



DOSAHOVANIE ŠKOLSKÉJ SPÔSOBILOSTI DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

EVA PUPÍKOVÁ
MARIANNA SIKORIAKOVÁ
EVA SOBINKOVIČOVÁ
MIROSLAVA VIŠŇOVSKÁ



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

BRATISLAVA

EVA PUPÍKOVÁ – MARIANNA SIKORIAKOVÁ –

EVA SOBINKOVIČOVÁ – MIROSLAVA VIŠŇOVSKÁ

**Dosahovanie
školskej spôsobilosti dieťaťa
predškolského veku**

BRATISLAVA 2025

Názov: Dosahovanie školskej spôsobilosti dieťaťa predškolského veku

Autorky: PaedDr. Eva Pupíková PhD.
Mgr. Marianna Sikoriaková
PaedDr. Eva Sobinkovičová
Mgr. Miroslava Višňovská, PhD.

Recenzentky: PaedDr. Silvia Mináriková, PhD.
Mgr. Frederika Šuťáková

Jazyková redaktorka: PaedDr. Jana Tomášková, PhD.

Grafická úprava textu: doc. PaedDr. Dana KOLLÁROVÁ, PhD.

Dizajn obálky: Ing. Michal MANČÍK

Fotografie: Mgr. Petra HORVÁTHOVÁ
vlastný archív autoriek

ISBN 978-80-565-1668-3

OBSAH

Zoznam obrázkov	6
Zoznam tabuliek	6
Úvodom	7
1 Podpora dosahovania školskej spôsobilosti dieťaťa.....	9
1.1 Ciele a zameranie vzdelávania dieťaťa pokračujúceho v plnení povinného predprimárneho vzdelávania.....	10
1.2 Teoretické východiská pojmov školská spôsobilosť, školská zrelosť, školská pripravenosť.....	11
1.3 Základné didaktické princípy podpory dosiahnutia školskej spôsobilosti.....	13
2 Pedagogické diagnostikovanie vo väzbe na školskú spôsobilosť dieťaťa.....	19
2.1 Fázy procesu pedagogického diagnostikovania.....	21
2.2 Metódy pedagogického diagnostikovania.....	25
2.3 Posudzovanie školskej spôsobilosti	25
3 Možnosti rozvíjania spôsobilosti pre učenie sa čítať a písať	27
3.1 Hry a aktivity k rozvoju spôsobilosti čítať a písať.....	33
3.2 Metódy rozvíjania predčitateľskej gramotnosti	37
4 Podpora dieťaťa v rozvoji spôsobilosti učiť sa počítat'	43
5 Hry a aktivity na rozvíjanie kognitívnych schopností a exekutívnych funkcií	48
5.1 Hry a aktivity na rozvoj exekutívnych funkcií	49
5.2 Dieťa s oslabenými exekutívnymi funkciami	53
6 Podpora dieťaťa v rozvoji sociálnych zručností a emocionality	56
6.1 Emocionálne zručnosti u detí predškolského veku.....	58
6.2 Sebahodnotenie dieťaťa	69
6.3 Spolupráca materskej školy a rodiny v emocionálnom rozvoji dieťaťa	76
7 Podnetné prostredie pri dosahovaní školskej spôsobilosti dieťaťa.....	77

Záver.....	85
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	87

Zoznam obrázkov

Obrázok 1: Fázy pedagogického diagnostikovania	22
Obrázok 2: Otázky k rozvoju myslenia	30
Obrázok 3: Kreslenie do múky podľa predlohy	35
Obrázok 4: Ukladanie predmetov podľa obrysu	36
Obrázok 5: Ukážky časti prediktabilnej knihy	40
Obrázok 6: Ukážka vytvorenej slovnej banky.....	42
Obrázok 7: Hračky k matematickým operáciám	44
Obrázok 8: Štipčovačka.....	46
Obrázok 9: Pravidlá vyrobené deťmi	66
Obrázok 10: Ukážky symbolov k hodnoteniu.	72
Obrázok 11: Motanice	73
Obrázok 12: Autokorektívne pomôcky na mechanickom princípe	74
Obrázok 13: Autokorektívne pomôcky na mechanickom princípe	74
Obrázok 14: Vzájomný vzťah činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu	77

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1 Námety na otázky k sebahodnoteniu dieťaťa.....	70
Tabuľka 2 Požiadavky na učiteľa pri individualizácii výchovno-vzdelávacieho procesu ..	82

Úvodom

Vstup do základnej školy predstavuje významný medzník v živote každého dieťaťa. Rozhodnutie, či je dieťa na školu pripravené, alebo ešte potrebuje čas na dozretie, nebýva vždy jednoduché. Napriek tomu ide o rozhodnutie, ktoré môže ovplyvniť celý jeho ďalší školský život.

Neskorší vstup dieťaťa do školy prináša viacero dôsledkov – dieťa sa bude stretávať s mladšími spolužiakmi, neskôr ukončí povinnú školskú dochádzku či stredoškolské štúdium. Tieto faktory však predstavujú len vonkajší, menej podstatný rozmer. Dôležitejší je **vplyv načasovania vstupu do školy na celkový vývin osobnosti dieťaťa** – jeho emocionálnu stabilitu, sociálne vzťahy, motiváciu a schopnosť úspešne zvládať školské požiadavky.

Pri rozhodovaní, či dieťa zapísať do základnej školy po dovŕšení šiestich rokov, je potrebné zohľadniť viacero otázok:

- ⇒ Ktoré oblasti osobnosti dieťaťa sú už pripravené na požiadavky školského systému?
- ⇒ V ktorých oblastiach dieťa ešte potrebuje čas na prirodzené dozrievanie?
- ⇒ V ktorých oblastiach dieťa potrebuje cieleňú podporu zo strany dospelých a akú formu by táto podpora mala mať?
- ⇒ Pomôže dieťaťu ešte jeden rok v prostredí materskej školy?
- ⇒ Je okolie dieťaťa – rodičia, učitelia, odborní zamestnanci – pripravené dieťaťu účinne pomôcť v procese prípravy na školu?

K naplneniu cieľa – pomôcť dieťaťu dosiahnuť školskú spôsobilosť – môže významne prispieť metodická príprava učiteľa a cieleňé edukačné pôsobenie. Táto metodická príručka ponúka námety na aktivity a činnosti, ktoré podporujú rozvoj základných spôsobilostí dieťaťa a sú potrebné pre jeho úspešný vstup do školy: schopnosť čítať, písať, počítať, ale aj sociálnu a emocionálnu pripravenosť. Publikácia prepája teoretické východiská rozvoja uvedených spôsobilostí s praktickými návrhmi aktivít a hier, ktoré môžu učitelia materských

škôl¹ využívať v rámci pokračovania plnenia povinného predprimárneho vzdelávania. Autorky metodickéj príručky veria, že publikácia bude pre učiteľov užitočnou pomôckou pri podpore detí na ceste k úspešnému zvládnutiu požiadaviek školy a dosiahnutiu školskej spôsobilosti.

¹ V texte používame pojem „učiteľ“ (a z neho odvodené tvary) ako rodovo všeobecné označenie pre všetky pedagogické a odborné zamestnankyne a zamestnancov materskej školy, bez ohľadu na pohlavie.

1 Podpora dosahovania školskej spôsobilosti dieťaťa

Legislatíva Slovenskej republiky vytvorila podmienky na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania. Podľa § 28a ods. 1 Zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, je **predprimárne vzdelávanie povinné** pre každé dieťa, ktoré dosiahne päť rokov veku do 31. augusta kalendárneho roka, ktorý predchádza začiatku školského roka, v ktorom má dieťa začať plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole. Každé dieťa po dovŕšení tohto veku je teda povinné plniť povinné predprimárne vzdelávanie.

Následne sa podľa § 19 školského zákona **povinná školská dochádzka** začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku **a dosiahne školskú spôsobilosť**, ak zákon neustanovuje inak. V prípade nedosiahnutia školskej spôsobilosti môže dieťa pokračovať v plnení povinného predprimárneho vzdelávania. O tom, či dieťa bude pokračovať v plnení povinného predprimárneho vzdelávania, rozhoduje riaditeľka materskej školy.

Podľa § 28a ods. 3 školského zákona je podkladom pre rozhodnutie riaditeľky o pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania:

- ⇒ písomný súhlas príslušného zariadenia poradenstva a prevencie,
- ⇒ písomný súhlas všeobecného lekára pre deti a dorast,
- ⇒ informovaný súhlas zákonného zástupcu dieťaťa.

V odôvodnení rozhodnutia riaditeľka uvádza:

- ⇒ konkrétne dôvody, pre ktoré bolo rozhodnuté o pokračovaní v plnení povinného predprimárneho vzdelávania,
- ⇒ informácie o komunikácii s rodičmi a o osobných stretnutiach,
- ⇒ odkaz na podklady, na základe ktorých rozhodla (vyššie uvedené súhlasy).

Rozhodnutie o pokračovaní povinného predprimárneho vzdelávania je **zaznamenané v osobnom spise dieťaťa**. Konečné rozhodnutie o nástupe dieťaťa do základnej školy alebo o pokračovaní v plnení povinného predprimárneho vzdelávania je v **kompetencii rodiča**.

1.1 Ciele a zameranie vzdelávania dieťaťa pokračujúceho v plnení povinného predprimárneho vzdelávania.

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) sa výchova a vzdelávanie dieťaťa, ktoré pokračuje v plnení povinného predprimárneho vzdelávania, sústreďuje na odstránenie deficitov v rozvoji kľúčových kompetencií nevyhnutných na zvládnutie primárneho vzdelávania v základnej škole“ (ŠVP, s. 7).

Príslušné zariadenie poradenstva a prevencie v správe z diagnostického vyšetrenia zvyčajne obsahuje (podľa *Usmernenia k obsahu a štruktúre správy z diagnostického vyšetrenia* platného od 11. januára 2024):

- ⇒ **návrh podporného opatrenia** podľa § 145a a 145b školského zákona (ak je jeho potreba opodstatnená) – nie je však povinný pri každom dieťati,
- ⇒ **interpretáciu výsledkov vyšetrenia** – analýzu a opis zistení, ich vzťah k učeniu a správaniu dieťaťa, opis silných a slabých stránok a ich vplyv na výkon, správanie či prežívanie,
- ⇒ **záver** – sumarizáciu výsledkov diagnostiky,
- ⇒ **odporúčania** – návrhy na úpravu podmienok výchovy a vzdelávania, metódy a stratégie práce, ako aj odporúčania pre rodiča a dieťa.

Ak dieťa ani po pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole nedosiahne školskú spôsobilosť, začne najneskôr 1. septembra kalendárneho roka, v ktorom dovŕši siedmy rok veku, plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole (§ 28a ods. 4 školského zákona).

Súčasťou podpory dieťaťa pri príprave na dosiahnutie školskej spôsobilosti sa realizujú činnosti zamerané najmä na:

- ⇒ rozvíjanie spôsobilostí pre budúce učenie sa čítať a písať,
- ⇒ rozvíjanie spôsobilostí pre budúce učenie sa počítať,
- ⇒ rozvíjanie sociálnych zručností a emocionálnej zrelosti (Kolektív autorov, 2023a).

Okrem týchto oblastí je nevyhnutné zamerať sa aj na rozvoj exekutívnych funkcií dieťaťa, ktoré riadia kognitívne procesy a tvoria základ pre úspešné učenie a sebareguláciu správania.

1.2 Teoretické východiská pojmov školská spôsobilosť, školská zrelosť, školská pripravenosť

Škola vyžaduje od žiaka prvého ročníka určitú výkonnosť v **kognitívnej oblasti**, primerané **morálne a vôľové vlastnosti**, ako aj primeranú **motorickú úroveň**.

S vekom dieťaťa sa preto musí spájať aj istý stupeň celkového vývinu, ktorý mu umožní zúčastňovať sa na vyučovaní, zvládať školské povinnosti a vykonávať ich bez väčších ťažkostí (Miňová, 2023).

Pojmy **školská spôsobilosť**, **školská zrelosť** a **školská pripravenosť** sa v odbornej literatúre často považujú za synonymá. Tieto pojmy sa síce navzájom prelínajú a podporujú, no napriek tomu je vhodné vidieť medzi nimi rozdiely a súvislosti.

Školská zrelosť

Pred nástupom do prvého ročníka základnej školy by malo dieťa v procese biologického zrenia dosiahnuť určitú úroveň vývinu. Dieťa prirodzene dozrieva aj bez pedagogického zásahu dospelého – napríklad dosahuje primeranú výšku a hmotnosť, jeho telesná stavba mu umožňuje dlhšie sedieť na stoličke a jeho ruky sú po biologickej stránke pripravené na nácvik písania. V starších odborných zdrojoch sa v súvislosti s telesnou zrelosťou dieťaťa uvádzala tzv. „filipínska miera“. Podľa Jiráka (1972) je dieťa pripravené na vstup do školy vtedy, ak si pravou rukou cez hlavu dokáže chytiť ľavé ucho. Tento jednoduchý motorický test signalizoval, že proporcionalita tela a končatín dieťaťa dosiahla úroveň, ktorá je optimálna na zvládanie školských požiadaviek. Uvedený ukazovateľ je však len jeden z mnohých, a preto sám osebe nemôže byť rozhodujúcim kritériom školskej zrelosti.

Popri telesnej a psychomotorickej zrelosti sa posudzuje aj celý rad ďalších zložiek zrelosti, ktoré sa navzájom ovplyvňujú, kognitívna a percepčná zrelosť, jazyková a komunikačná zrelosť, sociálno-emocionálna a vôľová zrelosť atď.

Školská pripravenosť

Ak do prirodzeného procesu zrenia dieťaťa zámerne vstupuje okolie – teda sociálne prostredie, materiálne podmienky a pedagogické výchovno-vzdelávacie aktivity, dieťa sa cielene pripravuje na vstup do školy. Ide o zámerné pôsobenie na dieťa, ktoré ho pripravuje

na školu prostredníctvom zážitkov, skúseností a interakcií v sociálnej skupine (napr. v materskej škole).

Školská spôsobilosť

Školská spôsobilosť predstavuje integrovaný výsledok vzájomného prepojenia školskej zrelosti a školskej pripravenosti. Zahŕňa biologickú zrelosť organizmu, ako aj psychickú a sociálnu pripravenosť dieťaťa na vstup do školského prostredia. Pojmy zrelosť, pripravenosť a spôsobilosť spoločne vyjadrujú požiadavku dosiahnutia takej úrovne telesného, kognitívneho, emocionálneho a sociálneho vývinu, ktorá umožňuje dieťaťu primerane sa adaptovať na podmienky a nároky školy bez výraznejších ťažkostí.

Podľa Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie označujeme pojmom *školská spôsobilosť* psychickú, fyzickú a sociálnu pripravenosť dieťaťa na začatie plnenia povinnej školskej dochádzky (Beňačková, 2022).

Podľa § 2 písm. b) školského zákona sa školskou spôsobilosťou rozumie „*súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a ktorý je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy.*“

V súvislosti so školskou spôsobilosťou hovoríme o týchto oblastiach:

⇒ **Telesná (fyzická) zrelosť a vek** dieťaťa.

⇒ **Motorická pripravenosť** – rozvinutá hrubá a jemná motorika, sebaobsluha, vizuomotorická koordinácia, grafomotorika (správne držanie ceruzky, sklon zošita, primeraná manipulácia s písacím nástrojom a tlak na podložku pri kreslení a písaní). Lateralita (praváctvo alebo ľaváctvo) by mala byť vyhranená a okolím rešpektovaná.

⇒ **Psychická (kognitívna, mentálna) pripravenosť** – schopnosť vystihnúť podstatné znaky a vzťahy medzi javmi, reprodukovat' predlohu, chápať pojmy priestoru a času; primeraný rozvoj reči (dieťa rozpráva vo vetách a súvetiach, rozumie významu slov, komunikuje s rovesníkmi aj dospelými).

⇒ **Základy matematických predstáv** – chápanie pojmov *málo – veľa*, *viac – menej*, posudzovanie rozdielov v počte vizuálnym odhadom, rozlišovanie veľkosti, dĺžky, hrúbky, triedenie do skupín podľa vlastností, zorad'ovanie podľa veľkosti (*malý – stredný – veľký*), rozpoznávanie základných geometrických útvarov a pod.

⇒ **Emocionálna zrelosť** – dosiahnutie primeranej emocionálnej stability, ústup impulzívnych reakcií a nadmernej vzrušivosti, schopnosť odpútať sa od rodiča (zákonného zástupcu), primeraná samostatnosť a sebakontrola.

⇒ **Sociálna pripravenosť** – schopnosť nadväzovať vzťahy s inými deťmi, spolupracovať v skupine, pomáhať druhým, rešpektovať pravidlá, plniť zadané úlohy a zvládať spoločné činnosti.

1.3 Základné didaktické princípy podpory dosiahnutia školskej spôsobilosti

Činnosti zamerané na podporu dosahovania školskej spôsobilosti sa realizujú predovšetkým formou hry. Hra je pre dieťa predškolského veku prirodzenou formou učenia sa, prostredníctvom ktorej si rozvíja kognitívne, emocionálne, sociálne aj motorické schopnosti. Pri rozvoji týchto schopností je **nevyhnutné vyhnúť sa postupom typickým pre školské vyučovanie**, najmä:

- ⇒ formalizovanému vyučovaniu čítania, písania a počítania,
- ⇒ veku neprimeranému zaťažovaniu dieťaťa,
- ⇒ repetitívnemu mechanickému opakovaniu a drilu,
- ⇒ nekoncepčnému tréningu bez jasného cieľa a pedagogického zámeru.

Nechceme v materských školách zavádzať predčasnú formalizovanú výučbu školských zručností. Podpora školskej spôsobilosti má mať charakter hravých, zmysluplných a funkčne orientovaných činností, ktoré vychádzajú zo zážitku dieťaťa, jeho vnútornej motivácie a aktívnej participácie na učení.

Podľa Kolektívu autorov (2023a) charakteristiky detskej činnosti v tomto kontexte chápeme ako atribúty hry, ktorými sú:

- | | |
|-------------------------|---|
| Dobrovoľnosť | - dieťa si činnosť slobodne vyberie a rozvíja ju s pocitom bezpečia. |
| Sebavyjadrovanie | - dieťa v činnosti uplatňuje vlastné schopnosti a skúsenosti. |
| Samoučelnosť | - dieťa viac baví, uspokojuje priebeh činnosti, ako jej výsledok. |
| Spokojnosť | - dieťa v činnosti prejavuje radosť, zvedavosť a zotrvá v jej priebehu. |
| Zmysluplnosť | - dieťa rozumie jej obsahu, rešpektuje, vytvára aj dohoduje pravidlá. |
| Tvorivosť | - dieťa imituje i experimentuje, odhaľuje súvislosti, rieši a mení úlohy. |

Za základné podmienky realizácie činností zameraných na podporu dosahovania školskej spôsobilosti možno považovať:

- ⇒ Bezpečné a gramotne podnetné prostredie, ktoré dieťaťu umožňuje:
 - časté príležitosti na komunikáciu,
 - časté príležitosti na rozprávanie sa o významoch čítaných textov.
- ⇒ Každodenné aktivity rozvíjajúce hovorenú aj písanú reč s vytvorenými podmienkami na tvorivé hry.
- ⇒ Možnosti spoznávať používanie čítania, písania a počítania v bežných životných situáciách.
- ⇒ Bežné veci a životné situácie, v ktorých sa dieťa učí spoznávať možnosti variabilného používania a pretvárania vecí – najmä prírodných a odpadových materiálov.
- ⇒ Vedenie dieťaťa k tomu, že hry a činnosti majú byť šetrné k **životnému prostrediu** a nemajú zbytočne produkovať odpad.
- ⇒ Práca s otázkami, ktoré vedú dieťa k uplatňovaniu myšlienkových operácií.
- ⇒ **Vedenie v sebahodnotení**, aby dieťa s pomocou pedagogického zamestnanca:
 - komunikovalo hodnotiace úsudky o priebehu a výsledkoch svojich činností,
 - uvažovalo o sebe vo vzťahu k tomu, čo vie, dokáže, čo a ako je schopné urobiť alebo prejsť.
- ⇒ Vedenie v sociálne primeranej komunikácii a spolupráci, aby dieťa s pomocou učiteľa:
 - komunikovalo zdvorilo a primerane sebavedome,
 - ohľaduplne sa presadzovalo v činnostiach,
 - rešpektovalo dohodnuté pravidlá spolupráce a správania,
 - zameralo svoje vôľové úsilie na aktívne počúvanie, plnenie úloh a dokončenie činností (Kolektív autorov, 2023a).

