

UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚLOHA UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY V OBLASTI
ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI PREDŠKOLÁKOV

Bakalárska práca

Študijný program: Predškolská a elementárna pedagogika (Učiteľské štúdium,
bakalársky I. st., denná forma)
Študijný odbor: 1.1.5 Predškolská a elementárna pedagogika
Školiace pracovisko: Katedra Pedagogickej a školskej psychológie
Školiteľ: PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD.

2012

Martina Gogoliaková

Pod'akovanie

Na tomto mieste by som chcela pod'akovať môjmu konzultantovi PhDr. Viktorovi Gatialovi za jeho odborné rady, pomoc a pripomienky, ktoré mi poskytol pri písaní tejto práce.

ABSTRAKT

GOGOLIAKOVÁ, Martina: *Úloha učiteľa materskej školy v oblasti školskej spôsobilosti predškolákov*. Bakalárska práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta: Katedra psychológie. Školiteľ: PhDr. Viktor Gatiaľ, PhD. Stupeň odbornej kvalifikácie: Bakalár /Bc./ - Nitra: PF UKF

Cieľom bakalárskej práce je poukázať na dôležitosť práce učiteľa materskej školy pri diagnostikovaní školskej spôsobilosti. Získanie čo najväčšieho množstva informácií o problematike školskej spôsobilosti nám umožnilo zaujať čo najkomplexnejší pohľad k téme, ale zároveň nám rozsah práce nedovoľoval podrobnejšiu analýzu všetkých činiteľov ovplyvňujúcich školskú spôsobilosť. V práci, ktorá má teoretický charakter, poukazujeme na nevyhnutnosť diagnostických kompetencií v činnosti učiteľa. Uvádzame charakteristiky pedagogickej diagnostiky, kde sa zaoberáme aj charakteristikou metód pedagogickej diagnostiky v materskej škole. Jedným z cieľov bakalárskej práce je poukázať na potrebnosť kvalifikácie v oblasti diagnostiky a kooperáciu s výchovnými poradňami, čo umožňuje učiteľovi materskej školy včas podchytiť problém a ťažkosti detí a adekvátne ich riešiť. V práci sa venujeme otázkam školskej spôsobilosti. Vymedzujeme pojmy telesná zrelosť, kognitívna a sociálno-emocionálna zrelosť. Zameriavame sa na zdôraznenie schopnosti učiteľa poznať všetky kompetencie školsky zrelého dieťaťa a tým aj odhaliť potencionálne nedostatky pri posudzovaní školskej spôsobilosti. Pri diagnostikovaní školskej spôsobilosti sme chceli upriamiť pozornosť na významnú a nevyhnutnú kooperáciu učiteľa materskej školy so špecialistami pedagogicko-psychologického poradenstva a špeciálno-pedagogického poradenstva a k tomuto názoru viesť aj samotných rodičov detí ako jednu z hlavných podmienok úspešnosti dieťaťa v škole.

Kľúčové slová: učiteľ, materská škola, pedagogická diagnostika, diagnostické metódy, školská spôsobilosť, kooperácia s poradenstvami

ABSTRACT

GOGOLIAKOVÁ, Martina. *The role of preschool teachers in the field of children's capability* [thesis]. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Pedagogy; Department of Psychology. Supervisor: PhDr. Viktor Gatíal, PhD. Qualification level: Bachelor /Bc./ - Nitra.

The goal of the thesis is to point out the importance of the work of preschool teachers while measuring the school capability of children. Obtaining as much information as possible regarding the topic of school capability allowed us to develop a complex understanding of the topic, but at the same time, the limited extent of the thesis kept us from a more thorough analysis of all the factors influencing school capability. The theoretical thesis points out the necessity of diagnostical skills in the work of preschool teachers. It describes the characteristics of pedagogical diagnostics and it also deals with the pedagogical diagnostics in preschools. One of the goals of the thesis is to point out the importance of qualification in the field of diagnostics and the cooperation with counselors, which allows to notice the problems and difficulties in time and adequately solve them. The thesis deals with the question of school capability in detail. It clarifies expressions such as psychical, social, emotional and cognitive maturity. It emphasizes the need of being familiar with all the competencies a child ready for school should have, which means the teachers should be also able to recognize potential shortcomings on the side of children. It also focuses on the importance of the cooperation between preschool teachers, psychological counseling and special pedagogic counseling. In conclusion, the thesis sets this cooperation as one of the major factors of the child's success in school.

Keywords: teacher, preschool, pedagogic diagnostics, diagnostical methods, school capability, cooperation with counselors

OBSAH

ÚVOD	7
1 KOMPETENCIE UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY	9
2 DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY	13
2.1 Pedagogická diagnostika	14
2.2 Psychologická diagnostika	17
2.3 Diagnostická činnosť učiteľa materskej školy	17
2.4 Metódy diagnostickej činnosti učiteľa materskej školy	19
2.4.1 Pozorovanie	19
2.4.2 Rozhovor	21
2.4.3 Anamnéza	21
2.4.4 Dotazník	22
2.4.5 Testy a metódy overovania vedomostí a zručností.....	23
2.4.6 Analýza hry	24
2.4.7 Analýza výsledkov činnosti a analýza úloh.....	25
2.4.8 Pedagogická dokumentácia	26
2.5 Diagnostika školskej spôsobilosti	27
2.5.1 Školská spôsobilosť	28
2.5.2 Pripravenosť dieťaťa na školu	33
2.5.3 Oblasť diagnostiky spôsobilosti predškolákov	34
3 SPOLUPRÁCA UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY PRI URČOVANÍ ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI	37
3.1 Posudzovanie školskej spôsobilosti	40
3.2 Školská nespôsobilosť	43
3.3 Možnosti riešenia školskej nespôsobilosti	45
4 LEGISLATÍVA V OBLASTI ZAŠKOLENIA	47
4.1 Zákon č. 245 / 2008 Z. z o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov	47
ZÁVER	49
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	Chyba! Záložka nie je definovaná.
PRÍLOHY	59

ÚVOD

Predškolská výchova je u nás na vysokej úrovni. Vytvára v psychickom a osobnostnom vývine našich detí adekvátne predpoklady na to, aby mohli úspešne bez závažných problémov začať povinnú školskú dochádzku, aby boli dobre pripravené na plnenie požiadaviek. Kvalitná predškolská príprava, ktorú zabezpečujú odborne kvalifikovaní učitelia má nezastupiteľný význam v ďalšom úspešnom napredovaní dieťaťa i jeho ďalšom účelnom smerovaní ako i celkovom osobnostnom vývine.

Vo svojej práci sa venujeme problematike školskej spôsobilosti, ktorá je neustále aktuálna i jej posudzovaniu, ktoré je nevyhnutné rok pred vstupom do základnej školy. Poukazujeme na to, že edukačná činnosť učiteľa materskej školy jeho vedomostná zrelosť, všeľudské a odborné vedomosti a profesionálna príprava v oblasti diagnostiky je nevyhnutným predpokladom pre efektívne rozvíjanie kompetencií dieťaťa predškolského veku a jeho následný plynulý a úspešný prechod do základnej školy. Včasné podchytenie čiastkových oslabení vývinu detí resp. poukázanie na potrebu stimulácie špecifických úrovní vývinu ako i rozvíjanie nádejných potencialít pred nástupom na primárny stupeň v spolupráci s výchovnými poradňami a rodičmi detí má významnú preventívnu úlohu v predchádzaní neskorších ťažkostí v oblasti učenia, adaptačných ťažkostí, problémy v sebahodnotení a sebaúcte detí odvíjajúcich sa od zažívania úspechu resp. neúspechu v školskom prostredí.

Naším cieľom je poukázať na dôležitosť diagnostických kompetencií v práci učiteľa materskej školy, jeho profesionálnej spôsobilosti, ich nadobúdanie a následnom aplikovaní v praxi hlavne v období, ktoré je charakterizované prudkým vývinom a hlavným motívom je školská spôsobilosť a kde z jedným z činiteľov úspešného prechodu dieťaťa na základnú školu je profesionálna a efektívna spolupráca učiteľa so špecialistami v tejto oblasti a rodičmi detí.

Prácu sme si rozdelili na štyri kapitoly. V prvej kapitole, ktorá nesie názov kompetencie učiteľa materskej školy sa zaoberáme a uvádzame všeobecné spôsobilosti učiteľa predprimárneho stupňa, ktoré tvoria základ jeho učiteľskej profesie.

Diagnostické kompetencie učiteľa materskej školy, ktorými otváram druhú kapitolu, tvoria významnú zložku pri určovaní školskej spôsobilosti. Pedagogická diagnostika, by mala byť neoddeliteľnou zložkou náplne každého učiteľa, pretože učiteľ

s profesionálnou prípravou musí mať vedomosti o diagnostike, následne nadobudnuté postupy a metódy musí uplatňovať v praxi, mal by vedieť rozoznávať psychologickú diagnostiku a usúdiť, kedy si problém dieťaťa vyžaduje odbornú pomoc. V tejto časti rozoberáme z nášho pohľadu najdôležitejšie metódy, ktoré môže učiteľ materskej školy aplikovať počas svojej praxe, prostredníctvom ktorých môže poznať príčinu a mieru úspešnosti a neúspešnosti detí a tým poskytnúť jednotlivým deťom čo najväčšiu možnú pomoc a zintenzívniť individuálny prístup. Tiež sa zaoberám konkrétnou diagnostikou školskej spôsobilosti. Uvádzame a vymedzujeme školskú spôsobilosť, kompetencie a znaky, ktorými by sa malo školsky spôsobilé dieťa prejavovať po telesnej, kognitívnej a sociálno-emocionalnej stránke. Kapitulu uzatvárame vymedzením oblastí diagnostiky spôsobilosti predškolákov.

Tretiu kapitolu sme venovali kooperácií učiteľa s rôznymi odborníkmi pri posudzovaní školskej spôsobilosti. Zdôrazňujeme v nej význam a nevyhnutnosť spolupráce učiteľa materskej školy s jednotlivými odborníkmi akými sú psychológ, špeciálny pedagóg, logopéd, sociálny pracovník, učiteľka základnej školy a na neposlednom mieste samotný rodič dieťaťa. Opisujeme pozitívne stránky z rôzneho uhla pri kooperácii so spomínanými špecialistami i následný dopad na dieťa pri odmietnutí ich pomoci. V tejto časti vymedzujem aj školskú nespôsobilosť i jej možnosti riešenia.

Štvrtú a tým aj poslednú kapitolu sme venovali legislatíve, zákona o výchove a vzdelávaní, ktorý rieši problematiku školskej spôsobilosti resp. nespôsobilosti a odpovedá na všetky otázky školskej dochádzky.

1 KOMPETENCIE UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY

Učiteľ je v spoločnosti považovaný za významného činiteľa, pretože má v rukách moc, ktorá mu umožňuje pôsobiť na dieťa po všetkých jeho stránkach. Kvalitné a pozitívne pôsobenie učiteľa na dieťa má za následok nadobudnutie, rozvinutie a aplikovanie všetkých kompetencií, ktoré tvoria v súčasnej spoločnosti základ učiteľskej profesie. V práci učiteľa sa čoraz viac stretávame s rastom požiadaviek na vyučovanie, rozširujú sa aj následné kompetencie a tým sa zvyšuje aj ich dôležitosť pri zefektívňovaní priebehu a výsledkov v pedagogickej práci.

M. Tóthová a T. Slezáková (In: A. Doušková., 2007, s. 112) pod pojmom kompetencia chápu „...právomoc, dosah právomocí, spôsobilosti vykonávať istú činnosť“.

Podľa I. Tureka (2003, s. 6) sa „za kompetentného v určitej oblasti zvykne považovať človek, ktorý má schopnosti, motiváciu, vedomosti, zručnosti atď. robiť kvalitne to, čo sa v príslušnej oblasti robiť vyžaduje“.

Na základe definícií spomenutých autorov si môžeme kompetenciu vymedziť ako spôsobilosť, schopnosť, ktorá sa orientuje na určitú úroveň poznania daného jedinca. Z pedagogického hľadiska má byť učiteľ vybavený takými kompetenciami, ktoré mu umožnia efektívne vykonávať výchovno-vzdelávaciu činnosť. Pod týmito kompetenciami rozumieme súbor profesionálnych zručností a dispozícií. Učiteľ musí nielen poznať svoje kompetencie, ale je dôležité, aby ich aj využíval pri svojej praxi.

Pedagogicko-psychologická pripravenosť v príprave učiteľa má významné a nezastupiteľné miesto vo všetkých jeho disciplínach. V pedagogickej praxi sa odborné vedomosti učiteľa musia prepájať s ovládaním metodiky. Následne zložitejšie vedomosti umožňujú kvalitnejšie poznanie žiaka a realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby sa plnohodnotne rozvíjala osobnosť dieťaťa. Ako uvádza P. Masarik a kol. (2003, s. 55) učiteľ si musí „byť vedomý, že úspech vo svojej práci dosiahne vtedy, ak dokáže nadviazať kontakt s objektom výchovy, ak bude dobrá jeho teoretická a praktická pripravenosť, ako dokáže využívať profesijné kompetencie pri rozvoji osobnosti žiakov“.

M. Hupková a E. Petlák (2004) vymedzujú nasledovné kompetencie, ktoré sú najčastejšie zdôrazňované pri práci učiteľa:

1. Komunikačné kompetencie

Táto kompetencia vyjadruje učiteľovi, aby vstupoval so žiakmi do dialógu. Zahrňuje aj umožnenie žiakom vzájomnej komunikácie. M. Tóthová a T.

Slezáková (In: A. Doušková, 2007, s. 113): „Ak chápeme komunikatívne vyučovanie i ako empatické s cieľom chápať dieťa a priblížiť sa mu, je táto profesijná kompetencia významná a potrebná zvlášť pre adaptačné obdobia, a to tak na prostredie materskej školy, ako i na obdobie vstupu dieťaťa do školy“.

2. Odborno-pedagogické kompetencie

Učiteľ už v príprave na svoju profesiu získava vedomosti v priebehu teoretickej prípravy i pedagogickej praxe. Získanie tejto kompetencie je pre budúcich učiteľov veľmi náročná, ale na druhej strane veľmi dôležitá z hľadiska uvedomenia si poznania a rešpektovania biologických, psychologických a sociologických poznatkov tak vyučovania, ako aj samotného žiaka.

3. Interpretačné kompetencie

V tejto kompetencii ide o interpretáciu reality, jej poznania a tým umožnenie aktualizovania učiva, metód i výchovno-vzdelávacích cieľov v súvislosti s meniacimi sa požiadavkami a trendmi spoločnosti.

4. Interakčné kompetencie

Učiteľ musí dieťaťu predškolského veku umožniť otvorenosť, úprimnosť vytvorenia pozitívneho vzťahu k ľuďom, okoliu i učiteľovi ako akceptujúcej a chápanej osobe.

Ako uvádzajú M. Tóthová a T. Slezáková (In: A. Doušková, 2007, s. 113): „Z tohto pohľadu princípy humanistickej pedagogiky: kongruencia, akceptácia, empatia a sebahodnotenie učiteľa, sú predpokladmi realizácie interakčnej kompetencie v edukačnom procese“.

5. Realizačné kompetencie

Tieto kompetencie sú zamerané na správnu prípravu učiteľa na edukačnú činnosť. Zahrňujeme sem správny výber metód, prostriedkov na vytvorenie podmienok pre učebnú činnosť žiakov, uplatnenie zásad, pomôcok i didaktickej techniky.

6. Ochranné kompetencie

Podstata týchto kompetencií spočíva v tom, že učiteľ dbá na bezpečnosť detí, navodzuje pozitívnu klímu v triede, snaží sa o zbavenie strachu detí zo školy i eliminuje negatívne postoje k učeniu. U detí predškolského veku tvoria bezpečie, istota a láska hlavný predpoklad na motiváciu k ďalším činnostiam.

7. Asertívne kompetencie

V tejto kompetencii ide o pochopenie dieťaťa jeho pozitívnej stránky v zmysle získavania si dieťaťa resp. rodičov uvážlivým spôsobom.

8. Facilitátorské kompetencie

Táto kompetencia dáva do povedomia, že úlohou učiteľa je nie len učiť a vychovávať, ale i prispievať a pomáhať k rozvoju celkovej osobnosti dieťaťa. U dieťaťa predškolského veku to súvisí so školskou spôsobilosťou, kde sa osobnosť dieťaťa rozvíja po kognitívnej, emocionálno-sociálnej a pracovnej stránke.

9. Morálne kompetencie

Do týchto kompetencií patrí hlavne sebareflexia učiteľa, ktorá sa prejavuje úvahami nad vlastným edukačným pôsobením.

