa usiluje regulovať svoje konanie, k vôľovým činom ho podnecuje najmä škola so svojimi požiadavkami. Stretáva sa s mnohými podnetmi nabádajúcimi ho ovládať svoje reakcie, tlmiť ich, podriaďovať sa, počúvať i tiež poslúchať. Teda začína zapájať vôľu do všetkých psychických procesov, robí ich cieľavedomými, úmyselnými. Dieťa pozoruje, vníma a pamätá si i premýšľa nielen o tom, čo ho nedávno zaujalo, ale sa snaží aktivizovať svoje psychické činnosti aj na tie menej zaujímavé objekty.

V psychologickej, ale najmä v pedagogickej odbornej literatúre sa uvádza požiadavka, aby učiteľ rešpektoval vo svojom riadenom edukačnom procese aj individuálne osobitosti žiakov. Výrazne sa prejavujú u prvákov individuálne osobitosti vyššej nervovej sústavy – *temperament* (systém individuálnych charakteristík osobností vyznačujúcich sa emocionálnosťou a dynamičnosťou v činnosti a správaní). Temperament je pomerne stabilný, v mladšom školskom veku sa prejavuje v takýchto vlastnostiach, ako sú tempo činnosti dieťaťa, aktivita, intenzita, tiež schopnosť prechádzať z jednej do druhej činnosti, reakcie a pod. Vlastnosti temperamentu – dynamičnosť, sila, rovnováha. So silným typom nervovej sústavy, tieto deti sú schopné dostatočne sa hrať a dlho pracovať, sú emocionálne stabilné (v rámci vekových osobostí), majú rýchle tempo práce, dokážu prejsť z jednej činnosti na druhú, dobre sa orientujú v nezvyčajných situáciách. Deti, ktoré sa prejavujú slabým tempom nervovej sústavy, pracujú pomalým tempom, sú vo všetkých činnostiach pomalé, dlhšie sa preorientávajú na iný druh práce. (Slezáková, T., Tirpáková, A., 2006).

Doba nástupu do školy ako uvádza S. Kariková (2007) nebola stanovená náhodne. V tomto veku, v 6 – 7 rokoch dochádza k niekoľkým vývinovým zmenám, ktoré sú podmienené aj zretím a väčšina z nich je dôležitá pre úspešné zvládnutie roly školáka. Zrelosť organických štruktúr jedinca je nevyhnutnou podmienkou rozvoja psychiky, aby sa mohol uskutočniť proces učenia .

Vo fyzickom vývoji dieťaťa, zaznamenávame v priebehu roka u 6 – 7 ročných detí nárast výšky o 8 – 10 cm a váhy tela v priemere o 2,2 - 2,5 kg.

Nástupom dieťaťa do školy dochádza aj k intenzívnemu rozvoju oporno-pohybového aparátu, mení sa tvar, veľkosť, vnútorná stavba jednotlivých kostí.

V tomto období naďalej pokračuje rozvoj a zdokonaľovanie srdcovo-cievneho aparátu, dochádza k zmene pri regulácii krvotvorby. Tým organizmus dieťaťa citlivejšie reaguje na nepatrné negatívne vplyvy vonkajšieho prostredia (príliš náročné učivo, dlhé zotrvanie v statickej polohe).

Zaznamenávame i kvalitatívne zmeny vo vývoji dýchacieho aparátu a aj u žliaz s vnútorným vylučovaním. Pri istej neprimeranej záťaži na dieťa môže dôjsť k vysokému stupňu napätia v dýchacom aparáte, ale aj v srdcovo-cievnom, čo môže mať negatívny vplyv na jeho celkový zdravotný stav.

Centrálne nervová sústava (CNS) zohráva hlavnú úlohu vo vzájomnom pôsobení organizmu s vonkajším prostredím. Úroveň jej maturácie podmieňuje vo veľkej miere osobitosti zložitých foriem správania a zároveň i psychickej činnosti žiaka. (Slezáková, T., Tirpáková, A., 2006).

L. Valentová (In Kolláriková, Z., - Pupala, B., eds. 2001) poukazuje, že kognitívna zrelosť dieťaťa súvisí s aktuálnym rozvojom jeho poznávacích procesov, rozvoj myslenia, vnímania, pozornosti, predstavivosti, pamäti.

V odbornej literatúre sa používajú rôzne termíny na označenie dosiahnutia takého stupňa rozvoja dieťaťa, ktorý je predpokladom na úspešné zvládnutie požiadaviek školy. Niektorí autori používajú pojem školská spôsobilosť, iní školská zrelosť, alebo pripravenosť na školu (Baďuríková, Z., et. al., 2001).

D. Langmeier a D. Krejčířová (2006) pod školskou zrelosťou považujú výsledok úspešne dovŕšeného vývoja celého obdobia a to útleho a predškolského detstva. Vyznačuje sa adekvátnymi psychickými a fyzickými dispozíciami pre požadovaný daný výkon v škole. Podľa nich je dobrým súčasne i predpokladom budúceho úspešného výkonu v škole a sociálneho zaradenia sa.

Podľa T. Slezákovvej a A. Tirpákovvej (2006) títo autori (Danzingerová, L., 1933; Hetzerová, H., 1946; Kern, A., 1953; Langmeier, J. 1961; Jirásek, J. 1966) používajú pojem školská zrelosť a považujú ju za biologický jav, je podmienený maturáciou nervového systému. Podľa nich je ňou dosiahnutie takého stupňa vo vývoji dieťaťa, umožňujúci mu zúčastniť sa školskej dochádzky. Vek dieťaťa považovali za kritérium školskej zrelosti. Názory iných autorov (Vágnerová, M., 2000; Kolláriková, Z., Pupala, B., 2001; Beňová, T., 1997) zdôrazňujú závislosť vstupu dieťaťa do školy nielen od charakteristík jeho rastu (zrenia organizmu), ale aj pôsobením výchovy na neho v predškolskom veku. Používajú pojem školská pripravenosť.

Termíny školská pripravenosť a školská zrelosť ako upozorňuje S. Košťáková (2008) sa mnohokrát zamieňajú, no obidva vyjadrujú určitý stav kvality vývoja dieťaťa, ktorý by mal zaručiť zvládnutie týchto požiadaviek, ktoré so sebou prinesie vzdelávanie. Tiež majú spoločný základ, a tým je možnosť z vonkajšieho hľadiska ovplyvniť tento stav kvalitou prostredia a starostlivosťou, ktoré umožnia dieťaťu byť na takej psychickej i fyzickej schopnosti a taktiež sociálnej úrovni, aby mohlo plniť nové požiadavky školy. Spoločné majú aj z vnútorného hľadiska a tým je skutočnosť, že sú ovplyvnené vnútornými dispozíciami a to zrelosťou CNS a kognitívnych procesov.

Dostatočná zrelosť umožňuje dieťaťu lepšie využitie jeho detských schopností a to vďaka kvalitnejšej koncentrácii pozornosti. Zrelšie dieťa je lepšie sústredené a vydrží aj dlhšie pracovať. Preto sa zrelosť potom stáva podmienkou kvalitnejšieho učenia a lepších výkonov, prispieva tak i k lepšiemu hodnoteniu. Pre zrelšie dieťa sa v takomto prípade stáva úloha školáka jednoduchšou a väčšmi ho to i uspokojuje (Polgáryová, E., 2008).

Ku školskej úspešnosti je potrebná školská zrelosť a aj školská pripravenosť. My budeme používať pojem školská pripravenosť a označovať ňou celkovú vyspelosť dieťaťa tú, ktorá sa dosiahne vývojovým dozrievaním a ktorej treba pomôcť výchovou.

Súhlasíme s názorom (Varcholová, M., Maliňáková, M., Miňová, M., 2003) o školskej pripravenosti dieťaťa možno hovoriť, ak dieťa dosahuje istú úroveň psychického, telesného a spoločenského vývinu, ktorá mu umožňuje úspešne zvládnuť požiadavky, ktoré sú naň kladené zo strany školy.

Aby dieťa mohlo zvládnuť všetky tie povinnosti a požiadavky školy je potrebné v prvom rade, aby spĺňalo isté predpoklady, ktoré sú dôležité pre jeho samotnú úspešnosť v priebehu celého jeho školského vzdelávania.

2.3 Kritériá školskej pripravenosti, profil absolventa predprimárneho vzdelávania

Prechod dieťaťa na nové sociálne prostredie, na jeho samotné školské vzdelávanie kladie na dieťa nové požiadavky, s ktorými sa musí vyrovnáť. Predstavuje to zvládnuť nové školské prostredie i tiež novú organizáciu dňa a novú životnú úlohu – stať sa žiakom. Čím je dieťa lepšie pripravené čeliť všetkým týmto novým zmenám súvisiacim s jeho nástupom do školy, tým omnoho bezbolestnejšie prijíma rolu žiaka a ľahšie prebieha i samotný

proces adaptácie na školu. Dôležité je, aby dieťa v závere svojho predškolského veku bolo vybavené kompetenciami, ktoré mu umožnia primerane sa adaptovať na jeho nové úlohy a tiež nový štýl práce.

Mnohí autori uvádzajú rôzne kritériá školskej pripravenosti, mení sa však ich obsah.

T. Beňová (1997, s. 10-11) uvádza tieto základné znaky školskej pripravenosti:

- vek dieťaťa
- telesné ukazovatele
- celková psychická vyspelosť
- emocionálne – sociálna zrelosť.

Vek je podľa nej základným kritériom pripravenosti dieťaťa na školu. Vníma ho ako rozhodujúcim pre stanovenie začiatku povinnej školskej dochádzky. U nás je to už historickou tradíciou vek, šesť rokov. Dieťa dosahuje v tomto veku takú vyspelosť, že zvládne požiadavky kladené zo strany 1. ročníka základnej školy a zase naopak nároky 1. ročníka sú „šité“ pre dané šesťročné dieťa.

Detský lekár sleduje to, či sa dieťa od narodenia vyvíja v „norme“ a dosahuje *telesné ukazovatele* pripravenosti. Patria sem: celkový zdravotný stav detí, základné telesné miery – výška a váha. Ďalej je to zmena proporcií medzi jednotlivými časťami tela. Je to predlžovanie horných končatín v pomere k hlave, ktorá sa zisťuje jednoduchou skúškou a to dosiahnutím pravej ruky cez vrchol hlavy ľavý ušný boltec (tzv. filipínska miera). Patrí sem aj ďalší ukazovateľ – dentika, čiže výmena mliečnych zubov za trvalý chrup a kostný vek – stav narastania a osifikácie kostí. (Beňová, T., 1997)

Podľa L. Klindovej (1977) pred vstupom do školy by malo mať dieťa primeranú úroveň inteligencie, rozvinutú i celú škálu všeobecných aj konkrétnych poznávacích funkcií, dobre rozvinuté rozumové operácie, ktoré zabezpečujú názorný a konkrétny charakter myslenia. Osobitne dôležité kritérium pripravenosti na školu sa považuje jazyková úroveň dieťaťa, ktorá mu umožní zrozumiteľne vyjadrovať svoje poznatky, želanie a tiež city. Nízka úroveň týchto jazykových schopností môže sa prejaviť v neúspešnosti v školskej práci.

Ako uvádza T. Beňová (1997), z hľadiska celkovej psychickej vyspelosti, dieťa by malo mať rozvinuté analytické vnímanie, úmyselnú, zámernú pamäť, predstavivosť, istú zásobu poznatkov a vedomostí, rozvinuté myslenie, rozvinutú pozornosť.

Z hľadiska emocionálno-vôľovej oblasti školskej pripravenosti je dôležité, aby dieťa bolo schopné obmedziť živelnosť svojho správania, zapájanie vôľovej zložky do

činnosti, úmyselné sústred'ovanie pozornosti, úmyselné zapamätávanie. Dieťa má byť primerane nezávislé od najbližších, svoje city má rozumovo kontrolovať. (Klindová, E., 1977, Beňová, T., 1997)

Dieťa ku koncu svojho predškolského veku stráca tvrdí T. Slezáková (2006) stráca záujem o pobyt v materskej škole, prestáva mať pre neho zmysel. Stráca záujem o typické predškolské činnosti, vzniká u neho snaha zaoberať sa vážnou a spoločensky významnou činnosťou, ktorú predstavuje učenie v škole. Tento motív môžeme považovať za dôležitý aspekt pripravenosti dieťaťa. Stáva sa súčasťou „vnútornej pozície školáka“. Dieťa prejavujúce pozitívny vzťah ku škole, k učeniu, je vo veľkej miere pripravené zvládnuť požiadavky školy.

Z hľadiska sociálnej pripravenosti - sociálne vyspelé dieťa by malo byť schopné vedieť aj primeraným spôsobom komunikovať s učiteľom, so svojimi spolužiakmi a tiež vedieť rozlišovať rolu žiaka - spolužiaka a učiteľa ako authority, taktiež rešpektovať bežné normy správania, poznať základné pravidlá a správať sa podľa nich. Je potrebné, aby sa začlenilo do kolektívu detí, nadviazalo s nimi kontakt a vytvorilo si priateľské vzťahy, malo by vedieť, spolupracovať s inými deťmi. V spolupráci a v súťaži s nimi sa učí sociálne zručnosti. (Kolláriková Z. – Pupala, B. et. al, 2001, Beňová, T, 1997, Vágnerová, M., 2001)

Dieťa musí teda dosiahnuť určitú socializačnú úroveň, aby zvládlo rolu žiaka a aby i škola mohla splniť svoju úlohu a nepredstavovala pre dieťa pritom nadmernú záťaž. Dieťa, ktoré je školsky nepripravené, nechápe rozdielnosť daných rolí: rola učiteľa ako authority, ktorá má svoje určité právomoci, ktoré je potrebné i rešpektovať a rola žiaka ako podriadenej bytosti. (Vágnerová, s. 144-146).

V odbornej literatúre sa uvádzajú aj iné zložky pripravenosti, istý model školskej pripravenosti predstavila T. I. Babajevová (1990), ktorá konštatuje, že školskú pripravenosť je potrebné analyzovať v kontexte vyššieho systému vzťahov medzi osobnosťou a spoločnosťou: „školská pripravenosť – osobnosť – spoločnosť“.

Dôkladne pochopená a rozanalyzovaná môže byť iba v súvislosti osobnostného rozvoja dieťaťa a jeho vzájomných vzťahov so spoločnosťou. Ďalej uvádza autorka, že pripravenosť súvisí so schopnosťou prijať u dieťaťa jeho kvalitatívne novú sociálnu situáciu, ako „zónu blízkeho rozvoja“ v škole. Týka sa to zmeny je postavenia v spoločnosti, zmena vzťahov dospelých k dieťaťu, ktorí ho vedú k zodpovednosti vo vzťahu k učeniu. Táto zmena nastáva i v charaktere vzťahov k vrstovníkom. Tieto skutočnosti vedú v konečnom dôsledku k zmene sebauvedomenia dieťaťa.

Štruktúru pripravenosti vníma ako dynamickú jednotu zložiek, ktoré vzájomne sa podmieňujú

Uvádza tieto hlavné zložky pripravenosti:

Emocionálno-motivačnú - znamená smerovanie osobnosti na budúcu rolu žiaka, na jeho učebnú činnosť. Túto zložku tvoria tri motívy. Ide v nej motív sociálny (chcem byť žiakom), motív poznávací (prejav záujmu dieťaťa o učenie, veľa vedieť), motív mravný (býť dobrým žiakom a splniť očakávania dospelých).

Sociálny motív znamená, že dieťa je vnútorne pripravené prijať rolu žiaka. Poznávací motív predstavuje, že dieťa je zvedavé, chce sa učiť, dostávať jednotky. Mravný motív je zameraný na rolu žiaka.

Obsahovo-významová zložka je zameraná na všeobecnú úroveň poznania dieťaťa objektívnej skutočnosti. Tvorí základ pri postúpení do vyššej úrovne sociálneho rozvoja. Obsah uvedenej zložky tvoria poznatky sociálneho charakteru školy a jej učebnej činnosti dôležitých z hľadiska sociálnych motívov dieťaťa „býť žiakom, ide aj o poznatky o sociálnych javoch o umení, o prírode sú predpokladom zvládnutia učebných predmetov v škole. Ďalšou zložkou sú poznatky o sociálnych normách (komunikácia, správanie), tvoria základ uvedomenia si istých noriem, potrebných pre dodržiavanie správania sa na základe školského poriadku.