Na kvalitu prípravy dieťaťa na školu má – okrem **rodiny** a **individuálnych predispozícií dieťaťa** – významný vplyv **výchovno-vzdelávacie prostredie** a **učiteľ**, ktorý toto prostredie spoluvytvára.

Podľa Kropáčkovej (2019) sa odporúča vytvárať čo najlepšie predpoklady pre budúcich prvákov prostredníctvom nasledujúcich princípov:

- ⇒ **Hra** – učiteľ necháva dieťaťu čas a priestor na hru, využíva potenciál spontánnej hry, podporuje dieťa v hre, aj v jej dokončení.
- ⇒ **Zážitok** – učiteľ umožňuje dieťaťu prakticky si vyskúšať rôzne činnosti, zažívať rozmanité situácie s cieľom prežiť mnohorakosť emócií a viesť dieťa k práci s vlastnými pocitmi.
- ⇒ **Prirodzenosť** – učiteľ učí dieťa pracovať s chybou, využíva podnety z každodenného života, prispôsobuje učenie záujmom dieťaťa, rešpektuje jeho vývin a vyhýba sa akcelerácii.
- ⇒ **Kooperácia** – učiteľ umožňuje deťom zažívať spoločnú činnosť, spoločný výsledok a spoločnú radosť, podporuje férovosť a spoluvytváranie pravidiel.
- ⇒ **Komunikácia** – učiteľ vedie dieťa k efektívnej komunikácii, učí ho viesť dialóg, rozvíja sociálne interakcie a schopnosť počúvať.
- ⇒ **Samostatnosť** – učiteľ vytvára príležitosti na samostatné rozhodovanie a zároveň učí dieťa zodpovednosti za svoje rozhodnutia; učiteľ vhodne volí mieru pomoci.
- ⇒ **Dôvera** – učiteľ verí v schopnosti dieťaťa, posilňuje jeho sebadôveru a využíva jeho spontánnu vôľu pomáhať.
- ⇒ **Zvedavosť** – učiteľ vytvára podmienky pre experimentovanie a bádateľské aktivity, umožňuje voľný pohyb a spontánne objavovanie v interiéri i exteriéri.
- ⇒ **Kreativita** – učiteľ podporuje tvorivosť v pohybovej, expresívnej i kognitívnej oblasti, umožňuje dieťaťu tvoriť podľa vlastnej fantázie.
- ⇒ **Odvaha** – učiteľ učí dieťa asertivite, schopnosti odmietnuť, vyjadriť názor, sebahodnotiť a riešiť problémy aj netradičnými spôsobmi.
- ⇒ **Ľudskosť a zdravý rozum** – učiteľ vedie dieťa k harmonickému striedaniu práce a odpočinku, k slušnosti a rešpektu voči okoliu; sám je mu správnym vzorom.

Podľa Lipnickej & Sobinkovičovej (2014) sa pri výchove a vzdelávaní detí v prostredí materských škôl odporúča využívať **mnohorakosť metód** ako základ pre tvorbu podnetného prostredia:

Metódy zážitkového učenia: Zážitok aktivizuje dieťa, motivuje ho k vlastnému učeniu sa a prináša mu uspokojenie. Rozvíja emocionálnu stránku, podporuje sebaopoznanie

i poznávanie druhých. Zážitkové učenie umožňuje deťom získať vedomosti a zručnosti prostredníctvom skúsenosti, vďaka čomu si ich rýchlejšie a trvalejšie zapamätajú (Lipnická & Sobinkovičová, 2014, s. 32). Základné metódy zážitkového učenia podľa Karikovej (1999) sú: dialóg a skupinové diskusné metódy, pohybové aktivity (pohybové hry, relaxácia), výtvarné a hudobné hry, písomné a grafomotorické aktivity (napr. tvorba vlastnej knihy, triedneho časopisu), viacrozmerné aktivity (hranie rolí, modelovanie situácií, dramatizácia), bádateľské a objaviteľské činnosti.

Metódy tvorivého učenia: Tvorivé učenie využíva metódy, ktoré rozvíjajú tvorivosť dieťaťa – t. j. také, pri ktorých dieťa niečo **objavuje, vytvára alebo rieši** (Lokša & Lokšová, 2003). Podľa Zelinu (2007) medzi tieto metódy patria: rozvíjanie tvorivého videnia sveta (senzibilita), enumerácia predmetov a javov, asociačné cvičenia, rozvoj slovnej zásoby, predstavivosti, fantázie a imaginácie, metódy na rozvíjanie fluencie, flexibility, originality a elaborácie, osvojovanie si heuristických metód. Zelina zároveň zdôrazňuje potrebu rozvíjať osobnostné vlastnosti podporujúce tvorivosť – najmä metakognitívne schopnosti, motivačný systém, samostatnosť, smelosť a asertivitu. To si vyžaduje tvoriť a udržiavať **klímu podporujúcu tvorivosť**: podnetné prostredie, dostatok príležitostí, podporu nápadov, otvorenosť, dôveru, diskusiu a primeranú mieru riskovania.

Metódy objavujúceho (bádateľského) učenia: „*Deti vlastnou aktivitou objavujú informácie a zákonitosti, robia drobné experimenty, skúmajú názory a postoje ľudí. Bádanie im poskytuje priestor, v ktorom niečo vytvoria alebo objavia. Tým je uspokojená ich prirodzená detská zvedavosť v interakcii s vlastnou aktivitou a s emocionálnym zážitkom*“ (Lipnická & Sobinkovičová, 2014, s. 37). Medzi bádateľské metódy patria: manipulácia, pozorovanie, demonštrácia, pokus a experimentovanie.

Metódy kooperatívneho učenia: Kooperácia vzniká vtedy, keď deti v skupine spolupracujú s cieľom dosiahnuť spoločný cieľ. Kooperatívne činnosti majú svoju gradáciu – deti plniace povinné predprimárne vzdelávanie už dokážu riešiť **komplexnejší problém**, dohadujú sa na stratégiu a rozdeľujú si úlohy (Koželuhová & Koželuh, 2024, s. 52). Podľa Kasíkovej (2010) patria: medzi metódy kooperatívneho učenia diskusia, riešenie problému, práca na produkte, rolová hra a kooperatívna hra.

Metódy emocionálnej a sociálnej výučby: Cieľom týchto metód je naučiť deti **žiť s druhými bez predsudkov** – bez ohľadu na pohlavie, rasu, náboženstvo či iné odlišnosti. Deti sa učia komunikovať, tvoriť pozitívne medziľudské vzťahy a rozvíjať hodnotovú

orientáciu osobnosti (Lipnická & Sobinkovičová, 2014, s. 40). Medzi tieto metódy patria: rozhovory o prežívaní, umelecké vyjadrovanie empatie a citov, metóda panáčikov, slávností, inscenačná metóda, hlasovanie, metóda vzoru a príkladu, spoločenský rozhovor, metóda nedokončených príbehov, pochvaly, odmeny a pozitívneho hodnotenia, metóda tvorby efektívnych pravidiel, metóda (seba)prezentácie.

Tento systém podmienok, princípov a metód tvorí základ **efektívneho pedagogického pôsobenia** pri rozvíjaní predpokladov školskej spôsobilosti dieťaťa v materskej škole.

Sebareflexia učiteľa

Utváranie prirodzeného prostredia pre dieťa by malo byť prioritou každej materskej školy. Podľa Suchánkovej (2014, str. 112) prirodzené prostredie pre hru (t. j. i pre učenie) znamená nasledujúce charakteristiky, ktoré dopĺňame otázkami k sebareflexii:

⇒ **Deti majú veľa voľného času pre hru a realizáciu vlastných záujmov. (Otázky k sebareflexii: Majú deti v mojej triede dostatok času pre vlastné hry? Ak áno, ako to viem? Čo môžem urobiť, aby deti mohli realizovať vlastné hry v dostatočnom čase?)**

⇒ **Deti sa môžu voľne pohybovať a hrať sa, priestor pre ich hru je bezpečný, je však široký a rozmanitý, vhodný pre skúmanie, objavovanie, experimentovanie. (Otázky k sebareflexii: Je priestor v mojej triede bezpečný a dostatočne priestranný k pohybu detí? Môžem zariadenie triedy ešte zlepšiť? Ak priestorová kapacita triedy je obmedzujúca, ako môžem zabezpečiť dostatok pohybu detí pri hre? Majú deti každý deň dostatok príležitostí k bádaniu a experimentovaniu? Ak áno, ako to viem? Čo ešte môžem urobiť, aby deti každodenne skúmali a experimentovali?)**

⇒ **Deti majú k dispozícii rôznorodú škálu hračiek, pomôcok, nástrojov a vybavenia, ktorú môžu voľne užívať. (Otázky k sebareflexii: Majú deti v mojej triede voľný prístup k rôznorodým hračkám a pomôckam? Sú s ponukou hračiek a hier deti spokojné? Ak áno, ako to viem? Viem skvalitniť ponuku vybavenia triedy? Čím?)**

⇒ **Deti vyjadrujú a uplatňujú vlastné názory, myšlienky a nápady, podieľajú sa na tvorbe a organizácii prostredia. (Otázky k sebareflexii: Majú deti v mojej triede dostatok príležitostí k vyjadreniu vlastných názorov a nápadov? Ak áno, kedy? Ak áno, ako to viem? Ako môžem ešte zlepšiť výchovno-vzdelávacie prostredie v tom, aby sa deti mohli slobodne vyjadrovať?)**

⇒ **Deťom je poskytnutá voľnosť a osobná sloboda, volia a organizujú si svoje hry, majú priestor pre sebaučenie a sebarozvoj.** (Otázky k sebareflexii: *Ako môžem dosiahnuť uvedenú požiadavku? Aký by mal byť učiteľ a čo by mal urobiť, aby splnil túto požiadavku?*)

⇒ **Sociálne prostredie je priateľské, učitelia i deti sa vzájomne rešpektujú, pozitívne spolu komunikujú, dokážu riešiť problémy.** (Otázky k sebareflexii: *Som spolutvorcom bezpečného sociálneho prostredia? Ako? Je sociálna klíma v mojej triede pozitívna/otvorená? Ako to viem? Čo môžem ako učiteľ robiť, aby sa všetky deti v mojej triede cítili bezpečne a prijaté?*)

2 Pedagogické diagnostikovanie vo väzbe na školskú spôsobilosť dieťaťa

K adekvátnemu rozhodnutiu riaditeľky materskej školy o pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania dieťaťa významne prispieva kompetentné pedagogické diagnostikovanie uskutočňované kmeňovým učiteľom dieťaťa.

Pedagogická diagnostika predstavuje základný predpoklad odbornej a zodpovednej voľby ďalšieho postupu v podpore rozvoja dieťaťa a jeho pripravenosti na školu.

Učiteľ v materskej škole by mal podľa profesijného štandardu učiteľa materskej školy vedieť:

- ⇒ **identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa,**
- ⇒ **identifikovať vnútorné a vonkajšie podmienky učenia sa dieťaťa a jeho výchovno-vzdelávacie potreby,**
- ⇒ **identifikovať sociokultúrne prostredie a jeho vplyv na vývin, výchovu a vzdelávanie dieťaťa.**

Pedagogické diagnostikovanie vykonáva pedagogický zamestnanec a jeho účelom je:

- ⇒ príprava, plánovanie a realizácia následných výchovno-vzdelávacích postupov (preventívnych alebo pedagogických intervenčných činností) s cieľom podporiť celkový vývin dieťaťa,
- ⇒ vytvorenie podkladov na poskytnutie informácií zákonným zástupcom dieťaťa,
- ⇒ odporúčanie konkrétnych podporných opatrení,
- ⇒ vytvorenie podkladov pre orientačnú diagnostiku – určenú pre školského špeciálneho pedagóga alebo odborných zamestnancov školy, prípadne ako východisko pre diagnostické vyšetrenie v zariadení poradenstva a prevencie.

Cieľom pedagogického diagnostikovania je komplexne určiť aktuálnu úroveň vývinu dieťaťa v kľúčových oblastiach jeho osobnosti a výkonu.

Cieľom orientačného diagnostikovania, ktoré je v kompetencii školského špeciálneho pedagóga, je následne predbežne identifikovať potenciálne rizikové či problémové oblasti, ktoré môžu vyžadovať podrobnejšiu odbornú diagnostiku alebo cieleňé podporné opatrenia, ktoré vykonávajú zariadenia poradenstva a prevencie. Tu sa pri posudzovaní školskej spôsobilosti využívajú štandardizované psychodiagnostické nástroje, ktoré umožňujú

komplexne zhodnotiť úroveň kognitívneho, grafomotorického, percepčno-motorického a osobnostného vývinu dieťaťa. Orientačný test školskej zrelosti podľa Jiráska (1972) patrí medzi základné skríningové nástroje a pozostáva z troch úloh, ktoré cielene preverujú kľúčové predpoklady pre školské učenie:

⇒ **kresba postavy** – hodnotí úroveň zrakovo-pohybovej koordinácie, telesného schématu, priestorovej orientácie, schopnosť analyzovať a štruktúrovať celok a detail, ako aj určitú mieru emocionálnej a intelektovej vyspelosti;

⇒ **napodobnenie písaného písma** – slúži na posúdenie zrakovej diferenciácie, zrakovej pamäti, grafomotoriky, schopnosti reprodukovat' tvarové prvky a sledovať predlohu, čo je významné pre neskorší nácvik písania;

⇒ **obkresľovanie skupiny bodiek** – zisťuje mieru pozornosti, presnosti, schopnosť dodržať smer a hranice, úroveň jemnej motoriky a koordinácie oko–ruka, ktoré sú nevyhnutné pre zvládnutie grafických a písomných činností.

Výsledky týchto orientačných testov poskytujú odborným zamestnancom dôležité indikatívne informácie o tom, či dieťa disponuje primeranými predpokladmi na začatie školskej dochádzky, alebo je vhodné odporučiť pokračovanie v plnení povinného predprimárneho vzdelávania, prípadne cielené podporné opatrenia. Ako sme naznačili, samotné odborné posúdenie školskej spôsobilosti dieťaťa je v kompetencii odborných zamestnancov zariadení poradenstva a prevencie.

Úloha učiteľa je však v tomto procese nezastupiteľná – a to tak na úrovni materskej školy, ako aj na prvom stupni základnej školy, kde učiteľ v rámci zápisu spolupôsobí pri posúdení pripravenosti dieťaťa na školské vzdelávanie. Učiteľ je tým, kto dieťa dlhodobo pozná, systematicky sleduje jeho vývin, realizuje pedagogické diagnostikovanie v prirodzenom edukačnom prostredí, analyzuje zistenia, interpretuje ich v kontexte rodinného a školského prostredia, identifikuje silné stránky a oblasti ohrozenia, podieľa sa na plánovaní a realizácii podporných opatrení a priebežne hodnotí ich účinnosť. Na základe týchto poznatkov poskytuje relevantné podklady odborným pracovníkom, participuje na formulovaní odporúčaní a spoluvytvára realistickú prognózu ďalšieho vzdelávacieho fungovania dieťaťa.

Pedagogické diagnostikovanie by malo učiteľovi pomôcť hľadať odpovede na základné otázky:

- ⇒ Aké je dieťa?
- ⇒ Ako mu môžem pomôcť prekonať jeho problémy?
- ⇒ Koho môžem požiadať o spoluprácu?

Úlohou diagnostikovania teda nie je len zisťovať úroveň rozvoja dieťaťa, ale aj **porozumieť jeho individuálnym potrebám, možnostiam a okolnostiam vývinu.**

Diagnostikovanie umožňuje učiteľovi cielene plánovať pedagogické pôsobenie a v spolupráci s odborníkmi a rodičmi vytvárať optimálne podmienky pre jeho rozvoj.

Účasť učiteľa na procese zisťovania školskej spôsobilosti zahŕňa:

- ⇒ poznanie konkrétneho dieťaťa v rôznych situáciách,
- ⇒ systematické pozorovanie, meranie a diagnostikovanie v prostredí materskej školy,
- ⇒ analýzu a interpretáciu zistených údajov,
- ⇒ pochopenie súvislostí a individuálnej situácie dieťaťa,
- ⇒ plánovanie vhodných zmien a podporných opatrení,
- ⇒ realizáciu a priebežné hodnotenie účinnosti týchto opatrení,
- ⇒ reflexiu, prognózu a prípadné prehodnotenie ďalšieho postupu.

Proces pedagogického diagnostikovania je teda cyklický a dynamický, pretože zahŕňa neustále zisťovanie, vyhodnocovanie a prispôbovanie pedagogických stratégií podľa aktuálnych potrieb dieťaťa. Diagnostikovanie dieťaťa v prostredí materskej školy prebieha kontinuálne počas celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Ako uvádza Miňová (2023), učiteľka ho realizuje pred začatím edukačných činností, priebežne a tiež po ich ukončení.

2.1 Fázy procesu pedagogického diagnostikovania

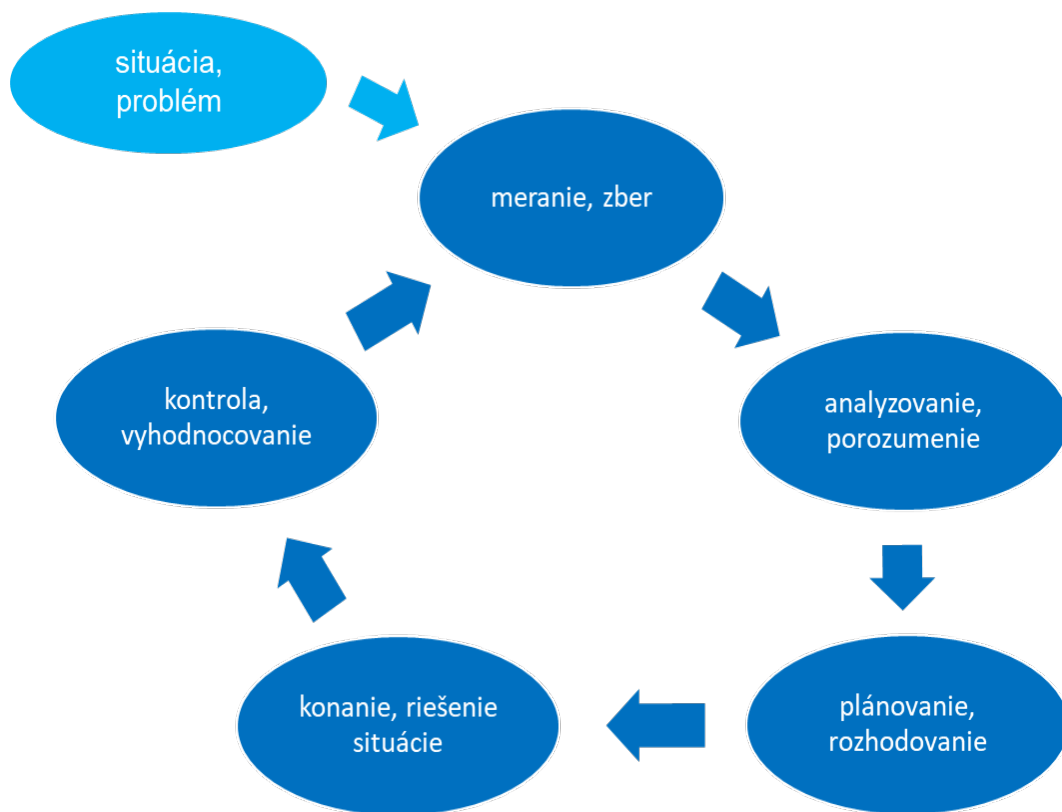
Proces pedagogického diagnostikovania pozostáva z niekoľkých kľúčových etáp (Obrázok 1):

- ⇒ **Pozorovanie dieťaťa v prirodzených situáciách** – V tejto fáze učiteľ systematicky, cieľavedome a dlhodobo sleduje dieťa pri rôznych typoch aktivít (spontánna hra, riadené aktivity, pobyt vonku, stolovanie, odpočinok), v rôznych sociálnych situáciách (interakcie s rovesníkmi, učiteľom, v menšej skupine, v celej triede), pri

rôznej miere záťaže (nová úloha, zmena pravidiel, konfliktná situácia, neúspech, čakanie v rade). Cieľom nie je „náhodné pozretie sa“, ale snaha o **zachytenie typických spôsobov správania**, nie ojedinelých výkyvov.