10. Negosociačné kompetencie

Učiteľ je schopný vychádzať so žiakmi, vyvolávať u nich aktivitu a tvorivosť. Ako uvádzajú M. Tóthová a T. Slezáková (In: A. Doušková, 2007, s. 114): „To predpokladá dobrý vzťah učiteľov a žiakov, diagnostiku a poznanie žiakov a svoj význam tu nepochybne zohráva i láska k povolaniu“.

11. Kooperatívne kompetencie

Jenou z úloh učiteľa je vedieť spolupracovať s deťmi, s rodičmi, učiteľmi i odborníkmi. Potreba dobrej a zmysluplnej kooperácie sa ukazuje hlavne pri diagnostike dieťaťa, pri určovaní školskej spôsobilosti resp. nespôsobilosti.

12. Poznávacie kompetencie

V tejto kompetencii ide o sústavný záujem o nové vedomosti, informácie i celoživotné vzdelávanie.

13. Organizátorské kompetencie

Len práca učiteľa, ktorý sa systematicky pripravuje na svoju činnosť, ktorej uplatňuje viaceré z kompetencií, mu môžu zaručiť dobré organizátorské vedenie svojej i žiakovej práce.

14. Didakticko- metodické kompetencie

Efektivita edukačných procesov úzko súvisí s motiváciou a následne so školskou úspešnosťou, ktorá je závislá od didakticko-metodických kompetencií resp. odovzdať žiakom ich správny obsah.

15. Informačno- mediálne kompetencie

Táto kompetencia má významné postavenie hlavne u detí predškolského a mladšieho školského veku. Vyjadruje, aby učiteľ vedel pracovať a využívať informačné technológie a aby k týmto zručnostiam viedol aj samotných žiakov.

16. Tvorivo- autorské kompetencie

Obsah materskej školy úzko súvisí s tvorivým prístupom učiteľa. K príprave pomôcok, organizovaniu, metodike, by mal učiteľ materskej školy pristupovať kreatívnym spôsobom, čím zvyšuje motiváciu k učebnej činnosti detí.

Ako sme už naznačili, kompetencie tvoria významne miesto v práci učiteľa. Má to za následok sústavný rast požiadaviek na kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti i na kvalitu práce učiteľa.

V. Spilková (In: Petlák, E., 2000, s. 15) uvádza nasledovné kompetencie učiteľov:

- kompetencia odborno-predmetová
- kompetencia psycho-didaktická
- kompetencia organizačná a riadiaca
- kompetencia diagnostická a intervenčná
- kompetencia poradenská a konzultatívna
- kompetencia reflexie vlastnej činnosti

Od učiteľa materskej školy sa očakáva, že bude vystupovať ako odborník a všetky kompetencie bude plnohodnotne využívať.

Podľa M. Tóthová a T. Slezáková (In: A. Doušková, s. 118): „Všetky tieto kompetencie majú zabezpečiť učiteľovi možnosť kvalifikovane vytvárať podmienky na optimálny rozvoj každého dieťaťa, na stimuláciu všestranného rozvoja jeho osobnosti, prípravu na úspešný štart do školy“.

2 DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCIE UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY

Obdobie ranného detstva skrýva v sebe rôzne potenciality a dokonca rozhoduje o úspešnosti dieťaťa v budúcnosti. Preto by sa mal učiteľ materskej školy dobre orientovať vo vývinových osobitostiach dieťaťa, mal by sa sústrediť na dieťa, na jeho vnímanie budúcej roly žiaka. Je dôležité, aby sa orientoval v požiadavkách, ktoré kladie škola pre budúceho žiaka a tým zabezpečil rozvoj tých predpokladov, ktoré umožnia dieťaťu úspešný vstup do základnej školy. Z toho vyplýva, že na učiteľa materskej školy sa zvyšujú nároky hlavne v oblasti diagnostiky, teda pozornosť sa kladie na diagnostické kompetencie.

Diagnostické kompetencie tvoria významnú zložku každodennej činnosti učiteľa, no i napriek tomu sú chápané ako druhoradá záležitosť. Myslíme tým, že učiteľ sa stále spolieha na prácu psychológov. Včasnou diagnostikou u detí v predškolskom období, môže učiteľ eliminovať ich nedostatky a tým zvládnuť náročné požiadavky budúceho školáka. V tomto prípade má nezastupiteľné miesto individuálny prístup k dieťaťu. M. Tóthová a T. Slezáková (In: A. Doušková, 2007, s. 119) zdôrazňujú myšlienku: „ale ako môže učiteľ individuálne pristupovať k dieťaťu, keď nedokáže erudovane sformulovať ciele diagnostikovania, následne vyčleniť objekt diagnostikovania, vybrať vhodné metodiky, stanoviť podmienky ich využitia a čo je veľmi dôležité, urobiť analýzu získaných faktov, ktoré sa majú stať východiskom pre individuálnu prácu učiteľa s dieťaťom“. Učiteľ materskej školy by mal vedieť pracovať s rôznymi diagnostickými nástrojmi, postupmi, metódami a následne ich aplikovať v praxi. Ako jedna z ďalších podmienok v rámci diagnostických kompetencií sa od neho očakáva schopnosť kooperovať s rodičmi dieťaťa, s odborníkmi ako je napr. psychológ, logopéd či špeciálny pedagóg.

Je dôležité aby učiteľ nebránil zmenám a inováciám v škole či v príprave učiteľov, ale je naopak dôležité, aby ich realizoval, podporoval a zodpovedne podnecoval (Doušková, A., Ľuptáková-Vančíková, K., 2008).

P. Masarik (2003) uvádza nasledovné diagnostické zručnosti v práci učiteľa:

- rýchle a objektívne stanovenie diagnózy dieťaťa alebo skupiny detí,
- komplexné poznanie osobnosti každého jednotlivca,

- vyhľadávanie kompenzačno-dokumentačného materiálu, ktorý pomáha dieťaťu pri prekonaní ťažkostí súvisiacich s učením,
- pre maximálne rozvoj dieťaťa, dotváranie rôznych možností.

2.1 Pedagogická diagnostika

Profesionálnej príprave učiteľa materskej školy by jednoznačne nemali chýbať vedomosti o diagnostike a jej následne uplatnenie postupov a metód v praxi. Preto netreba zabudnúť na pedagogickú diagnostiku, ktorá plne patrí do kompetencií učiteľa.

Pedagogickú diagnostiku zaraďujeme medzi špeciálnu disciplínu pedagogiky. Zaoberá sa teóriou objektívneho zisťovania, posudzovania a hodnotenia vnútorných a vonkajších podmienok v procese výchovy a vzdelávania a je nevyhnutnou súčasťou každej výchovno-vzdelávacej činnosti učiteľa (Baďuríková, Z. a kol., 2001).

L. Mojžíšek (1986, s. 18) definuje pedagogickú diagnostiku ako „teóriu a prax zisťovania, rozpoznávania, klasifikovania, posudzovania, charakterizovania a hodnotenia stavu a úrovne pedagogického rozvoja žiakovej osobnosti“.

Podľa M. Romanovej (2008, s. 2) je pedagogická diagnostika „proces, ktorý sa uskutočňuje v špecifických podmienkach, vo výchovno-vyučovacom procese a jej predmetom môže byť zisťovanie učebnej činnosti žiakov a ich výsledkov, zmapovanie rodinného prostredia, triedy ako sociálnej skupiny ale samozrejme jej predmetom môže byť aj samotný učiteľ a ďalší pedagogickí pracovníci v škole“.

Podľa V. Kačániho a E. Višňovského (2005, s. 43) je pedagogická diagnostika „poznávacím procesom, v ktorom môže učiteľ získať o žiakoch čo najhlbšie a najkomplexnejšie informácie“.

Pedagogická diagnostika sa zameriava na obsahovú a procesuálnu zložku. Obsahová zložka zisťuje dosiahnutú úroveň vedomostí, zručností a návykov. Procesuálna zložka sa zameriava na to, akým spôsobom výchovno-vzdelávací proces prebieha. Okrem zisťovania vedomostí a zručností sleduje pedagogická diagnostika aj emocionálno-sociálnu úroveň osobnosti dieťaťa. V pedagogickej diagnostike nie je dôležitý len výsledok výchovno-vzdelávacej činnosti, ale aj sám proces nadobúdania vedomostí a zručností. Ak zisťujeme stav, posudzujeme, hodnotíme teda hovoríme o diagnostike, ktorá v sebe však zahŕňa aj postupnú činnosť vedúcu k diagnóze. Pedagogickú diagnózu chápeme ako

výsledok procesu pedagogickej diagnostiky, ktorá v sebe zahŕňa komplexné posúdenie dieťaťa, jeho doterajšieho stavu rozvoja vedomostí, zručností a návykov (Valachová, D., 2008).

Ak hovoríme o pedagogickej diagnostike, ktorá končí pedagogickou diagnózou, jednoznačne nemôžeme zabudnúť na samotnú činnosť čiže diagnostikovanie.

Diagnostikovanie je činnosť, ktorá začína zámerom niečo zistiť u žiaka a končí stanovením diagnózy (Školkayová, S., 2003/2004).

D. Valachová (2008, s. 4) definuje diagnostikovanie ako „súbor činností, ktoré prebiehajú počas určovania diagnózy, teda je to istý druh poznávania dieťaťa, ktoré by malo vyústiť do objektívneho posúdenia diagnostikovaného javu“. Pri diagnostikovaní nesledujeme len samotné dieťa, ale aj príčiny jeho stavu či podmienky, ktoré smerovali k jeho rozvoju.

Z. Kolláriková, B. Pupala (2001, s. 236) uvádzajú: „Diagnostikovanie sa zameriava nielen na zisťovanie nedostatkov, zaostávania, chýb, ale naopak i na identifikovanie kladných vlastností, ďalej na zistenie rezerv, potencialít a možností rozvoja“.

Jednou zo základných vlastností pedagogickej diagnostiky by mala byť mimovoľnosť či nevtieravosť, aby dieťa, ktoré je skúmané a hodnotené, si to neuvedomovalo a prejavovalo sa celkom prirodzene (Monatová, 1992/1993).

Typy pedagogickej diagnostiky, ktoré vymedzuje O. Zelinková (2011):

- Diagnostika normatívna, ktorá porovnáva výsledok jednotlivca s výsledkom reprezentatívnej vzorky populácie v rovnakej skúške. Porovnávanie môže byť národné alebo čiastkové. Zaoberá sa otázkou, či dieťa dosahuje úroveň svojich rovesníkov alebo zaostáva.
- Diagnostika kritériálna sa zaoberá porovnávaním vonkajších meradiel s objektívne určenými úlohami. Posudzuje, či dieťa zvláda alebo nezvláda danú činnosť tzv. úlohu ako napríklad hygienu či násobilku. Skúšky vychádzajú z analýzy určitej schopnosti a smerujú k určitej úrovni, na ktorej sa dieťa nachádza.
- Diagnostika individualizovaná sa zaoberá hodnotením dieťaťa a porovnáva ho len vo vzťahu k dieťaťu samotného bez porovnávania s rovesníkmi. Zameriava sa na porovnávanie dosiahnutej úrovne za daný časový úsek pričom sleduje aj postup.
- Diagnostika diferenciálna sleduje rozlišovanie problémov a ich príčiny.

Pedagogická diagnostika je dlhodobý prebiehajúci proces, pri ktorom je potrebné brať do úvahy všetky systémy, ako sú spoločnosť, rodina, škola a osobnosť dieťaťa, ktoré môžu mať za následkom ovplyvnenie vývoja dieťaťa. Tento proces môže byť realizovaný krátkodobo alebo dlhodobo. Proces diagnostikovania rešpektuje postupnosť krokov, uplatňuje komplexný prístup, preto pedagogická diagnostika nie je zameraná len na samotné dieťa, ale zahŕňa aj spôsob práce, vlastnosti učiteľa, či diagnostikovanie rodičov alebo vonkajších podmienok (Zelinková, O., 2011).

Dobrá diagnostika má svoju validitu, reliabilitu a štandardizáciu. Validita označuje platnosť. D. Valachová (2008, s. 7) definuje validitu ako „test, dotazník alebo inú metódu z pohľadu stupňa dôveryhodnosti, t.j. či postihuje, meria práve tie schopnosti či vlastnosti, na ktoré bolo diagnostikovanie zamerané“.

Pod reliabilitou rozumieme presnosť, spoľahlivosť metódy. V. Mertin a I. Gillernová (2003, s. 77) uvádzajú, že v reliabilite „ide o to, či výsledok, ktorý sme dosiahli, bol nenáhodný, či nebol zaťažený chybou merania bez ohľadu na to, čo meria.“ Na základe štandardizácie sa zameriavame na postup na určenie noriem v diagnostických postupoch.

V diagnostike majú veľký význam metódy. Metódy môžeme charakterizovať ako tzv. postupy, spôsoby, na základe ktorých získavame informácie.

Podľa S. Školkayovej (2003/2004, s. 35): „Z hľadiska postupu definuje diagnostické metódy ako sústavy (úloh, situácií či otázok), ktorými zámerne vyvolávame správanie (úkony, konanie, slovné odpovede) skúmanej osoby“. Metódy pedagogického diagnostikovania majú veľkú výhodu, že v bežných situáciách si zachovávajú prirodzenosť a často sú totožné s metódami učiteľovho vyučovania. Vhodnosť použitia metód je veľmi dôležitá, pretože je od nej závislá aj úspešnosť diagnostikovania.

Pedagogická diagnostika by mala byť neoddeliteľnou zložkou náplne práce každého učiteľa. Môže ju vykonávať len učiteľ, ktorý je profesionálne pripravený a pozná zákonitosti rozvoja osobnosti dieťaťa, ale aj zákonitosti procesu výchovy a vzdelávania, jeho riadenia, rastu účinnosti a efektivity.

2.2 Psychologická diagnostika

Podľa M. Romanovej (2008, s. 1) sa psychologická diagnostika zameriava „na rozpoznávanie rozdielnosti v stave človeka v danom okamihu v porovnaní s predchádzajúcim stavom alebo v porovnaní s inými ľuďmi“.

Predmetom psychologickéj diagnostiky v detskom veku sú psychické zvláštnosti jedincov, medzi ktoré môžeme radiť napríklad dispozície, psychické stavy. Ako príkladom môže byť pozornosť a vlastnosti rôzneho charakteru, povahové či sociálne. Na základe psychologickéj diagnostiky sa zameriavame na vývojovú úroveň určitého dieťaťa, sledujeme jeho odchýlky od vekovej hranice a hodnotíme jeho prejavy v správaní či prežívaní. Rozdiel medzi pedagogickou a psychologickou diagnostikou nenachádzame v tom, ktorý odborník sa diagnostike venuje, ale za podstatný rozdiel môžeme uznať predmet daného vedného odboru (Mertin, V., Gillernová, I., 2003).

V. Mertin a I. Gillernová (2003, s. 76) tvrdia, že „...aj učiteľka materskej školy, okrem pedagogickej diagnostiky, môže realizovať diagnostiku psychologickú podľa toho, na aký okruh javov je diagnostika zameraná a k čomu má slúžiť“.

I napriek tomuto názoru býva psychologická diagnostika v plnej kompetencii psychológa, či príslušného školského psychológa, alebo práce pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Diagnostická činnosť psychológa v spolupráci s učiteľom materskej školy sa prostredníctvom psychologickéj diagnostiky uskutočňuje, ak odborník rozozná problém, ktorý je možné riešiť len prostredníctvom psychologických prostriedkov (Gajdošová, E., 1997).

V niektorých prípadoch učiteľky materských škôl môžu vykonávať psychologickú diagnostiku za predpokladu, že sú odborníkom zacvičené na administráciu metódy. Nejde však o interpretáciu výsledkov, iba o administráciu testu.

2.3 Diagnostická činnosť učiteľa materskej školy

V predchádzajúcej podkapitole sme venovali pozornosť pedagogickej a psychologickéj diagnostike, ktorá v dnešnej dobe zaujíma vo vedách veľmi významné postavenie, pretože sa čoraz výraznejšie uplatňuje individuálny prístup k predškolskému dieťaťu s rešpektovaním jeho osobnosti. Tým sa diagnostická činnosť stáva nevyhnutnou

súčasťou práce učiteľa, ktorá mu umožňuje čo najobjektívnejšie poznať dieťa a vhodne naň pôsobiť. Pomocou pedagogickej diagnostiky si učiteľ zisťuje, ako sa dosahujú a realizujú jeho výchovnovzdelávacie ciele (viď prílohu č.1).