Operačno-činnosťná zložka zahŕňa súbor praktických zručností, ktoré sú dôležité pri vykonávaní hrovej, výtvarnej, pracovnej i komunikatívnej činnosti. Základ tvoria vzájomne podmienené skupiny zručností, ktoré sú nevyhnutné na realizáciu rôznych činností - zručnosť elementárneho plánovania, schopnosť pochopiť cieľ práce, vytvoriť si predstavu o výsledkoch danej práce, schopnosť elementárnej sebakontroly a sebahodnotenia. Okrem týchto spomínaných schopností patria sem tiež špeciálne schopnosti - schopnosť poznávať – (schopnosť využívať názorno-činnosťné, tiež názorno-obrazné spôsoby poznávania. *hrove schopnosti* – (vedieť rozohrať danú hru, spolupracovať pri nej, vedieť rešpektovať jej pravidlá, viesť dialóg. *Komunikačné schopnosti* – (vedieť počúvať a pochopiť hovoriaceho, vedieť tiež primerane vyjadrovať svoje myšlienky a gramaticky správne, vyjadrovať, vedieť prerozprávať obsah, *elementárne učebné zručnosti* – (vedieť prijať úlohu a tiež riešiť ju, uskutočniť elementárnu kontrolu), *elementárne tvorivé zručnosti* – (vedieť sa vyjadriť hudbou, tancom, dramatizáciou), *komunikatívne zručnosti* – schopnosť vytvárať kultúrne vzťahy s dospelými podobne i s deťmi (kultúra reči, správania, spolupráce), *pohybové zručnosti* – (rozvoj jemnej a hrubej motoriky), pracovné zručnosti patria sem (sebaobslužné a elementárne pracovné návyky). Pri osvojení si všetkých skupín schopností

a zručností sa u dieťaťa formujú základy kultúry činnosti a samostatnosti. *Kontrolno-regulačná zložka* – primeraná úroveň rozvoja tejto uvedenej zložky predpokladá, že dieťa má primerane osvojené vyššie uvedené zložky, ale aj rozvíjajúcu sa schopnosť elementárnej regulácie svojej činnosti a správania. Osvojenie si komponentov tejto zložky, umožňuje budúcemu školákovi byť samostatný, schopný elementárnej sebaregulácie, sebaorganizácie v súlade s predkladanými pravidlami, normami a požiadavkami.

Podľa T. Slezákovej (2006 s. 21): „*Babajevová na rozdiel od iných autorov predstavila štruktúru pripravenosti žiaka ako súbor vzájomne sa podmieňujúcich komponentov.*“ (T. I., Babajevová, In Slezáková, T., Tirpáková, A., 2006).

V otázke pripravenosti detí je zrejmé, že požiadavky školy kladú dôraz na intelektuálnu stránku dieťaťa, považujeme za dôležitú aj sociálnu školskú pripravenosť, v ktorej je potrebné venovať pozornosť.

V súvislosti s otázkou školskej pripravenosti dieťaťa na vstup do školy zaznamenávame vymedzenie kľúčových kompetencií 5 - 6 ročných detí, ktoré stanovuje Štátny vzdelávací program ISCED 0.

Ako uvádza S. Kikušová, (2007, s. 6) podľa tvrdenia Koťátkovej (2003/2004) vyjadruje kompetencia: „*osobnostné, poznávacie a činnostné spôsobilosti, teda bloky a komplexy vedomostí, skúseností, hodnôt a postojov, ktoré si jedinec trvale osvojil a ktoré dokáže uplatňovať v živote a v ďalšom vzdelávaní*“. (Koťátková, 2003/2004 In Kikušová, S., 2007).

Štátny vzdelávací program ISCED 0 (2008) uvádza, že cieľom predprimárneho vzdelávania je celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, dosiahnutie adekvátnej perceptuálno-motorickej, kognitívnej a citovo-sociálnej úrovne ako základu pripravenosti na jeho ďalšie školské vzdelávanie a život v spoločnosti.

Predprimárnym vzdelávaním získa dieťa stupeň vzdelania absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu odboru vzdelávania v materskej škole, ktorý sa nazýva profil absolventa (ISCED 0, 2008).

Profil absolventa predstavuje určitý komplex vzdelávacích výstupov, ktoré je potrebné aby absolvent Štátneho vzdelávacieho programu zvládol, aby získal schopnosti, poznatky, postoje a zručnosti, v oblasti čitateľskej, kultúrnej, prírodovednej a matematickej gramotnosti, aby tak bol pripravený na vstup pre primárne vzdelávanie v základnej škole i na jeho ďalší aktívny život v spoločnosti. (Hajdúková, V., et. al., 2008).

Pre získanie tohto profilu absolventa predprimárneho vzdelania je potrebné, aby dosiahlo dieťa v jeho závere predškolského veku základy kľúčových kompetencií.

V materskej škole sa rozvíjajú tieto uvedené kompetencie:

1. *Psychomotorické kompetencie*
2. *Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie*
 - a) Základy sebauvedomenia
 - 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* (ISCED 0, 2008, s.7).

Kompetencie, ktoré sú 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. (ISCED 0, 2008, s.7).

Ako sa ďalej v Štátnom vzdelávacom programe uvádza, tento súbor rozpracovaných kompetencií má slúžiť pre učiteľov, aby vedeli, kam majú nasmerovať ich pedagogické pôsobenie prostredníctvom edukačnej činnosti. (ISCED 0, 2008)

Štátny vzdelávací program predstavuje pedagogický dokument definujúci požiadavky spoločné pre všetky deti navštevujúce materskú školu (Hajdúková, V., et. al., 2008).

Základy kľúčových kompetencií na konci predprimárneho vzdelávania sú cieľom na dosiahnutie školskej pripravenosti a získania základov pre rozvíjanie schopnosti učiť a vzdelávať sa po celý život . (ISCED 0, 2008)

Školská pripravenosť vytvára u dieťaťati predpoklady školskej úspešnosti. Dieťa by preto malo byť na školu pripravené z viacerých stránok. Malo by teda dosiahnuť taký stupeň vývoja, ktorý mu umožní úspešne osvojiť si školské vedomosti.

Súhlasíme s názorom M. Vágnerovej (2001), že dieťa musí dosiahnuť i zároveň istú socializačnú úroveň, malo by vedieť zvládnuť určité role. Tiež vedieť komunikovať vhodným spôsobom a taktiež rešpektovať i zároveň bežné normy správania. Zároveň považujeme za dôležité, aby dieťa pred vstupom do školy dosahovalo adekvátnu úroveň sociálnych kompetencií, ktoré predstavujú predpoklad zvládnutia role žiaka.

Pripravenosť na vstup do prvej triedy ovplyvňuje u dieťaťa viacero faktorov, dôležité je optimálne výchovné sociálne pôsobenie v rodine, vhodné podmienky a podnetné prostredie v materskej škole. Tejto problematike sa venujeme v nasledujúcej kapitole.

3 ÚLOHA RODINY A MATERSKEJ ŠKOLY V EMOCIONÁLNO A SOCIÁLNO VÝVOJI DIEŤAŤA

Rodina vo svojom poslaní zohráva veľmi dôležitú úlohu v celkovom rozvoji osobnosti dieťaťa. Vstup do školy je aj testovaním miery súladu jej hodnôt, noriem. Od tohto súladu do značnej miery závisí aj bezproblémovosť sociálnej adaptácie dieťaťa na jeho nové sociálne prostredie. Rodina zohráva tiež dôležitú úlohu v emocionálnom vývoji dieťaťa.

Významnými pomocníkmi rodičom v emocionálnom a sociálnom rozvoji ich dieťaťa sú materské školy. Svojim edukačným pôsobením a vytvorením i stimulujúceho prostredia napomáhajú v socializácii a osobnostnom vývoji dieťaťa.

3.1 Emočný vývoj a socializácia dieťaťa v rodine

Rodina vo výraznej miere ovplyvňuje dieťa od jeho narodenia. Citové väzby, ich kvalita medzi rodičmi a deťmi dávajú základ pre ich budúci život. Získané skúsenosti a z nich vyplývajúce i hodnoty a zároveň spôsoby správania, ktoré si dieťa osvojuje, sú ovplyvnené sociokultúrnou úrovňou rodiny. Z rodiny si prináša dieťa aj isté kompetencie predstavujúce lepší alebo horší predpoklad pre úspešnú jeho sociálnu adaptáciu na školu, pre zvládnutie roly žiaka. (Vágnerová, M., 2001)

Rodina je po dlhé stáročia považovaná za základnú jednotku spoločnosti. Jej význam a pohľad na ňu sa z hľadiska spoločnosti a jednotlivých historických období menil.

Podľa N. Krajčovej (2004, s. 223) „každé dieťa je vo svojich prejavoch príkladom toho, ako vyrastalo, čomu rodina poskytla, čomu ho naučila, čo od neho očakávala, akou hodnotou bol pre ňu. To všetkom je popísané vo vnútornom svete dieťaťa, ale i viditeľne v jeho vzťahoch k iným.“

Rodina predstavuje pre dieťa prirodzený model výchovy, účinok ktorého je znásobený láskou, dôverou, istotou, bezpečím a z hľadiska zdravého vývinu dieťaťa má prvoradý a nezastupiteľný význam. (Slezáková, T., 1995)

Pod pojmom rodina vychádza N. Krajčová (2004, s. 223) z definície, že je to: „spoločensky schválená forma stáleho spolunažívania osôb spojených manželskými,

pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Tie sú vytvárané na základe vzájomných citových väzieb“.

Významné postavenie má rodina medzi výchovnými činiteľmi. Je to tým, že dieťa získava v rodinnom prostredí prvé názory na život a svet, trávi v nej dieťa značnú časť svojho života. Ako každá iná spoločenská inštitúcia aj ona prešla svojim historickým vývojom a to od matriarchátu cez patriarchát a to až po dnešnú monogamnú rodinu s rovnocenným usporiadaním vzťahov medzi oboma rodičmi.

Súčasná rodina je charakteristická istými znakmi, ktoré ovplyvňujú jej existenciu i jej spoločenské fungovanie:

- spoločensky je uznanou formou partnerského spolužitia,
- členovia rodiny žijú v jednej domácnosti,
- príbuzenské vzťahy spájajú jednotlivých členov,
- členovia rodiny spolupracujú navzájom a pomáhajú si pri plnení rodinných úloh,
- rodina má svoje tradície a obyčaje, duchovné, kultúrne i spoločenské. (Kominarec, I., Šuťáková, V., Dargová, J., 2005).

Podľa N. Krajčovej (2006) charakteristickým znakom rodiny je úplnosť a z toho aspektu rozlišujeme rodinu:

- *úplnú* - obaja rodičia (otec, matka), jedno alebo viac detí,
- *neúplnú* - kde chýba jeden z rodičov, napr. slobodná matka s dieťaťom, rozvedená matka, tiež vzniká úmrtím jedného z rodičov, rozvodom manželstva, narodením dieťaťa mimo manželstva, odchodom manželského partnera (opustením rodiny),
- *doplnenú* (druhotne vytvorenú) – táto rodina vzniká novým sobášom po rozvode alebo vzniká po ovdovení.

Rodiny podľa toho ako si plnia svoje rodinné a spoločenské úlohy delíme:

- *rodiny harmonické* – pravidelná starostlivosť o dieťa, záujem o dieťa i jeho potreby a záľuby,
- *rodiny disharmonické* – prevládajú v nej rozvraty, vážne poruchy, neexistuje spolupráca, prevláda nedostatočná vzájomná komunikácia, alebo úplne chýba
- *rodiny konsolidované* – niektoré funkcie sú oslabené, no však rodina sa nerozkladá, funguje ako celok (Šperka, J., 1995)

Podľa L. Višňovského a V. Kačániho (2002) rodina ovplyvňuje vo výraznej miere dieťa od jeho narodenia a podľa nich plní aj tieto funkcie. Biologická funkcia sa prejavuje v reprodukčnej funkcii tým, že zabezpečuje pokračovanie rodu. Ekonomická funkcia – spočíva v zabezpečovaní každodenného chodu domácnosti a zároveň i v uspokojovaní

základných biologických potrieb (stravovanie, obliekanie, bývanie, hygiena, spánok a pod.).

Výchovná funkcia má nezastupiteľnú, rozhodujúcu a nenahradiťelnú funkciu. Úroveň výchovy v rodine, modely správania, uplatňovanie rolí otca, matky ovplyvnia kvalitu osobnosti. Psychohygienická a emocionálna funkcia – dáva pocit stability, bezpečnosti, citovej rovnováhy. Ochranná funkcia – spočíva v ochrane zdravia detí, v ochrane pred negatívnymi sociálnopatologickými javmi. Socializačná funkcia – rodina pripravuje dieťa na začlenenie sa do spoločnosti. Rekreačná funkcia – ide o vytvorenie prostredia, v ktorom dieťa uplatní svoje záujmy, kde ich bude ďalej rozvíjať na prospech individuálneho rozvoja.

Rodina vo výchove svojich detí uplatňuje rôznych štýly výchovy.

Demokratický štýl výchovy je založený na vzájomnom rešpektovaní, kde rešpektujú rodičia potreby, prejavy, nápady svojich detí a vedú ich k tomu, aby tiež ich rešpektovali a podľa toho sa k nim správali.

Rodina preferujúca autoritatívny výchovný štýl nedáva deťom priestor pre vlastnú tvorivosť a aktivitu. Dieťa je stále usmerňované, napomínané. Rodičia o deťoch rozhodujú, nie sú spokojní s výsledkami detí. Ak obaja rodičia využívajú tento výchovný štýl výchova tohto druhu sa prejavuje nedostatkom lásky a nehy. Môžu nastať reakcie dvojakého druhu. Dieťa je buď aktívne, činnorodé (presadí svoj názor, pri ktorom však využije útočnosť, vzdorovitosť), alebo je pasívne, senzitivnejšie, slabšie (prejavuje sa zasnenosťou, dieťa nie je schopné sa sústrediť na prácu dlhší čas).

Liberálni rodičia majú na dieťa minimálne požiadavky, alebo nie sú rovnaké ich výchovné požiadavky. Nemá vytvorený dieťa pevný model správania a vo svojom správaní je potom nevypočítateľné, neisté.

Rodina, v ktorej prevláda perfekcionistická výchova je typická tým, že má príliš vysoké a často nerealistické požiadavky na svoje dieťa. Dieťa žije v neustálom strachu, napätí, aby nesklamalo očakávania svojich rodičov. Prejavuje sa u dieťaťa neistota, napätie.

Vývoj dieťaťa nie je možný bez lásky, nehy a opater, no však ich nadmernosť pôsobí protichodne a vtedy hovoríme o rozmaznávaní. Snaží sa vychádzať ako víťaz v každej situácii, presadzovať svoju pravdu. Správa sa vo vzťahoch k iným arogantne, zlostne.

Rozdielna výchova, ktorú uplatňujú rodičia, predstavuje odlišné výchovné pôsobenie na dieťa, ale môže sa to byť aj náhlou zmenou výchovného princípu oboch rodičov. U detí sa to prejavuje vzdorovitosťou nervozitou, tvrdohlavosťou, útočnosťou. Tento výchovný štýl,

ktorý uplatňujú rodičia výrazne formuje charakterové vlastnosti dieťaťa (Gáborová Ľ., 2001).

Rodičia sú pre dieťa ako konštatuje M. Vágnerová (2001) emocionálne významnou autoritou a ktorí predstavujú pre neho ideál, ktorému sa chce dieťa vo všetkých smeroch podobať a s ním sa identifikovať.

H. Rozinajová uvádza, že: *„z hľadiska zdravého vývinu dieťaťa, jeho morálneho profilu, budovania charakteru i celej osobnosti má v oblasti interpersonálnych interakcií kľúčové postavenie vzťah rodič (otec, matka) – dieťa a vôbec celé rodinné prostredie“* (Rozinajová, H.,1988, s.20)

Vzťahy medzi rodičmi sa prenášajú tak i na vzťah k deťom. Tiež určujú vzťahy i medzi súrodencami, vzťahy k starým rodičom, medzi ktorými dieťa si utvára i zároveň overuje svoje prvé sociálne kontakty. Učí sa tu žiť v kolektíve. Buduje si tu istú citovú náklonnosť a teší sa z toho, že je milované. V rodine sa kladú základy jeho citového sveta, aby bolo dieťa schopné a pripravené sa raz začleniť i medzi ostatných ľudí a vedieť s nimi zároveň žiť. Neskôr by si len veľmi ťažko budovalo širšie medziľudské vzťahy bez tejto citovej základne, vybudovanej v harmonickom rodinnom prostredí. (Rozinajová, H.,1988)

Taktiež, dieťa sa vstupom do školy bude musieť ako zdôrazňuje T. Beňová (1997) načas vedieť „odtrhnúť“ od najbližších. Dá sa to i dokonca pri hlbokých emocionálnych vzťahoch rodičov ku dieťaťu, pri láskavej a optimistickej atmosfére v rodine. Vtedy ešte o to i úspešnejšie, pretože táto atmosféra utvrdzuje dieťa istote a stálosti rodinného zázemia a neobáva sa ho načas opustiť. Osamostatnenie akoby prichádza „vekom“ – spoločne s jeho prirodzeným sebauvedomovaním i utváraním vlastného „ja“. Emocionálne rozvinuté dieťa si dokáže ľahšie vytvoriť citové vzťahy k ostatným deťom v novom školskom prostredí. To sa prejaví dobrosrdečnosťou voči svojim spolužiakom, láskavosťou, pozornosťou i starostlivosťou o druhého.