Obrázok 1

Fázy pedagogického diagnostikovania



⇒ **Zber a analýza údajov** predstavujú kľúčovú etapu pedagogického diagnostikovania, v ktorej sa z intuitívnych dojmov stávajú systematické, overiteľné a využiteľné informácie o dieťati. **Zber údajov** zahŕňa **systematické zaznamenávanie pozorovaní** správania dieťaťa v rôznych situáciách (spontánna hra, riadené činnosti, prechodové situácie, konflikty, spolupráca, reakcie na zmenu, záťaž). Zápisy majú byť vecné, konkrétne, časovo ukotvené (čo dieťa urobilo/povedalo, v akom kontexte, s akým dôsledkom). **Evidovanie výkonov**

v aktivitách – pracovné listy, výtvarné práce, konštrukčné aktivity, ústne prejavy, riešenie úloh môže tvoriť súčasť portfólia dieťaťa a umožňuje sledovať vývinový posun v čase. **Zaznamenávame tiež interakcie s rovesníkmi a dospelými** – ako dieťa nadväzuje kontakt, rieši konflikty, prijíma pravidlá, reaguje na autoritu, vyhľadáva pomoc, ako zvláda spoluprácu a rozdelenie rolí v skupine. **Využívame viaceré zdroje informácií** – okrem vlastných pozorovaní učiteľa aj konzultácie s druhým pedagogickým zamestnancom, asistentom, odborným zamestnancom, prípadne sprostredkované informácie od rodičov (s ohľadom na objektivitu a kontext). **Používame štruktúrované nástroje**: pozorovacie hárky, kontrolné zoznamy, hodnotiace škály, záznamové archy k jednotlivým oblastiam vývinu (kognitívna, rečová, motorická, sociálna, emocionálna, sebaobslužná), aby bol zber údajov systematický a porovnateľný.

- ⇒ **Formulovanie pedagogických zistení** predstavuje kľúčovú etapu diagnostického procesu, v ktorej učiteľ systematicky pomenúva, čo o dieťati vie na základe dlhodobého a cieleného pozorovania, nie na základe dojmov. V tejto fáze identifikuje silné stránky dieťaťa, či už ide o jeho výkonové prednosti, sociálne kompetencie, emocionálnu stabilitu, tvorivosť alebo špecifické záujmy, ktoré môžu byť využité ako motivačný potenciál. Zároveň presne a vecne označuje oblasti, v ktorých sa opakovane objavujú ťažkosti alebo neistota, napríklad v kognitívnom vývine, komunikačných schopnostiach, motorike, sebaregulácii či sociálnych vzťahoch.
- ⇒ **Stanovenie pedagogických cieľov** a návrh opatrení predstavuje fázu, v ktorej sa diagnostické zistenia premietajú do konkrétnych krokov pedagogickej praxe. Učiteľ na základe rozpoznaných silných stránok a rozvojových potrieb dieťaťa formuluje jasné, realistické a merateľné ciele v jednotlivých oblastiach – kognitívnej, jazykovej, motorickej, sociálno-emocionálnej či v oblasti sebaregulácie. Ciele sa stanovujú pozitívne, ako opis toho, čo má dieťa postupne dokázať, nie ako zoznam nedostatkov. Súčasťou tejto etapy je výber adekvátnych foriem a metód práce, herných aktivít, organizačných foriem, úprav prostredia či pomôcok, ktoré podporia napredovanie dieťaťa bez neprimeraného tlaku. Učiteľ diferencuje požiadavky podľa individuálnych možností, sleduje zónu najbližšieho vývinu a cielene využíva „lešenie“ (**scaffolding**) – primeranú mieru podpory, ktorá sa postupne oslabuje.
- ⇒ **Realizácia pedagogických zásahov** a podporných opatrení predstavuje fázu, v ktorej učiteľ systematicky uplatňuje zvolené postupy v každodennej výchovno-

vzdelávacej činnosti. Individuálne prispôsobuje tempo, náročnosť, formy zadania aj mieru podpory tak, aby zodpovedali aktuálnym možnostiam dieťaťa a podporovali jeho autonómiu. Využíva cielené hry, činnosti, úpravy prostredia, vizuálne opory, režimové opatrenia či špecifické komunikačné stratégie, ktoré podporujú rozvoj oslabených oblastí a zároveň nadväzujú na silné stránky dieťaťa. Súčasťou realizácie je aj priebežná spolupráca s rodičmi a odbornými zamestnancami, aby boli prijaté opatrenia konzistentné v materskej škole aj v domácom prostredí. Učiteľ počas tohto procesu kontinuálne sleduje reakcie dieťaťa, účinnosť zvolených stratégií a je pripravený pružne upravovať zásahy podľa aktuálneho vývinu a potrieb dieťaťa.

- ⇒ **Hodnotenie účinnosti** opatrení spočíva v systematickom sledovaní toho, do akej miery zavedené pedagogické stratégie vedú k rozvoju očakávaných zručností a zmierneniu identifikovaných ťažkostí. Učiteľ priebežne porovnáva aktuálny výkon a správanie dieťaťa s východiskovým stavom, sleduje kontinuitu pokroku, stabilitu nadobudnutých zručností a ich prenos do rôznych situácií. Súčasťou hodnotenia je aj citlivé vnímanie spätnej väzby od dieťaťa – jeho záujmu, miery frustrácie či spokojnosti – ktoré signalizujú primeranosť a zmysluplnosť zvolených opatrení.
- ⇒ **Reflexia a aktualizácia postupu** predstavuje záverečnú, no kontinuálne prebiehajúcu fázu pedagogickej diagnostiky, v ktorej učiteľ na základe získaných údajov prehodnocuje adekvátnosť doterajších prístupov. Učiteľ analyzuje, ktoré stratégie sa ukázali ako efektívne, ktoré nepriniesli očakávaný efekt a z akých dôvodov. Následne upravuje krátkodobé aj dlhodobé výchovno-vzdelávacie ciele, mení organizačné formy, metódy či intenzitu podpory tak, aby lepšie reflektovali aktuálne potreby dieťaťa. Súčasťou reflexie je aj formulovanie konkrétnych odporúčaní pre rodičov a v prípade požiadaviek aj pre odborných zamestnancov, aby bola podpora dieťaťa konzistentná v rôznych prostrediach.

Tento proces je spoločnou činnosťou učiteľa, rodiča a odborníka, pričom každý z nich poskytuje iný pohľad na dieťa a prispieva k celistvému pochopeniu jeho vývinu. Efektívne diagnostikovanie preto neznamena len zhromažďovanie údajov, ale predovšetkým reflexívne premýšľanie o dieťati v nadväznosti na jeho potreby.

2.2 Metódy pedagogického diagnostikovania

Diagnostická metóda predstavuje systém postupov na získanie dát, zatiaľ čo **diagnostický nástroj** je konkrétny prostriedok so stanoveným autorským konceptom, cieľovou skupinou a metodikou použitia (napr. test, dotazník, škála, záznamový arch). Podľa Cabanovej & Kasáčovej (2014) možno rozlíšiť štyri základné skupiny diagnostických metód:

- ⇒ **Exploračné metódy** – rozhovor, dotazník, test, anketa.
- ⇒ **Observačné metódy** – systematické pozorovanie dieťaťa v rôznych situáciách (individuálnych i skupinových).
 - *Priame pozorovanie* – učiteľ sleduje dieťa priamo pri aktuálnej činnosti.
 - *Nepriame pozorovanie* – prostredníctvom videozáznamu, fotografií či iných záznamov.
- ⇒ **Projektívne metódy** – hra, verbálne a grafické projektívne techniky, analýza procesu a výsledkov detskej činnosti.
- ⇒ **Štúdium pedagogických dokumentov** – osobný spis dieťaťa, portfólio, individuálny vzdelávací program (IVP), správy z odborných vyšetrení, záznamy z pozorovaní a triedna dokumentácia.

2.3 Posudzovanie školskej spôsobilosti

Školská spôsobilosť dieťaťa sa neposudzuje len na základe testu, ale prostredníctvom komplexného hodnotenia vývinu. Kombinuje sa pedagogické pozorovanie, odborné psychologické vyšetrenie a sociálna anamnéza. V zariadeniach poradenstva a prevencie sa používajú najmä tieto **diagnostické nástroje**:

- ⇒ **Orientačná skúška pripravenosti na školu** (Kollárik) – zisťuje úroveň perцепčných, motorických a kognitívnych funkcií.
- ⇒ **Orientačný test školskej zrelosti** (Jirásek) – hodnotí grafomotoriku, vizuomotorickú koordináciu a priestorovú orientáciu (kresba postavy, napodobenie písma, obkresľovanie bodiek).
- ⇒ **Testy laterality** – zisťujú dominanciu ruky, oka a nohy.
- ⇒ **Rečové testy** – hodnotia úroveň fonematického sluchu, slovnej zásoby a gramatickej správnosti.

- ⇒ **Testy percepčno-motorických funkcií** (napr. Bender-Gestaltov test, Frostigov test percepčného rozvoja).
- ⇒ **Projektívne metódy** (napr. kresba rodiny, kresba stromu) – zachytávajú emocionálne prežívanie a sebavnímanie dieťaťa.

Výsledky týchto nástrojov sú vždy interpretované v kontexte pozorovania učiteľa a správy o vývine dieťaťa, čím sa zaisťuje komplexný pohľad na jeho pripravenosť na školu.

3 Možnosti rozvíjania spôsobilosti pre učenie sa čítať a písať

Jednou z kľúčových úloh prvého cyklu základnej školy je naučiť dieťa čítať, písať a počítať. Z tohto dôvodu je obdobie pred nástupom do základnej školy nevyhnutne obdobím prípravy na dosiahnutie týchto základných kompetencií. V kontexte teórie L. S. Vygotského možno deti predškolského veku považovať za deti, ktoré sa nachádzajú v **zóne aktuálneho vývinu** presystematického osvojovania čítania a písania – disponujú istou úrovňou spontánne nadobudnutých predgramotnostných zručností, no plnohodnotný nácvik techniky čítania a písania patrí do ich **zóny najbližšieho vývinu** a vyžaduje cielenú, primeranú a podpornú intervenciu dospelého.

Život dieťaťa v prostredí rodiny však automaticky nezaručuje, že toto prostredie prirodzene a automaticky napomáha rozvoju spôsobilosti potrebnej na osvojenie si čítania a písania. Výskumy (Duncan et al., 1998; Yeung et al., 2002; Janus & Duku, 2007; Piña et al., 2020) potvrdzujú, že socioekonomický status rodiny – najmä úroveň príjmu, vzdelania a povolania rodičov – úzko súvisí so školskou pripravenosťou dieťaťa. Deti pochádzajúce zo stredne vysokoprijemných až vysokoprijemných rodín spravidla dosahujú vyššie skóre v hodnotení školskej pripravenosti, než ich rovesníci z rodín s nižšími zdrojmi. Rodiny s nízkym sociálno-ekonomickým statusom často čelia prekážkam, ako sú zvýšená miera stresu, obmedzený prístup k vzdelávacím materiálom, finančné ťažkosti či nestabilný pracovný režim (Barnett & Hustedt, 2005). Tieto faktory môžu brániť rodičom v pravidelnej účasti na vzdelávacích aktivitách so svojimi deťmi a tým nepriamo ovplyvniť školský úspech dieťaťa. Je potrebné zdôrazniť, že primárnou **úlohou predškolského prostredia nie je začať s nácvikom čítania a písania** v školskom zmysle, ale **vytvoriť pre dieťa „predsieň“ k osvojeniu si týchto zručností**. Ako uvádza Miňová (2022), *stimulácia gramotnosti môže prebiehať už od vstupu dieťaťa do materskej školy, ak je pre dieťa zmysluplná* (s. 67). Zmysluplná je vtedy, keď čítanie a písanie umožňuje dieťaťu konštruovať vlastné poznanie o svete a vytvárať osobné významy. Dieťa by malo byť aktívnym subjektom vlastného učenia – teda tým, kto prejavuje záujem o písmo z vlastnej iniciatívy.

Hlavnou úlohou v tejto oblasti je viesť deti k tomu, aby pochopili, že písmo je nositeľom informácie, rozumeli, na čo slúži písaný text, dokázali interpretovať, čo nám rôzne texty hovoria, a postupne rozvíjali fonematické uvedomovanie a rozpoznávanie slov, ktoré je základom analyticko-syntetického nácviku čítania. Existuje množstvo prípravných činností,

ktoré umožňujú dieťaťu plynulo prejsť k samotnému čítaniu – teda k procesu extrahovania významu z textu. Zmyslom týchto aktivít nie je predčasné „učenie sa čítať“, ale budovanie predpokladov pre čítanie s porozumením. Aby dieťa bolo pripravené na (v našich končinách) analyticko-syntetický nácvik čítania a písania, možno sa inšpirovať Zápotočnou & Petrovou (2014), ktoré opisujú scaffolding – stratégiu postupného poskytovania podpory pri učení. Lešenie spočíva v tom, že učiteľ alebo rodič poskytuje dieťaťu **dočasnú pomoc pri osvojovaní si novej zručnosti**. Ako dieťa získava istotu, podpora sa **postupne oslabuje**, až kým dieťa nedokáže úlohu zvládnuť samostatne. Tento prístup nadväzuje na **Vygotského teóriu zóny aktuálneho vývinu** (dieťa zvláda úlohu samo) **a zónu najbližšieho vývinu** (dieťa potrebuje podporu dospelého). Lešenie umožňuje **individualizovať mieru pomoci** podľa potrieb dieťaťa, zvyšuje jeho **motiváciu a sebadôveru** a podporuje **aktívne učenie**.

Kľúčovým prvkom v tvorbe podnetného prostredia pre rozvoj gramotnosti je **čítanie**. Táto činnosť by mala byť zaradovaná denne do výchovno-vzdelávacieho procesu u predškolákov. Výber textu na čítanie by mal spĺňať **didaktické princípy primeranosti** – text musí byť zrozumiteľný, veku primeraný svojou dĺžkou, obsahom a štylistikou. Učiteľ pri čítaní **demonštruje správnu výslovnosť, intonáciu a rytmus**. Dieťa text sleduje vizuálne – priamym pozorovaním, prostredníctvom vizualizéra alebo tým, že **samo drží knihu v rukách**. Týmto spôsobom aktivuje **vizuálnu pamäť** spojenú s grafickou podobou slov a zároveň **sluchovú pamäť** prostredníctvom počúvania hovoreného slova. Keď dieťa sleduje text prstom, posilňuje **asociačné prepojenia medzi zvukom, tvarom a významom slova**. Nie je potrebné neustále čítať nové texty. **Opakované čítanie toho istého textu** má pre dieťa veľký význam – pomáha **upevniť porozumenie významu textu** a rozvíja **prediktívne myslenie**, pretože dieťa začína rozpoznávať štruktúru textu a predvídať jeho obsah. Rovnako ako dospelý čitateľ, aj dieťa si často potrebuje text prečítať viackrát, aby mu plne porozumelo. Opakovaným čítaním si dieťa uvedomuje aj **trvácnosť písaného textu** – chápe, že text je **nemenný** a že jeho význam je **stály**. Dieťa, ktoré túto skutočnosť pochopilo, zvyčajne učiteľa rýchlo opraví, ak pri čítaní text pozmení – čo je dôkazom rozvinutého **metajazykového uvedomovania**.

Tip do praxe:

Skúsme schválne zmeniť v známom texte nejakú vetu a sledujme, ako dieťa zareaguje. Pozorujme, či nás na chybu upozorní, alebo nie.

Učiteľ pri práci s textom identifikuje kľúčové slová a výrazy, ktorým by dieťa nemuselo rozumieť — sú preň nové, nezvyčajné alebo významovo náročné, no zároveň dôležité vzhľadom na obsah a porozumenie textu. Význam týchto slov učiteľ vysvetlí, ukáže alebo znázorní prostredníctvom obrázka, gestikulácie či krátkej demonštrácie. Je potrebné si uvedomiť, že neporozumenie jedinému slovu môže viesť k strate zmyslu celej vety alebo myšlienky textu. Preto má identifikácia a objasnenie kľúčových slov zásadný význam — nielen pre porozumenie textu, ale aj pre rozširovanie slovnej zásoby a rozvoj jazykového čítania dieťaťa. Počas čítania môže učiteľ **štruktúrovať text práve podľa kľúčových slov**, ktoré tvoria nosnú kostru jeho významu. Ak sa dieťa naučí tieto slová **rozpoznávať, chápať a prepájať s obsahom**, ľahšie porozumie aj súvislostiam a pasážam, ktoré sú okolo nich vystavané. Naopak, ak sa tejto fáze nevenuje dostatočná pozornosť, **dieťaťu sa výrazne sťažuje porozumenie celého textu**. Po ukončení čítania vedie učiteľ deti k **pochopeniu kontextu textu**. Kontext predstavuje **informácie, ktoré síce nie sú v texte priamo uvedené, no vyplývajú z jeho obsahu, vzťahov a súvislostí**. Pochopenie kontextu je nevyhnutné pre **hlbšie porozumenie významu textu** – teda pre pochopenie toho, *čo text v skutočnosti hovorí*. Učiteľ využíva **otázky a riadený rozhovor**, aby viedol deti k **premýšľaniu o texte, o jeho skrytých významoch a vzťahoch medzi informáciami**. Takto rozvíja nielen ich **čitateľské porozumenie**, ale aj **kritické a inferenčné myslenie**, ktoré predstavuje základ pre neskoršie učenie s porozumením.

Príklad:

Úryvok z textu: „Mamička hľadala v peňaženke mincu, aby ju mohla vložiť do nákupného košíka.“

Otázky k pochopeniu významu slov a rozširovaniu slovnej zásoby: *Kto už videl mincu? Čo to je?* (doplníme o ukážku, obrázok, skutočný predmet)

Otázky k pochopeniu kontextu: *Kam išla mamička?*

Otázky, ktoré učiteľ kladie po čítaní, **povzbudzujú dieťa k premýšľaniu o texte** a k formulovaniu vlastných postrehov, názorov či záverov. Umožňujú dieťaťu **prekročiť úroveň jednoduchého reprodukovania informácií** a smerujú ho k **aktívnemu spracovaniu a interpretácii textu**. Dieťa tak nadobúda poznanie, ktoré **presahuje rámec toho, čo získalo „iba“ samotným čítaním**.

Otázky k textu môžu rozvíjať **myslenie na rôznych úrovniach náročnosti** – od jednoduchého vybavovania faktov až po tvorivé a kritické myslenie.

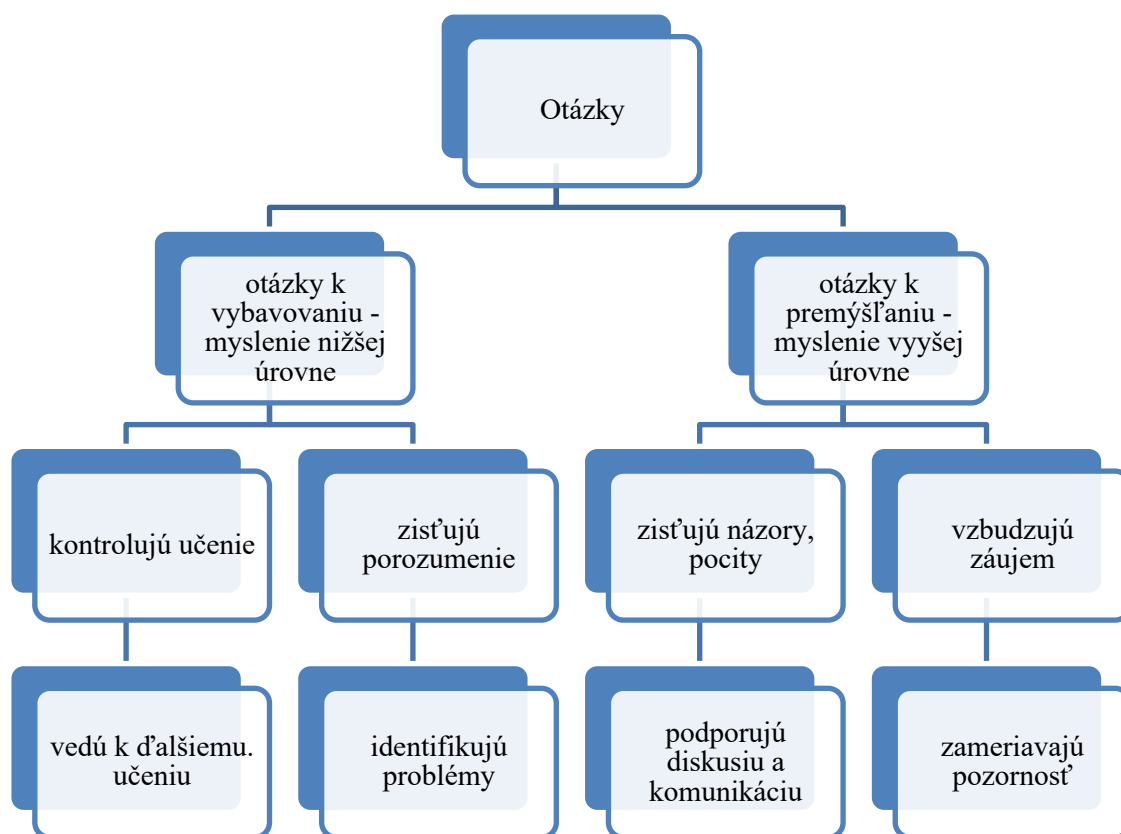
Učiteľ by mal cielene kombinovať oba typy otázok (Obrázok 2):

- ⇒ **otázky nižšej úrovne myslenia** (zamerané na zapamätanie, porozumenie a reprodukciu),
- ⇒ **otázky vyššej úrovne myslenia** (zamerané na analýzu, interpretáciu, hodnotenie a tvorbu vlastných záverov).