Podľa V. Kačániho a E. Višnovského (2005, s. 48) sa učitelia „v pedagogickej diagnostike zameriavajú na intaktných jedincov, ktorí sa z hľadiska integrity organizmu nachádzajú v pásme normy, čo sa týka mentálnej úrovne, fungovania zmyslových orgánov, somatickej integrity (motoriky, mobility, komplexnosti orgánov) a sociálneho správania“. V práci učiteľa ide o stanovenie možného a reálneho stavu dieťaťa na základne zisťovania, posudzovania a hodnotenia rôznych oblastí ako aj potencialít, ktoré môžeme u dieťaťa ďalej rozvíjať. Od učiteľa sa očakáva, že bude reálne učebné a výchovné možnosti u detí schopný diagnostikovať. V praxi bude deti poznať nielen z hľadiska ich komplexnej úrovne, ale aj ich profesionálnej orientácie a pri ich problémoch vo výchovno-vzdelávacom procese bude hľadať možné riešenia na ich odstránenie.

Podľa času, kedy uskutočňuje učiteľ diagnostikovanie rozlišuje P. Gavora (1999) diagnostiku vstupnú, priebežnú a záverečnú.

Vstupné diagnostikovanie prebieha pri nástupe dieťaťa do materskej školy v prvých 3-4 týždňoch výučby. Učiteľ má možnosť vytvárať si predstavu o schopnostnej a vedomostnej úrovni triedy ako celku, ale aj o jednotlivých úrovniach detí. Zameriava sa na vzťahy medzi žiakmi i na niektoré faktory o rodinnom prostredí. Počas školského roka sa učiteľ o túto prvotnú diagnózu opiera a rozširuje ju o ďalšie informácie.

Priebežne diagnostikovanie nazýva P. Gavora (1999) aj formatívne vyučovanie, ktoré sa odvíja od slova formovať. Jeho hlavnou myšlienkou je, že učiteľ deti sústavne diagnostikuje, sleduje či zvládajú dané učivo a na základe výsledkov volí učiteľ ďalšie kroky, metódy, prístupy.

Záverečné diagnostikovanie sa zameriava hlavne na vzťah školskej spôsobilosti dieťaťa, kde učiteľ zhodnotí priebeh výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Zahŕňa v sebe všetky vedomosti, zručnosti, spôsobilosti i nadobudnuté vlastnosti, ktoré dieťa získalo počas dochádzky (Gavora, P., 1999).

Učiteľ materskej školy však nemôže odpovedať na všetky otázky vo vzťahu školskej spôsobilosti dieťaťa, preto je dôležité, aby k tomu uvažovaniu viedol i rodičov. Medzi kompetencie učiteľa materskej školy patrí nielen zverejňovanie výsledkov vlastnej diagnostiky, ale následne i poskytovanie týchto informácií rodičom, odborníkom či odborným inštitúciám. Podľa V. Mertin a I. Gillernová (2003, s. 227): „Psychológ, lekár ani riaditeľ základnej školy, kam má dieťa nastúpiť, spravidla nemajú tak kvalitné

podklady (mnohostranné, dlhodobé), ako majú učiteľky materskej školy“. Z toho vyplýva, že informácie z materskej školy musia byť súčasťou rozhodovania o odklade školskej dochádzky.

Učiteľ prostredníctvom diagnostickej činnosti môže poznať príčinu a mieru školskej úspešnosti i neúspešnosti detí. Má právo vysloviť vlastný názor ohľadom ďalšej školskej perspektívy dieťaťa, no musí si však uvedomiť, že nie všetky informácie môže mať k dispozícii. Týka sa to hlavne rodinnej situácie, výsledkov z anamnézy rodičov či hodnotovej orientácie rodiny. Učiteľ tiež nemusí mať informácie o zdravotnom a psychickom stave dieťaťa či poznať základnú školu, kam má dieťa nastúpiť. Preto pokiaľ chce učiteľ materskej školy odporučiť odklad školskej dochádzky, mal by jednoznačne kooperovať s odborníkmi a odbornými inštitúciami zaoberajúcimi sa tematikou školskej spôsobilosti. Avšak v konečnom dôsledku musí učiteľ rešpektovať právo rodičov rozhodnúť o nástupe či odklade školskej dochádzky (Mertin, V., Gillernová, I., 2003).

2.4 Metódy diagnostickej činnosti učiteľa materskej školy

Učiteľ pri diagnostickej činnosti využíva metódy, ktoré sú známe nielen z psychologической alebo pedagogickej oblasti. V predškolskom veku má diagnostika svoje špecifiká, ktoré treba brať do úvahy a akceptovať ich. Diagnostické metódy sa musia aplikovať bez vystavenia stresových situácií u detí či rôznym nežiaducim vplyvom pri diagnostikovaní.

2.4.1 Pozorovanie

Najčastejšie používanou metódou je pozorovanie, no i napriek tomu nepatrí medzi najjednoduchšie metódy. Diagnostické pozorovanie môžeme považovať za nepretržitý úkon, ktorý je náplňou učiteľskej práce, pričom nie je obmedzené len na interiér triedy materskej školy, ale možno ho realizovať pri každom styku s dieťaťom (Bukovinská, I., Liptáková, A., 2007/2008).

O. Zelinková (2011, s. 28) definuje pozorovanie ako: „...proces systematického pozorovania a zaznamenávania prejavov dieťaťa s cieľom rozhodnúť o optimálnom vedení dieťaťa“.

D. Valachová (2008, s. 9) hovorí, že pozorovanie „je zvyčajne zamerané na také prejavy správania dieťaťa, ktoré možno vidieť a počuť“. Na základe tejto definície správanie môžeme považovať za hlavný pozorovateľný činiteľ určitých charakteristík jednotlivca alebo procesu, ktorý prebieha vo vnútri jednotlivca. Učiteľ si svoje pozorovanie môže naplánovať a zamerať sa na určité predmety pozorovania. Okrem tohto typu má však na výber aj voľné pozorovanie založené na sledovaní prirodzeného prejavu detí. No i napriek tomu by pozorovanie nemalo byť jednorazové, náhodné a príliš široké. Pozorovanie by sa malo vyznačovať cieľavedomosťou, systematickosťou a malo by byť zamerané na výber určitých javov pozorovania.

S. Školkayová (2003/2004, s. 35) hovorí, že jedným zo znakov pozorovania je aj subjektivismus, ktorý rozumie „...nielen ako rôznu spôsobilosť ľudí rôznym spôsobom vnímať rovnaké javy, ale aj skutočnosť, že pozorovanie je vždy spojené s interpretáciou vnímaných javov“.

Z hľadiska dĺžky trvania delíme pozorovanie na krátkodobé a dlhodobé. Pri krátkodobom pozorovaní hľadá učiteľ v správaní dieťaťa niečo nezvyčajné. Tiež môže byť podnetom na dlhodobé pozorovanie. Dlhodobé pozorovanie sa realizuje pri opakovaných prejavov správania sa dieťaťa. (Zelinková, O., 2011).

Z diagnostického hľadiska delí D. Trpišiovská (In: Z. Hajd-Mousová a kol., 2002) pozorovanie na základné druhy a to na náhodné pozorovanie označované ako aj nesystematické a systematické pozorovanie.

Z hľadiska druhov pozorovania sa učiteľ môže zamerať aj na dva spôsoby pozorovania. Ide o neštruktúrované pozorovanie. Pri tomto pozorovaní vstupuje učiteľ do pozorovacieho procesu bez vopred pripravenej schémy. Ako uvádza D. Valachová (2008, s. 9) učiteľ len má stanovený „cieľ, predmet a dĺžku pozorovania, ale neriadi sa dopredu stanovenými kritériami“. Takéto pozorovanie umožňuje otvorenosť, pružnosť a zamerať sa na javy novým spôsobom. Štruktúrované pozorovanie je charakteristické dopredu pripravenými pozorovacími kategóriami, ktoré učiteľovi presne určujú, čo má pozorovať, ako pozorovaný jav zaznamenávať a vyhodnocovať.

Pri každom pozorovaní by mal učiteľ používať špecifický druh záznamu. Rozlišujeme rôzne formy ako sú pozorovacie hárky, záznamy, či jednou z najdokonalejších foriem je pedagogický denník. Pedagogický denník sa tým stáva bežnou súčasťou pedagogickej praxe učiteľa (Baďúriková, Z., 2001).

V. Mertin a I. Gillernová (2003, s. 81) vo svojom diele uvádzajú, že „je vhodné používať technické prostriedky ako je videozáznam, magnetofónová nahrávka, ktoré nám napomáhajú opakovane analyzovať pozorovanú situáciu“.

2.4.2 Rozhovor

Jednu z najprirodzenejších metód, ktorú používa učiteľ materskej školy, je rozhovor. Obsah rozhovoru tvoria otázky, ktoré by mali byť krátke, jasné, zrozumiteľné a zároveň prispôsobené adekvátnemu veku a komunikačným schopnostiam dieťaťa i schopnostiam pochopiť to, na čo sa ho pýtame.

V. Mertin a I. Gillernová (2003, s. 81) tvrdia, že „u detí predškolského veku je diskutabilné, či nám môže poskytnúť skutočne správne informácie prostredníctvom rozhovoru“. Tak, ako v pozorovaní, je rovnako dôležité vedieť, na čo sa budeme pýtať, akým spôsobom a kedy získané informácie správne vyhodnotiť. Učiteľ sa musí vyhýbať nesprávne zvoleným otázkam, nevhodne formulovaným ale i správne zvolenými otázkami len použitých v nesprávnom čase, ktoré jeho výsledky môžu skresliť. Rozhovor môžeme rozlišovať štruktúrovaný a neštruktúrovaný.

Podľa O. Zelinkovej (2011, s. 31) hovoríme o štruktúrovanom rozhovore vtedy, „keď máme predtým vytýčený cieľ a cestu, ako k nemu chceme prísť, t.j. otázky a alternatívy odpovedí sú dané“. Neštruktúrovaný rozhovor používa učiteľ pri spontánnom rozhovore s rodičmi alebo s deťmi, pri ktorom sa snaží daných jednotlivcov podnecovať. Rozhovor treba vedieť rozoznávať od mentorovania.

Učiteľ musí dbať o to, aby dieťa alebo rodič dostali priestor na vyjadrenie svojich názorov a postojov. Rozhovor je tiež dôležité zaznamenávať na záznamový hárok, ktorý učiteľ môže realizovať počas rozhovoru i po jeho ukončení. D. Valachová (2008, s. 11) tvrdí, že „ak sa rozhovor zaznamenáva počas rozhovoru, môže to narušiť plynatosť rozhovoru a môže to pôsobiť rušivo“.

2.4.3 Anamnéza

Anamnézu z prekladu definujeme ako spomienku. Je to metóda, ktorá sa zameriava na jednotlivca s cieľom získania informácií z minulého života, z jeho udalostí, okolností a zážitkov. Podľa O. Zelinkovej (2011, s. 31) je anamnéza „jednou z metód, pomocou ktorej získavame také informácie z minulého života žiaka, ktoré môžu prispieť

k objasneniu súčasného stavu“. Anamnestické údaje sa majú týkať všetkých oblastí dieťaťa a je dôležité si ich overovať a porovnávať z viacerých zdrojov.

Podľa obsahu rozlišuje D. Valachová (2008) 3 druhy anamnézy. Osobná anamnéza sa zaoberá informáciami o prenatálnom a perinatálnom vývoji dieťaťa. Získavame v nej poznatky o telesnom a duševnom vývine ako o vývoji motoriky, reči či zdravotného stavu.

Ako uvádzajú Ľ. Klindová a E. Rybárová (1975, s. 118) príklady osobnej anamnézy sú „choroby, ktoré prekonala matka počas tehotenstva, priebeh pôrodu, pôrodná váha a dĺžka choroby, ktorú prekonalo dieťa od pôrodu až po súčasné obdobie“.

Do rodinnej anamnézy zahrňujeme informácie o rodine. Táto anamnéza podáva informácie o spôsobe rodinnej výchovy, vplyve členov i o sociálnych, kultúrnych a finančných pomeroch rodiny. V anamnestického rozhovore sa pýtame aj na štýl výchovy, prípadne na problémy s výchovou dieťaťa i súrodencov (Hajd-Mousová, Z., 2002).

Školská anamnéza sa považuje za dôležitú oblasť diagnostiky. Podľa D. Valachovej (2008, s. 11) sa školská anamnéza má zameriavať „na hodnotenie vzťahov dieťaťa ku komunite, v ktorej sa pohybuje v čase mimo svojej rodiny“. U predškolského dieťaťa sem zahrňujeme pobyt v materskej škole, vzťah dieťaťa k učiteľkám a deťom, s ktorými prichádza do styku i celkový priebeh adaptačného procesu. Anamnéza sa realizuje prostredníctvom rozhovoru s rodičmi dieťaťa a je dôležité aby tento rozhovor prebiehal po vytvorení si otvoreného a pozitívneho vzťahu učiteľa s rodičmi.

2.4.4 Dotazník

Prostredníctvom dotazníka získavame informácie na základe odpovedí na kladené otázky v písomnej podobe. Metódu dotazníkom považujeme za veľmi užitočnú (Kolláriková Z., Pupala, B., 2001).

Ako uvádza D. Valachová (2008, s. 12): „Výhodou dotazníkovej metódy je, že súčasne a rovnakou formou môžeme osloviť veľký počet respondentov. Zároveň je vyhodnocovanie, administrácia dotazníka pomerne jednoduchá a rýchla, pretože si môžeme pomôcť počítačovou technikou“. V materskej škole býva dotazník využívaný pri nástupe dieťaťa, kde sa od rodičov získavajú informácie týkajúce sa dieťaťa prípadne i rodiny dieťaťa. Informácie vyplnené dotazníkom sú pre materskú školu dôležitým údajom. Dotazníková metóda je využívaná aj pri priebežnom a záverečnom hodnotení. Dôležitosť sa kladie otvoreným a hlavne dobrovoľným odpovediam.

U učiteľa materskej školy môže nastať aj situácia, kedy bude musieť dotazník o dieťaťi vyplniť sám. Stáva sa to v situácií, keď kooperuje a je v kontakte s odbornou inštitúciou. Predovšetkým je dôležité najprv získať súhlas rodičov.

2.4.5 Testy a metódy overovania vedomostí a zručností

I. Bukovinská a A. Liptáková (2007/2008) považujú test za osobitný druh skúšky, ktorý tvoria úlohy, ktoré má dieťa vyriešiť alebo vykonať. Výhodou testov sú rovnako náročné úlohy a tiež aj rovnaký spôsob vyhodnotenia pre všetkých diagnostikovaných.

Testy sú diagnostickým nástrojom nielen pedagogickej ale aj psychologickej diagnostike. Podľa P. Dittricha (1992, s. 28) „slúžia testy k získavaniu diagnostických údajov pre samotných žiakov a pre učiteľov“.

V. Mužič (In: Z. Baďuriková., 2001, s. 221) uvádza, že „diagnostický test má podať podrobný analytický obraz o tom, či a do akej miery žiak ovládol každý prvok vzdelávacieho procesu. Test je katalóg chýb, to znamená, že relatívne presne identifikuje problémy žiaka s určitými poznávacími operáciami, resp. učivo“.

V edukačnej praxi rozlišujeme ako psychologické testy tak i pedagogické testy. So psychologickými testami sa zaoberajú psychológovia. No i napriek tomu u pedagógov vzrastá záujem o ich využívanie s cieľom poznať kognitívne schopnosti dieťaťa i budúce potenciality detí. Pedagogické testovanie prebieha v inštitúciách zameraných na formálne vzdelávanie. Po úpravách sa môže pedagogické testovanie realizovať aj v predškolskej edukácii na posúdenie vedomostí, schopností, zručností či samotného stavu jednotlivca alebo skupiny. Pedagogickí pracovníci využívajú testy aj na posúdenie úspešnosti výchovno-vzdelávacích metód (Valachová, D., 2008).

L. Ďurič a kol. (1991) delia testy na nasledovné kategórie. Podľa počtu jednotlivcov na test individuálny a test skupinový. Podľa funkcie na testy výkonnosti a testy osobnosti. Testy výkonnosti sa podľa účelu skúmania delia na testy inteligencie, testy schopnosti a testy vedomostí. A testy osobnosti sa rozdeľujú na testy dotazníky a hodnotiace stupnice, objektívne testy osobnosti a testy projekčné techniky.