Za najdôležitejšiu a zároveň i nezastupiteľnú funkciu rodiny sa považuje jej emocionálna funkcia. V nej prevládajúce kladné citové vzťahy (medzi rodičmi navzájom, medzi rodičmi a deťmi, súrodencami, vzťahy k starým rodičom i k svojim príbuzným) sú dôležitým predpokladom rozvoja vlastnej emocionality dieťaťa. Rodina zabezpečuje dieťaťu lásku, pochopenie, uznanie, bezpečnosť a ak tento emocionálny podklad chýba, nastáva citová deprivácia a frustrácia.(Hroncová, J. – Hudecová, A. – Matulayová, T., 2000)

Autori, ktorí sa zaoberali otázkami vplyvu rodiny na rozvoj osobnosti dieťaťa sa zhodujú v tom, ako zdôrazňuje L. Gáborová (2001), že formatívne pôsobenie rodiny na dieťa je najintenzívnejšie hneď od počiatku začlenenia dieťaťa do rodiny. Je to spôsobené úplnou biologickou, psychickou i sociálnou závislosťou dieťaťa na prostredí, do ktorého sa narodilo. Je toho názoru, že vplyv rodiny ovplyvňuje budúci rozvoj osobnostných vlastností dieťaťa.

Najlepšou zárukou na uspokojovanie psychických potrieb dieťaťa je dobré rodinné prostredie. Napĺňaním a uspokojovaním týchto potrieb sa utvárajú predpoklady na to, aby sa dieťa rozvinulo a stalo plnohodnotným jedincem. Preto rodina poskytuje optimálne možnosti na utváranie jeho osobnosti. Dieťa sa prostredníctvom nej prirodzene začleňuje do širších sociálnych vzťahov. Pocit bezpečia, istoty a zdravé sebadomie vyplývajúce z citového zázemia rodiny napomáha jeho sociálnej adaptácii v detstve. (Hroncová, J. – Hudecová, A. – Matulayová, T., 2000)

Rodina, ako ju vníma E. Šmelová (2006) je významným výchovným činiteľom, ktorá podľa nej predstavuje súbor zložitých sociálnych vzťahov. Má svoju morálku, zvyky, záujmy a ciele, ktoré ovplyvňujú rozvoj dieťaťa. Rodina predstavuje pre dieťa nezastupiteľné miesto v jeho socializácii

Socializácia ako uvádza L. Višňovský (2002, s. 93) je: „*proces postupného včleňovania sa do spoločnosti, počas ktorého sa jedinec naučí poznávať seba a svoje prostredie, osvojí si pravidlá spolunažívania a možné i očakávané spôsoby správania*“.

Predstavuje teda proces premeny jednotlivca na spoločenskú bytosť a jeho integráciu do danej spoločnosti i zaujatie istých sociálnych rolí. Teda vyžaduje si socializácia, aby človek poznal ľudí i tiež sociálnu skutočnosť okolo seba, i sociálne roly. Zároveň si vyžaduje, aby prijal i hodnoty danej sociálnej skupiny, získal taktiež i spôsobilosti sociálneho správania sa, schopnosti vedieť tvoriť pozitívne sociálne vzťahy a následne riešiť i sociálne situácie. (Kosová, B., 1998, Višňovský, L., 2002)

Rodina je primárnym socializačným činiteľom. Tá kladie základ osobnosti človeka a je akousi „modelovou dielňou“ ľudského správania sa. Následne preto správanie, ktoré si človek osvojí vo svojej rodine prenáša i do jeho ďalších sociálnych skupín. Vo veľkej miere sú sekundárne socializačné činitele, vrátane školy závislé na výsledkoch prvej socializácie detí v rodine. (Hroncová, J., Hudecová, A., Matulayová, T., 2001)

Ako zdôrazňuje L. Višňovský (2002), jej primárnosť spočíva v tom, že:

- od narodenia vplýva na vyvíjajúceho sa jedinca,

- svojou citovou väzbou, vzťahmi a vplyvom vrýva do dieťaťa základné citové modely i modely správania sa, ktoré si následne dieťa odnáša do života ako sklony, dispozície,
- učí ho rodinnej a spoločenskej stupnici hodnôt.

Poznatky všeobecnej psychológie hovoria, že človek sa osobnosťou nerodí, no stáva sa ňou. Proces socializácie je procesom utvárania osobnosti, ktorý začína bezprostredne po narodení. Sociálna psychológia vyčleňuje tri sféry, ktoré utvárajú osobnosť človeka a sú to: činnosť, sociálny styk a sebauvedomovanie. Prostredníctvom nich dochádza k procesu rozširovania sociálnych väzieb s okolitým svetom.

K činnostiam človeka patrí práca, hra, učenie a rôzne záujmové činnosti. V predškolskom veku takouto činnosťou predstavuje hra. Ako činnosť tvorí jednotu s prácou a učením. Učenie prebieha od jeho narodenia a to prispôsobovaním sa sociálnemu prostrediu. V rodine preberá sociálnym učením dieťa spôsoby správania, napodobňuje modely – matku, otca, i iných príbuzných a identifikuje sa s nimi.

Pod pojmom sociálne učenie rozumieme osvojovanie si vzťahov k druhým ľuďom, k predmetom, k sebe samému i vytváranie osobnostných sociálnych vlastností, ide v ňom o formovanie sociálnych foriem správania. Nejde v ňom len osvojovanie sociálnych zručností a skúseností, postojov, ktoré sú uplatňované v interakcii s druhými ľuďmi, ale i schopnosti riešiť problémy. (Gáborová, E., 2001)

Medzi spôsoby poznávania sociálnej a morálnej reality dieťaťom predškolského veku patria napodobňovanie, identifikácia, stotožňovanie sa.

V tomto období je napodobňovanie sociálnych vzorov neúmyselné, spojené je s emocionálnou rovinou. Dieťa pozoruje správanie ľudí, s ktorými prichádza do kontaktu. Napodobňovaním sa učí ovládaniu svojich emocionálnych prejavov. Podmienkou napodobňovaním sú potrebné modely a vzory k tomuto sociálnemu učeniu. Pre deti sú tými významnými vzormi hlavne jeho rodičia. Deti pozorujú ako sa iní vyrovnávajú s rôznymi situáciami a ich prejavmi. Dôležité je pri tom ukázať deťom ako tieto emócie zvládať, podnecovať ich ku spoločensky prijateľnému spôsobu reagovania a správania. (S. Kikušová, In. Kolláriková Z. – Pupala, B. et. al, 2001, Gillernová, I. – Mertin, V., 2010)

Z fázy napodobňovania prechádza do ďalšej fázy, ktorou je identifikácia – stotožňovanie sa s rolou. Postupne chápe identifikačné vzory v komplexe ich činností a takto si dieťa vytvára obraz určitej roly. Do stotožňovania sa s rolou vnáša vlastné skúsenosti, hodnotenia. Prostredníctvom stotožňovania sa s rolami (otec, matka, lekár) má možnosť získať a overiť si reakcie najbližšieho sociálneho prostredia. Najvýraznejšie sa to môže

overiť prostredníctvom hier. Spätná väzba mu umožní korigovať vlastné konanie, zamýšľať sa nad dôsledkami konania vo vzťahu k sebe i ostatných členov sociálneho okolia. Stotožnenie sa s rolou si vyžaduje u neho schopnosť odčleniť seba od okolitej sociálnej reality.

Znamená to, že dieťa musí mať vytvorené vedomie seba – sebaopätie, uvedomenie si, že „ja mám iné názory, skúsenosti, postoj, ako ostatné osoby. V procese identifikácie sa s rolou postupne musí realizovať proces decentrácie – odosobnenia sa. Proces decentrácie neovláda dieťa hneď, učí sa postupne decentrovať sa cez riešenia konkrétnych situácií a na základe spätnej väzby vo vzájomnej interakcii. Tento proces je nevyhnutný predpokladom pre tolerantné spolunažívanie. Proces odosobnenia sa je základom pochopenia druhej osoby, no však nie je možné ju spájať s procesom empatie, ktorá vyjadruje emocionálnu rovinu v pochopení druhého. Proces empatie nevyjadruje rovinu interpersonálneho porozumenia a kognitívnu rovinu, umožňuje dieťaťu vcítiť do jej momentálneho stavu, do emocionálneho prežívania inej osoby. Proces empatie dieťa realizuje skôr ako proces decentrácie, čo mu umožňuje prvotné pochopenie inej osoby. (S. Kikušová, In Kolláriková Z. – Pupala, B. et. al, 2001)

Dieťa v predškolskom veku ako uvádza I. Gillernová (2010) dokáže už o svojich emóciach hovoriť, učí sa postupne ich spájať s určitými podnetmi, reflektovať. Dôležité je podnecovať dieťa k rozprávaniu o svojich pocitoch, zážitkoch, pretože to ovplyvňuje emocionálny vývoj. Najmä pri rôznych hrách môže zažívať množstvo zážitkov a pocitov, ktoré podporujú a obohacujú jeho citový a sociálny vývoj. (Gillernová, I. – Mertin, V, 2010)

Ďalej v tomto období medzi najefektívnejšie druhy učenia patrí zážitkové učenie. Ním dieťa získava poznatky vlastným úsilím, ako aktér konkrétnej situácie, napomáha tak mu rozvíjať sociálne zručnosti, upevňovať vzájomné vzťahy. Pre dieťa má učenie intrasubjektívny charakter, je prepojené s emocionálnym prežívaním. Učenie pokusom a omylom si zase dieťa osvojuje sociálne spôsobilosti, umožňuje mu hľadať, skúšať a objavovať vhodné spôsoby správania i konania na základe reakcií sociálneho prostredia. Pri takomto spôsobe učenia omyl dieťaťa nehodnotíme negatívne, no, potrebné je, aby dieťa sme učili prehodnotiť predchádzajúce svoje konanie. (S. Kikušová, In Kolláriková, Z. – Pupala, B., et. al, 2001)

Ku koncu predškolského veku podľa M. Vágnerovej (2001) sa signalizuje schopnosť dieťaťa pociťovať vinu za nežiaduce správanie a tento pocit znamená, že dieťa začína akceptovať určité obmedzenia ako bezvýhradne platné a ich porušenie pociťuje ako

nepríjemné. Predstavuje to u dieťaťa významný medzník autoregulácie, keď dokáže zhodnotiť samo seba bez vonkajšej regulácie dospelým. Normy správania tvoriace racionálny základ autoregulačného systému sa učí dieťa predovšetkým vo svojej rodine. (Vágnerová, M, 2001).

Rodičia, ktorí vychovávali a poskytovali svojmu dieťaťu lásku, porozumenie a rozumné vedenie, má teda vynikajúcu príležitosť dieťa naučiť sa ako si vytvárať úspešné vzťahy k iným ľuďom. Ak svoje deti rodičia povzbudzujú k tomu, aby sa voľne stýkali s inými deťmi, aby si vážili svoje role v týchto sociálnych interakciách, tak následne učia deti umeniu vychádzať s inými ľuďmi, ale aj zároveň sebaistému a jednoznačnému vystupovaniu (Fontana, D., 1997)

Rodičia by mali deťom ako uvádza T. Slezáková (2009) podľa autorky S. Hoskovcovej (2006) vytvárať priestor na kontakty s inými deťmi a dospelými. Je potrebné naučiť dieťa, aby vedelo požiadať ostatných o pomoc i vedelo správne formulovať svoju žiadosť.

Dôležité je pre učiteľa poznať, aký prevláda výchovný spôsob v rodine. Ak vo výchove sa uplatňujú prvky lásky, trpezlivosti, dôslednosti hovoríme o ideálnej rodičovskej výchove. Dieťa prichádzajúce z takéhoto výchovného prostredia má zdravú sebadôveru, je schopné prijímať všetky novosti a vie sa prispôbiť školskému kolektívu. Taktiež je pripravené i dychtivé, znáša prípadne neúspech bez závažnejších následkov. (Gáborová, L, 2001).

Každá rodina ovplyvňuje svoje deti, svojou vlastnou existenciou, tým, aká je a to kvalitou osobnosti matky a otca, ich spoločným súžitím, ich vzájomnými vzťahmi, hodnotovou orientáciou, systémom práv a povinností, životnými názormi a postojmi, svojou ekonomickou a kultúrnou úrovňou, i vlastnou pracovnou a spoločenskou angažovanosťou. Rodina by mala poskytovať dieťaťu vyrovnané citové zázemie, nasýtiť jeho potrebu citovej odozvy, chápať s porozumením jeho prejavy, postoje, názory. Mala by mu poskytnúť dostatok vhodných vzorov správania, s ktorými by sa identifikovalo. Adekvátnym množstvom podnetov neustále aktivizovať dieťa a zaistiť priestor pre jeho fyzické i zároveň sociálne sebarealizovanie. Sociálna pripravenosť dieťaťa do školy priamo súvisí so spôsobom života rodiny. (Gáborová, L, 2001).

Rola žiaka prináša dieťaťu vyššiu sociálnu prestíž. Miera úspešnosti zvládnutia tejto roly predurčuje isté budúce uplatnenie jedinca v spoločnosti. Závisí na nej príslušnosť k určitej sociálnej vrstve i sociálneho statusu jej nositeľa. Predstavuje zároveň i významnú skúsenosť, ovplyvní i rozvoj sebahodnotenia dieťaťa a jeho voľbu ďalších životných cieľov. (Vágnerová, M., 2001)

Ako tvrdí V. Kurincová (2005), mat' školáka je i významným spoločenským medzníkom pre jeho rodičov, tí nadobúdajú tak, ako ich dieťa, novú spoločenskú dimenziu, získavajú novú spoločenskú prestíž. Táto situácia je na druhej strane náročná, lebo sa očakáva zladenie noriem a hodnôt rodiny a školy. Bez väčších problémov prebieha adaptácia rodiny na novú situáciu ako i adaptácia dieťaťa na prijatie roly školáka, ak rodičia nevnímajú učiteľa ako rivala, ale skôr ako svojho partnera, ktorému zveruje do rúk dieťa. Očakáva sa od rodiča, že bude s učiteľom i so školou spolupracovať.

Rodina tvorí sociálne prostredie. V ňom sa dieťa socializuje, osvojuje si socializačný základ, teda môžeme povedať, základné vzory správania sa. Predstavuje dôležité miesto v uspokojovaní emocionálnych potrieb dieťaťa, jeho istoty a bezpečia. Preto dôležitou úlohou rodiny je vytvorenie tohto podnetného sociálneho prostredia, v ktorom sa formujú dôležité predpoklady pre jeho úspešnú sociálnu adaptáciu na nové školské prostredie a zvládnutie jeho novej spoločenskej roly žiaka.

3.2 Materská škola a rozvoj intra a interpersonálnych kompetencií detí predškolského veku

Príchodom do materskej školy sa dostávajú deti do nového sociálneho prostredia s rôznymi sociálnymi vzťahmi a menia svoj spôsob života. Mení sa ich doterajší život, ktorý sa obohacuje o nové poznávacie, citové podnety ako aj sociálne kontakty s rovesníkmi a zároveň i s dospelými. Materská škola sa vo výraznej miere podieľa na formovaní ich intra a interpersonálnych kompetencií. (Guziová, K, 1999)

Vstup dieťaťa do materskej školy a čas, ktorý tam spoločne strávi s inými deťmi, je istý úsek života, ktorý má zvláštny význam pre jeho rozvoj (Niesel, R., 2005).

Podľa T. Slezákovvej (1995) materská škola vo vzťahu k základnej škole predstavuje medzistupeň, ktorý zabezpečuje plynulý prechod dieťaťa z predškolského obdobia do jeho prvej spoločensky záväznej roly – roly žiaka, prváka. Táto nová rola si vyžaduje od dieťaťa istú psychickú, fyzickú, komunikatívnu, sociálno-emocionálnu, i pracovnú pripravenosť.

Podľa týchto autorov S. Kikušovej a D. Kosturba (2002) materská škola plní tieto funkcie:

- edukačnú (zameraná na celkový rozvoj osobnosti i zároveň zmysluplné učenie sa),
- kompenzačnú (vyrovnávanie rozdielov medzi vplyvmi jednotlivých rodín na výchovu svojich detí, poskytuje profesionálny a odborný edukačný vplyv),
- kultúrnu (socializačno-adaptačnú, znamená začleňovanie sa na život do spoločnosti),
- preventívnu (svoj výchovný proces podriaďuje vývinovým potrebám dieťaťa).