Takto vedený rozhovor po čítaní podporuje kognitívny rozvoj, jazykové schopnosti i emocionálne porozumenie textu a rozvíja schopnosť dieťaťa myslieť o tom, čo číta – nielen čítať samotné slová.

Obrázok 2

Otázky k rozvoju myslenia



Učiteľ vedie deti k tomu, aby **dokázali zhrnúť dejovú postupnosť** príbehu alebo textu. Na tento účel možno využívať napríklad **sekvenčné karty**, ktoré dieťaťu umožňujú **zoradiť jednotlivé udalosti podľa ich logickej a časovej následnosti**. Takéto *rozkrakovanie* (rozčlenenie) príbehu, deja či aktivity pomáha dieťaťu **orientovať sa v časovej postupnosti a príčinnno-následných vzťahoch** – čo sú neskôr **klúčové faktory pri porozumení a interpretácii textu**. Keďže **hlavným cieľom čítania je porozumieť obsahu textu**, je dôležité, aby dieťa dokázalo **vlastnými slovami prerozprávať, čo počulo alebo čítalo**. Zručnosť **zhrnúť dej a vyjadriť hlavné myšlienky** nie je vrodená – je potrebné ju **systematicky rozvíjať prostredníctvom vedenia a modelovania**. Zhrnutie príbehu pomáha dieťaťu **upevniť kontext a dejovú štruktúru, rozlíšiť dôležité informácie od vedľajších** a rozvíjať **analytické a syntetické myslenie**, teda schopnosť rozložiť text na menšie časti a opätovne ich spájať do zmysluplného celku. Ako **scaffolding** môže učiteľ ponúknuť vlastný model zhrnutia – napríklad pomocou obrázkov, symbolov alebo krátkeho ústneho príkladu.

Pri deťoch v predškolskom veku je možné využiť aj **výber z viacerých možností**, kde si dieťa z ponúkaných ústnych alebo obrázkových zhrnutí vyberie to, ktoré **najlepšie vystihuje podstatu deja**. Na podporu tejto zručnosti môžeme využívať:

- ⇒ **obrázkové príbehy** – dieťa ich usporiada podľa poradia udalostí,
- ⇒ **sekvenčné karty** – dieťa vysvetlí, čo sa na obrázku deje a ako na seba situácie nadväzujú,
- ⇒ **modelovanie učiteľom** – učiteľ nahlas zhrnie príbeh, pričom slovne vyjadrí, ako vyberá hlavné myšlienky („*Najdôležitejšie bolo, že...*“, „*Na začiatku sa stalo...*“).

Takýmto spôsobom sa deti **učia formulovať podstatu deja, rozvíjajú jazykové zručnosti a schopnosť logicky myslieť o texte**, čo tvorí základ pre neskoršie čítanie s porozumením.

Príklad:

Učiteľ si k textu pripraví obrázky: les, sídlisko, letisko, vlaková stanica, dievča, chlapec, medveď, vlk, líška, zajac, stará mama, horár, murár, tesár, atď.

Úloha dieťaťa/detí: Vybrať tie obrázky, ktoré súvisia s prečítaným textom, napríklad s Rozprávkou o Červenej čiapočke.

Počas čítania vystupuje **učiteľ ako model a vzor správania čitateľa** – demonštruje správny smer čítania, manipuláciu s knihou, prácu s textom aj vyhľadávanie relevantných ilustrácií.

Deti si tak prostredníctvom pozorovania a napodobňovania osvojujú základné čitateľské návyky a kultúru práce s knihou. Príprava dieťaťa na následný analyticko-syntetický nácvik čítania a písania prebieha prostredníctvom hier s písmenami, slabikami a slovami. V počiatočnom období dieťa vníma písmená ako tvary alebo objekty, pričom si postupne začína uvedomovať ich podobnosť, opakovanie tvarov či častí písmen. Takto si prirodzene vytvára základ pre rozpoznávanie grafických symbolov a ich spojenie so zvukovou podobou – čo je **predpokladom pre fonematické uvedomovanie**.

Pri príprave dieťaťa na písanie je nevyhnutné chápať, že **grafomotorika nie je izolovaná zručnosť**, ale **výsledok koordinovanej činnosti viacerých psychomotorických systémov**. Podľa Kožík Lehotayovej (2023, s. 7) ju **spoluvytvára úroveň senzomotoriky, hrubej a jemnej motoriky a ich vzájomná koordinácia**. Ide teda o **komplexný proces prepojenia zrakovej, motorickej a kognitívnej zložky**, ktorý sa rozvíja postupne, v závislosti od zrelosti nervovej sústavy a skúseností dieťaťa. Kožík Lehotayová (2023, s. 13) na základe výskumov Chung & Patel konkretizuje **najčastejšie problémy v oblasti grafomotoriky**:

- ⇒ nesprávny úchop grafického nástroja (často sprevádzaný nadmerným prítlakom),
- ⇒ nesprávna poloha tela pri grafickej činnosti,
- ⇒ rýchla unaviteľnosť ruky,
- ⇒ nezáujem o aktivity súvisiace s písaním a kreslením,
- ⇒ nedodržiavanie tvaru grafických znakov podľa predlohy,
- ⇒ obrátené alebo zrkadlovo písané tvary a písmená,
- ⇒ nerovnomerné rozostupy medzi tvarmi,
- ⇒ presahovanie vymedzeného priestoru pri kreslení alebo vyfarbovaní.

Rovnako ako existuje viacero typov grafomotorických oslabení, **existujú aj rozmanité prístupy k ich rozvíjaniu a kompenzáci**. Príprava na písanie si vyžaduje **koordináciu zraku, rúk a paží**, ale aj **celotelovú stabilitu, rovnováhu a rozvoj vôľových procesov**. Preto je dôležité **zamerať sa na pohybové aktivity**, ktoré prirodzene posilňujú motorickú zdatnosť, koordináciu a rytmizáciu pohybov (napr. hry s loptou, pohybové hry s rytmizáciou, aktivity s prelievaním, strihaním, modelovaním).

Ak chceme dieťa podporiť aj v **príprave na technickú stránku čítania a písania**, môžeme využívať **širokú škálu hier, metód a stratégií**. Tieto činnosti sú zamerané na **rozvoj zrakového a sluchového vnímania, pozornosti, pamäti, koordinácie a rytmu** – teda schopností, ktoré sú nevyhnutné pre úspešný nácvik čítania a písania.

3.1 Hry a aktivity k rozvoju spôsobilosti čítať a písať

V tejto časti metodického materiálu uvádzame praktické námety na rozvíjanie predčitateľských a predpisárskych zručností detí v materskej škole. Hry a aktivity sú zamerané na **postupný rozvoj schopností, ktoré tvoria základ pre nácvik čítania a písania** – rozlišovanie tvarov a symbolov, fonematické uvedomovanie, zrakové a sluchové vnímanie, koncentráciu pozornosti, pamäť a koordináciu oko–ruka. Ich cieľom **nie je predčasné vyučovanie čítania a písania**, ale **vytváranie podnetného prostredia**, ktoré deťom umožní prirodzene objavovať svet písmen, slov a jazykových vzťahov.

Hry s abecedou a písmenami

Dostatok pomôcok (napríklad **abecedné puzzle** - drevené, plastové, papierové, textilné alebo elektronické, **magnetické písmená**, či **interaktívne aplikácie**) napomáha deťom **rozpoznať tvary písmen, priradiť ich k zvukovej podobe a vnímať ich ako nositeľov významu**. Manipulácia s písmenami môže prebiehať **spontánne podľa tvorivosti dieťaťa** (napr. skladanie vlastných „slov“, mien, symbolov), alebo **podľa pravidiel stanovenej hry**, ktoré rozvíjajú koncentráciu, pamäť a schopnosť porovnávať grafické znaky. Tieto hry podporujú **rozvoj vizuálnej diferenciácie, pamäti, zrakovomotorickej koordinácie a zároveň kladný vzťah k jazyku a písanej reči**.

Tipy na aktivity:

- *Poukladaj písmená podľa predlohy.*
- *Nájdí rovnaké písmená.*
- *Prirad' správne písmená k obrázkom.*
- *Vytvor jednoduché slová.*
- *Nájdí predmety v triede, ktoré začínajú na toto písmeno a pod.*

Rýmovanie a piesne

Piesne, riekanky a básničky s jednoduchými **rýmami a rytmom** predstavujú prirodzený a hravý spôsob, ako rozvíjať **fonematické uvedomovanie** – schopnosť uvedomovať si zvukovú stavbu slov. Rýmovanie deti učí rozlišovať **podobnosti a rozdiely v koncovkách slov**, čím si spontánne osvojujú princípy zvukovej analýzy a syntézy, ktoré sú nevyhnutné pre neskoršie čítanie a písanie.

Čítanie a sluchové rozlišovanie hlasov

Aktivity spojené so zvukovými knihami, mikrofónom, nahrávaním vlastného hlasu alebo hádaním hlasov podporujú rozvoj sluchovej diferenciácie, koncentrácie a pozornosti. Dieťa sa učí rozpoznávať **tón, intonáciu, výšku a farbu hlasu** – najskôr rozlišuje základné kategórie (mužský, ženský, detský, dospelý hlas), neskôr dokáže **identifikovať konkrétnych hovoriacich**. („*Kukučka, kukučka, zakukaj*“ – hra, pri ktorej dieťa háda, kto vyslovil frázu, alebo z ktorej strany hlas prichádza. „*Medvedík, hádaj, kto som*“ – deti sa skrývajú za predmet alebo masku, hovoria vetu zmeneným hlasom a kamarát háda, kto to bol. „*Kto hovorí v knihe?*“ – pri počúvaní zvukovej knihy dieťa určuje, či počuje rozprávača, postavu, zviera alebo zvuk prostredia.

Grafomotorické a kreatívne aktivity

Primeraná úroveň **jemnej motoriky a grafomotoriky** je základnou podmienkou pre nácvik písania. Aktivity k jej rozvoju by mali byť pestré, tvorivé a motivujúce, aby podporovali nielen koordináciu pohybov, ale aj **precíznosť, rytmus a vizuomotorickú spoluprácu (kreslenie, maľovanie, vystrihovanie, modelovanie, lepenie, skladanie** – podporujú koordináciu oko–ruka a presnosť pohybov). **Písanie prstom do rôznych materiálov** – piesok, múka (Obrázok 3), soľ, krupica, pena na holenie, voda na suchom povrchu – rozvíja hmatové a vizuálne vnímanie písaného tvaru.

Kreatívne písanie – dieťa vytvára „vlastné písmená“ alebo symboly, píše „list“ rodičom či kamarátom pomocou obrázkov a čiar, čím si osvojuje **základný princíp komunikácie prostredníctvom písma**.

Obrázok 3

Kreslenie do múky podľa predlohy



(Zdroj: Petra Horváthová, MŠ Nitra)

Multisenzorické, pohybové a perцепčné aktivity

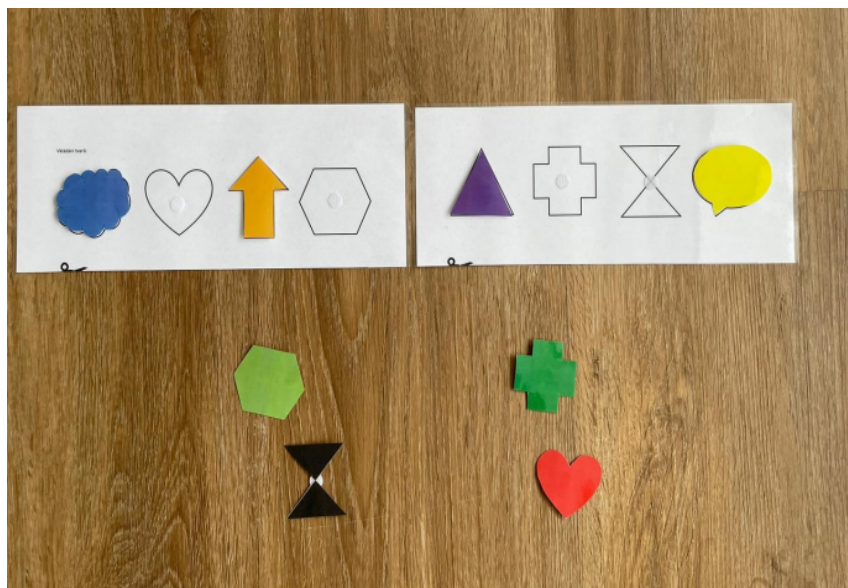
Rozvoj predčitateľských a predpisateľských zručností je najefektívnejší, ak sa dieťa učí **prostredníctvom viacerých zmyslov súčasne**. Multisenzorický prístup zapája **zrak, sluch, hmat, čuch, pohyb aj emóciu**, čím posilňuje pamäťové stopy a uľahčuje pochopenie vzťahu medzi symbolom, zvukom a významom. Príkladom multisenzorickej činnosti je aktivita „*Kreslenie podľa hudby*“: Dieťa so zatvorenými očami kreslí na papier či do vzduchu, inšpirujúc sa **tempom, rytmom, dynamikou a hlasitosťou hudby**.

Aktivity podporujúce rozlišovanie pozadia a figúry

Schopnosť rozlišovať **figúru od pozadia** patrí medzi základné predpoklady úspešného čítania (Obrázok 4). Ide o proces, v ktorom dieťa dokáže **sústrediť pozornosť na dôležitý prvok (figúru)** a potlačiť vnímanie menej dôležitých podnetov (pozadie).

Obrázok 4

Ukladanie predmetov podľa obrysu



(Zdroj: Petra Horváthová, MŠ Nitra)

Cieľom týchto aktivít je rozvíjať **zrakovú percepciu, selektívnu pozornosť a schopnosť analýzy vizuálnych podnetov**. Príklady aktivít: dieťa **identifikuje obrázok alebo písmeno** na pozadí so začmáranými čiarami alebo dekorom, **rozpoznáva písmená či tvary**, ktoré sú **prekreslené cez seba**, vyhľadáva **určený symbol** medzi viacerými podobnými, pracuje s obrázkami, kde je **figúra skrytá v zložitom pozadí** (napr. „Nájdí schované písmeno“). Tieto cvičenia posilňujú **zrakovú diferenciáciu, koncentráciu a schopnosť orientácie v texte a priestore**, čo je základom pre plynulé čítanie a písanie.

Pracovné aktivity

Do prípravy na čítanie a písanie môžeme zapojiť aj **pohyb a prácu s rôznymi materiálmi**, čím prepájame **kognitívne, motorické a zmyslové procesy**. Deti vytvárajú písmená z **netradičných predmetov** – napríklad zo šišíek, kamienkov, listov, špagátov, kociek alebo dokonca **vlastnými telami**. Zhotovené tvary môžeme **fotograficky zdokumentovať** a následne ich **porovnávať s reálnymi písmenami abecedy**.

3.2 Metódy rozvíjania predčitateľskej gramotnosti

Rozvoj predčitateľskej gramotnosti predstavuje dôležitú súčasť prípravy dieťaťa na vstup do základnej školy. Ide o proces, v ktorom sa dieťa **zoznamuje so svetom písaného jazyka, chápe funkciu textu a postupne si vytvára predpoklady pre nácvik čítania s porozumením**. Medzi efektívne metódy, ktoré podporujú tento rozvoj, patria **metóda maľovaného čítania a metóda prediktabilného textu**.

Metóda maľovaného čítania

Je efektívny a aktivizujúci spôsob, ako rozvíjať predčitateľskú gramotnosť u detí predškolského veku. Kombinuje **text a obraz**, čím deťom umožňuje **ľahšie porozumieť obsahu, zapamätať si slová a vytvárať vizuálne asociácie**. Pri tejto metóde sa **niektoré slová v texte nahrádzajú obrázkami**. Keď dieťa pri čítaní narazí na obrázok, **vysloví slovo, ktoré obrázok predstavuje**. Takto si dieťa uvedomuje, že **obrázok možno nahradiť textom**, pričom význam zostáva zachovaný. Metóda zároveň rozvíja **slovnú zásobu, porozumenie textu a pamäťové čítanie**.

Postup a príprava:

1. Učiteľ vyberie jednoduchý, krátky a deťom blízky príbeh.
2. Identifikuje **klúčové slová**, najmä podstatné mená, zvieratá, predmety alebo činnosti, ktoré budú nahradené obrázkami.
3. Pripraví **obrázky** – jednoznačné, vizuálne čitateľné a primerané veku detí.
4. V texte zachová **gramatické kategórie** (rod, číslo, pád), aby si dieťa osvojovalo aj jazykové pravidlá.

Existujú rôzne stupne náročnosti metódy:

1. **stupeň:** Text s obrázkami je pevne daný, deti sledujú text a vyslovujú slová podľa obrázkov.
2. **stupeň:** Obrázky sa zaraďujú priebežne počas čítania. Dieťa ich vyberá z pripraveného súboru a vkladá do textu podľa deja.

Odporúčania k metóde maľovaného čítania

Dospelý číta text nahlas a pri slovách nahradených obrázkami robí zámerné pauzy, aby dieťa doplnilo chýbajúce slovo, čím prirodzene prepája vizuálny symbol s verbálnym prejavom.

Pri opakovanom čítaní postupne poskytuje dieťaťu priestor na tzv. pamäťové čítanie, keď dieťa „číta“ nielen obrázky, ale aj text ako celok, čo podporuje plynulosť, istotu a pozitívny vzťah k čítaniu. Ako ďalší prvok možno zaradiť pohybovú aktivitu, pri ktorej sú obrázky rozložené v priestore triedy a dieťa na základe slovného podnetu hľadá príslušný obrázok (napr. „Kde je mačka?“), čím sa prepája porozumenie, pozornosť a orientácia v priestore. V tvorivej fáze deti samostatne alebo s podporou dospelého vytvárajú vlastné príbehy pomocou sady obrázkov, ku ktorým formulujú jednoduché alebo rozšírené vety. Postupne tak konštruujú krátky príbeh, čím rozvíjajú svoje jazykové schopnosti, fantáziu, logiku dejovej postupnosti a zároveň si upevňujú porozumenie vzťahu medzi obrazom a textom. Metódu možno spojiť s výtvarnými aktivitami – deti kreslia vlastné obrázky k slovám, vytvárajú **maľovanú knižku** alebo **koláž z obrázkov a textu**, pričom lepia obrázky na správne miesta v texte. Metóda maľovaného čítania je **zábavná, motivačná a rozvíja viacero oblastí naraz** – jazykovú, vizuálnu, motorickú i sociálnu. Podporuje **spoločné čítanie, komunikáciu a interakciu** medzi dieťaťom a učiteľom, alebo rodičom.

Metóda prediktabilného textu

Nazývaná tiež **metóda opakujúcich sa vzorov** je ďalším efektívnym spôsobom rozvíjania predčitateľskej gramotnosti. Je založená na **jednoduchých a opakujúcich sa jazykových štruktúrach**, ktoré dieťaťu umožňujú **predvídať nasledujúce slová alebo frázy**. Tým sa rozvíja **porozumenie, plynulosť a istota v čítaní**. Metóda prediktabilného textu je charakteristická opakovaním rovnakých alebo podobných slovných spojení, ktoré vytvárajú rytmus, stabilitu a prehľadnosť textu, čím uľahčujú orientáciu dieťaťa pri čítaní. Deti si vďaka tomu osvojujú rozpoznávanie často sa opakujúcich slov najskôr ako „obrázkov“ – vizuálnych celkov, ktoré si pamätajú ako celistvé tvary, čo je významným predpokladom pre neskoršie analyticko-syntetické čítanie. Opakované stretávanie sa s rovnakými frázami podporuje automatizáciu, prehlbovanie porozumenia obsahu a zároveň prináša radosť z úspechu, keď dieťa dokáže „čítať“ známe časti textu samostatne. Dieťa nie je pasívnym prijímateľom, ale aktívnym účastníkom čítania – dopĺňa text, predvída nasledujúce slová, opakuje ustálené frázy a tým sa prirodzene zapája do procesu konštruovania významu.