Metódy overovania vedomostí a zručností sú tiež súčasťou pedagogického procesu. Najčastejšie sa využíva didaktický test ako nástroj na zisťovanie výsledkov a pokrokov dieťaťa v edukačnom procese. Didaktický test musí spĺňať svoju validitu i reliabilitu. Využívajú sa však skôr na základných školách, pretože v predškolskom období sa

zdôrazňuje zlepšovanie dieťaťa vo vzťahu k sebe než voči ostatným deťom vo skupine (Mertin V., Gillernová, I., 2003).

Didaktické testy majú v pedagogike veľký význam, preto by nemali byť aplikované učiteľom v bežných činnostiach. Ako uvádza P. Dittrich (1992, s. 31): „Didaktický test by mal byť používaný prevažne k diagnostickým účelom“.

Pedagogické a psychologické testy pri diagnostikovaní školskej spôsobilosti tvoria významnú zložku ako podklad pri konečnom rozhodovaní o odklade či nástupe školskej dochádzky.

2.4.6 Analýza hry

Do skupiny diagnostických metód patrí aj analýza hry. Hra patrí medzi najprirodzenejšiu činnosť v období detstva. Patrí medzi diagnostický prostriedok a považuje sa za ukazovateľ vývinovej úrovne. Analýza hry spolu s pozorovaním umožňujú učiteľovi posudzovať vývinové a individuálne osobitosti a tým účinne využívať individuálny prístup. Spôsob realizácie pri hodnotení hry sa sleduje ako z formálneho tak i z obsahového hľadiska. Vo väčšine ide o hry manipulačné, konštruktívne, námetové, intelektové, dramatické a pod. Pri manipulačných hrách sa pozoruje u dieťaťa manipulácia s hračkami vo vzťahu k norme.

Podľa S. Školokayovej (2003/2004, s. 38): „Skúmame, či sa dieťa vie hrať na čosi alebo kohosi podľa určitej témy, či sa vie vžiť do rôznych rolí, či ich vie napodobňovať, aká je bohatosť jeho nápadov, kreativita, slovná zásoba a pod., sledujeme celkovú schopnosť manipuláciu s rôznym materiálom či dielcami, pozorujeme či tvorí podľa vlastnej fantázie alebo podľa modelu“. Cieľavedomé diagnostikovanie hry využíva učiteľ, ak mieni sledovať rôzne spôsobilosti dieťaťa ako je motorika, vnímanie, intelekt, reč a pod. V hre sa môže sústrediť na jemnú alebo hrubú motoriku, ale aj na rôzne prvky motoriky akými sú rýchlosť, sila, vytrvalosť, koordinácia. Prostredníctvom hry sa zisťuje úroveň zrakovej či sluchovej percepcie. Dieťa sa dostáva do situácií, kde musí rozpoznať šepkanie, rozlišovať rôzne predmety a ich detaily. Hra je pre učiteľa dobrým nástrojom na diagnostikovanie úrovne hovorenej reči či sledovania rytmicko-muzikálneho vybavenia dieťaťa. Hra v predškolskom období má nezastupiteľné miesto, je dobrým prostriedkom na dosiahnutie stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov.

Podľa M. Varchovej a kol. (2003) sa v hre odráža život dieťaťa a vplyvy, ktoré naňho pôsobia. Je dôležité pri hre u dieťaťa si vypočúť, aký význam jej prikladá, aký

zmysel v hre nachádza, ale aj aký význam pripisuje hračkám. Pri diagnostike pomocou hry si učiteľ musí všímať a zaznamenávať všetko, aj to, čo sa mu na prvý pohľad zdá bezvýznamné. Učiteľ sleduje všetky prejavy dieťaťa ako sú pohybové schopnosti, výrazy, mimika, gestá, celkové správanie, sociálne kontakty, citové zaujatie pri hre, vôľové a povahové vlastnosti, záujmy, schopnosti, skúsenosti, vlohy i komunikačné schopnosti, ale taktiež sa zameriava na výber hračiek, charakter, priebeh a obsah hry.

K. Mištová zdôrazňuje (2005/2006, s. 20), že nastávajúce „problémy pri hre sú jedným z najvýznamnejších príznakov neskoršieho problémového správania“.

Ako tvrdí Š. Vašek (In: S. Školckayová, 2003/2004, s. 38): „Možnosti jej využitia na diagnostické účely doposiaľ nie sú na uspokojivej úrovni, čo znamená, že sa dostatočne nevyužívajú jej možnosti, a to je na škodu vecí“.

2.4.7 Analýza výsledkov činnosti a analýza úloh

V tejto metóde ide o rozbor výsledkov činností dieťaťa. Zahrňujeme sem hotový materiál, výrobky, ktoré dieťa zostavilo i analýzu úloh, ktoré vypracovalo.

Ako uvádzajú L. Ďurič a kol., (1991, s. 62), metóda analýzy výsledkov činnosti je „postup na získavanie údajov o psychických javov človeka. Táto metóda vychádza z poznatku, že každý človek vo väčšej alebo menšej miere je poznačovaný osobnosťou svojho tvorcu“.

Učiteľ prostredníctvom týchto produktov lepšie poznáva psychiku osobnosti. Jeho činnosť sa zameriava na analýzu výsledkov z pracovnej či výtvarnej výchovy, ale môžu to byť aj rôzne práce a projektové úlohy. U detí predškolského veku sa hodnotenie zameriava na výsledky činností ako je kresba, maľba, výtvor z modelovacej hmoty, konštruktívny výtvor z kociek, papiera, skladačiek. Podľa L. Klindovej a E. Rybárovej (1975, s. 79): „Psychologická hodnota detskej kresby nespočíva v stupni zhody reprodukcie so skutočnosťou, ale najmä vo zvýraznení toho, čo dieťa zo svojho stanoviska pokladá za dôležité“. Učiteľ materskej školy sleduje ako priebeh činnosti tak i výsledný produkt detských činností a následne tieto detské výtvary analyzuje. Je dôležité, aby učiteľ sledoval nielen dobrý výrobok, ale aj chybný a pri posudzovaní sa zameral ako na celok tak i na časť. Analýza výsledkov činnosti pomáha učiteľovi poznať úroveň kognitívnych schopností dieťaťa i úroveň tvorivosti, ktorá sa s týmto procesom spája. Podľa stránky (www.skolskyportal.sk/clanky/pedagogicke-diagnostikovanie-detskych-vytvorov) sa diagnostikovanie „zameriava nielen na zisťovanie nedostatkov, zaostávania, chýb, ale

naopak, i na identifikovanie kladných vlastností, ďalej na zisťovanie rezerv, potencialít a možností rozvoja“.

Detský výtvarný prejav nemôže učiteľ, alebo iný odborník hodnotiť bez toho, aby dieťa bližšie spoznali. Musia „poznať prostredie, v ktorom vyrastá, medziľudské vzťahy v rodine a v škole, anamnézu dieťaťa a jeho súčasný stav“ (Varchová a kol., 2003, s. 11). Dôležitosť sa kladie i poznaniu o tom, čo dieťa kreslí, či prečo to kreslí, prípadne prečo to nechce nakresliť.

Pri analýze úloh rozoberá učiteľ úlohu na jednotlivé kroky a posudzuje ich zvládnutie. Schopnosť učiteľa rozanalyzovať úlohu na menšie celky je jednou z podmienok individuálneho prístupu.

2.4.8 Pedagogická dokumentácia

Pedagogická dokumentácia zahrňuje materiály charakteristické pre inštitúciu a vlastnú prácu dieťaťa. Ako uvádza D. Valachová (2008 s. 15): „Je to pedagogická dokumentácia materskej školy, ročný plán, mesačné plány, triedna kniha a pod“. Ďalej medzi pedagogickú dokumentáciu môžeme radiť písomne materiály súvisiace z organizačnou a pedagogickou prácou v materskej škole, záznamy o učiteľoch a deťoch, v ktorých by nemalo chýbať hodnotenie pedagóga, diagnóza či záznamy o sledovaní. Medzi pedagogickú dokumentáciu patrí aj portfólio. O. Zelinková (2011, s. 45) definuje portfólio ako „usporiadaný súbor prác žiaka zozbieraných za určitú dobu vyučovania, ktorý poskytuje informácie o pracovných výsledkoch žiaka“. Učiteľ materskej školy môže viesť portfólio rôznym spôsobom, práce môže mať uložené v škatuli, zakladačoch, v doskách. Portfólio ako jedno z ďalších metód nám umožňuje sledovať rastúcu úroveň vo vývoji dieťaťa.

E. Petlák uvádza (2000, s. 24): „Preštudovanie triednych kníh, výkazov, pedagogických denníkov a ďalších dokumentov o žiakoch umožňuje učiteľovi od prvých chvíľ práce so žiakmi voliť primerané pristupovanie k nim“.

Úspešnosť diagnostickej činnosti učiteľa je závislá hlavne na správnom výbere jednotlivých metód i na premyslení vhodnej stratégie. Pri ich realizácii musí učiteľ dbať na zachovanie prirodzenosti v bežných situáciách. Spomínané metódy pomáhajú učiteľovi materskej školy poznávať osobnosť dieťaťa a tým primerane zvoliť adekvátne a efektívne výchovné pôsobenie na jednotlivé deti, ako aj minimalizovanie možnosti poškodenia.

2.5 Diagnostika školskej spôsobilosti

Ak hovoríme o pedagogickej diagnostike, nemôžeme zabudnúť na jednu z najdôležitejších pedagogických otázok a to otázky školskej spôsobilosti dieťaťa. Pre dobrý štart a úspešnosť dieťaťa v škole je veľmi dôležité, aby bola tejto činnosti venovaná dostatočná pozornosť v materskej škole, ale aj na 1. stupni ZŠ, a aby sa na nej podieľal učiteľ s profesionálnou prípravou v tejto oblasti. Premysleným a profesionálnym pôsobením na dieťa môže učiteľ materskej školy úspešne prispieť k tomu, aby dieťa odchádzalo do základnej školy dostatočne pripravené na zmeny, ktoré ho čakajú. Učiteľ pri svojej systematickej a pravidelnej práci s deťmi môže zistiť úroveň školskej spôsobilosti jednotlivých detí. Problematika školskej spôsobilosti má v našich krajinách dlhodobú históriu a mnohí odborníci jej už venovali nie jednu z publikácií. Nástup dieťaťa do školy patrí medzi najťažšiu etapu vo vývoji dieťaťa. U dieťaťa, ktoré nebude na školské požiadavky dostatočne pripravené, môžu nastať problémy v pozornosti, hravosti, podriadenosti v kolektíve či voči učiteľovi, tiež však aj fyziologické problémy ako sú bolesti brucha či unaviteľnosť. Príčinou týchto problémov je nedostatočná školská spôsobilosť. Včasnou diagnostikou môže učiteľ predísť týmto komplikáciám.

Pojmy školská zrelosť, školská pripravenosť a školská spôsobilosť veľmi úzko súvisia so vstupom dieťaťa do školy. Vo svojom význame majú niečo spoločné, ale už dlhé roky sa vedie okolo nich polemika, kde sa ich významy presne rozchádzajú.

Nástup do školy je pre deti významným medzníkom v ich živote. Život dieťaťa začína byť organizovaný, musí zvládnuť nároky súčasnej školy ako predpoklad pre úspešné školenie. Preto pred nástupom dieťaťa do školy je veľmi diskutovanou témou pripravenosť a zrelosť dieťaťa ako hlavná podmienka prijatia dieťaťa do základnej školy.

Školská zrelosť sa spája predovšetkým s biologickým zrením organizmu. Poukazuje na to, že úlohy predškolského obdobia dieťa plnohodnotne zvládlo a dosiahlo taký stupeň telesných a psychických vlastností, bez ktorých by zvládnutie školských požiadaviek nebolo úspešné (Vaňová, M., 2001/2002).

Podľa O. Zelinkovej (2011, s. 110) pojem školská zrelosť znamená „zrelosť centrálnej nervovej sústavy, ktorá sa prejavuje odolnosťou voči záťaži, schopnosti sústrediť sa a emočnou stabilitou“.

J. Hvozdík (1986, s. 103) namieta, že školská zrelosť „neprihliada na vplyv prostredia a výchovy. Vyjadruje len stupeň vývinu dieťaťa dosiahnutý pri vstupe do školy“.

Termín školská pripravenosť vyjadruje súhrn predpokladov, ktoré sú dôležité pre úspešné zvládnutie školských požiadaviek.

Podľa O. Zelinkovej (2011, s. 111) pojem školská pripravenosť (spôsobilosť) sa zameriava na „...úroveň predškolskej prípravy z hľadiska schopnosti, vplyvu prostredia a výchovy“. Školskú pripravenosť tzv. spôsobilosť chápeme ako nadobudnutie takého stupňa individuálneho vývinu dieťaťa, ktorý bez problémov umožní dieťaťu úspešné osvojenie si vedomostí a zručností počas školskej dochádzky.

J. Langmeier (In: D. Krejčířová, P. Říčan., 2006, s. 302) vymedzuje školskú pripravenosť či spôsobilosť „ako dosiahnutie takého stavu somatopsychického vývoja dieťaťa, ktorý je výsledkom vývoja celej predchádzajúcej etapy, je vymedzený primeranou výkonnosťou, prispôsobenosťou a subjektívnym pocitom šťastia dieťaťa a je zároveň predpokladom pre plnenie nových úloh a požiadaviek“.

Školská spôsobilosť je komplexný jav ovplyvnený viacerými činiteľmi. Zameriavame sa hlavne na osobnosť dieťaťa, faktory rodinného a širšieho sociálneho prostredia, vplyv podmienok a prostredia predškolského zariadenia, ktoré dieťa navštevuje a výchovné vedenie (Leskovjanská, G., 2010/2011)

Hlavným rozdielom týchto dvoch termínov je, že školskú zrelosť spájame so psychickou a fyzickou zrelosťou pričom školskú pripravenosť definujeme ako „spôsobilosť“ tzv. úspešné nadobudnutie vedomostí, zručností, návykov i nadobudnutie sociálnej pripravenosti, ktorá tvorí významnú zložku pri nástupe dieťaťa na primárny stupeň.

Napriek tomu, že v našej práci považujeme za najadekvátnejší pojem „školská spôsobilosť“, v práci uvádzame pojmy a definície v pôvodnom vymedzení autorov.

2.5.1 Školská spôsobilosť

Hoci je predškolské obdobie veľmi krátke, zanechá v dieťati veľké vývinové zmeny. Dieťa musí dosiahnuť takú úroveň školskej spôsobilosti, ktorá mu bude predpokladať radostný vstup do základnej školy a úspešné zvládnutie jej požiadaviek. Materská škola vytvára pre deti ideálne podmienky na nadobudnutie týchto vedomostí,

zručností a schopností. Učitelia materských škôl uskutočňujú pri dennodenných činnostiach pedagogickú diagnostiku a prostredníctvom nej rozpoznávajú také príznaky, ktoré môžu negatívne ovplyvniť jednotlivé spôsobilosti dieťaťa, a tým aj zlyhanie dieťaťa v škole. Ako uvádza L. Gáborová (2005, s. 95): „Úspech alebo neúspech, radosť alebo strach zo školy je teda podmienený kvalitnou prípravou dieťaťa na školu“. Školská úspešnosť závisí od mnohých kompetencií dieťaťa a je úlohou učiteľov materských škôl posúdiť nielen školskú spôsobilosť, ale aj podať rodičovi spoľahlivé informácie o úrovni schopnosti dieťaťa. Ako by malo vyzerat' a čo všetko by dieťa malo pred nástupom do školy ovládať, môžeme podľa J. Langmeiera a D. Krejčírovej (2006) vymedziť v 3 základných ukazovateľoch školskej zrelosti. Ide o telesnú, kognitívnu a emocionálnu, motivačnú a sociálnu zrelosť.