Materská škola sa od rodiny líši tým, že môže okrem iného naplniť i nasýtiť túžbu dieťaťa po kontakte s jeho rovesníkmi. Svoje nezastupiteľné miesto v predškolskej výchove má výchovné spoločenstvo, tvoriace skupinu detí v interakcii s učiteľom. Pri vytvorení priaznivej sociálnoemocionálnej klímy výchovné spoločenstvo významne ovplyvňuje rozvoj pozitívnych osobnostných vlastností každého dieťaťa (utváranie základov emocionálnej gramotnosti, environmentálneho a prosociálneho cítenia i správania, následne i schopnosti sociálnej komunikácie a tvorby medziľudských vzťahov, atď.) ISCED 0 (2008, s.6)

Dieťa už v predškolskom veku sa učí prosociálnemu správaniu, istým žiaducim vzorcom správania, pozitívnym, rešpektujúcich ostatných. M. Vágnerová (2001) uvádza, že rozvoj prosociálneho správania je spojený s určitou dosiahnutou úrovňou empatie, schopnosťou ovládania vlastných aktuálnych potrieb a agresivity. Ako predpoklady prosociálneho správania uvádza:

- ide o uspokojenie detskej potreby istoty a bezpečia. Deti v predškolskom veku, ktoré získali základný pocit istoty i dôvery v život, tento ich pocit potom prenášajú i na ostatných. Naučili sa bez väčšej úzkosti dávať aj brat, vedia i rešpektovať potreby iných ľudí.
- Jeho rozvoj je závislý od úrovne kognitívnych kompetencií. Dieťa ku koncu predškolského obdobia dokáže čiastočne aspoň uvažovať z pohľadu iného človeka, a taktiež chápať jeho potreby. Decentrácia detského hodnotenia, ktorá sa u neho prejavuje predstavuje základ pozitívneho smerovania sociálne žiaduceho správania.
- Prosociálne správanie je výsledkom i sociálneho učenia. Napodobňovaním a identifikáciou, vysvetľovaním a spevňovaním si osvojuje dieťa vzorce konkrétneho správania. Ak v rodine nemá dieťa tie správne vzory, nedá sa očakávať, že sa bude vhodne správať.

Podľa S. Kikušovej (In Kolláriková Z. – Pupala, B. eds, 2001) prosociálne konanie nadväzuje na pozitívne sociálne vzťahy, dieťa v predškolskom veku realizuje takúto aktivitu len na základe pozitívneho vzťahu k známej osobe. Nejde teda o uvedomé prosociálne správanie, pretože je potrebná k nemu vyššia úroveň morálneho a sociálneho rozvoja. Dieťa predškolského veku, ale svojou sociálne pozitívne orientovanou činnosťou sa k nemu približuje.

Je potrebné, aby učiteľka v materskej škole vytvárala podnetné podmienky na rozvoj pozitívnej sociálnej interakcie v triede, aby sústredila svoju pozornosť na utváranie intra a interpersonálnych kompetencií, ktoré umožnia následne dieťaťu ľahšie sa začleniť do nového sociálneho prostredia. Podľa I. Gillernovej (I. Gillernová – V. Mertin, 2003) rozvíjanie sociálnych zručností v materskej škole vo významnej miere podporuje socializáciu detí.

M. Nákonečný (2000) hovorí, že sociálne kompetencie v podstate vyjadrujú existenciu špecifického, sociálne vzťahového javu, ktorý bol označovaný v minulosti ako sociálna inteligencia. Považujeme ich za sociálnu obratnosť, teda ako akúsi šikovnosť, ktorú prejavuje jedinec v sociálnej interakcii pri presadzovaní svojich záujmov. Znamená to správne a rýchle dešifrovanie toho, čo svojimi reakciami signalizuje partner interakcie.

Sociálne kompetencie ako konštatuje S. Kikušová (2007, s.10) predstavujú „*súbor osobných, interpersonálnych, interkulúrnych a občianskych kompetencií, ktoré súhrne prezentujú všetky spôsoby konania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť v sociálnom, spoločenskom a pracovnom živote, najmä v čoraz rozmanitejších multikulúrnych societách.*“

Títo uvedení autori Spivack a Shure (1978), Diešková (1986) hovoria o sociálnych kompetenciách detí vzhľadom na dobré skupinové vzťahy. Porozumenie istým sociálnym situáciám, pochopenie druhej osoby, tiež porozumenie emóciám druhých ľudí, zároveň i rozvoj hodnotiaceho myslenia pokladajú za základy utvárania sociálnych kompetencií.(In Trubíniová, V., 2007, s. 460)

Štátny vzdelávací program ISCED 0 (2008, s. 8) uvádza tieto sociálne (interpersonálne) kompetencie, ktoré na konci predprimárneho vzdelávania má dieťa dosiahnuť. Pozerá sa na svet aj očami druhých, správa sa empaticky k svojmu okoliu. Správa sa v skupine, kolektíve podľa spoločenských pravidiel a noriem. Hrá sa a pracuje vo dvojici, v skupine, kolektíve. Plánuje, organizuje a hodnotí činnosť. Zotrvá v hre a inej činnosti a dokončí ju. Preberá spoluzodpovednosť za seba i za činnosť skupiny. Nadväzuje spoločensky prijateľným spôsobom kontakty s druhými a udržiava s nimi harmonické vzťahy. Rieši

konflikty s pomocou dospelých alebo samostatne. Pomáha druhým s pomocou dospelého, aj samostatne. Akceptuje a rešpektuje multikultúrne odlišnosti detí a dospelých. Prejavuje ohľaduplnosť k svojmu prostrediu.

Medzi sociálne kompetencie S. Kikušová (2003/2004) zaraďuje tieto: schopnosť nadviazania sociálneho kontaktu, schopnosť emocionálnej kontroly, schopnosť spolupráce s rôznymi sociálnymi subjektmi, schopnosť riešiť konflikty, schopnosť rešpektovať morálne pravidlá a konvencie vo vlastnom konaní, schopnosť preberať zodpovednosť.

K. Guziová (1999, s. 62) zdôrazňuje, že: „*schopnosť dieťaťa začleniť sa do sociálneho prostredia predpokladá osvojenie primeraných sociálnych zručností a zvládnutie interpersonálnych vzťahov.*“

Zároveň je dôležité rozvíjať v materskej škole i intrapersonálne kompetencie u detí. Osobnostné (intrapersonálne kompetencie) patria medzi kľúčové spôsobilosti, zahŕňajúce také osobnostné kvality človeka umožňujúce mu preukázať pri riešení rôznych každodenných a nepredvídateľných situácií primerane svoje vedomosti, zručnosti, schopnosti, a tým prosperovať v osobnostnom no taktiež v spoločenskom živote. Ako uvádza Turek (2005): „*ak má spoločnosť fungovať efektívne, ak chcú ľudia kvalitne spolu žiť a spolu pracovať, musia jednotlivci, z ktorých sa spoločnosť skladá, disponovať takými personálnymi kompetenciami, ktoré to umožnia.*“ Už v materskej škole sa môžu primeranou, odborne i profesionálne a tiež spoločensky i ľudsky hodnotnou výchovou vytvárať u dieťaťa tieto základné kľúčové osobnostné kompetencie i keď elementárne, no však významné pre jeho nasledujúce životné etapy. (In Trubíniová, V., 2007, s.346)

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 (2008, s. 8-9) spoločenské a občianske kompetencie sú integrované do osobnostných (intrapersonálnych) kompetencií. Medzi osobnostné (intrapersonálne) kompetencie, ktoré by dieťa predškolského veku malo dosiahnuť v závere predprimárneho vzdelávania patria:

- *základy sebauvedomenia* - uvedomuje si vlastnú identitu, prejavuje v správaní vzťah k sebe a k iným, vyjadruje svoje pocity a hodnotí svoj vlastný aktuálny citový stav, odhaduje svoje možnosti a spôsobilosti, správa sa sebaisto v rôznych situáciách, uvedomuje si dôsledky svojho správania vzhľadom na iné osoby.
- *základy angažovanosti* - presadzuje sa s ohľadom na seba aj druhých, obhajuje seba a iných, chorých, osoby so zdravotným znevýhodnením, slabých a bezbranných, zaujíma sa o dianie v rodine, v materskej škole a v bezprostrednom okolí.

I. Ondrušková (In Trubíniová, V., 2007) uvádza tieto osobnostné kompetencie:

- *sebauvedomenie* – ide u dieťaťa o schopnosť vedieť prijať samo seba a byť samo sebou, schopnosť skutočne odhadovať a poznávať svoje možnosti, schopnosť sebareflexie, vedieť si uvedomiť svoju samostatnosť a schopnosť preberať zodpovednosť, schopnosť sebahodnotenia, taktiež schopnosť vedieť vyjadriť svoje pocity a svoj vlastný názor;
- *sebaovládanie* – schopnosť emocionálnej kontroly, vedieť dodržiavať predtým jasné a pochopené pravidlá, schopnosť autoregulácie svojho správania, vedieť na elementárnej úrovni sa zmieriť s prehrou.
- *motivácia* – schopnosť byť aktívny a iniciatívny, schopnosť automotivácie, vedieť i vyvinúť úsilie, schopnosť pozitívne myslieť a konať v súlade so svojim vlastným svedomím (motívami, citmi, postojmi), konať v súlade z uznávanými hodnotami, vedieť sa sústrediť na určitú činnosť a vedieť ju i následne dokončiť,
- *angažovanosť* – vedieť sa primerane presadiť v rozhovore i činnosti, v hre.

Proces výučby sa orientuje ako konštatuje S. Kikušová – D. Kosturb (2002), v materskej škole na utváraní identity dieťaťa, na rozvíjanie jeho autonómie a skvalitňovanie a rozširovanie jeho kompetencií a na rozvoj osobnosti dieťaťa i poznatkov tvoriace základ každého procesu učenia sa.

Dôležitú úlohu pri vytváraní sebaobrazu a sebahodnotenia z hľadiska hodnotenia zohráva povzbudenie. Je označovaný ako proces, v ktorom sa sústreďuje učiteľ na úspechy a schopnosti dieťaťa, aby vybudoval v ňom sebaúctu a sebadôveru. Dieťaťu povzbudenie pomáha, aby verilo v seba a v svoje schopnosti. Učiteľka má poukázať na to, čo z činov dieťaťa sa jej páči, a čo si cení. Dôležité je pri tom však oddeliť čin od jeho interpretá. Nepochybne je dôležité deti prijímať také, aké sú, a nie len, aké by sme ich chceli mať. Priaznivo pôsobia na detí tieto povzbudzujúce slová:

- ak dospelý vyjadrujú dieťaťu dôveru v jeho schopnostiach („Určite sa ti to podarí“)
- ak hodnotia aj snahu, čiastkové zlepšenie a nie len samotný výsledok („S tým si si dal, ale naozaj námahu“)
- ak vedia oceniť jeho dobré nápady a úspechy („To bol dobrý nápad, ten mi pomohol“) (Gillernová, I., 2010, Duchovičová, J., 2008)

Povzbudenie na rozdiel od chvály môže pôsobiť i vtedy, ak sa dieťa stretlo s neúspechom. Chvála je motivovať dieťa vonkajšími odmenami. Pri povzbudzovaní nepozeráme na to, ako uspelo dieťa v porovnaní s ostatnými, máme však záujem o to, aby

predovšetkým dieťa kladne prijímalo samo seba. Teda, aby získalo pocit vlastnej ceny, a rozvíjala sa v ňom i odvaha vysporiadať sa i s náročnejšími úlohami.

K podpore zdravého sebavedomia a sebadôvery dochádza u detí prostredníctvom pochvaly a povzbudzovania. Tým následne k budovaniu pozitívneho sebaobrazu i ich sebaúcty. Iba vtedy, ak dieťa bude mať pozitívny sebaobraz o sebe, dokáže sa prijímať také, aké je, len vtedy dokáže mať kladný citový vzťah k sebe a dokáže byť so sebou spokojné. (Ďurdiak, Ľ., 2007, Duchovičová, J., 2008)

Hlavnou myšlienkou Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 (2008) ako uvádza M. Hajdúková (2008, s. 33) je: „*podporovať komplexný osobnostný rozvoj dieťaťa, aktivizovať ho a motivovať v rozvoji poznania a umožniť mu tvorivo realizovať svoje predstavy v každodenných aktivitách. Dennou prácou rozvíjať jeho osobné kvality a to v poznávaní sveta ľudí, kultúry, prírody i samého seba. Pomôcť mu formovať vlastnú identitu a životné kompetencie.*“

V súvislosti s rozvojom identity a samostatnosti dieťaťa, dôležitou súčasťou pre dieťa sú poznatky, ktoré získava prostredníctvom svojho tela a utváraním obrazu o sebe samom. Tie sú dané nie iba zrením, ale i jeho vlastnou činnosťou. Je potrebné, aby deti poznávali svoje telo po častiach, motorické, zmyslové, výrazové schopnosti. Pri vytváraní vlastnej identity pôsobí významne mienka o sebe samom a pocity, ktoré súvisia so sebahodnotením. Teda sú činnosti potrebné zamerať, aby poznávalo dieťa svoje vlastné telo a svoj vlastný obraz, aby rozvíjalo v sebe vieru vo svoje vlastné schopnosti a pocit sebadôvery.

Zároveň je dôležité, aby dieťa poznávalo a pochopilo to, čo vytvára svet dieťaťa, aby poznalo najbližšie okolie. Z hľadiska poznávania prírodného a sociálneho prostredia, pochopenia kultúrneho a spoločenského života, v ktorom žije a vzbudenie u neho pocitu spolunáležitosti i príslušnosti k tomuto danému prostrediu. V tomto procese zohráva významnú úlohu učiteľka, ktorá prebúdza u detí úctu k národnej kultúre, učí ich rozlišovať rôzne sociálne skupiny, s ktorými deti sa dostanú do kontaktu. Pre plnohodnotné zaradenie sa dieťaťa do spoločnosti predpokladá i predbežnú znalosť a účasť na dianí v tejto danej spoločnosti. (Rendlová, H., Lysková, J., Kösselová, K., 1998)

Učiteľka materskej školy ako zdôrazňuje I. Gillernová (2010) je okrem rodičov pre deti autoritou, o ktorej dieťa nepochybuje. Práve učiteľky materskej školy môžu zámerne pôsobiť v zmysle podpory citového i sociálneho vývoja dieťaťa. Pracujú so skupinou detí, ktorá dáva viacej možnosti k stimulácii a poskytuje rôzne formy sociálneho učenia v celkom prirodzenom prostredí. Práve napodobnením sa učí dieťa živému a zdržanlivému prejavu citov. Preto je dôležité prítomnosť modelov a vzorov pri napodobňovaní, pretože

podnecujú tak dieťa k tomuto mechanizmu sociálneho učenia. Pre dieťa v materskej škole je to práve učiteľka. Dieťa vníma, že učiteľka i keď sa hnevá, dokáže sa ovládať a nekričí.

J. Duchovičová (2008, s. 174) uvádza podľa autoriek E. Gajdošovej a G. Herényiovej (2002) oblasti ktorým sa treba v škole venovať:

- poznávaniu vlastných emócií – sebauvedomeniu;
- zvládnutiu emócií – schopnosť zbaviť sa podráždeniu a úzkosti, upokojiť svoje rozčúlenie
- vnímavosť k emóciám druhých ľudí – rozvíjať empatiu,
- schopnosti motivovať samého seba – zapojiť emócie do vlastného snaženia
- umeniu medziľudských vzťahov – vcítenie sa a prispôsobenie správania.(In Duchovičová, J. – A. Lazíková, A., 2008)

Rozvíjanie prežívania dieťaťa a jeho kultivovanie citových prejavov znamená deťom predkladať vzory, zároveň i rozprávať s nimi a ich podnecovať k tomu, aby aj oni sami rozprávali o svojich pocitoch. Podnecovanie znamená zámerne vytváranie podnetov a podmienok, ktoré rozvíjajú prežívanie dieťaťa. (Gillernová, I., 2010)

Dieťa v materskej škole ako konštatuje T. Slezáková (1995) sa tiež učí dodržiavať určité pravidlá, získava návyky, normy správania sa. Dôležitý je v procese mravného rozvoja dieťaťa emocionálny vzor, ktorý predstavuje učiteľka a kde pod jej vedením dieťa nenásilným a jemu prijateľným spôsobom získava spôsoby správania a nové poznatky.

Kvalita vzťahu medzi učiteľom a dieťaťom je určená tomu, ako učiteľ dokáže pochopiť individuálne názory detí a ich rešpektovanie, ako dokáže porozumieť sociálnemu hľadisku každého dieťaťa i ako aj preferovanie takého konania v interakcii aké očakáva od detí. Vzťah medzi učiteľom a dieťaťom ovplyvňuje i zároveň vzťahy medzi deťmi navzájom. Ovplyvňuje to i každodennú atmosféru triedy. Atmosféra v triede je charakteristická sprostredkovaním sociálnych skúseností, podporovaním istej emocionálnej rovnováhy a interpersonálneho porozumenia v každodennej skutočnosti bežného života v škole. Preto by mal učiteľ pri vytváraní sociomorálnej atmosféry v triede spolupracovať s deťmi a minimalizovať svoju autoritu, podporovať pozitívne vzťahy a spoluprácu medzi deťmi navzájom, stimulovať deti k riešeniu sociálnych problémov, podporovať emocionálnu rovnováhu, byť partnerom (dôverníkom i priateľom) detí, objektívne diagnostikovať a spravodlivo hodnotiť.