Príprava prediktabilného textu:

1. Vyberáme jednoduchý text s opakujúcimi sa vzormi (Obrázok 5):
„Na dvore žije... (obrázok sliepky).“
„Na dvore žije... (obrázok psa).“
„Na dvore žije... (obrázok mačky).“
2. Obrázky sú jasné, realistické a ľahko rozpoznateľné.
3. Text by mal byť primeraný veku a jazykovým možnostiam detí.

Postup pri realizácii:

1. Dospelý číta text nahlas a zdôrazňuje opakujúce sa časti.
2. Dieťa **doplňa chýbajúce slovo alebo frázu** pomocou obrázka alebo pamäti.
3. Po prečítaní nasleduje **rozhovor o príbehu** – dieťa parafrázuje obsah, vysvetľuje, čo sa v texte dialo.
4. Pri opakovanom čítaní preberá iniciatívu dieťa – číta známe pasáže samo.
5. V dlhších textoch si môže **ukazovať prstom na slová**, čím sa učí vnímať hranice slov, poradie a smer čítania.

Príklady textov:

„Do tašky si na výlet zabalím (obrázok fľašky s vodou). Do tašky si na výlet zabalím (obrázok jablka). Do tašky si na výlet zabalím (obrázok chleba so šunkou) a pod.“

„Mám červené auto. Mám modré auto. Mám zelené auto.“

„Každé ráno Janko vstáva. Každé ráno si Janko umýva zuby. Každé ráno sa Janko oblieka. Každé ráno ide Janko do školy.“

Metóda prediktabilného textu ponúka široké možnosti tvorivých obmien a integrácie do rôznych edukačných oblastí. Deti môžu ilustrovať text alebo s podporou učiteľa vytvárať vlastné prediktabilné príbehy, v ktorých opakujú ustálené frázy a dopĺňajú ich vlastnými nápadmi. Práca s obrázkami umožňuje vkladať aj problémové alebo absurdné prvky, napríklad „Na babkinom dvore žije...“ (obrázok veľryby), čím sa prirodzene rozvíja kritické myslenie, zmysel pre humor a schopnosť reflektovať nezrovnalosti medzi textom a realitou.

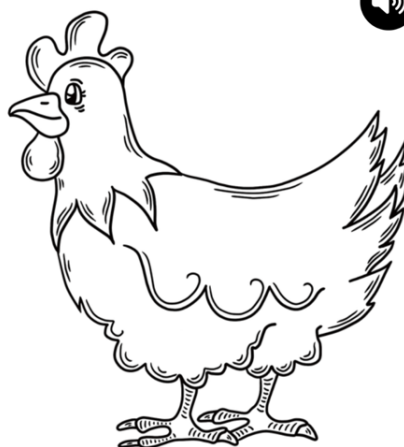
Obrázok 5

Ukážky časti prediktabilnej knihy

NA DVORE ŽIJE



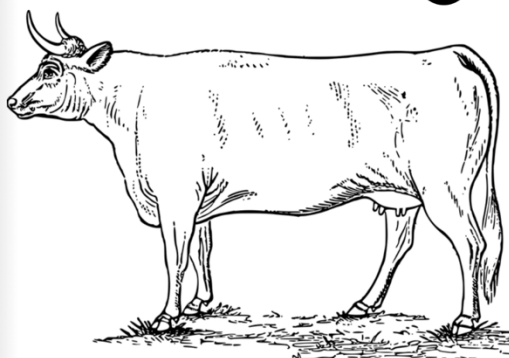
NA DVORE ŽIJE SLIEPKA



NA DVORE ŽIJE



NA DVORE ŽIJE KRAVA



(Zdroj: portfólio autoriek)

Vhodnou aktivitou je tiež tvorba kolektívnych triednych kníh, kde deti postupne pridávajú svoje obrázky, jednoduché vety a opakujúce sa štruktúry, čím sa podporuje pocit spolupatričnosti, zodpovednosti a autorského zážitku. Digitálne prostredie rozširuje tieto možnosti o interaktívne knihy a aplikácie s prediktabilnými textami, v ktorých deti klikajú na slová a počúvajú ich správnu výslovnosť, priradujú obrázky k textu, alebo dopĺňajú opakujúce sa časti, čo prepája vizuálnu, auditívnu a motorickú skúsenosť a posilňuje predčitateľskú gramotnosť.

Metóda slovnej banky

Predstavuje ďalší účinný prístup na rozvíjanie **predčitateľskej gramotnosti** u detí predškolského veku. Zameriava sa na **budovanie bohatej slovnej zásoby, porozumenie významu slov a uvedomovanie si ich tvaru** prostredníctvom ich opakovaného používania a skúmania v rôznych kontextoch. Slovná banka je **súbor slov**, ktoré deti postupne spoznávajú, pomenúvajú, triedia a používajú v rôznych aktivitách.

Slová môžu byť vybrané z **aktuálnych tematických okruhov**, z textov, ktoré deti počúvajú alebo „čítajú“ s učiteľom, či z bežnej komunikácie v triede. V procese používania slovnej banky sa často stáva, že dieťa **spoznáva svoje meno** medzi inými slovami. V tomto momente ešte dieťa **nečíta analyticko-synteticky (hláskovaním)**, ale **pamätá si celé slovo ako jeden vizuálny tvar**, podobne ako si zapamätá obrázok. Týmto spôsobom si uvedomuje, že **každé slovo má svoj ustálený tvar, zložený z písmen**, a že text má určitú vizuálnu štruktúru. V triede môžeme slovnú banku vytvoriť ako **viditeľnú a prístupnú nástenku alebo stolík so slovami**. Na kartičkách sú slová napísané **veľkými tlačеныmi písmenami**, najlepšie **bezpätkovým písmom** (napr. Arial, Calibri), aby bol tvar písmen pre deti jednoduchý a čitateľný.

Príklady základnej slovnej banky:

- *krstné mená všetkých detí v triede,*
- *tematické okruhy (zvieratá, ovocie, povolania, farby, dopravné prostriedky, príroda, dni v týždni),*
- *slová z básní, piesní alebo rozprávok, ktoré deti poznajú.*

Kartičky môžeme **v priebehu roka obmieňať, dopĺňať alebo tematicky meniť** podľa obsahu výchovno-vzdelávacej činnosti či záujmov detí. Metódu slovnej banky možno uplatniť aj pri **nácviku básní, riekaniek či krátkych textov**.

Príklad na využitie pri zapamätávaní si básničky:

- *Jednu verziu básne ponecháme vcelku.*
- *Druhú verziu rozstriháme – na slohy, riadky, slová alebo slovné spojenia (podľa úrovne detí).*
- *Každý riadok môžeme odlíšiť farebne (napr. prvý červenou, druhý modrou), čím dieťaťu pomáhamo orientovať sa v texte.*

Úlohou detí je poskladať báseň podľa vizuálnej predlohy. Pri čítaní využívajú **pamäťové čítanie** – vnímajú poradie slov a rytmus textu. Ak báseň poskladajú nesprávne, učiteľ ju nahlas prečíta v danom poradí, čím deti samy identifikujú chybu a pochopia význam **poradia slov vo vete**. Metóda slovnej banky vedie deti k **uvedomovaniu si vizuálnej ustálenej podoby slov, k rozvoju slovnej zásoby, pamäti a porozumenia jazyku** (Obrázok 6). Nepredstavuje nácvik čítania v školskom zmysle, ale **systematické oboznamovanie s tvarom, štruktúrou a významom slov**, ktoré sa stáva základom pre neskorší analyticko-syntetický nácvik čítania a písania.

Obrázok 6

Ukážka vytvorenej slovnej banky



Zdroj: <https://legalsoft.sk/ponuka-pre-predskolakov/>

Výhodami metódy slovnej banky je rozvoj slovnej zásoby. Deti sa učia nové slová a ich významy v rôznych kontextoch. Opakované používanie slov v rôznych aktivitách pomáha deťom lepšie porozumieť a zapamätať si slová. Deti si uvedomujú stálosť významu textu. Deti sú aktívne zapojené do učenia sa, čo podporuje ich motiváciu a záujem.

4 Podpora dieťaťa v rozvoji spôsobilosti učiť sa počítať

Tak ako pri rozvoji spôsobilosti **učiť sa čítať a písať**, aj rozvoj **spôsobilosti učiť sa počítať** si vyžaduje dodržiavanie určitých **didaktických zásad** a využívanie **primeraných didaktických prostriedkov**. Základom je **podnetné, hravé a prít'azlivé prostredie**, ktoré spontánne vzbudzuje **zvedavosť a záujem dieťaťa o objavovanie matematických vzťahov**. Nejde pritom len o riešenie „matematických úloh“ v úzkom zmysle slova, ale o **rozvoj schopností ako sú predstavivosť, logické myslenie, komunikačné zručnosti, plánovanie, orientácia v priestore a v čase**.

V súlade s princípmi predprimárneho vzdelávania platí, že dieťa sa **učí najlepšie v hre, v kontexte vlastných činností a objavovania**, bez vedomia, že sa „učí matematiku“.

Úlohou učiteľa je **viest' dieťa k objavovaniu matematických pojmov a zákonitostí prirodzenou cestou** – prostredníctvom manipulácie, skúmania, porovnávania, experimentovania a rozhovoru o tom, čo pozoruje. Osobitnú pozornosť treba venovať rozvoju **priestorovej predstavivosti, orientácie v priestore a v rovine**, keďže tieto schopnosti tvoria základ nielen pre neskoršiu matematiku, ale aj pre **písanie, čítanie, kreslenie a koordináciu pohybu**.

Podľa **Hejného (1999)** dieťa začína objavovať **svet čísel** približne okolo **druhého roku života**, a to postupne v dvoch základných rovinách: **verbálnej**, ktorá spočíva v spontánnom používaní číselných slov („dva“, „päť“...) bez chápania ich skutočného významu a **sémantickej**, kde už dieťa rozumie, že číslo vyjadruje množstvo a vzťahy medzi množstvami. Prechod medzi týmito dvoma rovinami prebieha prostredníctvom **štyroch fáz rozvoja číselných predstáv**:

1. *Fáza otvárania sveta číselných predstáv*

Dieťa začína intuitívne vnímať rozdiel medzi jedným a viacerými predmetmi, používa singulár a plurál („jedno auto – dve autá“).

2. *Fáza separovaných modelov*

Dieťa správne určuje počty v jednotlivých skupinách predmetov, no **neprepája ich významovo**. Napríklad „tri autá“ neznamenajú to isté ako „tri orechy“ – číslo chápe vždy v konkrétnej situácii.

3. *Fáza univerzálnych modelov*

Dieťa už chápe **číslo ako abstraktný pojem** – „tri jabĺčka“ môže nahradiť „tromi gombíkmi“, „tromi prstami“. Číslo „tri“ sa stáva **všeobecnou predstavou množstva**.

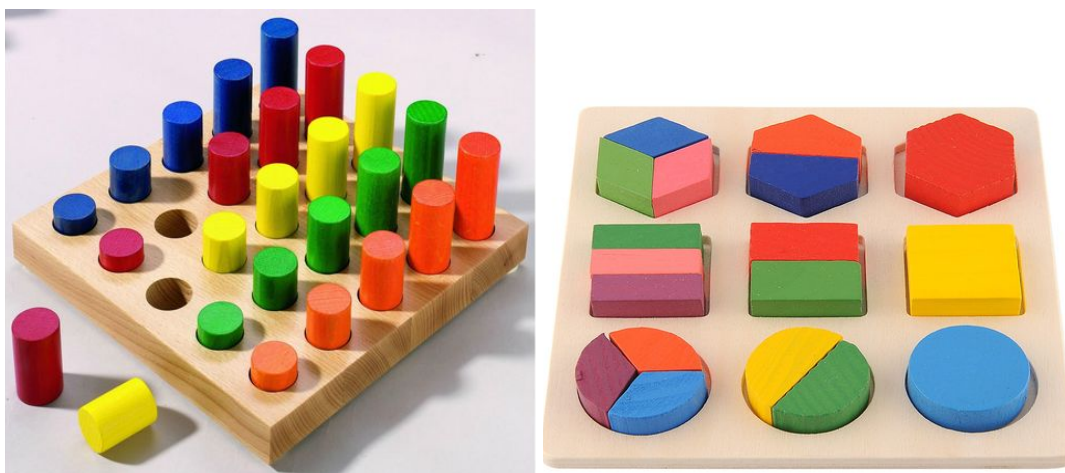
4. *Fáza osamostatnenia sveta čísel*

Dieťa dokáže pracovať s číslami bez potreby reálnych predmetov. Rozumie, že „tri“ a „päť“ sú samostatné pojmy, ktoré môže používať pri riešení úloh.

Podľa Šimčíkovej (2016) sa väčšina detí v predškolskom veku nachádza **na rozhraní druhej a tretej fázy** – teda vo fáze **separovaných modelov** s postupným prechodom k **univerzálnym modelom**. Je preto dôležité, aby malo dieťa **dostatok podnetov na manipuláciu s rôznymi predmetmi** (Obrázok 7) **a množstvami**, aby si samo uvedomilo, že *tri zvieratá* (pes, mačka, králik) sú vždy *tri*, bez ohľadu na ich poradie, a že množstvo sa mení len pridaním alebo odobratím predmetu.

Obrázok 7

Hračky k matematickým operáciám



(Zdroj: Pinterest <https://ar.pinterest.com/pin/566609196866832470/>,
<https://ar.pinterest.com/pin/1033928026924508320/>)

Nasledujúce hry a aktivity predstavujú konkrétne pedagogické postupy, ktoré cielene rozvíjajú predmatematické predstavy, logické myslenie, schopnosť porovnávať a triediť, priestorovú orientáciu a algoritmické uvažovanie detí predškolského veku v súlade s princípmi primeranosti a hravosti.

Hry na rozvoj počítania

Deti počítajú rôzne predmety, ako sú hračky, prírodniny, školské potreby či osoby. Dodržiavame zásadu primeranosti: najskôr počítame predmety do 6, následne do 10 a viac. Začínáme počítaním statických predmetov, počítanie vzdialených predmetov zaraďujeme až po pochopení, že jedno číslo predstavuje jeden predmet. Pohyblivé predmety sa počítajú náročnejšie, volíme ich teda až v ďalšej fáze. Aktivita: Ukryjeme malé predmety v pieskovisku, deti ich hľadajú a spočítajú. Vhodnou aktivitou je aj hra *Človeče, nehnevaj sa*.

Hry a aktivity na rozpoznávanie a porovnávanie tvarov

Využívame puzzle s tvarmi, vytváranie obrazcov pomocou geometrických útvarov, hľadanie, porovnávanie a triedenie tvarov v okolí či hry s tangramom. Dodržiavame zásadu postupnosti – postupne zvyšujeme náročnosť od výrazne odlíšiteľných znakov až po jemnejšie rozdiely.

Váženie a meranie

Deti používajú jednoduché váhy na porovnávanie hmotnosti rôznych predmetov (napr. hra na obchod, kde vážia a merajú „tovar“ a porovnávajú jeho hmotnosť a veľkosť). Meriame a porovnávame dĺžku pomocou rôznych „jednotiek“ blízkych dieťaťu (koľko krokov, koľko šnúrok a pod.).

Hry na rozvoj priestorových predstáv

Ide najmä o stavanie z kociek, vytváranie modelov podľa obrázkov alebo vlastných návrhov. Pri niektorých pomôckach fungujúcich na princípe úplnosti je jediným kritériom správnosti riešenia využitie všetkých častí, t. j. po splnení úlohy nezostane žiadna časť nepoužitá. Existuje však riziko, že tento princíp sám osebe nezaručuje správnosť riešenia, keďže sekvencie môžu byť usporiadané nesprávne. Ako vhodné doplnenie sa preto javí autokorektívna karta (Obrázok 10,11,12,13), ktorá umožní dieťaťu kontrolu riešenia.

Orientácia v priestore

Hry, v ktorých deti hľadajú cestu cez bludisko alebo sledujú pokyny na dosiahnutie určitého cieľa. Napríklad hra na „poklad“, pri ktorej deti sledujú mapu a slovné inštrukcie, aby našli skrytý poklad.

Hry a aktivity na štvorcovej sieti

Zameriavame sa na správne používanie pojmov (hore, dole, vpred, vzad, za, pred, nad a pod.). Napríklad na základe obrázka alebo fotografie dieťa umiestňuje jednotlivé predmety podľa predlohy: na stoličku položí bábiku, vpravo umiestni loptu, pod stoličku schová hračku a pod. Po zvládnutí úlohy podľa obrázka učiteľ zadáva len slovné inštrukcie.

Hry na rozvoj logického myslenia a riešenia problémov

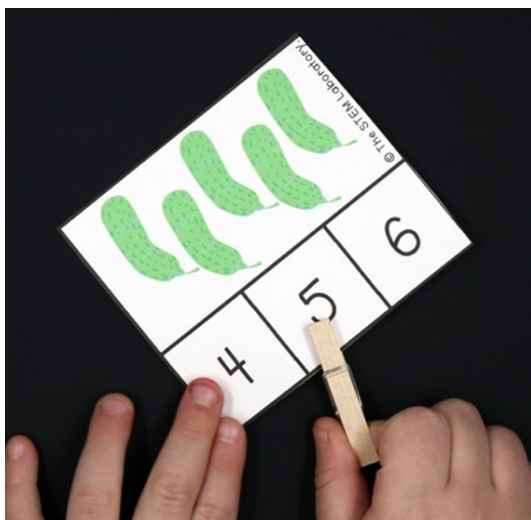
Využívame skladačky, hlavolamy, hru na „zrkadlenie“ (deti vytvárajú obrazce pomocou zrkadiel a skúmajú symetriu), tvorbu symetrických obrazcov a porovnávanie, ktoré časti sú zrkadlovým obrazom. Ďalej úlohy typu: nájdi v triede predmet, ktorý sa dá otvoriť, ktorý je z dreva, ktorý je celý biely a pod. Zaradíme hádanky (napr. *„Je to oranžové, dá sa to ošúpať a zjesť, začína sa to na P.“*), hry typu *„Hádaj, na čo myslím?“* a jednoduché detské sudoku (v jednom riadku ani stĺpci nemôžu byť dva rovnaké symboly).

Hry s matematickými pojmami

Rôzne kartičkové hry (s číslami, písmenami, tvarmi), pexeso, domino, sudoku. Využívame aj pomôcky na princípe párovania, ktoré spočívajú v priradovaní dvojíc symbolov, farieb, tvarov alebo obrázkov. V materských školách sa často používajú tzv. „štipčovačky“ (Obrázok 8), pri ktorých deti pripínajú štipce k správnym odpovediam, čím si zároveň rozvíjajú jemnú motoriku.

Obrázok 8

Štipčovačka



(Zdroj: <https://thestemlaboratory.com/very-hungry-caterpillar-clip-cards/>)

Digitálne aplikácie a hry

Digitálne technológie môžu podporovať rozvoj matematických predstáv, priestorovej orientácie, logického myslenia a plánovania, pokiaľ sú využívané cielene a primerane veku. Vhodným prostriedkom je napríklad programovateľná hračka **Bee-Bot**, ktorá umožňuje deťom prostredníctvom hry rozvíjať chápanie pojmov „vpred“, „vzad“, „doľava“, „doprava“, orientáciu v priestore a základné princípy algoritmického myslenia. Deti zadávajú Bee-Botovi jednoduché príkazy (sekvencie krokov) a sledujú, či sa dostane na vopred určené miesto (obrázok, číslo, tvar, písmeno, domček a pod.). V procese plánujú, predvídajú dôsledky svojich krokov, korigujú chyby a spolupracujú v skupine. Podobne môžu byť využité aj ďalšie edukačné aplikácie a interaktívne hry, ktoré podporujú triedenie, priradzovanie, sekvenčné myslenie, počítanie či rozpoznávanie tvarov – vždy však s dôrazom na krátko, zmysluplné využitie, aktívnu účasť dieťaťa a vzťah k reálnym činnostiam.