Telesná zrelosť

Telesná zrelosť sa viaže k dosiahnutiu fyzického veku dieťaťa (6 rokov), kde sa posudzuje výška a hmotnosť s ukazovateľom školsky zrelého dieťaťa. T. Slezáková a A. Tirpáková (2006, s. 12) však zdôrazňujú, že „...6. rok života automaticky neznamená, že fyzická, funkcionálna stránka rozvoja osobnosti dieťaťa, jeho zdravotný stav je na požadovanej úrovni“. Dlho bola považovaná za telesnú zrelosť tzv. prvá premena stavby tela. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 112) opisujú, že dochádza k premene postavy, „...predlžujú sa končatiny a relatívne sa zmenšuje veľkosť hlavy, zužuje a splošťuje sa trup, ktorý mení svoju valcovitú podobu a začína sa zreteľne odlišovať hrudník od brucha“. Zmeny telesných proporcií vedú k dosiahnutiu tzv. „filipínskej miery“. Pre dobrú adaptáciu dieťaťa na školu má veľkú význam úroveň motorického vývoja, kde má byť dostatočne rozvinutá hrubá motorika a pohybová koordinácia. Dieťa je schopné presnejších pohybov, lepšie koordinuje automatické a voľné pohyby či lepšie šetrí silami. M. Vágnerová (2000, s. 137) dáva do povedomia, že „akékoľvek nápadnejšia neobratnosť dieťa sociálne znevýhodňuje. Nešikovné dieťa nemáva dobrý sociálny status, ostatným deťom pripadá často smiešne“. Telesnej zrelosti sa viaže aj dosiahnutie požadovaného stupňa koordinácie zraku a pohybov ruky a súvisí s vyspelosťou jemnej motoriky. Dieťa dokáže na dobrej úrovni pracovať s písacími potrebami, zladit' pohyb očí a rúk pri písaní z ľavej na pravú stranu. Dôvodom je pozitívne zrenie centrálnej nervovej sústavy. M. Vágnerová (2000, s. 137) hovorí že, „zrenie CNS pozitívne ovplyvňuje lateralizáciu ruky, rozvoj motorickej a senzorickej koordinácie a manuálnych zručností“. K. Mišřová (2005/2006) zdôrazňuje ak dieťa ešte pred nástupom do školy používa obidve ruky, môže

íť o nevyhranenú lateralitu a potom je často lepšie súhlasiť s odkladom školskej dochádzky.

Kognitívna zrelosť

Okrem telesnej stránky sa v rámci školskej spôsobilosti zameriavame aj na kognitívnu. Od dieťaťa sa očakáva, že bude schopné nové poznatky, informácie získavať z vlastnej iniciatívy a počas vyučovacieho procesu sa do činnosti bude aktívne zapájať.

Vnímanie má byť na úrovni výberového a analytického a týka sa ako vizuálnych tak aj akustických útvarov. Zrením CNS sa uskutočňuje rozvoj zrakovej a sluchovej percepcie (Vaňová, M., 2001/2002).

O. Čačka (1996, s. 42) dáva do povedomia, že „čím viac vecí a ich vlastností si dieťa uvedomuje, tým presnejšie vníma“.

V zrakovom vnímaní má už dieťa dobre rozvinutú schopnosť vidieť predmety na blízko a zamerať sa lepšie na detaily. Dôležité postavenie má aj zrelosť očných pohybov. J. Hvozdík (1986, s. 103) poukazuje, na to že „dieťa začína uprednostňovať tvar pred farbou, ktorý zostáva vedúcou kvalitou“.

M. Vagnerová (2000, s. 138) tvrdí, že „nezrelé deti nevedia presne vnímať, pretože ich očné pohyby sú menej koordinované, nepravidelné a nesystematické“.

Sluchové vnímanie má rýchlejší priebeh než zrakové. Zdokonaľuje sa úroveň pozornosti pri vyčleňovaní niektorých zvukov z pozadia, v dôsledku rozvoja presnejšieho rozlišovania zvukov doliehajúcich na zmyslových orgán. Schopnosť činnosti analyticko-syntetickej je na dobrej úrovni. Dieťa dokáže vybrať časti z celku a následne ich podľa určitého hľadiska zložiť (Klindová, L., Rybárová, E., 1975).

Podľa J. Langmeiera a D. Krejčířovej (2006, s. 113) táto schopnosť dieťaťa dovoľuje „diferencovať takú zvukovú i vizuálnu podobu slov a analyzovať časti určitého množstva prvkov, čo je zrejme nevyhnutný predpoklad úspešného postupu pri učení čítania, písania a počítania“.

Pre rozvoj učenia má dôležité postavenie zraková a sluchová pamäť, ktoré sa podieľajú na schopnosti znovu poznávať a vybavovať si zrakové a sluchové podnety. J. Bednárová a V. Šmardová (2008, s. 14) uvádzajú, že: „V školskom veku táto schopnosť umožní mimo iného správne si zapamätávať a vybavovať symboly- písmena, číslice“. Neúplne, skreslené a oslabené zrakové a sluchové vnímania, môžu u dieťaťa v školskom veku viesť k negatívnym dôsledkom, vzhľadom k tomu, že môžu byť znížené schopnosti písať, čítať a počítať a celkovo to ovplyvní aj samotný proces učenia. Senzomotorické

vnímanie tvorí základ pre vnímanie priestorových predstáv a spolu s postupným vnímaním času, tvoria schopnosti, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou školsky zrelého dieťaťa.

V tomto období sa kladie veľký význam pozornosti ako aj jej vlastnostiam zámernosti, úmyselnosti a sústredenosti, ktoré musia byť na vyššej úrovni ako v predškolskom veku.

V. Kačáni a kol. (1999, s. 111) zdôrazňujú, že „napriek výrazným pokrokom v psychickom rozvoji ešte stále nedosahuje pozornosť taký stupeň, aby sa žiak vedel na dlhší čas sústrediť bez navodenia zaujímavej a prítiažlivej činnosti“.

Pamäť dieťaťa sa vyznačuje konkrétnosťou a názornosťou. U školsky zrelého dieťaťa sa v pamäti objavuje aj úmyselné zapamätávanie, ktoré je hlavnou podmienkou systematického nadobúdania vedomostí. Podľa L. Klindovej a E. Rybárovej (1975, s. 58) si dieťa „už vie zapamätať aj podnety, ktoré sa ho nijako citovo nedotýkajú“. Pamäťové procesy, ktoré sa uskutočňovali prevažne mechanicky ustupujú a do popredia sa dostáva logická pamäť.

Ako prízvukuje O. Čačka (1996, s. 43): „Ešte v prvých rokoch školskej dochádzky však z radu prevláda sklon k mechanickému osvojovaniu, a to bez dostatočného myšlienkového používania“.

Rozvoj poznávacích procesov je podmienkou zvládnutia školských požiadaviek ako je schopnosť myslieť na úrovni konkrétnych logických operácií. Popri mnohých poznávacích procesoch má význam aj rozvoj fantázie. V tomto medzníku sa obrazotvornosť výrazne mení. Nereálne predstavy fantázie začínajú nadobúdať realistickejší charakter. Oslabenie fantázie súvisí s realistickejším prístupom dieťaťa ku skutočnosti, k svetu (Vaňová, M., 2001/2002).

Rozsah myslenia u dieťaťa sa rozšíri o množstvo nových informácií a poznatkov. Doposiaľ nechápané všeobecné a abstraktné sa u dieťaťa jeho spresňovaním a poznávaním dostáva do roviny zrozumiteľného a pochopeného.

Ako uvádzajú L. Klindová a E. Rybárová (1975, s. 63): „Je to veľký krok vo vývine jeho myslenia, keď pochopí, že jablká, slivky a čerešne sú ovocie, alebo že auto, lietadlo, bicykel sú vozidlá“.

Tento jav sa oddeľuje od zmyslovej skúsenosti. V tomto medzníku sa veľký význam pripisuje reči. Intelektovo zrelé dieťa musí svoje myšlienky formulovať jasne a zrozumiteľne. Podľa E. Drlíkovej a kol. (1992, s. 126) sa dáva do popredia dôležitosť zvládnutia „zovšeobecnených foriem myslenia na jednoduchej úrovni, primerané chápanie pojmov a primeraná slovná zásoba. Potrebné je, aby dieťa rozumelo reči učiteľa“. Podľa

M. Harinekovej a J. Štefanoviča (1986). Pri vstupe do školy má dieťa už vedieť plynule sa vyjadrovať v gramaticky správne utvorených vetách, má mať vytvorenú dostatočnú zásobu slov a aktívne ju využívať a pri komunikácii používať čistú výslovnosť. Ako uvádza Z. Kolláriková a B. Pupula (2001, s. 225): „Nedostatky v rečovom prejave (malá slovná zásoba, patlavosť, nedostatočná znalosť vyučovacieho jazyka) komplikujú adaptáciu na školu i budúcu úspešnosť dieťaťa“.

Toto všetko predpokladá istý stupeň zrelosti nervového systému, čo má za následok zvyšovanie úrovne vnímania, pamäte, pozornosti, obrazotvornosti následne postupný prechod k logickému a úmyselnému zapamätaniu.

Emocionálna, motivačná a sociálna zrelosť

Pod emočnou zrelosťou u detí pred nástupom do školy rozumieme primeranú kontrolu citov a impulzov. J. Hvozdič (1986, s. 104) za emocionálnu spôsobilosť pokladá „dosiahnutie relatívnej emocionálnej stability, čo možno hodnotiť ako ústup impulzívnych reakcií a nadmernej vzrušivosti, ktoré boli charakteristické pre deti predškolského veku“.

Z hľadiska školsky zrelého dieťaťa by sa v jeho správaní nemalo teda prejavovať impulzívne konanie či citová labilita. Predškolské deti nemôžu splniť rozkazy, pokiaľ to pre ne nemá nejaký citový význam.

M. Vagnerová (2000, s. 140) hovorí, že „pre emocionálne nezrelé dieťa nemá rola školáka dostatočne motivujúcu silu, pretože ho subjektívne príliš zaťažuje“.

Sociálna zrelosť súvisí so schopnosťou odlúčenia sa na viac hodín od citovo blízkych osôb. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 115) uvádzajú, že „dieťa má byť menej závislé na rodine, tak aby sa od nej vedelo na čas odlúčiť a byť činné i bez jej opory“. Dieťa by malo vedieť nájsť si svoje miesto v skupine, vyhľadávať kolektív vrstovníkov, prijať novú rolu – rolu žiaka. Musí mať schopnosť podriaďiť sa autorite cudzej osoby, podriaďiť sa pravidlám či brať ohľad na iných. Od dieťaťa sa očakáva, že požiadavky učiteľa bude ochotne plniť, postupne si bude vytvárať pozitívny vzťah k spolužiakom a spolupracovať v kolektíve. Sociálna pripravenosť na školu spočíva v tom, že dieťa vie konať, správať sa a rozhodovať samostatne. Rozvinutosť sebavedomia má byť primeraná, pretože bojzlivé, ustrašené až apatické deti vykazujú citovú nezrelosť.

Pod motivačnou zrelosťou rozumieme, že dieťa dokáže rozlíšiť hru od povinnosti. Má dostatočnú vôľu, aby dokončilo začaté úlohy i v zadaniach, v ktorých sa objavujú prekážky (Lieskovjanská, G., 2010/2011). I. Bukovinská a A. Liptáková (2007/2008, s. 33) uvádzajú, že „zmena základnej činnosti, prechod od hry k pravidelnému učeniu býva

pomerne veľmi náhla zmena a neraz vyústi do adaptačných porúch, ktoré nasvedčujú, že dieťa sa neúspešne vyrovnalo s novými formami práce“.

Podľa J. Langmeiera a D. Krejčířovej (2006, s. 114): „Deti samy spontánne prechádzajú od čistého hravého zamestnania k občasnej vytrvalejšej a cieľavedomejšej činnosti, samy sa o prácu hlásia a sú schopné dokončiť úlohu, ktorú začali i keď je občas únavná a nezaujímavá“. Dôležitosť sa kladie na samostatnosť, sleduje sa primeraná výdrž a koncentrácia na prácu i to, či je dieťa dostatočne sústredené a vytrvalé. Od školsky zrelého dieťaťa sa očakáva, že nebude realizovať len činnosti na základe vlastného rozhodnutia ale podriadi sa aj príkazom autorít.

S novým charakterom sociálnych vzťahov voči učiteľovi a spolužiakom a s novými požiadavkami nastáva zmena, ktorú nezvládne každé dieťa rovnako úspešne. Hoci začiatkové adaptačné ťažkosti bývajú u väčšiny prechodné, nadobúdajú u niektorých detí aj trvalejšiu podobu, ktorá vedie až k dočasnému regresu vo vývine, keď dieťa uniká do negativizmu (Bukovinská, I., Liptáková, A., 2007/2008).

Deti dostávajú v materskej škole prípravu s dobrým vedením, ktorá pracovnou náplňou a metodickým pôsobením učiteľa rozvíja sociálne postoje detí, sociálne kompetencie dieťaťa a to schopnosť empatie a prosociálneho správania, čo je ďalším dôležitým aspektom školskej zrelosti.

2.5.2 Pripravenosť dieťaťa na školu

Dieťa spôsobilé na školu, musí okrem biologickej zrelosti mať dosiahnuté rozumové predpoklady a musí byť po emocionálnej a motivačnej stránke dostatočne pripravené. Na pripravenosti dieťaťa na školu má značný vplyv prostredie a výchova, v ktorom dieťa vyrastá. Často si však rodičia neuvedomujú, že vzťah, aký si dieťa vytvára ku škole, je podmienený prostredím, v ktorom dieťa žije.

Zmysel školského vzdelávania má v našej spoločnosti rôzne postavenie. Pre rodičov to má určitú hodnotu, ktorá sa prejavuje v názoroch a postojoch voči škole. Na základe postojov a hodnôt, ktoré preferujú rodičia v reálnom živote, si deti pod ich vplyvom tieto postoje osvojujú. Ak rodiny kladú význam kultúrnym podmienkam, tak je predpoklad, že deti budú považovať vzdelávanie za jednu zo svojich hodnôt. Pokiaľ však rodiny z nižších sociálnych vrstiev neprikladajú žiadny význam vzdelávaniu, je tendencia, že si deti budú vytvárať rovnakú hodnotu (Vágnerová, M., 2000).

Ako uvádza M. Vágnerová (2000, s. 142): „Pokiaľ deti nechápu zmysel školského vzdelávania, stáva sa pre ne škola zbytočnou povinnosťou, ktorú rešpektujú (len) formálne“. Problémy, ktoré prichádzajú na začiatku školskej dochádzky i počas jej priebehu, sú teda zaznamenávané u detí z horšieho výchovného prostredia.

Do tejto oblasti zaradíme aj normy správania, ktoré vyžaduje škola. Pre dieťa je veľmi dôležité poznať základné pravidlá a správať sa podľa nich. Pokiaľ dieťa nadobúda základné pravidlá správania prevažne v rodine, môžu sa z tohto hľadiska odlišovať od očakávaného štandardu. Rozdiel medzi normami, ktorým kladie význam rodina a normami školy, môže mať pre dieťa záťaž a vytvárať v ňom rozpor. V inom prípade sa normy nemusia ničím odlišovať i napriek tomu sa dieťa nespráva podľa nich. Má to za následok nedostatočnú fixáciu noriem, ktorým sa dieťa učilo v rodine (Vágnerová, M., 2000).

2.5.3 Oblasti diagnostiky spôsobilosti predškolákov

Pre úspešné zvládnutie roly školáka je dôležité, aby dieťa bolo nielen zrelé pre nástup do školy, ale aby zvládlo aj spôsobilosti súvisiace s rozvojom učenia. Predškolák má mať vytvorený pozitívny vzťah ku škole, k roly školáka, k učebnej látke, taktiež i k svojim spolužiakom a učiteľke. Učiteľ materskej školy by mal vedieť, aké požiadavky sa na dieťa kladú na začiatku školskej dochádzky a na základe toho by mal zintenzívniť prípravu na školu.

Internetová stránka <http://www.cpppple.sk/metodicke/sposobilost.pdf> vymedzuje nasledovné spôsobilosti dieťaťa predškolského veku:

Motorika

Predškolák má rozvinutú hrubú i jemnú motoriku. Schopnosti z hrubej motoriky sa prejavujú u dieťaťa pri rôznych motorických pohyboch ako je napr. udržanie rovnováhy, preskok cez prekážku, hádzanie loptou, skákanie na jednej nohe, prekonanie určitej vzdialenosti či zvládnutie rytmického pohybu. Rozvinutou jemnou motorikou dieťa zvláda každodennú osobnú hygienu, hru prostredníctvom konštrukčných hier či obliekania bábik, dokáže trhať a strihať papier, lepiť, modelovať, navliekať koráliky.

Vnímanie

Dieťa je schopné optickej analýzy a syntézy, ktorá sa prejavuje schopnosťou z vnímaného celku vyčleniť časti a opäť z nich zložiť celok, čiže dieťa dokáže slabikovať. Pozná, rozoznáva a pomenováva farby a tvary. V oblasti zrakového a sluchového vnímania sa spôsobilosť prejavuje s predpokladaným úspechom v čítaní a písaní. Dieťa rozlišuje rovnaké a podobné tvary. Do tejto oblasti zaraďujeme aj úroveň sluchovej analýzy slov, v ktorej dieťa dokáže vymenovať slová, začínajúce na rovnakú hlásku a má schopnosť rozoznávať prvú a poslednú hlásku v slove.