V triede sa uskutočňuje medzi jednotlivými členmi rozmanitá interakcia a vytvárajú sociálne vzťahy. Medzi jednotlivými účastníkmi môže dôjsť i ku konfliktu. Ak dieťa prežíva tento konflikt, nie je schopné ho ešte realisticky a vecne posúdiť. V tom by

učiteľka mu mala byť nápomocná, nemala by riešiť detský konflikt za dieťa. Diskusiou o konflikte má pomôcť dieťaťu hodnotiť konanie vlastné, ako aj konanie druhej osoby. Následne diskutovať s oboma deťmi a hľadať spôsob vyriešenia konfliktu, kým sa konflikt nevyrieši v spokojnosti oboch strán. (S. Kikušová, In Kolláriková Z. – Pupalá, B. eds, 2001)

Rozvíjanie kompetencií u detí v materskej škole je podľa S. Kikušovej (2002/2003) interindividuálny proces zmysluplného i aktívneho učenia sa subjektu. Do procesu vstupuje učiteľka na začiatku pripravením podnetného prostredia, ktoré má zodpovedať potrebám a požiadavkám učiacich sa. Počas procesu učenia sa detí vystupuje ako poradca, podporovateľ, spolutvorca, konzultant. Pri ukončení procesu vystupuje ako hodnotiaca osoba, teda umožní mu zhodnotiť jeho úspechy, či neúspechy, čiže poskytuje deťom spätnú väzbu.

Dôležité je rešpektovať nasledovné princípy:

- Dieťa musí získať základnú informáciu, ktorú si sebatypickým spôsobom interpretuje.
- Dieťa musí mať priestor na vytvorenie vlastných schém a konceptuálnych máp.
- Dieťa vlastnú interpretáciu neustále hodnotí a vyhodnocuje z rôznych uhlov pohľadu.
- Dieťa musí vlastné poznanie aplikovať v praktickej činnosti a overiť si pravdivosť a objektívnosť poznatkov.
- Dieťa „skúšanie“ musí emocionálne prežiť, dovoľme mu zážitok úspechu i zážitok neúspechu.
- Dieťa musí vlastné činnosti neustále hodnotiť a vyhodnocovať ich „účinnosť“.
- Dieťa musí hodnotiť vplyv vlastnej kompetencie na iných (Kikušová, S., 2003/2004, s. 3)

Pri vzájomnom prepojení kognitívnej, afektívnej, konatívnej a hodnotiacej zložky je základom pre získanie kompetencií aktívne skúsenostné i činnostné učenie sa realizujúce dieťa v konkrétnych situáciách. Preto si svoj celý proces musí učiteľka precízne naplánovať, aby preferovala aktívne spôsoby učenia a v súlade s tým i vyberala primerané edukačné postupy. (Kikušová, S., 2003/2004)

Získavanie a rozvíjanie kompetencií ako tvrdí S. Kikušová (2007) sa uskutočňuje v priamej interakcii, v hernej činnosti, získava dieťa konkrétnu skúsenosť. Počas hry dieťa získava i spätnú väzbu, od ostatných účastníkov situácie, čím sa prevedenie kompetencie hodnotí a tak rýchlejšie interiorizuje. Hlavným spôsobom na získanie kompetencií je

aktívny spôsob učenia sa, čo pre dieťa predškolského veku poskytuje hra. V nej prebieha zmysluplné a intenzívne učenie. Proces učenia je účinný, dieťa do hry vstupuje dobrovoľne, spontánne a zároveň výrazne všetko emocionálne prežíva.

Hra je jadrom edukačného procesu v materskej škole dieťa sa jej prostredníctvom zaraďuje do detskej skupiny, upevňujú sa v nej spoločenské vzťahy, v hre prežívajú i deti pocity súdržnosti, rozvíjajú si tiež vlastnosti potrebné pre kolektívny život.

Je prospešné pre deti učiť sa s ostatnými vo dvojiciach i skupinách, kolektíve. Učiť sa aj tým, že učia druhých. Popritom čo sa hrou i prácou dieťa naučí v tomto kolektíve sú i interpersonálne schopnosti, tie sú rozhodujúce pre jeho úspešnosť v živote. (Podhájecká, M., 2006)

Do značnej miery sa v hre dieťaťa sa odráža i sociálna skutočnosť, v ktorej žije. V hre sa dieťa zoznamuje s rôznymi sociálnymi rolami, spoločenskými vzťahmi i profesiami, činnosťami. Rozvíjajú sa v nej zručnosti sociálneho kontaktu. Učí sa v nej dodržiavať pravidlá, alebo ich aj vytvárať, ovládať svoje afektívne prejavy. Prostredníctvom nich sa učí prekonávať ťažkosti a overovať si v nich svoje vlastné sily i schopnosti taktiež učiť sa sebaúcte a tiež úcte k iným. Význam hry z hľadiska utvárania sociálnych zručností spočíva i v tom, že deti sa pri nej musia istým spôsobom dohodnúť na postupe, na tom, kto v hre prevezme akú rolu i ako sa budú v nej striedať (Hansen, K. A - Kaufaman, R. K. – Walsh, B. K. 1999)

Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí u detí v predškolskom veku ako konštatuje I. Gillernová (2010) je vhodné realizovať prostredníctvom interakčných hier. Tieto hry sú zamerané na rozvíjanie sociálnych zručností a rozvíjanie emócií u detí. Výhodou je, že tieto hry deti radi opakujú, preto sa môžeme zameriavať na potrebné efekty týchto hier a tým dať väčší priestor na upevňovanie požadovaného správania, konania, prežívania, jednania. Významnou ich charakteristikou je, že nemajú víťaza ani porazeného. Kladený je dôraz na proces, teda na priebeh hry, nie na výsledok. Podstatné je teda spôsob ako deti spolupracujú, dôležité je preto, aby učiteľka s deťmi hovorila, rozprávala aké majú pocity z hry, čo pre ne znamenali a to bez hodnotenia, ale s porozumením a akceptáciou ich názoru a postoja. Učiteľka sa stáva v tejto interakcii s deťmi modelom správania, ktorému sa dieťa učí spontánne a to jej výchovným pôsobením, komunikovaním, prejavom emócií.

Hra predstavuje najprirodzenejší spôsob rozvíjania jeho osobnosti vo všetkých stránkach. Symbolické hry odstraňujú komunikačné bariéry a pomáhajú získať deťom skúsenosti so sociálnymi rolami. V konštruktívnych hrách sa učí dieťa spolupracovať, počúvať iných, rešpektovať ich názory v rámci nich si precvičuje aj motoriku, rozvíja

fantáziu i myslenie. V didaktických hrách a hrách s pravidlami sa dieťa učí rešpektovať pravidlá, pripravuje sa na plnenie povinností, ktoré budú naň kladené v ďalšom vzdelávaní. Prostredníctvom nich sa rozvíjajú i rečové schopnosti, chápanie priestoru i času a počtu, logické myslenie. (Duchovičová, J., 2008)

Materská škola výrazne prispieva k socializácii dieťaťa a osobnostnom vývine detí. Najdôležitejšiu úlohu v tom zohráva najmä rodina. Okrem rodiny sa ďalej podieľa na formovaní osobnosti dieťaťa i škola. Preto je potrebné, aby medzi rodinou a školou fungovala primeraná komunikácia.

3.3 Spolupráca rodiny a školy

Rodina a škola sú dve sociálne inštitúcie, ktorých spája výchova a vzdelávanie detí. Zároveň sú obe činiteľmi a faktormi výchovy. Tvorí i nastoľujú a spoločným úsilím sa snažia dosiahnuť ciele a úlohy výchovy, volia a menia jej obsah, sústavu metód a organizáciu, spoločne sa tiež podporujú, kooperujú, aj však kontrolujú no i tiež zároveň hodnotia. (Beňo, M., Šimčáková, Ľ., Herich, J., 2006)

Vzájomné vzťahy medzi rodinou a školou, aké ich poznáme v súčasnosti sú výsledkom dlhodobého vývoja. Obe tieto spoločenské inštitúcie a ich i vzájomné vzťahy odrážali existujúce spoločensko-historické podmienky (Kurincová, V., 2001).

Pojem škola, ako uvádzajú M. Beňo, Ľ. Šimčáková, J. Herich (2006, s. 34) predstavuje: „*ustanovizeň, ktorá zabezpečuje inštitucionálnu a organizovanú výchovu a vzdelávanie pre deti, mladých ľudí, ale aj dospelých.*“

Vstupom dieťaťa do školy aj rodina prechádza určitými zmenami, hlavne ak rodičia sú v role školopovinného dieťaťa prvýkrát. Spoločnosť kladie požiadavky na dieťa nielen prostredníctvom školy, ale aj rodiny. Od rodiny očakáva, že bude rešpektovať požiadavky zo strany školy a bude i napomáhať dieťaťu v ich realizácii (rešpektovať rozvrh hodín, voľné a pracovné dni, pomoc deťom pri ich domácej príprave a pod.).

Postupne rodičia musia meniť svoje postoje ku škole. Musia rešpektovať požiadavky školy i učiteľa a tým napomôcť svojmu dieťaťu pri adaptácii na nové školské prostredie. Tieto požiadavky budú rodičia rešpektovať hlavne vtedy, keď budú sa cítiť ako partneri školy, učiteľa. Ďalej ako spomínajú autorky, aby rodič vystupoval ako partner, musí byť

pripravený na túto rolu rodiča školopovinného dieťaťa (Slezáková, T., Tirpáková, A., 2006).

Ako uvádza S. Štech (In Kolláriková Z. – Pupala, B. eds, 2001) tieto požiadavky na rolu rodiča zo strany školy:

- od rodiča očakáva, že bude pomáhať svojmu dieťaťu v plnení si jeho školských povinností a taktiež, že bude spolupracovať s učiteľom, očakáva sa od nich istý stupeň konformity, znamená to, že sa budú správať ako všetci;
- vo vzťahu k rodičom vyvíja škola isté nároky z hľadiska plánovania času. Rytmizuje čas žiakov i taktiež život rodiny, rodičia sú povinní rešpektovať čas prázdnin a voľných dní a pod.;
- prijatie i zodpovedajúcej reakcie na školské hodnotenie je súčasťou rodičovskej roly. Vzorné správanie a dobrý prospech dieťa patrí k dôležitým momentom v hodnotení i sebahodnotení celej rodiny.

Vstup dieťaťa do školy predstavuje pre rodičov zmenu i ich roly, a to roly rodiča školáka. Ako zdôrazňuje M. Vágnerová (1997) táto zmena má subjektívny význam zvlášť pre tých rodičov, ktorí vstupujú do tejto roly prvýkrát. Rola rodiča školáka predstavuje rolu čiastočne podriadenú, pretože rodič stráca časť svojej moci, ktorú prenecháva škole ako inštitúcii i učiteľovi. Môže to u rodičov vyvolať pocit rivality, neistoty, aj obavy z nárokov školy. (In Slezáková, T., 2002)

Dôležité je podľa T. Slezákovej (2002) vytvárať primerané predstavy rodičov k tejto role žiaka. Mnohokrát môžu byť nerealistické a to v súvislosti s tým, napr. ak školská úspešnosť dieťaťa je v rodine významnou hodnotou, na základe nej sa posudzuje i úspešnosť rodičov.

Mnohí rodičia sa snažia síce čo najviac pomôcť svojim deťom v adaptácii na školu, predsa s tým nastávajú isté problémy, napr. rozpor medzi očakávaniami, ktoré majú a realitou, taktiež požiadavkami na dieťa a pod. Preto je dôležité si uvedomiť, že rodičia majú svoju istú predstavu o role dobrého rodiča avšak sa nemusí táto ich predstava vždy zhodovať s definovaním rodičovskej roly zo strany školy. Tým predstavujú požiadavky pre rodičov o to väčšiu záťaž, najmä ak dieťa má problémy s ich zvládaním. Potrebné je si uvedomiť to, že ako sa dieťa učí tejto novej role, platí to i pre rodičov. (Slezáková, T., 2006)

Pozícia rodičov má i odborný, ale aj právny charakter. Zákon o rodine zaväzuje rodičov vo starostlivosti o výchovu svojich detí, no zároveň majú rodičia na školách svojich detí isté práva:

- právo byť informovaný o správaní svojho dieťaťa v škole, právo vo výbere školy pre svoje dieťa podľa vlastného uváženia a pod.;
- reprezentovať danú školu ako člen rodičovskej komunity, mať miesto v poradných i iných výboroch (J. Průcha, In Slezáková, T. - Tirpáková, A., 2006).

Podľa V. Kurincovej (2001) existujú dokumenty, ktoré vyjadrujú ďalšie práva i doporučenia pre rodičov, no nie sú však zákonom stanovené, takýmto medzinárodným dokumentom je Charta práv a povinností rodičov Európy, ktorý vydala Európska asociácia rodičov so sídlom v Bruseli.

Celoslovenský význam predstavuje Slovenská rada rodičovských združení (SRRZ), ktorej základným dokumentom sú Stanovy SRRZ a v ktorých je vymedzené postavenie rodičovskej verejnosti voči škole.

SRRZ ako uvádza V. Kačáni a L. Višňovský (2005) je dobrovoľná, politicky nezávislá spoločenská organizácia rodičov. Najnovším orgánom rodičovského združenia predstavuje rodičovská rada, ktorú tvoria zástupcovia jednotlivých tried, ktorí boli zvolení na schôdzach triednych združení a majú plnú dôveru rodičov.

E. Gajdošová (1996) spomína tieto typy rodičov a ich postoj z hľadiska spolupráce a kooperácie s učiteľmi:

- rodič, vyhýbajúci sa spolupráci so školou;
- rodič, ktorý je ľahostajný ku spolupráci a neakceptuje pozvanie do školy;
- rodič, ktorý spolupracuje so školou a prichádza so svojimi vlastnými návrhmi a nápadmi na efektívnu spoluprácu;
- rodič, ktorý potrebuje povzbudenie a podporu, aby nadviazal spoluprácu so školou;
- príliš aktívny autoritatívny rodič, rád by škole dominoval a kontroloval akú spoluprácu (In Kačáni, V., Višňovský, L., 2005).

V. Kačáni a L. Višňovský (2005) zdôrazňujú, že škola, ktorá predstavuje základný, nezastupiteľný a výchovno-vzdelávací činiteľ nemôže plniť svoje ciele a výchovné úlohy bez spolupráce s rodinou. Tam kde funguje dobrá spolupráca rodiny a školy, a naopak školy a rodiny, zvyšuje sa šanca detí byť úspešnými v škole a v ich ďalšom živote.

Spolupráca rodiny so školou spája spoločné zábery, ktoré smerujú k optimálnej výchove a vzdelávaniu dieťaťa. Preto je dôležitá primeraná forma komunikácie založenej na partnerstve.

Súhlasíme s názorom T. Slezákovej (2006), že úspešná adaptácia dieťaťa na školu je ovplyvnená okrem jeho školskej pripravenosti zároveň tiež i pripravenosťou rodičov týchto budúcich školákov. Začínajú sa týmto vstupom dieťaťa do školy formovať zároveň i vzťahy medzi rodinou a školou a ich kvalita vzťahov vo výraznej miere napomáha v samotnej úspešnej sociálnej adaptácii dieťaťa na školu.

4 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Štúdiom a analýzou odbornej literatúry, z ktorej sme vychádzali pri tvorbe teoretickej časti diplomovej práce môžeme povedať, že pre úspešný priebeh sociálnej adaptácie dieťaťa na základnú školu je potrebné, aby dieťa malo vytvorenú adekvátnu úroveň interpersonálnych kompetencií, zvládnutie jeho novej spoločensky povinnej roly žiaka a spolužiaka i požiadaviek vyplývajúcich zo strany školy. V tejto výskumnej časti je predmetom nášho výskumu zistiť, či úroveň sociálnych kompetencií má vplyv na úspešný priebeh adaptácie na 1. ročník základnej školy.

4.1 Ciele výskumu, hypotézy a úlohy práce

Na základe získaných teoretických poznatkov z naštudovanej odbornej literatúry, ktorá sa zaoberá problematikou adaptácie a školskej pripravenosti, sme následne z tejto analýzy vychádzali pri stanovení cieľa diplomovej práce.

V našom výskume sme sa zamerali na zistenie úrovne dosiahnutých sociálnych kompetencií detí a ich vplyv z aspektu úspešnej sociálnej adaptácie dieťaťa na jeho nové sociálne prostredie, ktorým predstavuje 1. ročník základnej školy. Adaptácia v sociálnej rovine sa prejavuje schopnosťou nadviazať primerané sociálne vzťahy. Náš výskum je zameraný na sledovanie sociálneho správania sa detí, ich schopnosti vytvárať vzťahy so spolužiakmi a s učiteľom a zvládání ich emocionálnych prejavov, plnení ich školských požiadaviek, i samotnej dĺžky ich sociálnej adaptácie.

Vychádzajúc z teoretickej časti našej práce sme si za hlavný cieľ výskumnej časti vytýčili, zistiť úroveň sociálnych kompetencií u detí a do akej miery ich úroveň podmieňuje úspešný priebeh sociálnej adaptácie na základnú školu.