Hry na rozvoj porovnávania a triedenia

Deti sedia v kruhu a podávajú si predmety (lopta, kocka, plyšový macko a pod.). Úlohou každého dieťaťa je pomenovať jednu charakteristickú vlastnosť predmetu (farba, tvar, materiál, veľkosť, povrch, funkcia). Ak dieťa vlastnosť nevie pomenovať, odkladá si „zálohu“ (napr. kartičku), čím si uvedomuje potrebu pozorne vnímať a premýšľať. Učiteľ postupne vkladá do hry ďalšie predmety, deti ich porovnávajú, triedia podľa zadaného kritéria alebo samy navrhujú nové kritériá. Obmenou hry je, že učiteľ pomenuje vlastnosť (napr. „niečo mäkké“, „niečo guľaté“, „niečo z dreva“) a deti vyhľadávajú v triede predmet, ktorý tejto vlastnosti zodpovedá. Takto si rozvíjajú pozorovanie, analýzu, kategorizáciu a jazykové vyjadrovanie.

5 Hry a aktivity na rozvíjanie kognitívnych schopností a exekutívnych funkcií

Dieťa, ktoré sa nedokáže dostatočne sústrediť, ľahko ho rozptýlia vonkajšie podnety, nedokáže si rozplánovať činnosť alebo ju bez pomoci ani začať, bude mať v školskom prostredí prirodzene ťažkosti s dosahovaním primeraných výkonov. Takéto dieťa potrebuje **cieľavedomú stimuláciu exekutívnych funkcií** pri rešpektovaní svojho **vývinového zrenia a individuálnych možností**. Exekutívne funkcie predstavujú **súbor riadiacich mentálnych procesov**, ktoré umožňujú človeku **organizovať správanie, plánovať, sústrediť sa, zvládať rušivé vplyvy a kontrolovať emócie**. Podľa Kovalčíkovej & Ropovika (2012, s. 1) ide o „*mentálne procesy, ktoré riadia kognitívne funkcie – aktivujú ich, usmerňujú a integrujú, pričom samy o sebe nespracovávajú obsah*“. Izdenczyová (2019, s. 3) ich definuje ako „*systém riadiacich procesov, ktorý priradzuje prioritu istým činnostiam, zatiaľ čo utlmuje aktivitu iných*“. Rozvoj exekutívnych funkcií má zásadný význam pre **adaptáciu dieťaťa na školské prostredie** i pre jeho **úspešné začlenenie do rovesníckej skupiny**. Hoci je ich vývin výrazne podmienený **zrením centrálnej nervovej sústavy**, zásadný vplyv majú aj **výchovné podnety a skúsenosti**, ktoré dieťa získava v interakcii s dospelými a rovesníkmi. V ranom detstve je vývin exekutívnych funkcií prevažne **geneticky determinovaný**. Postupne však vďaka skúsenostiam, výchove a sociálnym interakciám prechádza **od správania riadeného impulzom („chcem“)** **k správaniu regulovanému vlastnou vôľou („urobím to, lebo viem prečo“)** – teda **od správania „mnou neregulovaného“ k „mnou regulovanému“**.

Podľa Vágnerovej (2020, s. 110) je „*dosiahnutie určitej úrovne exekutívnych funkcií dôležitým predpokladom úspešného zvládnutia nástupu do školy*“. Ich úroveň sa prejavuje v tom, **ako dieťa dokáže uplatniť získané poznatky, plánovať, ovládať svoje správanie, zamerať pozornosť a regulovať emócie** – teda v komplexnom správaní, ktoré nazývame **školská zrelosť**. Vágnerová (2020) uvádza, že viaceré výskumy potvrdzujú existenciu **troch základných exekutívnych funkcií**, ktoré sú navzájom prepojené, no ich miera závislosti sa v priebehu vývinu mení:

- **Inhibícia** – schopnosť potlačiť nepodstatné informácie, rušivé myšlienky alebo nevhodné impulzy a zamerať pozornosť na podstatné fakty či činnosti. Ak má dieťa oslabenú

inhibíciu, jeho kognitívny systém je zahľtený množstvom nepodstatných podnetov, čo oslabuje schopnosť sústredenia a sebaregulácie.

- **Kognitívna flexibilita** – schopnosť meniť prístup k riešeniu úloh, prispôbiť sa zmeneným podmienkam alebo novým pravidlám. Flexibilita umožňuje dieťaťu **prechádzať z jednej stratégie na inú**, keď pôvodná prestáva byť účinná, a tým sa učiť z vlastných skúseností.

- **Pracovná pamäť** – schopnosť **uchovávať a manipulovať s informáciami** počas krátkeho času, čo je nevyhnutné pre riešenie problémov, dodržiavanie pokynov a plánovanie postupov.

Tieto tri komponenty spolu vytvárajú základ **riadiaceho systému myslenia** dieťaťa. Ich stimulácia v predškolskom veku má dlhodobý vplyv na úspešnosť v škole, ale aj na **sociálne správanie, samostatnosť a emocionálnu stabilitu**.

5.1 Hry a aktivity na rozvoj exekutívnych funkcií

Nasledujúce hry a aktivity sú zamerané na rozvoj pozornosti, inhibície, sebaregulácie, pracovnej pamäti a kognitívnej flexibility. Ich spoločným znakom je, že deti musia sledovať pokyny, prispôbiť svoje správanie aktuálnej situácii, zastaviť sa alebo zmeniť činnosť podľa podnetu.

Štronzo

Keď hrá hudba, deti sa voľne pohybujú alebo tancujú. V okamihu, keď hudba prestane hrať, musia **okamžite zastaviť** a „zamrznúť“ v polohe, v akej sa práve nachádzajú – urobiť **štronzo**. Učiteľ môže meniť **tempo a rytmus piesní**, aby deti museli pružne reagovať na zmenu. Hra rozvíja schopnosť **zastaviť impulzívnu reakciu**, reagovať len na **jeden relevantný podnet** (hudbu) a zvyšuje **kontrolu nad telom a pozornosťou**.

Farebné štronzo

Na zem poukladáme **farebné papiere** (môžete ich prelepiť páskou pre stabilitu). Deti sa pohybujú na hudbu rovnako ako v predchádzajúcej hre, no keď hudba prestane, učiteľ **povie alebo ukáže farbu**. Úlohou detí je **rýchlo nájsť a postaviť sa** na papier danej farby a urobiť štronzo. Ak je viac detí ako papierov, deti musia spolupracovať – podeliť sa o priestor, čo podporuje aj **sociálne zručnosti a schopnosť dohody**.

Dirigovanie orchestra

Učiteľ je v úlohe **dirigenta**, deti „hrajú“ na **rytmické nástroje** (aj alternatívne – hrnce, panvice, varešky, kamienky). Dirigent riadi činnosť detí **pohybom rúk**: Keď máva rýchlo – deti hrajú rýchlo, keď máva pomaly – hrajú pomaly, keď **pripaží**, deti **okamžite prestanú hrať**. Deti sa učia **sledovať neverbálne signály**, reagovať na zmeny a potláčať impulz pokračovať v hre. Cvičenie posilňuje **riadenie pozornosti, kontrolu pohybu a skupinovú disciplínu**.

Jedno písmeno (alebo farba, tvar)

Počas prechádzky si učiteľ s deťmi vyberie **jedno písmeno**, ktoré budú **vyhľadávať na nápisoch, plagátoch či reklamách**. Podľa variantu hry môžu deti sledovať aj **autá určitej farby, tvary predmetov** alebo iné vizuálne znaky. Hra rozvíja schopnosť **sústrediť sa na jedno kritérium a vytrvalo ho sledovať**, pričom posilňuje **vnímavosť a zrkovú diferenciáciu**.

Pracovná pamäť pomáha udržať v pamäti dôležité a podstatné informácie a podľa potreby s nimi pracovať, či ich aktualizovať. *„Efektívne fungovanie pracovnej pamäte je predpokladom pre efektívne učenie sa. Pri učení sa manipulujeme s informáciami, plánujeme a stanovujeme si postupnosť krokov riešenia úloh, nové informácie spájame s informáciami v dlhodobej pamäti“* (Izdenczyová, 2019, str. 5).

Idem na dovolenku a vezmem si...

Prvý hráč povie vec, ktorá začína na písmeno **A** (napr. *atlas*). Druhý hráč zopakuje prvý predmet a pridá nový na **B** (*baterka*). Tretí zopakuje všetky predchádzajúce a pridá predmet na **C** (*ceruzka*) atď. Učiteľ pomáha určovaním počiatočných písmen alebo volí tematické okruhy (napr. *„Idem k moru a do kufra si zbalím...“*, *„Idem na výlet a do batoha si dám...“*). Náročnosť možno prispôbiť veku detí – mladšie môžu dopĺňať predmety podľa témy bez abecedného obmedzenia. Táto hra podporuje **pamäťové udržiavanie sekvencií, logické usporiadanie a verbálnu plynulosť**.

Geometrické útvary

Z výkresu vystrihneme **štvorec, kruh a trojuholník**. Ku každému priradíme určitú činnosť – napr.: štvorec = zatlieskať, kruh = dupnúť, trojuholník = dotknúť sa nosa. Učiteľ ukazuje jednotlivé tvary a dieťa vykonáva príslušnú činnosť. Najprv sa symboly opakujú v rovnakom

poradí, neskôr sa poradie mení. Po zvládnutí úlohy môžeme pravidlá **zmeniť** – ku každému tvaru priradíme **novú činnosť**, čím dieťa musí potlačiť predchádzajúcu reakciu a naučiť sa novú. Hra podporuje **kognitívnu flexibilitu, schopnosť prepínať medzi pravidlami a inhibovať automatické reakcie**.

Nepovedz, ale ukáž

Pri spievaní piesní alebo recitovaní básní učiteľ **nahradí niektoré často opakujúce sa slová pohybom** (napr. pri slove „slnko“ sa deti dotknú hlavy, pri slove „voda“ urobia vlnu rukami). Deti si musia pamätať, ktorý pohyb patrí ku ktorému slovu, a **správne reagovať bez slovného prejavu**. Aktivita rozvíja **prepojenie medzi motorickým a verbálnym prejavom, pracovnú pamäť a sebareguláciu**.

Pexeso s rozšírenou variáciou

Klasické **pexeso** podporuje koncentráciu a vizuálnu pamäť. Variáciou je **párovanie obrázkov, ktoré nie sú totožné, ale začínajú rovnakou hláskou** (napr. *banán – balón*). Deti tak okrem vizuálnej zhody musia **aktivovať aj fonematické uvedomovanie a prepínať medzi rôznymi typmi informácií**. Tým sa rozvíja **kognitívna flexibilita a jazykové uvedomovanie**.

Kimovky (zmyslové pamäťové hry)

Na stôl rozložíme **10 predmetov**. Deti si ich chvíľu prezerajú (napr. 30 sekúnd). Potom ich zakryjeme obrusom a deti sa snažia **vybaviť si a pomenovať čo najviac predmetov**.

Obmeny:

- **Pamäť na zmeny v prostredí:** *Jedno dieťa odíde za dvere, dve deti si vymenia miesto. Po návrate má dieťa určiť, čo sa zmenilo.*
- **Zmyslové varianty:** *Hra s dotykom, vôňou alebo zvukom (deti majú rozpoznať, čo počuli, cítili alebo držali v ruke).*

Hry typu „Kimovky“ sú **komplexným tréningom pamäti, vnímania, koncentrácie a všímavosti**, pričom umožňujú využívať aj **multisenzorický prístup**.

Všetky tieto aktivity je vhodné **postupne obmieňať** – zvyšovať počet prvkov, meniť poradie, pridávať nové pravidlá. Tým sa prirodzene zvyšuje náročnosť a zároveň sa rozvíja **kognitívna flexibilita a adaptabilita detí**.

Kognitívna flexibilita predstavuje schopnosť pružne reagovať na meniace sa situácie a podľa potreby prepínať pozornosť z jednej činnosti, úlohy alebo stratégie na inú. Umožňuje dieťaťu adaptovať sa na nové podmienky, meniť prístup k riešeniu problému a hľadať alternatívne spôsoby riešenia. Táto funkcia je nevyhnutná pre zvládanie situácií, v ktorých sa pravidlá, podmienky alebo ciele menia – napríklad pri zmene pokynov, pravidiel hry či poradia činností. Rozvoj kognitívnej flexibility je podmienený **schopnosťou inhibície** – teda potlačenia predchádzajúceho spôsobu správania alebo reakcie. Dieťa sa musí najskôr naučiť zastaviť automatickú reakciu, aby mohlo následne zvoliť inú, primeranejšiu stratégiu.

Len vtedy je možné, aby sa jeho myslenie a správanie stali **pružnými, adaptabilnými a vedome regulovanými**.

Všetky deti spia

Deti ležia alebo predstierajú, že spia, zatiaľ čo učiteľ hovorí: „*Spia, spia, všetky deti spia.*“

Po krátkej pauze povie učiteľ vetu: „*A keď sa zobudili, stali sa z nich... opice, slony, vtáky, mačky...*“

Deti okamžite prejdú do role uvedeného zvierat'a a jeho pohybov. Hra rozvíja schopnosť **počúvať a reagovať iba na relevantný podnet**, pričom striedanie činností podporuje **kognitívnu flexibilitu a sebareguláciu**. Ide o obmenu hier „**Pláva loď**“, „**Čarovná šatka**“ a ďalších hier so zmenou rolí.

Deň a noc

Učiteľ ukazuje deťom **obrázky dennej a nočnej krajiny**. Na obrázok dňa dieťa zdvihne kartičku so slnkom a povie: „deň“, na obrázok noci zdvihne mesiac a povie „noc“. Po zvládnutí tejto úrovne nasleduje **reverzná fáza** – deti reagujú **naopak**: pri dennej krajine povedia: „noc“ a pri nočnej „deň“. Hra podporuje **inhibíciu automatickej reakcie** a **kognitívnu flexibilitu**, keďže dieťa musí meniť pravidlo, ktoré predtým platilo.

Kubo velí

Učiteľ vydáva pokyny, ktoré musia začínať frázou „*Kubo velí*“ (napr. „*Kubo velí, dotkni sa kolien*“). Ak povel **nezačne slovami „Kubo velí“**, deti **nesmú reagovať**.

***Príklad:** učiteľ zadá povel „Postav sa“ – deti musia ostať sedieť.*

Hra podporuje **sebakontrolu, rozlišovanie podstatných a nepodstatných signálov** a **pozornosť voči detailom**.

Rozprávanie príbehov (pamäťová variácia)

Učiteľ položí pred dieťa **päť predmetov** a dá mu čas, aby si ich zapamätalo. Potom predmety zakryje a vyzve dieťa, aby **vytvorilo a rozpovedalo príbeh**, v ktorom vystupujú všetky predmety, ktoré si pamätá. Hra rozvíja **pamäťové vybavovanie, logické spájanie informácií a kreatívne myslenie**. Okrem pracovnej pamäti podporuje aj **pohotovosť v jazykovom vyjadrovaní**.

Hra na záchranu

Deti stoja v kruhu okolo učiteľa, ktorý hovorí napríklad: „Blíži sa veľká vlna, všetci sa utopia! Zachránia sa len tí, ktorí sa chytia *niečoho červeného*, *postavia sa na niečo drevené*, *sadnú si na niečo zelené*...“ Deti musia **rýchlo reagovať, identifikovať predmet podľa inštrukcie a zaujať správnu pozíciu**. Aktivita rozvíja **pozornosť, rýchle rozhodovanie a prispôsobenie správania aktuálnej situácii**. Zároveň podporuje **spoluprácu a orientáciu v priestore**.

5.2 Dieťa s oslabenými exekutívnymi funkciami

Dieťa, ktoré má **nedostatočne rozvinuté exekutívne funkcie**, môže v prostredí materskej školy vykazovať rôzne ťažkosti v oblasti učenia, správania aj sociálnych vzťahov. Tieto ťažkosti sú dôsledkom zníženej schopnosti plánovať, organizovať, kontrolovať a prispôbovať svoje správanie aktuálnej situácii.

Typické prejavy dieťaťa s oslabenými exekutívnymi funkciami:

- ⇒ celková výkonnosť dieťaťa je znížená,
- ⇒ formuluje **nerealistické ciele**, nedokáže realisticky odhadnúť svoje schopnosti,
- ⇒ má **nestabilné sociálne vzťahy**, nedokáže si dlhodobo udržať kamarátstva,
- ⇒ vykazuje **neprimerane vysoké alebo nízke sebahodnotenie**, ťažko si uvedomuje vlastné chyby,
- ⇒ **nedodržiava pravidlá**, nevie počkať, kým na neho príde rad, predbieha sa, berie druhým veci,
- ⇒ **nedokáže si naplánovať činnosť**, často ju bez pomoci ani nezačne a spravidla ju nedokončí,
- ⇒ je **zmätené pri zmenách** a prežíva ich ako frustrujúce,

- ⇒ z množstva informácií **nedokáže vybrať podstatné**,
- ⇒ má problém **zopakovať alebo vykonať viacstupňovú úlohu**, často si zapamätá len prvý krok,
- ⇒ vykazuje **nízkú vnútornú motiváciu**, nevie sa spontánne rozhodnúť pre činnosť („neviem, čo by som robil“),
- ⇒ má ťažkosti s **primeranou autoreguláciou** – rýchlo sa nahnevá, rozplače, niekedy reaguje agresívne aj na banálne podnety.

Viaceré výskumy, napríklad Morgan et al. (2019), potvrdzujú, že deti, u ktorých sa oslabenie exekutívnych funkcií objaví už v materskej škole, majú neskôr počas školskej dochádzky **zvýšené riziko ťažkostí v matematike, čítaní aj prírodovedných predmetoch**.

Podľa Izdenczyovej (2019, s. 5) exekutívne funkcie „*predstavujú prerekvizitu pre školský výkon; poskytujú kognitívny, afektívny a behaviorálny základ pre celkovú školskú pripravenosť a učenie sa. Oneskorenie v ich dosiahnutí môže interferovať so schopnosťou dieťaťa úspešne zvládať každodenné úlohy a navigovať sociálne interakcie.*“

Dieťa s oslabeným exekutívnym fungovaním môže v školskom prostredí čeliť viacerým ťažkostiam, ktoré významne ovplyvňujú jeho učenie a adaptáciu na požiadavky vyučovania. Má problém zamerať a udržať pozornosť na úlohe, čo vedie k častému rozptyľovaniu a nedokončovaniu činností. Ťažko spracúva väčšie množstvo informácií naraz a má oslabenú schopnosť vybrať z nich tie podstatné, čo komplikuje porozumenie zadaniam či pokynom. Jeho správanie môže byť impulzívne, reaguje skôr spontánne než premyslene a nedokáže svoju reakciu primerane odložiť. Má obmedzenú kapacitu pracovnej pamäti, preto si nevie dostatočne dlho udržať potrebné informácie, čo negatívne ovplyvňuje plnenie viacstupňových inštrukcií. Ťažkosti sa prejavujú aj v oblasti plánovania – dieťa má problém zvoliť si postup pri riešení úlohy, organizovať si prácu a efektívne hospodáriť s časom. Len s ťažkosťami vyhľadáva a využíva nové stratégie, často uviazne pri neefektívnych postupoch. Zároveň má zníženú schopnosť reflektovať vlastné chyby, vyvodiť z nich záver a následne upraviť svoje správanie alebo stratégiu učenia, čo môže dlhodobo prehľbovať jeho školské neúspechy. Tieto nedostatky sa významne prejavujú na celkovej **školskej úspešnosti** dieťaťa – ovplyvňujú nielen jeho **učebný výkon**, ale aj **sociálne vzťahy a emocionálnu stabilitu**.

V praxi sa oslabené exekutívne fungovanie prejavuje v jednotlivých učebných oblastiach veľmi konkrétne. V oblasti čítania ide najmä o zníženú plynulosť, dieťa číta pomaly, s častými prestávkami, stráca sa v texte a má oslabené porozumenie prečítaného. V písaní sa objavujú ťažkosti s orientáciou na ploche, dieťa má problém udržať písmo v riadku, dodržať medzery, usporiadať text a naplánovať jeho obsah. Pri domácej príprave si často nepamätá zadania, nevie, kde začať, potrebuje neprimerane veľa usmerňovania a len ťažko pracuje samostatne. Pri písomkách, projektoch a dlhších úlohách má problém hospodáriť s časom, nedokáže si rozdeliť prácu na kroky, sústreďí sa na menej podstatné časti úlohy a nestihne ju dokončiť v stanovenom limite. Tieto prejavy nie sú prejavom lenivosti alebo nezáujmu, ale dôsledkom narušených riadiacich procesov, ktoré je potrebné cielene podporovať.

Podľa Center on the Developing Child, Harvard University (online) možno rozvoj exekutívnych funkcií u detí cielene podporovať prostredníctvom troch kľúčových oblastí: vzťahov, aktivít a prostredia.