Grafomotorika

Kresba dieťaťa je realistickejšia. Dieťa sa v nej snaží odraziť skutočnosť. Spôsobilosti sa prejavujú v úspešnom obkresľovaní jednoduchej predlohy, vystrihovaní jednoduchých tvarov podľa predkreslenej čiary, nakreslení postavy so základnými znakmi ľudského tela. Dieťa pri kreslení využíva plynulosť ťahov ceruzkou. Za dôležitú spôsobilosť sa pokladá správne držanie ceruzky a preferovanie jednej ruky pri písaní. Ruka, ktorou dieťa píše, musí byť dostatočne uvoľnená a pripravená. V tomto veku by dieťa malo vedieť nakresliť a rozoznávať geometrické tvary.

Rozumové poznanie

U dieťaťa sa začína analytické myslenie. V tejto oblasti sa spôsobilosti prejavujú vo význame, že dieťa ovláda svoje meno, priezvisko, adresu. Chápe vzťahy, súvislosti, príčiny a dôsledky. Dieťa kvalitnejšie zachytáva podobnosti a rozdiely. Na vysokej úrovni je orientácia v priestore (čo je vpravo, vľavo, hore, dole) a orientácia v čase (aký je dnes deň, aký nasleduje zajtra). Úroveň matematických predstáv predpokladá spôsobilosť pochopenia pojmu čísla, ovládania číselného radu do desať, rozoznávania veľkosti, poradia a množstva. Deti bezchybne ovládajú detské riekanky a piesne.

Reč a vyjadrovacie schopnosti

Dieťa pripravené na školu dôkladne rozumie vyučovaciemu jazyku a dokáže v jednoduchých súvetiach hovoriť o svojich zážitkoch. Ďalšie spôsobilosti sa vykazujú v správnej artikulácii bez rečových chýb, vyslovovaní krátkych slov samostatne po hláskach i v zapamätávaní si detskej básničky či pesničky. Dieťa dokáže zreprodukovat' rozprávku a porozumieť jej obsahu.

Pracovná vyspelosť

Základnou vedomosťou je, že dieťa dokáže odlišovať hru od povinnosti. Úlohy, ktoré sú mu zadané sa dieťa usiluje splniť a dokončiť. Jeho psychomotorické tempo je na dobrej úrovni. Spôsobilosti dieťaťa sa prejavujú v samostatnosti v sebaobsluže a v osvojovaní hygienických návykov. Dieťa zvládne samostatné obliekanie, zapínanie gombíkov, zviazanie šnúrok taktiež sa dokáže bez pomoci najesť a obslúžiť na WC.

Pozornosť

Koncentrácia dieťaťa sa oproti predchádzajúcim obdobiam predĺžila. Sústredenosť dieťaťa sa vymedzuje na 15- 20 minút.

Emocionálna a sociálna zrelosť

Dieťa sa bez problémov dokáže odlúčiť od rodiny. Rešpektuje autoritu. Čiastočne zvláda svoje city a emócie, úspešne si zvyká na nové osoby a prostredie. Väčšinu hier vykonáva s deťmi, nevyhýba sa ich spoločnosti, neprejavuje agresivitu a spory s deťmi dokáže riešiť bez bitiek. Dodržiava pravidlá spoločenského správania ako je poďakovanie, vykanie a pozdrav.

Je možné, že dieťa spĺňa všetky uvedené spôsobilosti, ktoré sú zároveň požiadavkami základnej školy pre budúceho prváčika, no i napriek tomu má učiteľ materskej školy alebo samotný rodič pochybnosti, či je dieťa dostatočne pripravené. Na túto otázku no i iné najlepšie odpovie psychológ, ktorý dôkladnejšie dokáže zistiť úroveň školskej spôsobilosti predškoláka.

3 SPOLUPRÁCA UČITEĽA MATERSKEJ ŠKOLY PRI URČOVANÍ ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI

Jednou z úloh učiteľa materskej školy je nadviazanie kontaktu a kooperácia so psychológmi a inými špecialistami, ktorí poskytujú školám pomoc a spolupodieľajú sa na úspešnom či neúspešnom zaradení dieťaťa do edukácie základných škôl. J. Duchovičová a A. Lazíková (2008) tvrdia, že je nevyhnutné, aby učiteľka materskej školy vedela profesionálne spolupracovať, vyjadrovať svoje očakávania a na intervencie odborníkov zmysluplne nadväzovať. Aby rozumela práci svojich kolegov z odborného psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a efektívne využívala všetky ich možnosti spolupráce, ktoré spočívajú vo výmene skúseností, spoločnej práce a vzájomnej podpore.

Ako upozorňuje E. Gajdošová (1997, s. 4): „Spolupráca je nevyhnutná tiež preto, že psychológ sa pri svojej činnosti a postupoch opiera o údaje, hodnotenia a výsledky pedagogickej diagnostiky učiteľa a pedagóg zase využíva psychologické analýzy a realizuje návrhy školského psychológa“.

Nadviazanie kontaktu učiteľa materskej školy s odborníkom nastáva vtedy, ak sa u dieťaťa identifikujú vývinové či výchovné ťažkosti, ktoré presahujú rámec kompetencií pedagogickej a psychologickej profesionality učiteľa materskej školy. No i naďalej zostáva učiteľ hlavným sprostredkovateľom metód a postupov vo výchovno-vzdelávacej činnosti (Gajdošová, E., 1997).

Úlohou psychológa je poskytnutie odbornej a profesionálnej činnosti v rámci psychologickej diagnostiky, psychologického poradenstva, prevencie a intervencie deťom, žiakom, tiež aj poskytnutie psychoterapie. Spolupráca psychológa s pedagogickými zamestnancami má byť osobná a efektívna, má zabezpečiť konzultácie a poradenstvo v rámci kvalitnejšieho návrhu riešenia problému dieťaťa (Zákon č. 317/2009 Z. z o pedagogických zamestnancoch).

Učiteľ materskej školy a psychológ úzko kooperujú s logopédom, prostredníctvom návštev logopedickej poradne alebo pri pravidelných návštevách logopéda v materských školách. Odborník logopedickej poradne sa snaží o nápravu reči. Rôzne cvičenie a precvičovanie reči sa už uskutočňuje v materskej škole pod vedením učiteľa a v rodinnom prostredí, za ktorú majú zodpovednosť rodičia (Luxová, S., 2008).

Podľa I. Prešovej a M. Šamazíka (2006, s. 49): „Psychológ potrebuje poznať základnú klasifikáciu porúch reči nie len preto, aby vedel kam sa rodič môže pre logopedickú starostlivosť obrátiť, ale taktiež preto, aby mohol dobre rozumieť logopedickým správam“.

Medzi veľmi významnú oblasť spolupráce sa považuje kooperácia učiteľa materskej školy s učiteľkami základnej školy resp. budúcou učiteľkou dieťaťa pri jeho vstupe do 1. ročníka.

Podľa S. Luxovej (2008) učiteľka 1. ročníka sa podieľa na vzájomných konzultáciách o výchove a vzdelávaní, pod jej vedením sa organizujú vzájomné návštevy detí a žiakov, zúčastňuje sa rôznych spoločenských, kultúrnych a športových podujatí.

Veľkým pozitívom je, že učiteľka základnej školy oboznamuje rodičov s problémami a ťažkosťami detí po príchode na primárny stupeň. Prostredníctvom jej skúseností a profesionálnej prípravy sa snaží rodičom radiť a pochopiť dôležitosť pedagogicko-psychologických poradní pri určovaní školskej spôsobilosti ich dieťaťa. Preto pri posudzovaní školskej spôsobilosti dieťaťa môžeme považovať za najprospešnejšiu kooperáciu učiteľa materskej školy s pracovníkmi pedagogicko-psychologickej poradne a s pediatrom dieťaťa.

Z. Obdržálek a K. Horváthová (In: Portíková, A., Miňová, M., 2004, s. 233) uvádzajú, „že pedagogicko-psychologické poradne sa radia medzi školské zariadenia, ktoré plnia úlohy odbornej a psychologickéj diagnostiky, odbornej pedagogickej a psychologickéj starostlivosti o deti, úlohy poradenstva v otázkach ich výchovy, vzdelávania, osobnostného a profesijného poradenstva“.

V centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pracujú odborní zamestnanci ako je psychológ a školský psychológ. V rámci špeciálno-pedagogického poradenstva vykonáva svoju pracovnú činnosť logopéd a špeciálny pedagóg.

Špeciálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v poradenstve a intervencií s deťmi a žiakmi v oblastiach rôznych postihnutí ako je zrakové, sluchové, mentálne, telesné, s vývinovými poruchami, s autizmom, s narušenou komunikačnou schopnosťou a pod. Jednou z hlavných činností špeciálneho pedagóga je špeciálnopedagogická diagnostika, ale aj poradenstvo a konzultácie s rodičmi detí a učiteľmi škôl príslušnej školy dieťaťa. Logopéd sa zameriava na logopedickú diagnostiku u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou. V neposlednom rade netreba zabúdať na spoluprácu učiteľa a sociálneho pracovníka. Úlohou sociálneho pracovníka je poskytnutie odbornej činnosti deťom a žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, ohrozených patologickými javmi alebo

inak znevýhodnenými a to prostredníctvom podpory prosociálneho, etického správania, realizovaní sociálnopedagogickej diagnostiky a prevencie a redukácie pri sociálno patologických javoch (Zákon č. 317/2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch).

Pracovníci týchto poradní ako je psychológ, školský psychológ, špeciálny pedagóg a pod. sa v úzkej spolupráci s učiteľom materskej školy podieľajú na úspešnom nástupe dieťaťa na primárny stupeň ale i na odklade školskej dochádzky pri zistení príčin školskej nespôsobilosti a navrhnutí možných alternatív pre dieťa. No napriek všetkým pozitívnym či negatívnym stránkam dieťaťa o konečnom výsledku rozhoduje rodič. Preto je v kompetencii učiteľa vytvárať u rodičov kvalitnú a dôveryhodnú spoluprácu.

A. Portíková a M. Miňová (2007/2008) uvádzajú, že rodičia často odmietajú vyšetrenia v pedagogicko-psychologickej poradni, z dôsledku obáv a z nízkej informovanosti o tom čo sa od ich detí bude vyžadovať alebo aké výsledky môžu očakávať. Častokrát sa stáva, že rodičia bez akéhokoľvek veľkého naliehania či odporúčania učiteľa materskej školy, prípadne pediatra odmietnu túto pomoc a svoje deti pripravujú sami podľa vlastných predstáv a rád ich priateľov. Neuvedomujú si, že týmto správaním svojmu dieťaťu viac poškodia ako pomôžu.

Je veľmi známe, že negatívne prejavy dieťaťa v materskej škole, ktoré signalizujú že sa dieťa nachádza v situácií, ktorú nedokáže zvládnuť, vedú pri jeho neriešení k prehĺbeniu problému a pri nástupe na základnú školu k nezvládnutiu požiadaviek, vytvoreniu si negatívneho postoja ku škole, poškodeniu sebadôvery až ku psychickým problémom ako sú deprivácie, neurózy, fóbie zo školy či odpor k učeniu.

Spolupráca materských škôl z pedagogicko-psychologickými poradňami a špeciálno-pedagogickými poradňami sa realizuje formou depistáže školskej spôsobilosti, diagnostikovania detí pri prednáškach na rodičovských združeniach, pri pracovných stretnutiach s pedagogickými zamestnancami, pri priebežných zasielaní podkladov a pod. (Portíková, A., Miňová, M., 2007/2008).

Na základe všestranných pozitív kooperácie učiteľa materskej školy s uvedenými poradňami ale i rôznorodosť dôsledkov vyvedených z nespôsobilosti dieťaťa na školu považujem spoluprácu materských škôl za dôležitý činiteľ pri určovaní školskej spôsobilosti, ale aj pri komplexnom formovaní osobitosti dieťaťa. No i napriek tomu sa musíme prikloniť k nejednému z autorov, že kvalita spolupráce je neustále nedostačujúca.

3.1 Posudzovanie školskej spôsobilosti

V predchádzajúcej časti som zdôraznila význam a nevyhnutnosť spolupráce v oblasti školskej spôsobilosti. Dôležitosť práce a následnej kooperácie psychológa s učiteľom materskej školy musím zvýrazniť aj pri samotnom posudzovaní školskej spôsobilosti.

Psychológ centra pedagogicko-psychologickej poradenstva a prevencie sleduje jednotlivé úrovne školskej spôsobilosti. Svoju realizáciu môže uskutočňovať formou depistáže alebo počas vykonávania odborného psychologického vyšetrenia (viď prílohu č. 3). Existuje však možnosť, aby depistážne vyšetrenie realizoval učiteľ priamo v materskej škole. Výsledky vyšetrenia sa následne zasielajú príslušnému psychológovi v pedagogicko-psychologickej poradni. Jeho úlohou po posúdení je stanovenie troch variantov. 1. dieťa nemá problém, je školsky spôsobilé a odporučené do základnej školy, 2. u dieťaťa je potrebné overiť vyšetrenie v materskej škole vždy po konzultácii s učiteľom, 3. dieťa potrebuje komplexné vyšetrenie v pedagogicko-psychologickej poradni v prítomnosti rodiča. Pokiaľ dieťa nenavštevovalo materskú školu, depistážne vyšetrenie vykoná učiteľ pri zápise na základnú školu (Portíková, A., Miňová, M., 2007/2008).

Podľa G. Leskovjanskej (2010/2011, s. 25-26): „...význam depistáže školskej pripravenosti v prostredí materských škôl možno definovať ako snahu o vedomé, včasné zachytávanie problémových oblastí v celej príslušnej časti populácie, teda u všetkých predškôľakov v danom predškolskom zariadení, ak s tým zákonný zástupca dieťaťa súhlasí“.

J. Hvozdík (1986, s. 105) tvrdí, že hlavnou úlohou psychológa „je v spolupráci s učiteľmi, resp. školskými lekármi kvalifikovaným odborným psychologickým vyšetrením a použitím príslušných psychodiagnostických techník zistiť stupeň a príčinu školskej nespôsobilosti a navrhnúť primerané nápravné opatrenia“.

Psychologické vyšetrenie sa uskutočňuje na podnet materskej školy resp. základnej školy alebo pediatra, spravidla však so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa. Psychológ pri vyšetrení buď zvažuje odklad povinnej školskej dochádzky, ktorá súvisí s čiastočnou nezrelosťou alebo zvažuje zaškolenie v špeciálnom type školy či triedy. Jednou z úloh psychológa je aj posúdenie pripravenosti dieťaťa, ktoré pri nástupe do školy nedosiahne fyzický vek 6 rokov. Psychológ môže dieťa odporučiť na predčasné zaškolenie, ak je

presvedčený o jeho dostatočnej školskej spôsobilosti i zvládnutia požiadaviek súvisiac zo školou (Leskovjanská, G., 2010/2011).

Ako uvádza E. Drlíková a kol., (1992) stupeň vospelosti dieťaťa možno posúdiť podľa vypracovania jednotlivých úloh a testov. Školskú spôsobilosť možno zistiť prostredníctvom rôznych testov. Veľmi známym testom už aj z minulosti je tzv. filipínska miera. Dieťa zrelé na školu dovŕši fyzický vek a nachádza sa v „prvej fáze vyťahovania“. Prostredníctvom filipínskej miery sa u dieťaťa zisťuje dostatočná dĺžka pravej ruky. Predškolačnou cez vrchol hlavy musí dosiahnuť ľavý ušný lalôčik.

Podľa P. Řičana a D. Krejčířovej (1991) medzi testy školskej spôsobilosti môžeme radiť Jiráskovu verziu klasického Kernovho testu: Orientačný test školskej zrelosti (viď. prílohu č. 2). Obsah testu tvoria štyri úlohy. Ide o kresbu mužskej postavy, obkreslenie písaného písma, obkreslenie skupiny desiatich bodov. Výkon dieťaťa sa posudzuje na škále 1-5 pričom hodnotenie tejto stupnice môžeme prirovnať školských známok. Testom zistíme u dieťaťa úroveň vizuomotoriky, jemnej motoriky, schopnosť analyticko-syntetickej činnosti ale tiež aj koncentráciu či pracovnú zrelosť. Za vhodný verbálny doplnok Jiráskovho testu môžeme považovať test Duševného obzoru a informovanosti, ktorý je zameraný na prvé 2 subtesty, subtest Vedomosti a subtest Porozumenie Wechslerovho testu pre deti.