Zaoberajúc sa touto problematikou školskej pripravenosti v našej teoretickej časti práce, označujeme ňou celkovú vyspelosť dieťaťa, teda tú, ktorá sa dosiahne vývojovým dozrievaním a ktorej je potrebné pomôcť výchovou. Dieťa musí dosiahnuť určitý stav kvality vývoja, ktorý by mal zaručiť zvládnutie požiadaviek, ktoré so sebou prinesie nasledujúce jeho školské vzdelávanie. Optimálna úroveň sociálnych kompetencií, ktorou by malo dieťa disponovať v závere svojho predprimárneho vzdelávania rozumieme ako predpoklad zvládnutia jeho novej spoločensky povinnej roly žiaka a spolužiaka, schopnosti

vedieť primerane vytvárať vzťahy so spolužiakmi a s učiteľom, zvládnutie emocionálnych prejavov, rešpektovanie školských pravidiel. Táto primerane dosiahnutá úroveň sociálnych kompetencií môže vo výraznej miere ovplyvniť úspešný priebeh jeho sociálnej adaptácie na 1. ročník základnej školy.

Pre naplnenie hlavného cieľa výskumnej časti práce sme si stanovili tieto uvedené čiastkové ciele:

1. Zistiť, či u detí nastáva zmena v kvalite ich sociálnych vzťahoch počas piatich mesiacov v 1. ročníku základnej školy.
2. Zistiť, či úroveň sociálnych kompetencií u detí má vplyv na proces sociálnej adaptácie na základnú školu.

Z týchto stanovených čiastkových cieľov vyplynuli nasledujúce úlohy:

1. Vypracovať pozorovací hárok pre 6 -7 ročné dieťa.
2. Uskutočniť participačné pozorovanie na zistenie úrovne priebehu sociálnej adaptácie a úrovne sociálnych kompetencií u detí.
3. Spracovať a vyhodnotiť pozorovacie hárky.
4. Interpretovať výsledky z výskumu a vyvodiť závery a odporúčania pre prax.

Na základe cieľa a čiastkových cieľov, ktoré sme si stanovili, sformulovali sme tieto nasledovné výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že faktor času má vplyv na kvalitu sociálnych kompetencií detí.

H2: Predpokladáme, že úroveň sociálnych kompetencií má vplyv na priebeh sociálnej adaptácie dieťaťa na základnú školu.

4.2 Metódy získavania výskumných údajov

Pri tvorbe našej výskumnej časti práce sme dospeli podobne ako pri jej teoretickej časti pomocou využitia literárnej metódy. Pre spracovanie výskumnej časti našej práce sme získavali empirické údaje pomocou týchto výskumných metód: pozorovania, rodinnej anamnézy. Tieto výskumné metódy nám umožnili získať výskumné údaje, ktoré sme následne spracovali a vyhodnotili na základe kvalitatívnej analýzy. V danom realizovanom kvalitatívnom výskume pri pozorovaní sme zachovali anonymitu osôb.

Rozhodli sme sa realizovať našu výskumnú časť pomocou pre nás hlavnej výskumnej metódy, pomocou pozorovania. Ako uvádza P. Gavora (2007, s. 65), ktorý vychádza z definície, že: „*pozorovanie znamená sledovanie ľudí, situácií a prostredia. To, čo sa pozorovalo, sa analyzuje a vyhodnocuje, a to obyčajne na základe záznamu pozorovaných javov.*“ Pre realizáciu nášho cieľa a na overenie stanovených hypotéz sme využili výskumnú metódu štruktúrované participatívne pozorovanie. Touto výskumnou metódou sme pozorovali priebeh sociálnej adaptácie a úroveň sociálnych kompetencií u 6-7 ročných detí v 1. ročníku základnej školy. Následne sme vypracovali pozorovací hárok (príloha 1) na zistenie úrovne o priebehu adaptácie na školu a úrovne sociálnych kompetencií u detí v 1. ročníku základnej školy. Výskumné nástroje tvorili pozorovacie hárky obsahujúce tie nasledovné identifikačné údaje: pohlavie dieťaťa, mesiac narodenia, rok narodenia, školský rok a školu, ktorú dieťa navštevuje. V týchto zostavených pozorovacích hárkoch sú presne vymedzené sledované kategórie, ktoré sme chceli zistiť u pozorovaných detí: priebeh adaptácie na školu, emocionálne prejavy a sociálne správanie sa žiaka vo vzťahu k spolužiakom, učiteľke i rešpektovaní školských pravidiel, i riešenie konfliktov v kolektíve žiakov. Zároveň je v pozorovacom hárku možnosť uviesť poznámku ku každej našej danej sledovanej kategórii, ktorú sme v priebehu pozorovania spozorovali.

Výskumné údaje, ktoré sme získali v priebehu nami uskutočneného pozorovania slovne analyzujeme a následne vyhodnocujeme.

Zároveň sme k týmto našim údajom z pozorovania sme zaznamenali i údaje o rodinnej anamnéze pozorovaných detí. Ako uvádza I. Bajo (In Švec, Š., 1998, s. 212), že: „*rodinná anamnéza zachytáva rodinné pomery, sociálne vzťahy v rodine, ich vývin a aktuálny stav*“. Štúdiom prostredia, v ktorom deti vyrastajú sme zistili ich sociálne a rodinné podmienky.

Zisťovali sme, či dieťa pochádza z úplnej, alebo neúplnej rodiny, prípadne zo sociálne znevýhodneného prostredia, či má súrodencov a zároveň, či dieťa absolvovalo pred vstupom do základnej školy materskú školu.

4.3 Charakteristika výskumnej vzorky

Náš výskum sme realizovali v prostredí základnej školy v Spišskej Novej Vsi u žiakov 1. ročníka. Výskumnú vzorku tvorilo 5 detí vo veku 6-7 rokov. Deti boli zaradené do výskumu zámerným výberom. Kritériom ich výberu bol vek. Výskumnú vzorku tvorilo 5 detí (2 dievčatá a 3 chlapci).

4.4 Organizácia výskumu

Základnú organizáciu výskumu vo výskumnej časti práce sme si stanovili do 5 celkov:

1. Realizácia výskumu v základnej škole, využitie výskumných nástrojov - pozorovacie hárky a zaznamenávanie sledovaných kategórií pozorovania do pozorovacích hárkov v mesiacoch september 2010, november 2010 a január 2011.
2. Vyhodnotenie realizovaného pozorovania o priebehu sociálnej adaptácie a úrovne sociálnych kompetencií u detí.
3. Analýzou výsledkov získaných pozorovaním zistiť úroveň sociálnych kompetencií a ich vplyv na priebeh sociálnej adaptácie na základnú školu.

4.4 Výsledky a interpretácia výskumu

V nasledujúcej kapitole sú uvedené a zinterpretované výsledky, ku ktorým sme dospeli počas vyhodnocovania.

Výskum sme uskutočnili v 1. ročníku základnej školy v Spišskej Novej Vsi a využili sme pri tom výskumné nástroje, pozorovacie hárky, ktoré nám slúžili na získavanie výskumného materiálu. Na zisťovanie úrovne adaptácie sme využili participačné pozorovanie. Pozorovanie bolo realizované zámerným výberom skúmaných osôb. Realizované pozorovanie sme zaznamenávali do pozorovacích hárkov v časovom

harmonograme od septembra 2010 do januára 2011. Zámerom pozorovania bolo zistiť úroveň dosiahnutých sociálnych kompetencií, sociálneho správania sa a emocionálnych prejavov žiaka počas jeho adaptačného obdobia. Všíkali sme si tieto sledované kategórie, úroveň jeho emocionálnych prejavov a to z hľadiska jeho schopnosti zvládať emócie, zmeny nálad v období jeho adaptácie. Druhou sledovanou kategóriou sme zisťovali úroveň sociálnych prejavov správania sa a to v zmysle rešpektovania školského poriadku, alebo nerešpektovania školského poriadku. Zároveň sme zisťovali i úroveň jeho samotného vzťahu k učiteľke ako k autorite. Ďalším okruhom sledovaných kategórií sme zisťovali úroveň schopnosti nadväzovania vzťahov dieťaťa v rámci sociálnej skupiny, ktorú predstavovali spolužiaci, jeho schopnosti pomôcť spolužiakom, zvládať vzťahy v kolektíve, vedieť byť priateľský – empatický, riešenie konfliktov v kolektíve spolužiakov. K nášmu pozorovaniu sme doplnili aj údaje o rodinnej anamnéze dieťaťa. Na základe rodinnej anamnézy sme zisťovali sociálne a rodinné podmienky, z ktorého dieťa pochádza, úplná rodina, neúplná rodina, alebo dieťa pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Taktiež sme zisťovali, či dieťa absolvovalo edukačný proces predprimárneho vzdelávania, alebo dieťa prichádza z domáceho prostredia. Realizáciu výskumu nám umožnilo odsúhlasením vedenia školy, následne bol vykonaný v nami stanovených mesiacoch za prítomnosti pedagóga, ktorý vyučuje v tejto danej triede. Vychádzajúc z nami realizovaného pozorovania sme následne vyhodnotili sociálnu adaptáciu a úroveň sociálnych kompetencií u žiakov v týchto daných mesiacoch (September 2010, November 2010, Január 2011).

POZOROVANIE A. Š.

Pohlavie dieťaťa: dievča

Mesiac narodenia: máj

Rok narodenia: 2004

Mesiac: September

V tomto období na začiatku školskej dochádzky sa vyskytli u žiačky adaptačné problémy, ťažšie zvládala zmenu jej sociálneho prostredia, prejavovali sa u nej zmeny nálad, ťažšie zvládanie emócií a prílišná závislosť na učiteľke. Z hľadiska sociálnych prejavov v správaní sa a dodržiavaní školského poriadku, žiačka sa nie vždy vedela prispôbiť pravidlám školy. Vo vzťahu k spolužiakom, žiačka nadväzovala kontakty s ťažkosťami. V kolektíve preferovala občas aj samotu. Počas vyučovania rada na seba zameriavala pozornosť učiteľa, odmieta ju niekedy akceptovať ako autoritu. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky.

Mesiac: November

V tomto mesiaci nastalo zlepšenie jej adaptácie. Žiačka lepšie zvláda svoje emócie, prejavovali sa už len menšie zmeny nálad. V prípade konfliktných situácií nastala zmena, dieťa prejavuje hrubé slovné vyjadrovanie v kontaktoch so svojimi spolužiakmi. Má sklony slovne ubližovať deťom, pokiaľ ju neakceptujú. Chce sa s nimi kamarátiť. Niekedy sa vie presadiť v kolektíve. Vo vzťahu k učiteľke je priateľská, pretrváva snaha upútať jej pozornosť. Žiačka sa nie vždy vedela prispôbiť pravidlám školy. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky.

Mesiac: Január

Adaptácia žiačky na jej nové sociálne prostredie je primeraná. Zvláda svoje emócie. Kontakty žiačka nadväzuje už bez ťažkostí, v triede má viac kamarátov. Nastalo zlepšenie jej interakcie so spolužiakmi, je viac priateľská. Snaží sa presadiť v kolektíve. Vo vzťahu k učiteľke i naďalej pretrváva snaha upútať jej pozornosť, akceptuje autoritu učiteľa. Neprevládajú u žiaka problémy s rešpektovaním a dodržiavaním pravidiel školského poriadku. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky..

Rodinná anamnéza dieťaťa

Dieťa pochádza z neúplnej rodiny, žije v jednej domácnosti spolu s matkou a otčimom. Vlastný otec je róm. Matka nie je rómskej národnosti. Rodičia majú dosiahnuté učňovské vzdelanie. Matka pracuje mimo bydliska, musí dochádzať za prácou mimo mesta. Otčim je nezamestnaný. Dieťa má jedného nevlastného súrodenca a jedného vlastného súrodenca. U dieťaťa neboli zaznamenané žiadne vážne onemocnenia. Materskú školu dieťa nenavštevovalo, zostávalo doma s matkou, alebo s tetou. Stará mama neprejavuje záujem o vnučku. Rodinné prostredie dieťaťa je málo podnetné, nevhodné sociálne podmienky, rodina trpí hmotnou núdzou.

Vyhodnotenie úrovne o priebehu sociálnej adaptácie žiaka na školu a úrovne sociálnych kompetencií

Na začiatku školskej dochádzky sa vyskytli u žiačky adaptačné problémy, ťažšie zvládala zmenu jej sociálneho prostredia, prejavovali sa u nej zmeny nálad, ťažšie zvládanie emócií a prílišná závislosť na učiteľke. Z hľadiska sociálnych prejavov v správaní sa a dodržiavaní školského poriadku, žiačka sa nie vždy vedela prispôbiť pravidlám školy.

Na základe výsledkov z pozorovaní, ktoré sme realizovali, sme zistili, že na začiatku školskej dochádzky sa u žiačky objavili adaptačné problémy, ťažšie prispôbenie sa novému sociálnemu prostrediu. V mesiaci november nastalo zlepšenie jej adaptácie. Z hľadiska emocionálnych prejavov, zaznamenali sme u dieťaťa zmeny nálad, prílišnú

závislosť na triednej učiteľke. Žiačka nie vždy rešpektovala a dodržiavala školský poriadok. Vo vzťahu k spolužiakom, žiačka nadväzovala kontakty s ťažkosťami. V mesiaci január nastala však podstatná zmena v kvalite jej sociálnych vzťahoch k spolužiakom a to v dôsledku individuálneho prístupu učiteľky.

Prejavy správania sú podmienené nevhodným sociálnym prostredím, v ktorom dieťa vyrastá. Rodinné prostredie negatívne vplýva na sociálny vývoj dieťaťa, čo sa prejavuje aj pri vytváraní jeho sociálnych vzťahoch s rovesníkmi a dospelými. Rodina nespolupracuje s triednou učiteľkou, odmieta prijať odbornú pomoc. Podaný návrh na psychologické vyšetrenie, dieťa vykazuje problémy pri zvládaní učiva z vyučovacieho predmetu matematiky. Môžeme teda konštatovať, že v rodine prevláda neprimeraný vzor sociálneho správania sa. Rodina odmieta odbornú pomoc odborníka. Dieťa zároveň nenavštevovalo materskú školu, čo sa ešte viac podpísalo pod jeho nedostatočnú sociálnu pripravenosť. Tieto nedostatočné sociálne kompetencie, ktorými dieťa disponuje celkovo ovplyvnili priebeh jeho sociálnej adaptácie na začiatku školskej dochádzky.

POZOROVANIE M. O.

Pohlavie dieťaťa: chlapec

Mesiac narodenia: september

Rok narodenia: 2003

Mesiac: *September*

Adaptácia žiaka je primeraná. V oblasti emocionálnych prejavov, dieťa zvláda svoje emócie, neprejavujú sa u neho zmeny nálad. Z hľadiska sociálnych prejavov dieťaťa voči svojim spolužiakom, žiak nadväzoval kontakty so spolužiakmi bez ťažkostí. Je priateľský, ochotný pomôcť spolužiakom, empatický, zvláda vzťahy v kolektíve. Má viac kamarátov. Je ochotný pomôcť svojim spolužiakom. Vo vzťahu k učiteľke bol priateľský, akceptoval autoritu učiteľky. Bez ťažkostí sa prispôbil pravidlám a požiadavkám školy, rešpektuje a dodržiava školský poriadok. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dokáže samostatne vyriešiť konflikt.

Mesiac: *November*

Priebeh adaptácie na nové sociálne prostredie školy je bez zmien, neprejavili sa žiadne adaptačné problémy. Dieťa primerane vyjadruje svoj aktuálny citový stav, zvláda svoje emócie. Vo vzťahu k spolužiakom prejavuje ochotu pomôcť svojim spolužiakom, rád sa podelí so svojimi spolužiakmi. Je nekonfliktný. Zvláda vzťahy v kolektíve. Dieťa nie je viazané iba na jedného kamaráta, v skupine spolužiakov má viac kamarátov. Vo vzťahu k učiteľke, dieťa akceptuje autoritu učiteľa. Rešpektuje a dodržiava školský poriadok. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dokáže samostatne vyriešiť konflikt.

Mesiac: *Január*

Adaptácia žiaka na školu je veľmi dobrá. V tomto období dieťa primerane zvláda svoje emócie. Žiak veľmi rád ochotne pomôže svojim spolužiakom. Je k nim priateľský. Chce sa s nimi kamarátiť. Vie sa presadiť v kolektíve. Rešpektuje autoritu učiteľa. Žiak rešpektuje a dodržiava školský poriadok bez ťažkostí. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dokáže samostatne vyriešiť konflikt.

Rodinná anamnéza dieťaťa

Dieťa pochádza z úplnej rodiny, rodičia sú vysokoškolsky vzdelaní. Obaja sú zamestnaní. Dieťa má mladšieho súrodenca. Dieťa netrpí žiadnym onemocnením. Dieťa absolvovalo predprimárne vzdelávanie. Rodinné prostredie dieťaťa je veľmi emocionálne a sociálne podnetné. Dieťa navštevovalo pred vstupom do školy materskú školu.