⇒ **Vzťahy, ktorých sú deti súčasťou:** vzťahy doma, s rovesníkmi, ale aj s inými dospelými, napr. v prostredí materskej školy. Dospelí by mali dieťa podporovať v snahe a motivácii niečo vykonať, mali by mu byť vzorom v uplatňovaní a využívaní exekutívnych funkcií, zapájať ho do rôznorodých aktivít, v ktorých si môže exekutívne funkcie rozvíjať, budovať s ním dôverný vzťah a ukazovať mu, ako sa takýto vzťah buduje. Zároveň by mali dieťaťu ukazovať cestu k postupnej nezávislosti a chrániť ho pred toxickým stresom, ktorý naruša procesy zodpovedné za exekutívne funkcie a podporuje impulzívne správanie.

⇒ **Aktivity, do ktorých sa môžu deti zapájať:** dieťa by malo mať možnosť každodenného pohybu a fyzickej aktivity, kreatívneho myslenia a každodenného zdravého sociálneho kontaktu s deťmi a dospelými. Malo by sa učiť čeliť stresu a zvládať ho. Aktivity by mali reagovať na individuálne možnosti a potenciál každého dieťaťa a zároveň predstavovať primeranú výzvu na prekonávanie vlastných hraníc. Dieťa by malo mať príležitosť precvičovať svoje zručnosti v rôznorodých podmienkach a v bezpečnom sociálnom prostredí.

⇒ **Prostredie, v ktorom deti žijú, učia sa a hrajú sa:** prostredie doma aj v materskej škole má dieťaťu poskytovať pocit bezpečia, priestor pre kreativitu, objavovanie a pohyb. Malo by byť ekonomicky a sociálne stabilné tak, aby dieťa nepociťovalo úzkosť z diskomfortu, nestability a neistoty.

6 Podpora dieťaťa v rozvoji sociálnych zručností a emocionality

Život dieťaťa v skupine rovesníkov poskytuje jedinečnú príležitosť na **rozvoj sociálnych zručností**, ktoré možno rozvíjať iba prostredníctvom **interakcie s inými ľuďmi**. Materská škola zohráva kľúčovú úlohu v procese **postupného začleňovania dieťaťa do spoločnosti** a v **rozvíjaní funkčných medziľudských vzťahov**.

Ak hovoríme o rozvoji **sociálnych spôsobilostí**, máme na mysli predovšetkým:

- ⇒ schopnosť **presadiť sa, aj podriaďiť** v skupinovej činnosti,
- ⇒ **uvedomenie si zodpovednosti** za vlastné konanie a jeho dôsledky,
- ⇒ **adaptáciu** na bežné zmeny sociálneho prostredia,
- ⇒ **odmietanie spoločensky nevhodného správania** a schopnosť veku primerane reagovať na jeho dôsledky,
- ⇒ **prijímanie spoločenských hodnôt a pravidiel** spojených s dôstojnými medziľudskými vzťahmi,
- ⇒ **uplatňovanie spoločenských a dohodnutých pravidiel** v každodennom kontakte s deťmi a dospelými,
- ⇒ **rešpektovanie odlišností a jedinečnosti** druhých,
- ⇒ **obozretnosť** v kontakte s neznámymi osobami a v nových sociálnych situáciách,
- ⇒ **prijímanie povinností** a vytrvalosť pri ich naplňaní.

Tieto schopnosti úzko súvisia s komunikáciou, najmä so zručnosťou konštruktívne komunikovať v rôznych prostrediach a sociálnych situáciách. Na úspešné začlenenie sa do spoločnosti je potrebné **rozumieť pravidlám a zvyklostiam**, ktoré sú v spoločnosti uznávané, vedieť **vyjadrovať a zároveň akceptovať rôzne stanoviská a prejavovať toleranciu a empatiu**. K začleňovaniu dieťaťa do spoločnosti dochádza prostredníctvom sociálneho učenia. Odborné zdroje rozlišujú niekoľko druhov a foriem sociálneho učenia, za základné považujeme **sociálne učenie napodobňovaním**. Dieťa napodobňuje konanie osôb, ktoré ho obklopujú, postupne sa identifikuje s rôznymi vzormi ľudského správania. Pri vstupe dieťaťa do materskej školy sa k role dieťaťa v rodine, resp. súrodenca, pridáva rola dieťaťa v materskej škole a kamaráta. Dieťa intenzívne vníma pravidlá a zvyklosti materskej školy, ktoré sú v mnohých ohľadoch odlišné od doterajších pravidiel a zvyklostí v rodine.

Materská škola je prostredím, do ktorého dieťa vstupuje ako samostatný jedinec. Učí sa spolupráci a vníma seba samého ako súčasť väčšieho sociálneho celku, v ktorom fungujú určité pravidlá, ktoré treba dodržiavať. Dosiahnutie dobrej pozície v skupine a získanie sympatií rovesníkov je veľmi dôležité pre vytváranie pozitívneho sebaaprijatia dieťaťa.

V rámci pedagogického pôsobenia je už pri prvých prejavoch nevhodného správania potrebné podporiť rozvoj vzorcov a prejavov správania, ktoré sú akceptované ostatnými deťmi. Pre úspešný rozvoj sociálnych zručností je nevyhnutné zabezpečiť určité podmienky:

- ⇒ uspokojenie citových potrieb dieťaťa, navodenie pocitu istoty a bezpečia,
- ⇒ viera dieťaťa v bezpečný svet a možnosť ovplyvniť dianie v okolí vlastným správaním,
- ⇒ dostatočná dôvera vo vlastnú schopnosť ovplyvňovať dianie okolo seba.

Na strane dieťaťa je základnou podmienkou dosiahnutie emocionálnej zrelosti, ktorá umožňuje rozvinúť schopnosť empatie a sebaovládania (schopnosť potlačiť či oddialiť potreby, ovládnuť vlastnú agresiu a pod.). Nevyhnutné je tiež dosiahnutie takej úrovne kognitívnej zrelosti, ktorá umožňuje nahliadnuť na konkrétnu situáciu z pohľadu iného človeka. Tieto schopnosti sú v predškolskom veku zatiaľ len v počiatočnom štádiu. Postupne sa u detí objavuje schopnosť vcítiť sa do pocitov druhých cez konkrétné situácie („*Ked' ťa udriem, bude ťa to bolieť.*“). Následne vedieme deti k rozpoznaniu a pomenovaniu základných emócií (hnev, strach, radosť, smútok, odpor, údiv/prekvapenie). Deje sa to prostredníctvom sociálneho učenia.

Sociálne učenie ako základný mechanizmus pri socializácii si vyžaduje od učiteľa rešpektovanie a dodržiavanie určitých princípov a požiadaviek. **Učiteľ upriamuje pozornosť dieťaťa na vhodný model správania**, na pozitívne prejavy správania, **tieto prejavy verbalizuje a zdôvodňuje**. Faktory ako zaujímavosť, komplexnosť správania, ale aj charakteristiky modelu (napr. vek, pohlavie, atraktivnosť) môžu ovplyvniť, do akej miery mu dieťa venuje pozornosť. Úlohou učiteľa je preto systematicky upriamovať pozornosť dieťaťa na správanie, ktoré je žiaduce a primerané. **Pozorované správanie musí byť** uložené v pamäti, aby mohlo byť neskôr napodobnené. Tento proces zahŕňa kognitívne schopnosti, ako sú kódovanie, ukladanie a vybavovanie informácií. Úlohou učiteľa je **podporovať zapamätanie** si pozitívnych prejavov správania, napríklad prostredníctvom rozhovoru, denníka, portfólia, fotografií a podobne. Po zapamätaní správania musí byť pozorovateľ schopný toto správanie zopakovať, čo závisí od jeho fyzických možností

a presnosti zapamätania; učiteľ nesmie zabúdať na zásadu primeranosti. Aj keď jednotlivec správanie pozoruje, zapamätá si ho a je schopný ho zopakovať, potrebuje **motiváciu na jeho vykonanie**. Motivácia môže byť posilňovaná vonkajšími faktormi, ako sú odmeny a spätná väzba, alebo vnútornými faktormi, ako sú osobné hodnoty a ciele. V materskej škole je primárnym prostriedkom motivácie pozitívne posilňovanie žiaduceho správania.

6.1 Emocionálne zručnosti u detí predškolského veku

V predškolskom veku sa formujú základné štruktúry citového života dieťaťa a budujú sa východiská emocionálnej inteligencie. Emocionálny svet dieťaťa je v tomto období bezprostredným odrazom vzťahov a udalostí, ktoré prežíva vo svojom prostredí. Pre optimálny emocionálny vývin je mimoriadne dôležité, ako významné blízke osoby (rodičia, učitelia, ďalší dospelí):

- ⇒ sprostredkovávajú svoje postoje a názory,
- ⇒ reagujú na potreby dieťaťa,
- ⇒ vcitujú sa do jeho prežívania,
- ⇒ vytvárajú emocionálnu atmosféru prostredia, v ktorom dieťa žije.

Rozvoj emocionálnej oblasti je možné cielene podporovať prostredníctvom **aktivít zameraných na prežívanie, uvedomovanie si, pomenúvanie a reflektovanie emócií**. Takéto činnosti napomáhajú tomu, aby dieťa postupne dokázalo svoje emócie rozpoznať, porozumieť ich príčinám, regulovať ich intenzitu a voliť spôsoby, ako ich vyjadriť sociálne prijateľným spôsobom. Pre učiteľov materských škôl predstavuje táto oblasť významnú profesionálnu výzvu – naučiť deti emócie nielen prežívať, ale aj zdieľať, spracovávať a konštruktívne komunikovať, čím sa zvyšuje ich adaptabilita a šance na úspech v ďalšom živote (Jarešová, 2015).

Emocionálne gramotné deti sa vyznačujú týmito charakteristikami (Dobrotová, 2015):

- ⇒ lepšie poznajú dôsledky svojho správania a preberajú zaň zodpovednosť,
- ⇒ sú citlivejšie k emóciám druhých,
- ⇒ sú asertívnejšie, spoločenskejšie a často obľúbenejšie v kolektíve,
- ⇒ pri riešení interpersonálnych problémov volia prosociálne stratégie a sú ochotnejšie pomáhať,
- ⇒ sú ohľadupľnejšie a zaujímajú sa o druhých a ich potreby,

- ⇒ majú tendenciu k harmonickejším a demokratickejším formám správania,
- ⇒ vykazujú vyššiu mieru sebaúcty.

K základným komponentom emocionálnej inteligencie patria (Goleman, 2017):

- ⇒ emocionálne sebauvedomovanie,
- ⇒ zvládanie a regulácia emócií,
- ⇒ komunikačné zručnosti,
- ⇒ osobné rozhodovanie,
- ⇒ empatia,
- ⇒ schopnosť nadväzovať, udržiavať a konštruktívne rozvíjať vzťahy.

Dieťa v predškolskom veku je už schopné pomerne dobre sa orientovať v základných emóciách, vie svoje prežívanie pomenovať a postupne začína rozpoznávať emócie aj u iných ľudí. Ako bolo uvedené vyššie, sociálne učenie prebieha primárne na princípe napodobňovania. Deti si prirodzene vyberajú vzory, s ktorými sa identifikujú, a preberajú ich spôsoby reagovania. Učiteľ (resp. iný dospelý) si preto musí uvedomovať, že aj pri podpore emocionálneho rozvoja vystupuje ako kľúčový model správania. Rešpektovanie druhých, spolupráca, schopnosť kompromisu, otvorené a primerané vyjadrovanie emócií – to všetko učiteľ pre deti stelesňuje a tým priamo ovplyvňuje klímu triedy. Platí to aj pri rozvoji emocionality: kľúčovou stratégiou učiteľa je dôsledné a autentické verbalizovanie vlastných pocitov, potrieb a postojov, ktoré deťom poskytuje zrozumiteľný a nasledovateľný vzor.

Príklad: „*Deti, dnes som veľmi smutný, lebo mám doma chorého psíka.*“ (Učiteľ verbalizuje svoje pocity a zdôvodňuje ich.) „*Ale aj keď som bol ráno smutný, veľmi ste ma potešili tým, ako ste sa správali na vychádzke. Dávali ste pozor pri prechode cez cestu, pozdravili ste tetu, ktorá išla okolo a pod.*“ (Učiteľ upriamuje pozornosť na vhodné správanie, jeho pomenovaním podporuje zapamätanie a zároveň deti motivuje k jeho opakovanému používaniu.)

Úlohou učiteľa je vytvoriť vhodné prostredie pre emocionálny vývin dieťaťa. Deti sa najlepšie učia vtedy, keď sa cítia bezpečne, prijaté a spokojné. K vytvoreniu emocionálne bezpečného prostredia prispieva viacero faktorov:

⇒ **Emocionálna podpora:** Medzi vlastnosti učiteľa, ktoré vytvárajú emocionálne podporné prostredie, patria empatia, prijatie, autentickosť, rešpekt a citlivý prístup. Empatický učiteľ vie prijať názory iných, dokáže sa prispôbiť aktuálnemu prežívaniu dieťaťa, reaguje na jeho pocity a vie nezaujato reflektovať jeho emócie.

⇒ **Akceptovanie emócií dieťaťa:** Neexistujú „dobré“ a „zlé“ emócie. Všetky emócie sú oprávnené. Učiteľ má uznať emócie, ktoré dieťa prejavuje, nebagatelizovať ich, nepopierať, ani dieťa nenútiť k ich okamžitému potlačeniu či konfrontácii, a zároveň ich nesmie ignorovať.

⇒ **Vyjadrovanie emócií slovami:** Keďže deti sa učia najmä prostredníctvom osobnej skúsenosti a sociálneho učenia, je dôležité, aby dospelý ich emócie pomenúval a opisoval. Napríklad vetou: „*Sofia, vyzeráš nahnevane.*“ Učiteľ spája konkrétny zážitok s pojmom hnev a obohacuje slovník dieťaťa o emocionálne pojmy.

⇒ **Dôslednosť/predvídateľnosť:** Ak má dieťa možnosť predvídať emocionálne reakcie dospelých a spoľahnúť sa na ne, nadobúda pocit istoty, bezpečia a dôvery, čo je kľúčové pre jeho emocionálnu stabilitu.

Úroveň sociálnych zručností a emocionálnych kompetencií je možné rozvíjať priebežne v rámci všetkých riadených aj neriadených činností realizovaných v materskej škole. Vytvárajú sa príležitosti na individuálnu činnosť aj spoluprácu v skupinách, v ktorých sa podporuje schopnosť sústrediť sa na činnosť, dokončiť ju, vyhľadávať spoluprácu, slobodne sa rozhodovať a niešť za svoje rozhodnutia primeranú zodpovednosť. Pri skupinových aj individuálnych aktivitách sa odporúča umožniť každému dieťaťu, aby svoju činnosť mohlo dokončiť, a to aj v prípade, že ju dokončí s pomocou učiteľa alebo rovesníka, prípadne v odloženom čase. Aktivita v skupinách podporuje nielen schopnosť spolupráce, ale aj rozvoj ďalších mäkkých zručností – schopnosť interagovať v skupine, prezentovať vlastné nápady, zapojiť tvorivosť, flexibilitu, ako aj akceptovať určitú hierarchiu a roly v skupine.

Námety na konkrétne činnosti so zameraním na aktívne počúvanie, vyjadrenie a prijatie kritiky, primeranú sebakritiku, vyjadrenie pozitívnej a negatívnej spätnej väzby, používanie neutrálneho jazyka, „ja“ výroky a schopnosť povedať „nie“:

Ja sa volám... a chcem byť tvoj kamarát

Deti sedia v kruhu. Jedno dieťa drží v ruke hračku alebo maskota triedy, otočí sa k dieťaťu po svojej pravici a predstaví sa: „*Ja sa volám... a chcem byť tvoj kamarát. Ako sa voláš?*“

Druhé dieťa odpovie: „*Ja sa volám... a tiež chcem byť tvoj kamarát.*“ Následne sa otočí k ďalšiemu dieťaťu po svojej pravici. V obmene si dieťa náhodne vyberá iné dieťa v kruhu, ku ktorému s maskotom príde a osloví ho.

Prosím, pani učiteľka, smiem?

Deti stoja vedľa seba na štartovej čiare, učiteľ stojí oproti nim vo vzdialenosti približne 10 – 15 metrov. Postupne vyvoláva menom deti a zadáva im úlohu (napr. „*Urob tri skoky ako žabka.*“, „*Urob štyri kroky ako medveď.*“). Skôr než dieťa úlohu vykoná, musí sa opýtať: „*Prosím, pani učiteľka, smiem?*“ Ak začne úlohu bez tejto formulky, vracia sa na štart (Šimová & Dargová, 2001).

Telefón s milým odkazom

Deti sedia v kruhu. Vyvolané dieťa pošepká susedovi pozitívny odkaz, napr. „*Som tvoj kamarát.*“, „*Som rád, že si s nami.*“. Odkaz sa šepkaním posúva po kruhu, posledné dieťa ho povie nahlas. Aktivita podporuje pozitívnu komunikáciu a vzájomnú akceptáciu.

Otvorenie čarovnej brány

Učiteľ vyberie štyri deti a vysvetlí im, že budú „bránou“. Ostatné deti budú bránu postupne „otvárať“. Brána sa otvorí len vtedy, ak dieťa zdvorilo požiada. Deti – brána sa medzi sebou potichu dohadujú, či bola prosba dostatočne zdvorilá. V triede učiteľ stanoví pravidlá (bránu nesmie nikto podliezať, násilne otvárať a pod.), avšak neprezradí, že kľúčom je zdvorilé oslovenie. Aktivita rozvíja sociálne vnímanie, asertivitu a kultúru prejavu.

Deti tak získavajú skúsenosť s rôznymi rolami v skupine – niektoré sa prirodzene ujímajú iniciatívy, iné skôr pozorujú, alebo potrebujú viac času. Tieto rozdiely sú prirodzené a dôležité je, aby dieťa postupne rozumelo svojmu miestu v skupine a učilo sa s ním pracovať. Podporuje sa striedanie rolí – učiteľ by nemal opakovane zadávať náročnejšie, reprezentačné alebo „vedúce“ úlohy len tým deťom, ktoré sú aktívne a sebavedomé, ale má vytvárať príležitosti aj pre tichšie a introvertnejšie deti. Vzhľadom na vývinové špecifiká predškolského veku je potrebné uvedomiť si, že na začiatku tohto obdobia nie je dieťa ešte schopné plnohodnotnej sociálnej kooperácie v skupine. Organizačná forma, ktorú učitelia často označujú za skupinovú (napr. deti sedia pri jednom stole a vykonávajú rovnakú úlohu individuálne), nie je skutočnou kooperatívnou činnosťou. Rovnako aj formálne rozdelenie do skupín bez požiadavky vzájomnej závislosti, komunikácie a spoločného cieľa predstavuje

len predstupu kooperatívneho učenia. Skutočná kooperatívna činnosť predpokladá individuálnu zodpovednosť každého člena za spoločný výsledok a aktívnu vzájomnú pomoc (Koželuhová & Koželuh, 2024).

Ďalšie námety na hry s akcentom na rozvoj spolupráce a kooperácie:

Naháňačky so záchranou

Jedno dieťa chytá druhé dieťa. Kto je chytený, „zamrzne“. Nechytené dieťa môže zamrznuté dieťa oslobodiť dotykom. Cieľom je, aby čo najviac detí zostalo v pohybe a vzájomne si pomáhali.

Hry na spôsob ostrovov

Učiteľ položí na zem veľký kus látky ako „ostrov“. Na pokyn: „*Ideme sa kúpať!*“ deti behajú okolo, na pokyn: „*Pozor, žralok!*“ utečú na ostrov. Látka sa postupne zmenšuje, deti musia hľadať spôsob, ako sa všetky „zmestia“ – podporuje sa spolupráca, ohľaduplnosť a priestorové plánovanie.

Hra Na obra a Palčeka

Deti stoja v kruhu a podávajú si naraz veľkú loptu („Obor“) a malú loptu („Palček“). Úlohou je zabezpečiť, aby Obor nedobehol Palčeka. Deti koordinujú pohyb oboch lôpt, čo podporuje spoluprácu, zodpovednosť a sledovanie spoločného cieľa.

Hra na korytnačku

Deti vytvoria štvorčlenné skupiny, v ktorých si kľaknú „na štyri“ tesne vedľa seba. Na ich chrbty sa položí deka ako pancier. Skupina sa pohybuje tak, aby pancier nespadol. Aktivita podporuje koordináciu, komunikáciu a vnímanie skupinového rytmu.