L. Valetnová (In: Hajd-Mousová, Z., Duplinský, J. a kol. 2002) dáva význam metódam k posudzovaniu školskej spôsobilosti ako Orientačnú skúšku pripravenosti na školu, ktorej pôvodca je K. Kollárik (1984), a ktorá je postavená zo štyroch subtestov. Skúška sa skladá zo schopnosti kategorizácie, z matematických predstáv, z jemnej motoriky a z postrehovania podobností a rozdielov. Je to metóda, ktorú môžu samostatne využívať učitelia materských škôl pri zisťovaní úrovne rozvoja detí a pripravenosti na školu. Medzi ďalšiu metódu sa radí Test hviezd a vln. Je to kresbová technika, v ktorej úlohou dieťaťa je nakresliť hviezdy na oblohe nad vlnami na mori do pripraveného rámčeka. K diagnostike školskej pripravenosti sa dôležitosť kladie aj perцепčne kognitívnym testom ako je aj test Edfeldtov reverzný zameraný na perцепčné rozlišovanie tvarovo podobných hlások. Posudzuje sa ním úroveň a zrelosť pre výučbu čítania a písania. Vyhodnocuje sa zrelosť či nezrelosť perцепcie. A test sluchového rozlíšenia nazývaný aj Weepmannov, v ktorom úlohou dieťaťa je analyzovať rozdiely medzi podobnými hláskami.

M. Svoboda (2001) vo svojej publikácii spomína metódu Goppingenská skúška pripravenosti pre školu. Skúška obsahuje 10 subtestov zameraných na diagnostiku

rozumových schopností, pochopenie obsahu reči, na vnímaní a rozlišovaní tvarov a pod. Alebo metódu obrázkovo slovníková skúška zameranú na slovnú zásobu a pohotovosť prostredníctvom pomenovania obrázkov. Za doplňujúcu metódu môžeme považovať Skúšku znalostí predškolských detí. Autormi tejto skúšky sú Z. Matějček a M. Vágnerová z roku 1976. U predškolača sa posudzuje úroveň rozumových schopností a ich následná aplikácia.

Za ďalšie najpoužívanejšie testy na diagnostikovanie spôsobilosti považujú L. Válenťová (In: Hajd-Mousová, Z., Duplinský, J. a kol. 2002):

- Vinelandskú škálu sociálnej zrelosti
- Test obkresľovania
- Vývojový test zrakového vnímania
- Skúšku laterality
- Skúšku Termann-Merillová
- Kresbu ľudskej postavy

K. Kollárik (1997/1998) uvádza, že jednou z podmienok pre kvalitnú prácu učiteľov je vybavenie materských škôl takými metódami, ktoré by umožnili diagnostikovať deti z hľadiska ich kognitívnej úrovne, postihnúť rozdiely v spôsobilosti na školu a následne aplikovať diferencovaný prístup k nim. Konkrétne hovorí o metódach, ktoré učiteľ môže aplikovať samostatne vo svojej praxi, a ktoré poskytujú dostatok informácií o deťoch pripravujúcich sa na vstup do Základnej školy. Ide o metódu CHIPS-Children's Problem Solving, ktorá umožňuje učiteľovi materských škôl sledovať stupeň kognitívneho rozvoja a tiež stratégie pri riešení problému a metódu nazývanú Kresbový test školskej spôsobilosti, ktorú na naše podmienky adaptovala E. Gajdošová.

Odborné vyšetrenie prostredníctvom týchto rôznych psychologických metód, testov, skúšok pomáha a zisťuje momentálny stav dieťaťa a zároveň obsahuje odborné odporúčania ako s dieťaťom ďalej pracovať. V závere musí odborník však prihliadať na údaje o osobnej, rodinnej, sociálnej a zdravotnej anamnéze vývinu dieťaťa (Leskovjanská, G., 2010/2011).

Neexistuje však univerzálne kritérium pri odporúčaníach pre učiteľov alebo rodičov. Je potrebné, aby sa každé dieťa posudzovalo komplexne a volili sa také odporúčania, ktoré budú pre dieťa najprospernejšie. Ak sa odborné vyšetrenia javia učiteľovi nejasné, neefektívne či nevhodné, je nevyhnutné ich konzultovať s odborníkom

(http://www.cpppapakke-okolie.sk/download/metmat_skolska_sposobilost.pdf).

Na základe dobrej depistáže či podrobnejšieho a kvalitnejšieho vyšetrenia môžu špecialisti včas podchytiť problémy a ťažkosti vo vývine dieťaťa a tým navrhnúť najlepšie stanovené riešenia pre dieťa a v konečnom dôsledku zabezpečiť dieťaťu plynulý a bezproblémový prechod z predprimárneho stupňa na primárny.

3. 2 Školská nespôsobilosť

O školskej nespôsobilosti hovoríme, pokiaľ dieťa nespĺňa požiadavky, ktoré stanovuje školská spôsobilosť. Dieťa, ktoré nedosahuje taký stupeň úrovne vývinu, prostredníctvom ktorého môže zvládnuť spoločenské a pracovné požiadavky, ktoré si vyžaduje škola, môže byť považované za školsky nespôsobilé. Je preto dôležité zistiť úroveň zostávania v kognitívnych schopnostiach a následne zistiť oneskorenosť vývinu alebo trvalosť nedostatkov dôsledku poškodenia mozgu (Gáborová, L., 2005).

Pri výskyte problémov u detí, ktoré sa vyskytnú pri diagnostikovaní učiteľom materskej školy a sú príznakom zaostávania dieťaťa je potrebné urobiť opatrenia: (Drlíková, E. a kol., 1992)

- a) zaostávanie je také nepatrné, že prostredníctvom poradenstva rodičom a zrenia organizmu sa odstráni rozdiely
- b) zostávanie je takého druhu, že prostredníctvom stanovených pokynov ako s dieťaťom pracovať a dobrou spoluprácou rodičov a učiteľa materskej školy sa zaostávanie odstráni
- c) zaostávanie je takého druhu, že na odporúčania psychológa by sa dieťa malo zaradiť do špeciálnej triedy a pomocou špeciálneho programu zaostávanie odstrániť
- d) zostávanie je takého druhu, ktoré predvída organický alebo silnejší mentálny defekt

Pokiaľ je dieťa nespôsobilé pre školu, má to za následok niektorá z príčin nespôsobilosti. Stanovené príčiny však nikdy nepôsobia izolovane, ale vždy vo vzájomných kombináciách a súvislostiach. Ako uvádza J. Hvozdiček (1986, s. 104), medzi príčiny školskej nespôsobilosti zaraďujeme:

- a) nedostatky vo výchovnom prostredí
- b) nedostatky v somatickom vývoji

- c) neurotický povahový vývin
- d) rané poškodenie CNS
- e) výrazne podpriemerný intelekt až oligofrénia

M. Vágnerová a J. Klegrová (2008) radia medzi prejavy školsky nespôsobilého dieťaťa nedostatky v oblasti predgramotnosti, nerozvinuté verbálne schopnosti, neschopnosť uvažovať konkrétnym logickým spôsobom, neschopnosť pracovať dlho a dostatočne koncentrovane, nedostatky v regulovaní svojho správania, nedostatočná motivácia k učeniu a emočná nezrelosť.

Medzi školskú nespôsobilosť zaraďuje internetová stránka (<http://www.9zspn.sk/psycholog.html>) „oneskorený vývin, zábudlivosť, neschopnosť vyčleniť podstatné zo získaných informácií, zníženú práceneschopnosť, ťažkosti v prispôbovaní sa kolektívu, celkovú psychickú preťaženosť, neurotické prejavy ako zajakavosť, nechutenstvo, bolesti hlavy, brucha, bojzlivosť, tiky, instabilitu a iné“.

Dočasnú školskú nespôsobilosť je dôležité odlišovať od trvalej nespôsobilosti. Pri dočasnej nespôsobilosti dieťaťa v dôsledku jeho spomaleného, pribrzedného alebo zaostávaného vývinu nedosiahne stanovenú spôsobilosť na školu. Pri trvalej nespôsobilosti má dieťa natrvalo zastavený psychický vývin. Dieťa charakterizované takou nespôsobilosťou zvyčajne nikdy nedosiahne úroveň šesťročného dieťaťa (Váňová, M., 2001/2002).

Ako tvrdí J. Hvozdík (1986, s. 104), najčastejším prípadom dočasnej nespôsobilosti „sú deti sociálne a výchovne zanedbané, s častými somatickými ochoreniami a dočasnou psychickou traumatizáciou, citovou korenciou a deti psychicky deprivované“. Za trvalú nespôsobilosť považujeme komplexný defekt intelektu a aj ťažké somatické ochorenia.

Školskú nespôsobilosť je potrebné včas zachytiť a následne riešiť, pretože zaškolenie takýchto detí má negatívne dôsledky a traumatizujúci dopad na ich celkový vývin.

3.3 Možnosti riešenia školskej nespôsobilosti

Ak sa zákonný zástupca dieťaťa rozhodne o nezaradení dieťaťa do prvého ročníka z dôvodu nedosiahnutia školskej nespôsobilosti, sú mu odporúčané nasledovné typy intervencií.

- Nultý ročník
- Prípravný ročník v materskej škole
- Rozvíjajúce programy pre deti s odkladom povinnej školskej dochádzky

Príprava v nultých ročníkoch základných škôl je určená pre deti, ktoré pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré nenavštevovali materskú školu alebo z rôznych dôvodov mali odloženú školskú dochádzku. Úlohou nultého ročníka je akcelerovať vývin dieťaťa tak, aby po jeho ročnom ukončení bolo schopné zvládnuť požiadavky prvého ročníka a úspešne sa začlenilo do výchovno-vzdelávacieho procesu (www.ppprk.sk/materialy/sposobilost/.doc).

Prípravný ročník sa zriaďuje do špeciálnej triedy v materskej škole alebo základnej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením, prípadne dieťaťa s niektorým typom zdravotného znevýhodnenia. „Pokiaľ dieťa ostáva v materskej škole, mali by byť zistené deficity, ktoré boli dôvodom odloženia školskej dochádzky, primerane odstraňované“ (Gatíal, V. a kol., 2011, s. 28).

Odklad školskej dochádzky pre dieťa má zmysel až vtedy, ak dieťaťu vypracujeme a zároveň s ním zrealizujeme rozvíjajúci program, pripravený individuálne pre dané dieťa s ohľadom na jeho ťažkosti a problémy. Pomocou rozvíjajúcich programov zameraných na psychické funkcie detí nespôsobilých na školu sa snažíme akcelerovať ich vývin. Cieľom programu je zamerať sa na tú oblasť dieťaťa, v ktorej bol diagnostikovaný deficit. Využívať môžeme Program rozvoja reči, Program rozvoja samostatnosti detí či Rehabilitačný program určený pre sociálne a emocionálne nespôsobilým deťom pre školu (Hvozdič, J., 1986).

V praxi sa však stretávame čoraz častejšie so žiadosťou o odklad školskej dochádzky ako bolo zaznamenané oproti minulosti. Má to za následok subjektívny pohľad rodičov na dieťa, na ich obavy a potrebu chrániť dieťa pred požiadavkami sveta. Pokiaľ je však dieťa podľa diagnostikovania učiteľa materskej školy dostatočne spôsobilé, je dôležité rodičov povzbudiť k dôvere dieťaťa a jeho schopnostiam. Stretávame sa však u rodičov aj s tendenciou ako nástup dieťaťa do školy urýchliť. Hoci tento trend je menej

častým, vedie k školsky nespôsobilým deťom k ich zlyhaniu. Zvyčajne to pozorujeme u rodičov relatívne starších alebo v prípadoch so zvýšenými ambíciami voči svojim deťom. V konečnom dôsledku si treba byť vždy vedomý, že s narastajúcim počtom odkladov sa zvyšuje priemerný vek detí vstupujúcich do prvého ročníka a tým zároveň aj vek mentálny (Říčan, P., Krejčířová, D., 1991).

4 LEGISLATÍVA V OBLASTI ZAŠKOLENIA

4.1 Zákon č. 245 / 2008 Z. z o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Ako uvádza zákon č. 245/ 2008 Z. z o výchove a vzdelávaní medzi výchovno-vzdelávacie ciele zaraďuje umožniť dieťaťu získať vzdelávanie, kompetencie v rôznych oblastiach ako v komunikačnom, písomnom, matematickom, sociálnom a pod., spôsobilosti v materinskom jazyku, praktické uplatnenie cudzieho jazyka, spôsobilosti správneho riešenia problému, tvorivé a estetické schopnosti, hodnotu ku kultúre a k národu, prosociálne správanie a vyvarovanie sa rasizmu, vedieť pracovať v skupine, správať sa zodpovedne, starať sa o svoje zdravie i životné prostredie a mať vedomosti o právach dieťaťa. Zákon hovorí o štátne vzdelávacích programoch, ktoré vydáva Ministerstvo školstva Slovenskej republiky a ktoré vymedzujú náplň výchovy a vzdelávania v školách. V jeho súlade, vydáva riaditeľ príslušnej školy školský vzdelávací program, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie, a ktorý obsahuje ciele, obsah, dĺžku a stupeň vzdelania, zameranie školy, podmienky a systém i vzdelávacie a výchovné štandardy, plány i osnovy školy. Sú to písomnosti, ktoré spadajú do pedagogickej dokumentácie. Zákon sem radí aj správy zo psychologického alebo špeciálno-pedagogického vyšetrenia alebo písomné vyjadrenia k školskému začleneniu. Podľa § 16 stupeň vzdelania, ktoré dosiahne dieťa absolvovaním posledného ročníka sa nazýva predprimárne vzdelania. Predškolák získa osvedčenie o absolvovaní predprimárneho vzdelávania. Dieťa môže získať aj doklad resp. osvedčenie o zaškolení či zaučení.

Podľa platnej legislatívy nikoho nemožno oslobodiť od plnenia povinnej školskej dochádzky. Povinnú školskú dochádzku vymedzuje § 19 zákon dovŕšením 6. roku života dieťaťa a dosiahnutím školskej spôsobilosti. Pokiaľ dieťa nedosiahlo školskú spôsobilosť, rozhoduje riaditeľ na žiadosť zákonného zástupcu o odklade povinnej školskej dochádzky o jeden rok alebo zaradení dieťaťa do nultého ročníka. Podat' návrh o odloženie školskej dochádzky môže aj materská škola. Odklad povinnej školskej dochádzky o jeden rok alebo zaradenie dieťaťa do nultého ročníka v základnej škole je vždy s informovaným súhlasom zákonného zástupcu, s odporúčaním pediatra a príslušného centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Zákon sa zameriava tiež na rôzne alternatívy pre deti s tendenciou nedosiahnutia školskej spôsobilosti.

Jedným z príkladov je, že pokiaľ sa u žiaka prvého ročníka priebehu prvého polroku diagnostikuje nedosiahnutie školskej spôsobilosti, má právo riaditeľ rozhodnúť o dodatočnom zaradení dieťaťa do nultého ročníka alebo o dodatočnom odložení školskej dochádzky. Zákonný zástupca má právo výberu jednej z uvedených dvoch alternatív.

Ak dieťa stále nedosiahne školskú spôsobilosť ani po odložení školskej dochádzky a ani po dodatočnom odložení najneskôr do 1. septembra, ktorý nasleduje po dni, v ktorom dieťa dovŕši ôsmy rok bude riaditeľom zaradené do prvého ročníka alebo so súhlasom zákonného zástupcu do nultého ročníka.

Zákonný zástupca má právo požiadať aj o predčasné prijatie na plnenie školskej dochádzky jeho dieťaťa, ktoré nedosiahlo požadovanú vekovú hranicu 6 rokov. Je však povinný predložiť súhlasné odporúčanie pediatra dieťaťa a príslušnej pedagogicko-psychologickej poradne.

Dieťa so zdravotným znevýhodnením, ktorému vážny zdravotný stav neumožňuje sa vzdelávať, musí byť taktiež zapísané do základnej školy. Vzdelanie sa dieťaťu neposkytne až po nepominutí dôvodov a na základe odporúčania pediatra a príslušnej pedagogicko-psychologickej poradne.

Dosiahnutie či nedosiahnutie školskej spôsobilosti však neovplyvní povinnosť zákonného zástupcu dieťaťa prihlásiť dieťa do základnej školy na plnenie povinnej školskej dochádzky resp. na zápis začiatkom príslušného roka, v ktorom dieťa má nastúpiť. Zákon podľa § 28 začleňuje Materskú školu do sústavy škôl, ktorá podporuje a rozvíja všestranný rozvoj dieťaťa a rešpektuje vekové osobitosti detí. Za pobyt dieťaťa v materskej škole musí zákonný zástupca uhrádzať príslušnú sumu. Všetky z princípov tohto zákona je bezplatné vzdelávanie v materských školách jeden rok pred začatím povinnej školskej dochádzky. Spravidla sa deti pred nástupom do školy radia do samostatnej triedy.