Vyhodnotenie úrovne o priebehu sociálnej adaptácie žiaka na školu a úrovne sociálnych kompetencií

Žiak sa úspešne zadaptoval na jeho nové sociálne prostredie, 1. ročník základnej školy. V priebehu adaptácie sa nevyskytli u žiaka adaptačné problémy. Od začiatku adaptácie žiak zvládal svoje emocionálne prejavy a primerane nadväzoval sociálne vzťahy so svojimi spolužiakmi i s učiteľkou. Žiak má primerane rozvinuté sociálne zručnosti. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dokáže samostatne vyriešiť konflikt. Dieťa dodržiavalo a rešpektovalo požiadavky predpísané školským poriadkom. Rešpektovalo autoritu učiteľa. V kolektíve je medzi deťmi veľmi obľúbený. Je sociálne prispôsobivé a ústretové voči spolužiakom. Dieťa zvláda vzťahy v kolektíve svojich spolužiakov. Z rozhovoru s učiteľkou sme zistili, že rodina prejavuje záujem o školské výsledky svojho dieťaťa. Žiak patrí medzi najlepších žiakov v triede. Dieťa je aktívne na vyučovacej hodine, hlási sa, prejavuje záujem o získavanie nových poznatkov. Rodičia podporujú žiaka, pomáhajú mu s učením. Dieťa je cielene vedené k plneniu si svojich školských povinností. V kolektíve je medzi deťmi veľmi obľúbený. Medzi rodičmi a triednou učiteľkou funguje veľmi dobrá spolupráca. primerane komunikuje i nadväzuje vzťahy s ostatnými deťmi. U dieťaťa sme zaznamenali primeranú úroveň sociálnych kompetencií, ktoré ovplyvnili i jeho priebeh sociálnej adaptácie na školu.

POZOROVANIE R.F

Pohlavie dieťaťa: chlapec

Mesiac narodenia: október

Rok narodenia: 2003

Mesiac: *September*

Adaptácia žiaka na jeho nové sociálne prostredie je primeraná. V oblasti emocionálnych prejavov, primerane dieťa zvláda emócie. V oblasti sociálnych prejavov v správaní sa a dodržiavaní školského poriadku, žiak nadväzoval kontakty so spolužiakmi bez ťažkostí. Vo vzťahu k spolužiakom bol priateľský, empatický. Dieťa zvláda vzťahy v kolektíve. Rád sa podelil so svojimi spolužiakmi. Prejavil ochotu pomôcť spolužiakom. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dokáže samostatne vyriešiť konflikt. Žiak rešpektuje a dodržiava školský poriadok. Vo vzťahu k učiteľke prijíma akceptuje jej autoritu.

Mesiac: *November*

Adaptácia dieťaťa je veľmi dobrá. Dieťa v oblasti emocionálnych prejavov zvláda svoje emócie. V oblasti sociálnych prejavov v správaní sa dodržiavaní školského poriadku, žiak rešpektuje a dodržiava školský poriadok. Vo vzťahu k svojim spolužiakom je priateľský, zvláda vzťahy v kolektíve, je ochotný pomôcť svojim spolužiakom, je empatický. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dieťa dokáže samostatne vyriešiť konflikt. Autoritu učiteľky akceptuje, niekedy sa snaží upútať jeho pozornosť. Žiak chápe pravidlá školy.

Mesiac: *Január*

V tomto mesiaci je adaptácia dieťaťa na školu veľmi dobrá. Nevyskytli sa žiadne adaptačné problémy. V oblasti emocionálnych prejavov, dieťa primerane vyjadruje emócie, zvláda ich. Vo vzťahu k učiteľke prijíma a akceptuje jej autoritu. V oblasti sociálnych prejavov v správaní sa dodržiavaní školského poriadku, žiak rešpektuje a dodržiava školský

poriadok. Sociálne kontakty vo vzťahu k spolužiakom nadväzuje žiak bez ťažkostí, je priateľský, chce sa s nimi kamarátiť, vie sa presadiť v kolektíve, zvláda vzťahy v kolektíve, je empatický, vie pomôcť svojim spolužiakom. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dieťa dokáže samostatne vyriešiť konflikt

Rodinná anamnéza dieťaťa

Žiak pochádza z úplnej rodiny. Pochádza z ekonomicky a sociálne podnetného rodinného prostredia. Obaja rodičia sú zamestnaní. Majú dosiahnuté stredoškolské vzdelanie. Dieťa má jedného súrodenca. Dieťa netrpí žiadnym ochorením. Dieťa navštevovalo materskú školu pred jeho vstupom do školy.

Vyhodnotenie úrovne o priebehu sociálnej adaptácie žiaka na školu a úrovne sociálnych kompetencií

V priebehu adaptácie na školu sa u dieťaťa neprejavili žiadne adaptačné problémy. Žiak sa bez problémov zadaptoval na školu. Zvládal emocionálne prejavy. Z hľadiska sociálneho správania sa, žiak primerane nadväzoval sociálne kontakty so spolužiakmi a s učiteľom. Žiak rešpektoval a dodržiaval školský poriadok. Dieťa primerane nadväzovalo vzťahy so spolužiakmi a s učiteľom. Správa sa voči svojim spolužiakom vhodne a prirodzene, nemá spôsoby byť agresívny, konfliktný. Je kamarátsky, vie ochotne pomôcť druhým deťom. Rešpektuje autoritu učiteľa. Rešpektuje a dodržiava školský poriadok. Na základe rozhovoru s učiteľkou sme zistili, že dieťa je pre svoj humor a zábavnosť mimoriadne obľúbený medzi spolužiakmi. Dieťa je aktívne, spontánne, rado a veľa rozpráva, prejavuje sa ako vodcovský typ. Vie pracovať a hrať sa s ostatnými deťmi. Na vyučovaní spolupracuje s učiteľkou, snaží sa niekedy upútať jej pozornosť, je snaživý. Je komunikatívny, samostatný, správa sa slušne, extrovertný typ. Rodina pomáha žiakovi s učením a zaujíma sa o školské výsledky svojho dieťaťa. Rodičia prejavujú záujem o spoluprácu s učiteľom, spolupráca je veľmi dobrá. Primeraná úroveň sociálnych kompetencií ovplyvnila i priebeh jeho sociálnej adaptácie na základnú školu.

POZOROVANIE D.S.

Pohlavie dieťaťa: dievča

Mesiac narodenia: jún

Rok narodenia: 2004

Mesiac: September

V mesiaci september žiačka mala adaptačné problémy. V oblasti jej sociálnych vzťahov, ťažšie nadväzovala kontakt so spolužiakmi, správala sa k nim ľahostajne, mala rada samotu. Z hľadiska emocionálnych prejavov, dieťa prejavovalo zmeny nálad, ťažšie zvládala emócie. Vo vzťahu k učiteľke sa správala primerane, rešpektovala jej autoritu, niekedy rada na seba zameriavala pozornosť učiteľky. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, dieťa potrebuje pomoc učiteľky. Dieťa nie vždy rešpektuje a dodržiava školský poriadok.

Mesiac: November

V tomto mesiaci nastalo zlepšenie adaptácie dieťaťa. V oblasti emocionálnych prejavov dieťa zvláda emócie. Dieťa nadväzuje kontakty so svojimi spolužiakmi bez ťažkostí. Zvláda vzťahy v kolektíve. V triede si našla viac kamarátov. Je ochotná pomôcť spolužiakom. Chce sa s nimi kamarátiť. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky. Niekedy nerešpektuje školský poriadok. Akceptuje autoritu učiteľky, rada na seba i naďalej zameriava pozornosť učiteľky.

Mesiac: Január

Adaptácia je primeraná. Žiačka zvláda emócie, nastala zmena v jej emocionálnych prejavoch. Z hľadiska sociálnych vzťahov k svojim spolužiakom, chce sa s nimi kamarátiť. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky. Vie sa presadiť v kolektíve, je ochotná pomôcť spolužiakom, priateľská. Akceptuje autoritu učiteľky. Pretrvávajú však problémy pri dodržiavaní pravidiel vyplývajúcich zo školského poriadku, niekedy ho nerešpektuje.

Rodinná anamnéza dieťaťa

Dieťa pochádza z neúplnej rodiny, žije v jednej domácnosti s matkou a starou mamou. Pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia, prevládajú v ňom ťažšie ekonomické a sociálne podmienky. Matka je nezamestnaná, je poberateľkou sociálnych dávok. Predtým bola krátkodobo zamestnaná. Má dosiahnuté učňovské vzdelanie. Dieťa má staršieho súrodenca - sestru. O výchovu dieťaťa sa stará iba matka a stará mama. Dieťa pred nástupom do školy navštevovalo materskú školu.

Vyhodnotenie úrovne o priebehu sociálnej adaptácie žiaka na školu a úrovne sociálnych kompetencií

Najmä na začiatku sociálnej adaptácie sa u žiačky vyskytli adaptačné problémy. Dieťa bolo utiahnuté, ťažšie nadväzovalo kontakt so spolužiakmi. Aj v emocionálnych prejavoch dieťa na začiatku adaptačného obdobia sme zaznamenali zmeny nálad, ťažšie zvládalo emócie. Z hľadiska sociálnych prejavov, žiačka rešpektovala autoritu učiteľky, rada však zameriavala na seba jej pozornosť. Zmena, ku ktorej došlo v kvalite jej sociálnych vzťahov nastala v mesiaci november. Žiačka však prejavuje niekedy problémy s nedodržiavaním školského poriadku. Dosiahnutá úroveň sociálnych kompetencií ovplyvnila i samotný priebeh sociálnej adaptácie dieťaťa na školu. Z rozhovoru s učiteľkou sme zistili, že v škole dosahuje žiačka priemerné školské výsledky. Matka pomáha žiačke pri príprave na vyučovanie, prejavuje záujem o školské úspechy svojho dieťaťa. Úroveň spolupráce matky s triednou učiteľkou je dobrá..

Neprimerane dosiahnutá úroveň sociálnych kompetencií ovplyvnila priebeh jej adaptácie na začiatku školskej dochádzky. Zmena, ku ktorej došlo ovplyvnila samotný jej priebeh sociálnej adaptácie na školu.

POZOROVANIE T.D.

Meno dieťaťa: T. D.

Pohlavie dieťaťa: chlapec

Mesiac narodenia: august

Rok narodenia: 2004

Mesiac: *September*

Na začiatku adaptácie sa prejavovali u žiaka adaptačné problémy. V tomto období sa dieťa javí veľmi utiahnuto, je nesmelé, neaktívne. Sociálne kontakty so spolužiakmi nadväzoval ťažšie, viazal sa iba na jedného kamaráta. Žiak zvláda svoje emócie, nie sú u neho zaznamenané zmeny nálad. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky. Z hľadiska sociálnych prejavov v správaní sa a dodržiavaní školského poriadku, dieťa niekedy nerešpektuje školský poriadok. Vo vzťahu k učiteľke, akceptuje jej autoritu. Rád na seba niekedy zameriaval pozornosť učiteľky.

Mesiac: *November*

V tomto mesiaci sme spozorovali zlepšenie adaptácie u žiaka. Žiak zvláda svoje emócie. Vo vzťahu k spolužiakom sa prejavuje k nim priateľsky. Zvláda vzťahy v kolektíve. Je ochotný pomôcť svojim spolužiakom. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky. Rešpektuje autoritu učiteľa a naďalej rád na seba zameriava pozornosť učiteľa. Žiak nie vždy rešpektuje a dodržiava školský poriadok.

Mesiac: *Január*

Priebeh adaptácie je u žiaka primeraný, bez zmien. V oblasti emocionálnych prejavov žiak adekvátne zvláda emócie. Vo vzťahu k spolužiakom je k nim priateľsky, chce sa s nimi kamarátiť. Má už viac kamarátov. Vie sa presadiť v kolektíve, zvláda vzťahy v kolektíve. V prípade riešenia konfliktov v kolektíve spolužiakov, potrebuje pomoc učiteľky. Učiteľka predstavuje preň autoritu. Rád zameriava na seba i naďalej pozornosť učiteľa. Žiak nie vždy rešpektuje a dodržiava školský poriadok.

Rodinná anamnéza dieťaťa

Dieťa pochádza z neúplnej rodiny. Dieťa je rómskej národnosti. Rodičia sú rozvedení. Dieťa býva som starou mamou, stará mama sa sama stará o výchovu dieťaťa. Je negramotná. Má ukončenú špeciálnu základnú školu. Je invalidnou dôchodkyňou. Dieťa má jedného vlastného súrodenca a jedného nevlastného súrodenca. Pochádza zo sociálne znevýhodneného prostredia. Dieťa pred nástupom do školy nenavštevovalo materskú školu. V zdravotných záznamoch nie sú zaznamenané žiadne vážne onemocnenia dieťaťa.

Vyhodnotenie úrovne o priebehu sociálnej adaptácie žiaka na školu a úrovne jeho sociálnych kompetencií

Z výsledkov zrealizovaných našich pozorovaní sme spozorovali a zaznamenali na začiatku adaptácie u dieťaťa tieto sledované kategórie. Žiak mal v pozorovanom mesiaci september problém pri nadväzovaní sociálnych kontaktov so spolužiakmi. Žiak si nedokázal na adekvátnej úrovni vytvoriť sociálne kontakty so spolužiakmi. Dieťa bolo na začiatku adaptácie veľmi utiahnuté, nesmelé, neaktívne. Pri vyzvaní na odpoveď bol príliš málovravný. Radšej uprednostnil komunikáciu pred učiteľom ako pred deťmi. Na začiatku adaptačného obdobia, prestávky trávil výhradne so spolužiakom rómskeho pôvodu. V ďalších mesiacoch však došlo k zmene v kvalite jeho sociálnych vzťahoch, žiak už primerane nadväzoval kontakty s ostatnými spolužiakmi. Žiak vedel prijať autoritu učiteľky a plnil inštrukcie učiteľa. Niekedy prejavoval záujem o upútanie jej pozornosti. Niekedy nerešpektoval a nedodržiaval pravidlá školského poriadku. Z rozhovoru s učiteľkou sme zistili, že dieťa je priemerným žiakom, primerane zvláda učivo stanovené školskými osnovami. Keďže stará mama je negramotná, sama nevie pomôcť žiakovi s učením. Stará mama prejavuje záujem o školské výsledky dieťaťa. Úroveň spolupráce starej mamy s triednou učiteľkou je dobrá.

Vplyv sociálneho rodinného prostredia do značnej miery ovplyvňuje jeho úroveň sociálnych kompetencií. Neprimeraná úroveň sociálnych kompetencií ovplyvnila priebeh jeho sociálnej adaptácie na začiatku školského obdobia. K zmene, ku ktorej došlo v oblasti jeho sociálnych vzťahoch k spolužiakom, významne ovplyvnil samotný priebeh adaptácie dieťaťa na školu. V priebehu adaptačného obdobia faktor času ovplyvnil lepšiu úroveň v oblasti jeho sociálnych kompetencií.

4. 5 Závěry výskumu

Výsledky, ktoré sme získali pomocou výskumnej metódy pozorovania ukazujú, že úroveň sociálnych kompetencií detí je vo veľkej miere ovplyvnená rodinným prostredím, v ktorom dieťa vyrastá. Zároveň, je to ovplyvnené aj tým, ak dieťa nenavštevovalo materskú školu. Edukačný proces v materskej škole zohráva dôležitú úlohu v rozvoji týchto sociálnych kompetencií.

Cieľom našej výskumnej metódy pozorovania bolo zistiť úroveň sociálnych kompetencií u detí a do akej miery ich úroveň podmieňuje úspešný priebeh sociálnej adaptácie na základnú školu.

Na základe získaných výsledkov, ku ktorým sme dospeli pomocou nami realizovaného výskumu, vyvodzujeme tieto uvedené závery a overujeme naše stanovené hypotézy.

H1: Predpokladáme, že faktor času ma vplyv na kvalitu sociálnych kompetencií detí.

H2: Predpokladáme, že úroveň sociálnych kompetencií má vplyv na priebeh sociálnej adaptácie dieťaťa na základnú školu.

Pozorovaním, ktoré sme realizovali v 1. ročníku základnej školy, sme na výskumnej vzorke 5 detí vo veku 6 – 7 rokov zistili, že z týchto 5 pozorovaných detí bola u troch detí na začiatku ich školského obdobia zaznamenaná nedostačujúca úroveň sociálnych kompetencií, ktorá sa prejavila v ťažkostiach pri nadväzovaní sociálnych kontaktov so spolužiakmi. Zmena, ku ktorej došlo v kvalite ich sociálnych vzťahoch bola zaznamenaná u jedného dieťaťa v mesiaci november, pri druhom dieťati v mesiaci január. Faktor času mal vplyv na kvalitu sociálnych kompetencií detí. Hypotéza č.1 sa nám potvrdila.

Zároveň sme zistili na základe analýzy pozorovania, že 3 pozorované deti nedosahovali primeranú úroveň sociálnych kompetencií, tieto deti mali adaptačné problémy na začiatku školského obdobia. Dve deti mali vytvorenú primeranú úroveň sociálnych kompetencií, tieto deti zároveň ľahšie nadväzovali vzťahy so svojimi spolužiakmi, úspešnejšie sa adaptovali na základnú školu. Na základe výsledkov zistených pozorovaním sme zistili, že úspešný priebeh sociálnej adaptácie na 1. ročník základnej školy je ovplyvnený úrovňou sociálnych kompetencií. Hypotéza č. 2 sa nám potvrdila.

Z výsledkov z pozorovaní nám vyplynuli tieto nasledovné zistenia, ktoré neboli však predmetom nášho výskumu.

Tieto výsledky nám naznačujú, že aj keď dieťa má dosiahnuté isté fyzické a psychické predpoklady, predsa však je potrebné, aby dieťa disponovalo i adekvátnou úrovňou sociálnych kompetencií, ktoré umožnia dieťaťu lepší priebeh jeho sociálnej adaptácie na 1. ročník základnej školy. Primeraná úroveň sociálnych kompetencií, ktorými by dieťa malo disponovať sa výraznejšie rozvinie vplyvom zámernej a cielenej stimulácie.

Jednou z príčin nedosiahnutia týchto primeraných sociálnych zručností vidíme hlavne v rodine s nízkou sociokultúrnou úrovňou. Dôležité je preto najmä rodinné prostredie, ktoré napomáha deťom v primeranom vytváraní týchto sociálnych vzťahov k druhým ľuďom, schopnosťou rešpektovať bežné normy správania. Jednou z vhodných foriem tejto stimulácie je aj prostredie materskej školy.

Výsledky pozorovaní nám ukázali, že rodinné prostredie je dôležitým determinantom, ktorý ovplyvňuje úroveň sociálnych kompetencií.

4. 6 Odporúčania pre prax

Na základe zistení výsledkov, ku ktorým sme dospeli, by sme chceli v závere výskumnej časti vyvodit' nasledovné odporúčania pre prax:

- 1) Edukačný proces v materskej škole viac orientovať na stimulovanie a rozvíjanie sociálnych kompetencií detí, pomocou hier a zážitkovou formou osvojovať u detí pravidlá sociálneho správania sa a vytváranie primeraných sociálnych vzťahov, čo v konečnom dôsledku umožňuje lepšie osvojenie si sociálnych zručností, ktoré sú predpokladom ich úspešnej sociálnej adaptácie na nové sociálne prostredie, 1. ročník základnej školy.
- 2) Dať návrh na požiadavku, aby pre deti z malopodnetného rodinného prostredia bola povinná predškolská dochádzka, aby sa týmto pomohlo deťom v ich lepšej sociálnej adaptácii na školu.
- 3) Navodenie pozitívnej sociálnej atmosféry v triede, vytváranie primeraných modelov správania sa v materskej škole.
- 4) Posilňovať spoluprácu rodičov a učiteliek, poskytnúť rodičom poradenskú pomoc.

ZÁVER

Príprava na základnú školu je dlhodobý a cieľavedomý proces. Významnú úlohu na tomto procese zohráva rodina a materská škola. Tieto dve inštitúcie sa vo významnej miere podieľajú na socializácii dieťaťa a na zvládnutí požiadaviek, ktoré zo sebou prináša vstup dieťaťa do školy.

Rodina a jej rodinné prostredie je tým miestom kde sa vytvára hodnotová orientácia dieťaťa, v nej sa formujú vzťahy k iným ľuďom. Jej dominantným prostredím významne spoločensky a socializačne pôsobí na kultiváciu dieťaťa od jeho narodenia. V nej si dieťa osvojuje základné sociálne zručnosti. Rodinné prostredie sa podieľa na rozvoji osobnosti dieťaťa, jeho emocionálnej a sociálnej oblasti.

Dôležitý je však i edukačný proces v materskej škole, ktorý pomáha pri rozvíjaní jeho osobnostných a sociálnych kompetencií. Celý proces socializácie a vzdelávania v materskej škole vo významnej miere prispieva k tomu, aby dieťa bolo na školu pripravené a úspešne zvládlo jeho novú spoločensky povinnú rolu žiaka a spolužiaka.

Školskú pripravenosť ovplyvňujú teda viaceré faktory, nezávisí to len osobnostných charakteristík dieťaťa. Hlavnú úlohu má rodina a jej výchovný štýl. Materská škola má však tiež dôležité svoje poslanie. Materská škola sa vo svojom edukačnom procese zameriava na to, aby dieťa dosiahlo na konci svojho predprimárneho vzdelávania požadovanú úroveň osobnostných a sociálnych kompetencií. Chceli sme tiež v našej práci upriamiť pozornosť aj na spoluprácu rodiny a školy. Rodičia sú tí, čo nesú zodpovednosť za učenie, usmerňovanie a spoluprácu s učiteľmi pri vzdelávaní svojich detí. Dialóg medzi učiteľom a rodičom by mal byť priateľský a úprimný.

Výsledky nášho výskumu poukazujú na to, že úspešný priebeh adaptácie dieťaťa na základnú školu, i jej dĺžka vo veľkej miere závisia od toho, akou úrovňou sociálnych kompetencií disponuje dieťa na konci jeho predškolského veku. Na základe nášho realizovaného výskumu sme dospeli k tomu, že rodina a materská škola sú dôležitým determinantom ovplyvňujúcim úroveň sociálnych kompetencií. V procese priebehu sociálnej adaptácie dieťaťa na školu je potrebné, aby rodina a materská škola vytvárali vhodné prostredie na rozvoj týchto sociálnych kompetencií. Iba dieťa, ktoré má dostatočne rozvinuté sociálne kompetencie má potrebu získavať nové vedomosti. Dieťa, ktoré má osvojené spoločenské pravidlá správania sa, ktoré dokáže primerane nadväzovať sociálne

vzťahy so svojimi spolužiakmi a s učiteľkou je schopné plniť i požiadavky, ktoré zo sebou prinesie jeho ďalšie školské vzdelávanie.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BAĎURÍKOVÁ, Z. – BAZÁLIKOVÁ, J. – KOMPOLT, P. – TIMKOVÁ, B. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 2001. 15, 83 s. ISBN 80-223-1536-2.
- BEŇO, M. – ŠIMČÁKOVÁ – HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave. 2006. 17-34 s. ISBN 80-7098-441-4.
- BEŇOVÁ, T.:1997. *Chystajte ma do školy*. Bratislava : IRIS. 1997. 16, 10-12, 67 s. ISBN 80-88778-40-9.
- DRLÍKOVÁ, E. - ĎURIČ, L. – GRÁC, J.1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava : SPN, 1992. 125 s. ISBN 80-08-00433-9.
- DUCHOVIČOVÁ, J. – LAZÍKOVÁ, A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO*. Bratislava: IRIS, 2008. 173-174, 176 s. ISBN 978-80-89256-28-0.
- ĎURDIAK, L. 2007. *Rozvíjanie kompetencií u detí predškolského veku*. In *Zborník vedeckých a odborných príspevkov z odborného seminára pre učiteľky materských škôl*. [online]. Prievidza. 2007. 22 s. [cit. 2011-03-03]. ISBN: 978-90-80-969549-4-0. Dostupné na internete:
<http://www.spv-zv.sk/publikacie/uzbornik%20prievidza%202007.pdf>.
- ĎURIČ, L. – BRATSKÁ, M. a kol. 1977. *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1997. 12, 164 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. 27s. ISBN 80-7178-063-4.
- GÁBOROVÁ, L.: 2001. *Sociálna psychológia pre učiteľov*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied. 2001. 53-56, 77-79 s. ISBN 80-8068-071-X.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. 94 s. ISBN 80-07-01177-3.
- GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. 65 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- GUZIOVÁ, K. 1999. *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 1999.8 s. ISBN 80-967721-1-2.

- HAJDÚKOVÁ, V. et al.: 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : Metodicko – pedagogické centrum. 2008. 13, 25-33 s. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HANSEN, K. A - KAUFMAN, R. K. – WALSH, B. K. 1999. *Krok za krokom. Metodická príručka pre predškolskú výchovu*. Žiar nad Hronom: ARTEK s.r.o., 1999. 28 s. ISBN 80-968292-0-3.
- HRONCOVÁ, J. – HUDECOVÁ, A. – MATULAYOVÁ, T. 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2001. 83, 146, 84s. ISBN 80-8055-476-5.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. 50s. ISBN 80-89018-34-3.
- JONESOVÁ, J. J. - IGNEZIOVÁ, S.1997.: *Partnerstvo školy a rodiny*. Žiar nad Hronom : APRINT , 1997. 7 s. ISBN 80-968292-5-4.
- KAČÁNI, V. – VIŠŇOVSKÝ, Ľ.: 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : IRIS. 2005. 18, 23, 201 s. ISBN 80-89018-85-8.
- KARIKOVÁ, S.: Zrelosť CNS ako predpoklad pre úspešné zvládnutie roly školáka. In: *Zborník: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie* : Pedagogická fakulta UMB. 2007. 32 s. ISBN 978-80-8083-359-6.
- KASÁČOVÁ, B.: Školská pripravenosť – cieľ predškolskej a východisko elementárnej edukácie. In: *Zborník: Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie* : Pedagogická fakulta UMB. 2007. 46 s. ISBN 978-80-8083-359-6.
- KIKUŠOVÁ, S. – KOSTURB, D.: 2002 *Pedagogika pre 1. ročník študijného odboru učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo*. Bratislava : MEDIA TRADE, 2002. 73 s. ISBN 80-08-03293-6.
- KIKUŠOVÁ, S. 2003/2004. Rozvíjanie kľúčových kompetencií dieťaťa v kontexte edukačných podmienok dnešných materských škôl. In *Predškolská pedagogika*. ISSN 0032-7220, 2003/2004, roč. LVIII, č. 1, s. 2-3.
- 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. 6, 10-11 s. [cit. 2011-03-03]. 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. ročník pedagogických škôl*. Bratislava: SPN, 1977, 67-323-77, 120, 118, 93-94 s.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., - PUPALLA, B. eds. 2001: *Předškolní a primární pedagogika*. Praha : Portál. 2001. 101, 103, 115, 117, 74, 224-227 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMINAREC, I. – ŠUTÁKOVÁ, V. – DARGOVÁ, J. 2002. *Základy pedagogiky*. Vybrané pedagogické problémy. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, 2002. 58 s. ISBN 80-8068-096-5.
- KOSOVÁ, B. 1998. *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy pre učiteľov I. stupňa ZŠ*. Banská Bystrica: PF UMB, 1998. 13, 15 s. ISBN 80-8083-043-6.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. Havlíčkův Brod : Grada Publishing. 2008. 109-113 s. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOVÁČIKOVÁ, I. 2009. *Úloha materskej školy a rodiny v príprave dieťaťa na vstup do základnej školy*: bakalárska práca. Nitra: UKF, 2009. 56 s.
- KRAJČOVÁ, N.: Rodina ako činiteľ výchovy detí. In: Zborník: *Kapitoly z teórie výchovy* : Prešov. Fakulta humanitných a prírodných vied PU. 2004. 223 s. ISBN 80-8068-255-0.
- KUSÁK, P. – DAŘÍLEK, P. 1999. *Pedagogická psychologie- část A*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 197 s. ISBN 80-7067-837-2.
- KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra: PF UKF, 2009. 16-19, 53 s. ISBN 978-80-8094-457-5.
- LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2006. 127, 137, 139 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MERTIN, V., - GILLERNOVÁ, I. eds. 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2010. 32, 128-132 s. ISBN 80-7178-799-X.
- NÁKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000, s. ISBN 80-200-0690-7.
- NIESEL, R.: 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha : Portál. 2005. 5 s. ISBN 80-7178-989-5.
- PODHÁJECKÁ, M., 2006. et. al.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. 2006. 18 s. ISBN 80-8068-514-2.
- POLGARYOVÁ, E.: *Je pripravené vaše dieťa na nástup do školy?.* In: *Dieťa nielen pre rodičov*. roč. 14. č. 1. s. 46-47. ISS 1335-0919.
- PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF v Nitre. 2001. 189 s. ISBN 80-8050-415-6.

- RENDLOVÁ, H. – LYSKOVÁ, J. – KOSSELOVÁ, K. 1995. *Šimon pôjde do školy*. Praha. Portál, 1995. 17 -18 s. ISBN 80-7178-243-2
- ROZINAJOVÁ, H. 1988. *Pedagogika pre rodičov*. Bratislava: Osveta, 1988. 20-21 s. ISBN 70-057-88-PPR.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V.: *(In)akosti v edukačnom prostredí*. 1.vyd. Nitra : PF UKF, 2005. 161 s. 80-8050-839-9.
- SLEZÁKOVÁ, T.: Materská škola ako výchovné zariadenie dopĺňujúce rodinu. In: Zborník: *Medacta 95*. Nitra : VŠPg. 1995. 242-244 s.
- SLEZÁKOVÁ T. 2002. Vstup dieťaťa do školy a proces adaptácie. In *Pedagogická psychológia*. Dni doktorantov. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie. Nitra: 2002.185, 190-191.
- SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu*. 1. vyd. Pedagogická fakulta UKF v Nitre, 2006. 7-8, 15, 21, 24-25, 29, 30, 34-36, 40, 43, 45, 47, 76 s. ISBN 80-8050-968-9.
- ŠMELOVÁ, E.: Úloha materskej školy a rodiny v rozvoji kompetencií dieťaťa predškolského veku. In: Zborník: *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie* : Pedagogická fakulta UMB. 2007. 421 s. ISBN 978-80-8083-359-6.
- ŠPERKA, J.: 1995. *Teória výchovy*. Prešov : Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach. 1995. 125 s. ISBN 80-7097-317-X.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodologie vied vo výchove*. Kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanistické prístupy v edukačnom výskume. Bratislava: IRIS, 1998. 212 s. ISBN 80-88778-73-5.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky 2008. [on line]. [cit. 2010-03-28]. s
Dostupné na: <http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319>
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. *Predškolská pedagogika (terminologický a výkladový slovník)*. Levoča: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2007. 25, 346, 463-464 s. ISBN 978-80-8084-162-1.
- VÁGNEROVÁ, M.: 2000. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál. 2000. 122, 125, 144-147,159-169, s. ISBN 80-7178-308-0.
- VARCHOLOVÁ, M. - MALIŇÁKOVÁ, M., - MIŇOVÁ, M.: *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov : ROKUS. 2003. 5-43 s. ISBN 80-89055-34-6.

VISŠŇOVSKÝ, Ľ., 2002. *Teória výchovy. Vybrané kapitoly*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2002. 93, 96, 97 s. ISBN 80-8055-718-7.

PRÍLOHY

Pozorovací hárok
Sociálna adaptácia dieťaťa na 1. ročník ZŠ

Meno žiaka:.....

Dátum narodenia:.....

Škola:.....

Školský rok:.....

| 1. Priebeh adaptácie žiaka na školu | Septembe | Novembe | Január |
|--|----------|---------|--------|
| a) od začiatku dochádzky sa doteraz žiak neprispôbil | | | |
| b) primerane, bez väčších ťažkostí | | | |
| c) zlepšenie adaptácie | | | |
| d) adaptácia je veľmi dobrá | | | |

Poznámka.....

.....

| 2. Emocionálne prejavy žiaka | Septembe | Novembe | Január |
|-------------------------------------|----------|---------|--------|
| a) prílišná závislosť na učiteľovi | | | |
| b) zmeny nálad | | | |
| c) zvláda emócie | | | |
| d) nesmelé, utiahnuté | | | |
| e) plač pri neúspechu | | | |

Poznámka.....

.....

| 3. Sociálne správanie sa žiaka v rešpektovaní školského poriadku | Septembe | Novembe | Január |
|---|----------|---------|--------|
| a) rešpektuje školský poriadok | | | |
| b) odmieta sa prispôbiť | | | |

Poznámka.....

.....

| 4. Vzťahy s učiteľom | Septembe | Novembe | Január |
|--|----------|---------|--------|
| a) rešpektuje učiteľa | | | |
| b) rád na seba upútava pozornosť učiteľa | | | |
| c) odmieta ho prijať ako autoritu | | | |

Poznámka.....

.....

| 5. Vzťahy so spolužiakmi | Septembe | Novembe | Január |
|-------------------------------------|----------|---------|--------|
| a) chce sa kamarátiť so spolužiakmi | | | |
| b) správa sa k nim ľahostajne | | | |
| c) vie sa presadiť v kolektíve | | | |
| d) zvláda vzťahy v kolektíve | | | |
| e) je priateľský, empatický | | | |
| f) vie pomôcť spolužiakom | | | |
| h) je agresívny | | | |

Poznámka.....

.....

| 6. Riešenie konfliktov v kolektíve spolužiakov | Septembe | Novembe | Január |
|---|----------|---------|--------|
| a) dokáže samostatne vyriešiť konflikt | | | |