Podľa § 59 na predprimárne vzdelávanie sa prednostne prijíma dieťa, ktoré dovŕšilo piaty rok veku, dieťa s odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky a dieťa s dodatočne odloženým začiatkom plnenia povinnej školskej dochádzky.

ZÁVER

Príprava detí na školu, t. j. taký všestranný harmonický rozvoj detí, ktorý im umožní v šiestich rokoch úspešne sa začleniť do výchovno-vzdelávacieho procesu základnej školy, je významnou súčasťou cieľa a poslania materskej školy a rodiny. Vyžaduje si to mať takého kvalifikovaného učiteľa materskej školy, ktorý priebežne sleduje, ako sa dieťa vyvíja, ako sa zdokonaľuje, aké pokroky vo vzdelaní robí. Učiteľ s profesionálnou prípravou pomáha každému dieťaťu, aby sa v materskej škole cítilo príjemne, aby bolo šťastné, aby sa naučilo potrebné zručnosti a vedomosti využívať podľa svojich možností. Rešpektuje každé dieťa so svojimi dispozíciami a tým aj vzdelávacími potrebami a čo najviac využíva individuálny prístup. No nemôže zaručiť, že napriek všetkým jeho kvalitným schopnostiam sa nevyskytnú problémy a ťažkosti detí rok pred nástupom do základnej školy. Aby sa odklad školskej dochádzky nevyužíval ako jediné možné a tým aj vyjadrujúce najlepšie riešenie, sme presvedčení že včasnou diagnostikou problémov a tým vyplávajúcou profesionálnou prípravou v oblasti diagnostiky učiteľa materskej školy sa dá predísť vzniknutým problémom pri školskej spôsobilosti.

V našej práci sme sa venovali diagnostickej činnosti učiteľa materskej školy pri určovaní školskej spôsobilosti. Cieľom našej práce bolo poukázať na kvalitné diagnostické kompetencie, ktoré by mali byť súčasťou každodennej činnosti učiteľa materskej školy, ich zintenzívnenie v období posudzovania školskej spôsobilosti a nevyhnutnosť kooperácie učiteľa s odborníkmi a s rodičmi detí.

Dospeli sme k záveru, že by sa mala skvalitniť pedagogická diagnostika učiteľov materských škôl, prostredníctvom získania hlbších odborných vedomostí a tým aj profesionálnejším aplikovaním následných postupov a metód. Učiteľ materskej školy by mal bezpodmienečne kooperovať s inštitúciami pedagogicko-psychologickej poradne alebo špeciálno-pedagogického poradenstva tzv. s pracovníkmi v týchto poradniach, s učiteľkou základnej školy a s inými špecialistami, ktorí sa podieľajú na harmonickom vývine dieťaťa pretože sú jedným z dôležitých činiteľov úspešného zaškolenia dieťaťa. Do tejto spolupráce by mal učiteľ zapájať rodičov detí, vytvárať pozitívny vzťah v ich kooperácií, ktorý je založený na otvorenosti a dôvere bez obáv a strachu. Učiteľ, by mal viesť rodičov k názoru, že pomoc odborných inštitúcií s jeho kvalifikovanou pomocou je najlepšia možná alternatíva pre ich dieťa, ktorá v sebe nesie aj preventívnu úlohu v možnosti zlyhania pri zaškolení.

Skúmaná problematika je podľa našich zistených poznatkov veľmi široká. V práci sme sa preto venovali iba niektorým vybraným oblastiam školskej spôsobilosti a boli sme nútení vynechať mnoho ďalších činiteľov (rodinné prostredie, výchovný prístup...atď.)

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BIBLIOGRAFICKÉ PRAMENE

BAĎÚRÍKOVÁ, Z. a kol. 2001. *Školská pedagogika*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského 2001. 256 s. ISBN 80-223-1536-2.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno : Computer Press 2008. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BENÍŠKOVÁ, T. 2007. *První třídou bez pláče*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing 2007. 168 s. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUDÍKOVÁ, J. a kol. 2004. *Je vaše dítě připraveno do první třídy? : co potřebuje budoucí prvňáček umět a znát*. 1. vyd. Brno : Computer Press 2004. 158 s. ISBN 80-722-6637-3.

ČAČKA, O. 1996 *Psychologie dítěte*. 2. vyd. Tišnov : Sursun 1996. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.

ČÁP, J., JIŘÍ, M. 2001. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

ČEREŠNÍK, M. 2010. *Metódy psychologického poznávania človeka v kontexte podpory reziliencie a duševného zdravia v školskom prostredí : vysokoškolské učebné texty*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2010. 179 s. ISBN 978-80-8094-805-4.

DITTRICH, P. 1992. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vyd. Praha : H & H 1992. 106 s. ISBN 80-85467-69-0.

DOUŠKOVÁ, A., LUPTÁKOVÁ, K. 2007. Pedagogická prax a profesijné kompetencie študentov bakalárskeho študijného programu predškolská a elementárna pedagogika. In *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax : Zborník príspevkov z odborného-metodického seminára s medzinárodnou účasťou : Program rozvoja profesijných kompetencií študenta na pedagogickej praxi . 30 november 2006*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 2007. 151 s. ISBN 978-80-8083-437-1.

DOUŠKOVÁ, A., LUPTÁKOVÁ, K. 2007. Profesijné kompetencie budúceho učiteľa materskej školy. In *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax : Zborník príspevkov z odborného-metodického seminára s medzinárodnou účasťou : Program rozvoja profesijných kompetencií študenta na pedagogickej praxi . 30 november 2006*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 2007. 151 s. ISBN 978-80-8083-437-1.

DOUŠKOVÁ, A., LUPTÁKOVÁ-VANČÍKOVÁ, K. 2008. Profesijná príprava učiteliek pre materské školy a profesijné štandardy. In *Didaktické kompetencie učiteľa v MŠ a ich rozvoj*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela 2008. 116 s. ISBN 978-80-8083-666-5.

DRLÍKOVÁ, E. a kol. 1992. *Učiteľská psychológia*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1992. 375 s. ISBN 80-08-00433-9.

DUCHOVIČOVÁ, J., LAZÍKOVÁ A. 2008. *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionality učiteľky v materskej škole : stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO*. 1. vyd. Bratislava : IRIS 2008. 249 s. ISBN 978-80-89256-28-0.

ĎURIČ, L. a kol. 1991. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava : Jaspis 1991. 331 s. ISBN 80-900477-6-9.

GAJDOŠOVÁ, E. 1997. *Školský psychológ : Špeciálne otázky zo školskej psychológie*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského 1997. 143 s. ISBN 80-223-1153-7.

GATIAL, V. 2011 *Spoznaj a pomôž : Špecifické metódy v práci školského psychológa*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2011. 104 s. ISBN 978-80-8094-873-3.

GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? : Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca 1999. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.

HARINEKOVÁ, M., ŠTEFANOVIČ, J. 1986. *Všeobecná a vývinová psychológia*. Nitra : Pedagogická fakulta 1986. 331 s.

HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1986. 360 s.

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : Iris 2004. 135 s. ISBN 80-89018-77-7.

KAČÁNI, V. a kol. 1999. *Základy učiteľskej psychológie : Vybrané problémy*. 1. vyd. Bratislava : SPN 1999. 214 s. ISBN 80-08-02830-0.

KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, L. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava : Iris 2005. 198 s. ISBN 80-89018-85-8.

KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. 1975. *Vývinová psychológia : Učebnica pre 3. ročník pedagogických škôl*. 2. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1975. 144 s.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPULA, B. 2001. *Předškolní a primární pedagogika : Předškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7.

KREJČÍŘOVÁ, D., SVOBODA M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka : Rady pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vyd. Praha : Portál 2008. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

KURINCOVÁ, V., SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky : Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2009. 158 s. ISBN 978- 80-8094-457-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MASARIK, P. a kol. 2003. *Edukátor a jeho komunikatívne kompetencie*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2003. 142s. INSB 80-8050-571-3.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 1. vyd. Praha : Portál 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

MOJŽÍŠEK, L. 1987. *Teoretické otázky pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Praha : Academia 1987. 164 s.

MOUSSOVÁ-HADJ, Z., DUPLINSKÝ, J. a kol. 2002. *Diagnostika : Pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha : Univerzita Karlova 2002. 207 s. ISBN 80-7290-101-X.

PEŠOVÁ, I., ŠAMALÍK, M. 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing 2006. 150 s. ISBN 80-247-1216-4.

PETLÁK, E. 2000. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava : Iris 2000. 118 s. ISBN 80-89018-05-X.

PODHÁJECKÁ, M., MIŇOVÁ, M. 2005. Školská spôsobilosť detí vstupujúcich do školy vo vzťahu k predškolskej príprave. In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. [online] 1. vyd. Prešov : Prešovská univerzita 2005. 170 s. 2009. [cit. 2012.01.05.]. Dostupné na internete: <<http://www.omep.sk/info/OMEP.pdf> > . ISBN 80-8068-433-2.

ROMANOVÁ, M. 2008. *Pedagogická a psychologická diagnostika žiaka*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2008. 39 s. ISBN 978-80-8094-261-8.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ D. a kol. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. vyd. Praha : Grada Publishing 2006. 603 s. ISBN 80-247-1049-8.

SLEZÁKOVÁ, T., TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu : Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. 1. vyd. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa 2006. 181 s. ISBN 80-8050-968-9.

TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum 2003. 40 s. ISBN 80-8052-174-3.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie : Děství, dospělost, staří*. 1. vyd. Praha : Portál 2000. 528 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M., KLEGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VALACHOVÁ, D. 2008. *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. 1. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum 2008. 64 s. ISBN 978-80-8052-303-9.

VARCHOVÁ, M. a kol. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. 1. vyd. Prešov : Rokus 2003. 67 s. ISBN 80-89055-34-6.

ZELINKOVÁ, O. 2011. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program : Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 3. vyd. Praha : Portál 2011. 208 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

ČASOPISECKÉ PRAMENE

BUKOVINSKÁ, I. 2007/2008. *Práca s deťmi s odkladom povinnej školskej dochádzky*. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2007/2008, roč. XI, č. 3-4, s. 32-37.

DROPPOVÁ, G. 2009/2010. *Pedagogická diagnostika : pedagogické hodnotenie dieťaťa v materskej škole*. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2009/2010, roč. XIII, č. 1, s. 20-23.

- KAGANOVÁ, L. 2004/2005. *Pripravenosť detí na školu*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2004/2005, roč. LIX č. 1, s. 33-38.
- KOLLÁRIK, T. 1997/1998 *Diagnostické metódy pre učiteľky materských škôl*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 1997/1998, roč. LII, č. 5, s. 5.
- LESKOVJANSKÁ, G. 2010/2011. *Aká je reálna pripravenosť detí predškolského veku na zaškolenie?* In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2010/2011, roč. XIV, č. 9, s. 24-33.
- LUXOVÁ, S. 2008. *Ako sa posudzuje školská pripravenosť detí?* In *Rodina a škola*. ISSN 0231-6463, 2008, roč. 56, č. 7, s. 19.
- MANNIOVÁ, J. 2000. *Pripravenosť dieťaťa na vstup do školy*. In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, 2000, roč. 50, č. 29, s. 1-3.
- MATÚŠKOVÁ, R. 2007/2008. *Nultý ročník základnej školy – áno alebo nie?* In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2007/2008, roč. XI, č. 7-8, s. 36-39.
- MIŠTOVÁ, K. 2005/2006. *Školská zrelosť a pripravenosť dieťaťa na vstup do základnej školy*. In *Predškolská výchova*. ISSN, 2005/2006, roč. LX, č. 2, s. 17-24.
- MIŠTOVÁ, K. 2005/2006. *Úloha materskej školy v príprave detí na vstup do základnej školy*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2005/2006, roč. LX, č. 1, s. 16-22.
- MONATOVÁ, L. 1992/1993. *Pedagogická diagnostika jako součást výchovy předškolního dítěte*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 1992/1993, roč. 47, č. 1, s. 2-5.
- PORTÍKOVÁ, A. 2007/2008. *Možnosti kooperácie materskej školy a pedagogicko-psychologickej poradne pri posudzovaní školskej pripravenosti dieťaťa*. In *Naša škola*. ISSN 1335-2733, 2007/2008, roč. XI, č. 3-4, s. 26-31.
- PŘINOSILOVÁ, D. 1999/2000. *Co rozumíme pod pojmem školní zralost*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 1999/2000, roč. 54, č. 5, s. 29-30.

ŠKOLKAYOVÁ, S. 2003/2004. *Diagnostikovanie pripravenosti dieťaťa na vstup do základnej školy*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2003/2004, roč. 58, č. 1, s. 33-39.

VAŇOVÁ, M. 2001/2002. *Posudzovanie školskej zrelosti detí materských škôl*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2001/2002, roč. 56, č. 1, s. 33-38.

ŽIGOVÁ, Ľ. 2001/2002. *Sú deti materských škôl dostatočne pripravené na školu alebo pre školu*. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2001/2002, roč. 56, č. 2, s. 18.

INTERNETOVÉ PRAMENE

ZŠ F. F. SCHERERA, 2011. *Školský psychológ*. [online]. Piešťany : Základná škola F. E. Scherera 2011. [cit.2012.12.03.]. Dostupné na internete:
<<http://www.9zspn.sk/psycholog.html>>

DIBARBOROVÁ, K. 2010. *Vyšetrenie školskej zrelosti*. [online]. Bratislava : Neštátna psychologická ambulancia 2010. [cit. 2012.02.03.]. Dostupné na internete:
<<http://www.rodinka.sk/vychova-a-skoly/predskolak/vysetrenie-skolskej-zrelosti/>>
ISBN 1335-8006

KUKUČKOVÁ, K. 2008. *Školská zrelosť*. [online]. Nitra : KPPP 2008. [cit. 2012.25.02.]. Dostupné na internete: <[http://www.cpppap.sk/data/Školská zrelosť.pdf](http://www.cpppap.sk/data/Školská_zrelosť.pdf)>

CPPPaP, 2012. *Školská zrelosť*. [online]. Ružomberok : Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie 2012. [cit. 2012.01.04.]. Dostupné na internete:
<<http://www.ppprk.sk/materialy-2/zapisy-prvakov/skolska-zrelost/>>

FAZEKASOVÁ, E. 2009. *Školská spôsobilosť*. [online]. Košice : Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie 2009. [cit. 2012.14.03.]. Dostupné na internete:
<http://www.cpppape-okolie.sk/download/metmat_skolska_sposobilost.pdf>

SKLENKOVÁ, K. 2009. *Naše dieťa ide do školy*. [online]. Košice : Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie 2009. [cit. 2012. 30.02.]. Dostupné na internete:
<<http://www.kpppke.eu/skolskazrelost.pdf>>

VOZÁROVÁ, K. 2012. *Spôsobilosť dieťaťa pre vstup do školy*. [online]. Levoča : Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie 2012. [cit. 2012.15.03.]. Dostupné na internete: <<http://www.cpppple.sk/metodicke/sposobilost.pdf>>

ČIAPOROVÁ, A. 2010. *Postup pri zaškolení dieťaťa*. [online]. Zvolen : Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva 2010. [cit. 2012.17.03.]. Dostupné na internete: <<http://www.csppzv.webnode.sk/vzdelavanie/skolska-sposobilost/postup-pri-zaskoleni-dietata/>>

RAABE, J. 2010. *Pedagogické diagnostikovanie detských výtvorov*. [online]. Bratislava : Odborné nakladateľstvo 2010. [cit. 2012.17.03.]. Dostupné na internete: <<http://www.skolskyportal.sk/clanky/pedagogicke-diagnostikovanie-detskych-vytvorov>>

KARDOŠ, P. 2012. *Informácie o skupinovom testovaní školskej spôsobilosti*. [online]. Námestovo : Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie 2012. [cit. 2012.01.03.]. Dostupné na internete: <http://www.cpppap.orava.sk/TLACIVA/MS/Informovaný_súhlas_školská_sposobilosť.pdf>

IURA EDITION, 2008. *Zákon 245 o výchove a vzdelávaní(školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. [online]. 2008. [cit. 2012.05.03.]. Dostupné na internete: <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf>

IURA EDITION, 2009. *Zákon 319 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene doplnení niektorých zákonov*. [online]. 2009. [cit.2012.05.03.]. Dostupné na internete: <http://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/user_upload/admin/obrazky/ofakulte/Celozivotne_vzdelavanie/zakon_o_ped.zam.zbierka.pdf>