Tvorivá kooperatívna činnosť „Zlož zviera“

Každé dieťa v skupine vytrhne zo starých novín časť papiera, všetky kúsky spoločne nalepia na veľký papier a dotvoria ich tak, aby vznikla podoba zvierat.

Tvorivá kooperatívna činnosť – spoločný obraz

Deti v skupine tvoria spoločný výtvarný projekt na veľký formát papiera na tému napr. „Naša vysnívaná materská škola“, „Fantastický vesmír“, „Čarovné mesto“ a pod. Kombinujú kresbu, maľbu, výstrižky, koláž, textúry.

Takto koncipované aktivity systematicky podporujú rozvoj **sociálnych zručností, emocionálnej gramotnosti, spolupráce a pocitu spoluzodpovednosti**, ktoré sú kľúčovými komponentmi školskej spôsobilosti. Všetky činnosti majú mať povahu hry, počas ktorej učiteľ priebežne sleduje záujem dieťaťa o činnosť, aby sa predišlo drilu a formálnemu tréningu. Ten môže negatívne ovplyvniť vnútornú motiváciu a neskoršie vzdelávacie úspechy dieťaťa. Nevyhnutné je poskytovať dieťaťu predovšetkým pocit bezpečia a prijatia, mať na pamäti, že dieťa si pod nátlakom nové zručnosti neosvojuje efektívne. Dôležité je situačné učenie, ktoré prirodzene vyplýva z každodenných situácií v priebehu dňa, pričom učiteľ na ne adekvátne reaguje a využíva rozmanité komunikačné techniky.

Učiteľ vytvára dostatočný priestor pre voľnú komunikáciu dieťaťa a cielene zaraďuje rozhovory po navodení príjemnej, uvoľnenej atmosféry, ideálne v menších skupinách, aby mali deti možnosť vystúpiť, reagovať a pýtať sa. Rozhovory nemajú byť časovo zdĺhavé ani formálne. Priestor pre individuálny rozhovor vzniká počas hier a činností podľa voľby detí, počas pobytu vonku či iných denných situácií. Dôležité je podporovať spontánne rozprávanie detí o zážitkoch a témach, ktoré sú pre ne osobne významné. Otázky učiteľ flexibilne prispôsobuje obsahu detských výpovedí – schopnosť viesť rozhovor s dieťaťom je najmä umením improvizácie a aktívneho počúvania. Sledujeme, do akej miery dieťa dokáže súvisle rozprávať na danú tému a do akej miery ostatné deti aktívne počúvajú. Ak dieťaťu rozprávanie viazne, učiteľ mu pomáha podpornými otázkami, napr.: „*Môžeš mi prezradiť, čo sa tam stalo?*“, „*Aké miesto najradšej navštevuješ?*“, „*S čím sa najradšej hráš?*“, „*Z čoho máš radosť?*“, „*Kedy mávaš strach?*“, „*Na čo sa vieš nahnevať?*“ a pod.

Osobitnú pozornosť je potrebné venovať podpore sebaregulácie, ktorá je významným prediktorom úspešného zvládnutia školskej dochádzky a prijatia roly školáka. V predškolskom veku sa sebaregulácia vyvíja spontánne, zrením a skúsenosťami získanými v rodine aj v materskej škole, no vyžaduje aj zámernú podporu prostredníctvom bohatej siete sociálnych interakcií. Ide o prejav pedagogického majstrovstva učiteliek, ktoré vytvárajú učebné situácie založené na spolupráci medzi deťmi, rovesníckom učení, vzájomnej pomoci, ako aj prirodzených sociálnych napätíach, ktoré deti potrebujú zvládnuť a reflektovať (Vančíková, eds., 2021).

Pod sebareguláciou rozumieme schopnosť dieťaťa zvládať samo seba – svoje emócie, správanie a reakcie v sociálnom kontakte. Dieťa by malo byť vedené (Havrdová, 2015):

- ⇒ k porozumeniu sebe samému, k poznaniu svojich silných a slabých stránok a k zodpovednosti voči okoliu,
- ⇒ k ovládaniu svojich pocitov a k tolerancii určitého stupňa frustrácie,
- ⇒ k psychickej odolnosti pri plnení zadaných alebo vlastných cieľov,
- ⇒ ku komunikačným zručnostiam, ktoré mu umožnia vychádzať s druhými, ale aj postaviť sa samo za seba,
- ⇒ k empatii.

Námety na hry s akcentom na rozvoj sebaregulácie:

Spadol som do studne

Uprostred kruhu stoličiek stojí jedno dieťa, ostatné deti sedia. Dieťa v strede si čupne a volá: „*Spadol som do studne. Dostaňte ma odtiaľto.*“ Ostatné deti sa pýtajú: „*Kto ťa zachráni?*“ Dieťa odpovie, napr.: „*Ten, kto vie vyššie vyskočiť.*“ alebo „*Ten, kto vie hlasnejšie spievať.*“ Deti plnia úlohu a dieťa v strede si vyberie jedného, kto ho symbolicky „vytiahne“ a vymení si s ním miesto.

Hodnotiace lístočky

Učiteľ pripraví o každom dieťati pozitívnu, popisnú charakteristiku na samostatnom lístočku (napr. „*Dievčatko, ktoré nosí okuliare a veľmi pekne kreslí.*“, „*Chlapec, ktorý trénuje futbal a rýchlo behá.*“). Deti sedia v kruhu, lístočky sú v klobúku. Po jednom si losujú lístočky a učiteľ ich číta. Deti hádajú, o koho ide. Lístky si deti môžu ponechať alebo ich využívať opakovane.

Príšerka (Svobodová, 2010)

Najprv sa s deťmi rozprávame o pocitoch, keď z hry vypadnú (napr. pri stoličkovej hre). Potom sa hrá naháňačka: dieťa, ktoré dostane „babu“, nezostáva len mimo hry, ale stuhne a spraví „tvár príšerky“ – vyjadruje svoj hnev. Ktokoľvek ho môže „zachrániť“ tým, že k nemu príde, povie: „*Ty naša príšerka,*“ a objíme ho. Dieťa sa vracia do hry. Jeden naháňač naháňa počas celej hry, učiteľ ho môže priebežne meniť.

Náladové karty (Svobodová, 2010)

Tvrdý papier sa rozdelí na štyri časti so smajlíkmi pre emócie radosť, hnev, smútok, strach. Deti dostanú za úlohu „vymaľovať izbičku“ každej emócie farbami, ktoré k nej podľa nich

patria. Nasleduje rozhovor o tom, prečo zvolili konkrétne farby – podporuje sa uvedomovanie emócií a ich symbolické vyjadrenie.

Pavúčia sieť

Deti sedia v kruhu, jedno drží koniec priadze a hodí kľbko ďalšiemu, pri tom pomenuje jeho meno a povie niečo pozitívne (pochvalu, uznanie). Kľbko putuje ďalej, až vznikne sieť vzťahov a pozitívnych výrokov. Následne sa sieť „odvíja“ späť, pričom sa opäť pomenúvajú pozitívne vlastnosti.

Hej rup

Deti spolu s učiteľom hlasno rytmicky volajú: „*Hej rup!*“, po niekoľkých opakovaniach učiteľ svoj hlas postupne tíši a deti ho nasledujú, až prejdú do šepotu. Aktivita podporuje reguláciu intenzity prejavu a schopnosť prispôbiť sa signálom.

Balón

Učiteľ nafúkne balón a vyhodí ho do vzduchu. Kým je balón vo vzduchu, deti kričia, keď balón spadne na zem, nastáva ticho. Deti trénujú kontrolu impulzov a reakcií podľa jasného signálu.

Semafor (Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhoff, 2021)

Spolu s deťmi učiteľ vytvorí veľký semafor z kartónu, farby sú pripevnené napr. suchým zipsom. Semafor slúži ako vizuálna pomôcka pri regulácii správania a emócií: červená = STOP (*zastavím sa, upokojím sa*), žltá = *premýšľam o možnostiach*, zelená = *vyberám si spôsob, ako budem reagovať*. Semafor je umiestnený na viditeľnom a dostupnom mieste a využíva sa pri riešení konfliktov alebo rozhodovaní.

Podpora sociálnych zručností a emocionality má svoje miesto najmä vo výtvarných, hudobných, hudobno-pohybových a dramatických aktivitách. Kľúčové je ponechať priestor tvorivosti detí, umožniť im aktívne sa zapájať, navrhovať obmeny aktivít a následne cielene reflektovať priebeh aj prežívanie – nielen hodnotiť výsledný produkt.

Z hľadiska rozvíjania sociálnych zručností je dôležitou a bežnou činnosťou v materských školách spoločná tvorba triednych pravidiel (často vizualizovaných pomocou piktogramov či symbolov). **Pravidlá sú základom bezpečia a predvídateľnosti** (Obrázok 9). Deti sa podieľajú na ich formulovaní nielen pre život triedy, ale aj pre nimi vytvorené hry či

modifikované pravidlá spoločenských a pohybových hier. Spoločná tvorba posilňuje ich porozumenie právam a povinnostiam, schopnosť argumentovať a prijímať dohodnuté rámce správania.

Obrázok 9

Pravidlá vyrobené deťmi



(Zdroj: portfólio autoriek)

Mnohí si pravidlá mýlia s nariadeniami. Kľúčový rozdiel spočíva v procese ich tvorby: nariadenie spravidla určuje jedna osoba alebo inštitúcia bez participácie tých, ktorých sa týka. Pravidlo v prostredí materskej školy by malo vzniknúť v spolupráci s deťmi, byť pre ne zrozumiteľné a zmysluplné, a tým podporovať ich vnútornú motiváciu k jeho dodržiavaniu.

Príklad nariadenia

Učiteľ zaznamená časté konflikty medzi deťmi, ktoré končia hádkami alebo dokonca fyzickou agresiou. Jedného dňa nechá deti posadiť sa do kruhu a prísny hlasom im oznámi, že má takého správania „už dosť“ a od dnešného dňa zakazuje akékoľvek hádky a bitky. Zároveň stanoví, že ten, kto toto pravidlo poruší, bude potrestaný tak, že sa v daný deň nebude môcť hrať s ostatnými deťmi.

Pravidlá netvorí jedna osoba, ale všetci členovia spoločenstva, ktorého sa týkajú. V prípade triedy materskej školy sú to deti a pedagogickí zamestnanci, ktorí v triede pôsobia (učiteľ a pedagogický asistent). Ďalším princípom tvorby pravidla je spoločné hľadanie opatrenia, ktoré nastane vtedy, ak niekto dohodnuté pravidlo úmyselne poruší. Pravidlo musí byť zmysluplné a platné pre každého člena spoločenstva (Svobodová, 2010). Jeho súčasťou je aj vizualizácia, na ktorej by sa mali aktívne podieľať deti – nestačí len vyvesiť učiteľom pripravený vytlačený obrázok.

Vyvodzovanie pravidiel by sa malo realizovať v nasledujúcich fázach (Hazuková et al., 2014):

⇒ **Motivácia – predloženie problému:** Podnety k tvorbe pravidla môžu byť rôzne: situácia, ktorá sa stala deťom v materskej škole alebo doma, osobná skúsenosť učiteľa, príbeh či nastolenie problémovej otázky.

⇒ **Hľadanie riešenia a konštruovanie pravidla:** Za najefektívnejší sa považuje hrový kontext, v ktorom dieťa môže samostatne dospieť k pochopeniu pravidla, uvedomiť si možné ohrozenia a bezpečné alternatívy. Na základe vlastných skúseností deti navrhujú riešenia, ktoré sa zjednocujú hlasovaním alebo inou formou dohody. V tejto fáze je vhodné pravidlo vizualizovať prostredníctvom obrázka alebo piktogramu, na ktorého tvorbe sa deti aktívne podieľajú. Pravidlo formulujeme vždy v pozitívnej podobe, čím upriamujeme pozornosť dieťaťa na želané správanie. Príklad nevhodného pravidla: *Po triede nebeháme*. Príklad vhodného pravidla: *Po triede chodíme pomaly*.

⇒ **Vyvodenie dôsledkov:** Deti spoločne hľadajú odpovede na otázku, čo sa stane, ak niekto pravidlo nedodrží.

⇒ **Opatrenia:** Prirodzené dôsledky porušenia pravidla by nemali pôsobiť ako trest. Aj keď je potrebné pristúpiť k obmedzeniu či korekcii, cieľom je usmerniť správanie a komunikáciu, nie dieťa sankcionovať s pocitom viny a hanby.

⇒ **Spätná väzba:** Zahŕňa priebežnú pochvalu zo strany učiteľa, podporu sebareflexie dieťaťa a pravidelné hodnotenie toho, ako sa dieťaťu darí pravidlo dodržiavať.

Príklad vyvodenia pravidla pre bezpečný pohyb detí po triede

⇒ **Motivácia:** Učiteľ porozpráva deťom príbeh zo svojho detstva. Opíše situáciu z materskej školy, keď sa deti veľmi rýchlo pohybovali medzi nábytkom, až sa kamarát Miško potkol o nohu stola, spadol, udel si hlavu a mal veľkú modrinu na čele. Miško sa

rozplakal, lebo ho úraz veľmi bolel. Následne učiteľ premostí na aktuálnu situáciu v triede a upozorní na to, že vidí deti, ktoré po triede „lietajú“ a ohrozujú seba aj ostatných. Položí deťom otázku: Čo by sa stalo s autíčkami, keby jazdili veľmi rýchlo a nebezpečne?

⇒ **Hľadanie riešenia a konštruovanie pravidla:** Deti sa zahrajú na autíčka. Každé dieťa má vlastnoručne vyrobené papierové autíčko, ktoré pripravovali vopred a použijú ho pri tvorbe pravidla. Držia ho v rukách a pohybujú sa medzi nábytkom. Učiteľ používa signály: rýchlosť 1 – pomalá chôdza, rýchlosť 2 – rýchlejšia chôdza, rýchlosť 3 – beh. Po hre nasleduje rozhovor: Ako ste sa cítili pri rýchlosti 1? Pri rýchlosti 3? Pri ktorej rýchlosti ste sa cítili bezpečne a pri ktorej už nie? Akú rýchlosť by sme mali dodržiavať, aby to bolo bezpečné pre všetkých? Po dohode (zvyčajne rýchlosť 1 a 2) deti autíčka nalepia na veľký plagát, dotvoria cesty, mesto a pod. Na plagát učiteľ doplní symboly rýchlostí 1 a 2 ako povolené rýchlosti. Plagát umiestni do triedy vo výške očí detí a aktívne sa s ním ďalej pracuje. Deti môžu spolu s učiteľom pomenovať pravidlo, jeho názov učiteľ zapíše veľkými tlačenými písmenami.

⇒ **Vyodenie dôsledkov:** V nasledujúcej diskusii deti navrhujú, čo sa stane, ak niekto pravidlo nedodrží. Učiteľ návrhy usmerňuje tak, aby neboli trestajúce ani ponížujúce. Napríklad: dieťa, ktoré „prekročilo povolenú rýchlosť“, si ide na chvíľu „oddychnúť do garáže“ (sadne si na určené miesto, upokojí sa) a následne sa môže znovu zapojiť do hry.

⇒ **Spätná väzba:** Učiteľ priebežne (najprv denne, neskôr podľa potreby) vyhodnocuje dodržiavanie pravidla. Uprednostňujeme sebareflexiu detí – každé dieťa hodnotí, ako sa mu darilo pravidlo dodržiavať. Ak sa ohodnotí pozitívne, môže si na svoje autíčko nalepiť nálepku. Aj v prípade, že pravidlo porušilo, ale reflektuje svoju chybu a prijalo dôsledok (oddych v garáži), môže byť ocenené za úprimnosť. Pri opakovanom porušovaní pravidla sa problém rieši individuálnym rozhovorom s dieťaťom, nikdy nie verejným zosmiešnením pred skupinou.

Obrázky a piktogramy pravidiel by mali byť umiestnené priamo v prostredí, kde sa pravidlo uplatňuje. Napríklad pravidlo o suchej podlahe pri umývaní rúk patrí do umyvárne, nie do triedy. Pravidlo o bezpečnej chôdzi po schodoch má byť zreteľne zobrazené na schodisku.

Príklad z praxe

Deti si spolu s učiteľom dohodli pravidlo, že hlučné hranie sa počas odpočinku nesmie rušiť tých, ktorí potrebujú spať alebo odpočívať. Ako prirodzený dôsledok si stanovili:

dieťa, ktoré vyrušuje, si na určitý čas ľahne naspäť na ležadlo a pozoruje, ako sa ostatní potichu hrajú. Rozhodujúci je spôsob, akým učiteľ dôsledok komunikuje. Ak zareaguje prísne a trestajúco: „No vidíš, porušil si pravidlo, chod' okamžite na ležadlo a buď ticho! To máš za to, že nevieš byť potichu!“, dieťa to vníma ako trest. Ak však učiteľ zvolí pokojný a podporný tón: „Miško, zabudol si dodržať naše dohodnuté pravidlo. Teraz si musíš ísť na chvíľu oddýchnuť na ležadlo. Verím, že nabudúce sa ti to podarí lepšie,“ ide o pripomenutie prirodzeného dôsledku spoločnej dohody a dieťa dostáva príležitosť k náprave.

„Učiteľ by nemal cítiť potrebu dieťa potrestať, ale potrebu mu pomôcť, aby sa naučilo žiť v spoločnosti a rešpektovať jej pravidlá“ (Svobodová, 2010, s. 24).

Pravidiel by nemalo byť veľa a mali by vzniknúť z aktuálnej potreby konkrétnej triedy a jej spoločenstva. Tvorba, dodržiavanie a rešpektovanie pravidiel úzko súvisí s procesom socializácie a s rozvojom emocionálnej zrelosti dieťaťa. **Rozlišujeme pravidlá viazané na fungovanie sociálnej skupiny (triedy) a pravidlá súvisiace s individuálnym fungovaním dieťaťa.**

Pravidlá v triede materskej školy sa spravidla týkajú najmä toho,

- ⇒ aby si členovia spoločenstva vzájomne neubližovali slovne ani fyzicky (vzájomná úcta, rešpekt, priateľstvo, spolupráca),
- ⇒ aby žiaden člen spoločenstva neohrozoval vlastné zdravie a bezpečnosť,
- ⇒ aby členovia spoločenstva chránili materiálne a prírodné prostredie (vzťah k veciam a k prírode).

6.2 Sebahodnotenie dieťaťa

Na základe realizovaných činností je vhodné systematicky zaraďovať aj sebahodnotenie, ktoré pomáha deťom uvedomovať si vlastné správanie, úsilie a pokrok. Učiteľ si vopred pripravuje jednoduché, zrozumiteľné otázky, ktoré vychádzajú z cieľov aktivity a podporujú dieťa v tom, aby reflektovalo, čo sa mu podarilo, čo bolo náročné a ako môže postupovať nabudúce.

Dieťa predškolského veku sa spravidla uspokojí s cieľom, ktorý je preň subjektívne dosiahnuteľný. Zatiaľ nie je schopné komplexne posúdiť kvalitu svojho výkonu z viacerých

hľadísk. To však neznamená, že učiteľ nemá vytvárať podmienky na rozvoj sebahodnotenia a cielene využívať metódy, ktoré túto zručnosť podporujú.

Ponúkame niekoľko sebahodnotiacich metód, ktoré učiteľ volí podľa úrovne metakognitívnych schopností jednotlivého dieťaťa alebo skupiny:

Priepustka

Dieťa pri odchode domov nadiktuje odpovede na vopred pripravené otázky, ktoré sú zapísané na lístočku. Odpovedá priamo učiteľovi alebo spolu s rodičom v šatni. Rodič následne odovzdá lístoček späť učiteľovi. Odporúča sa neklásť príliš veľa otázok (stačia dve až tri), môžu byť otvorené aj uzavreté.

Otázky vhodné aj pre iné hodnotiace a sebahodnotiace metódy (Tabuľka 1): *Ako si sa dnes cítil/a? Ako by si ohodnotil/a, ako sa ti dnes darilo? Čo sa ti dnes najviac podarilo? Čo sa ti dnes nepodarilo podľa tvojich predstáv? Čo sa ti dnes najviac páčilo? Čo sa ti dnes vôbec nepáčilo? Čo nové si sa dnes naučil/a? Čo by si sa chcel/a ešte naučiť? Ktorá hra alebo činnosť ťa dnes najviac bavila? Čo bolo dnes pre teba najťažšie? Čo zaujímavé si sa dnes dozvedel/a?*

Tabuľka 1 Námety na otázky k sebahodnoteniu dieťaťa

Čo?	<i>Chceli sme namaľovať mamičku a použiť pri tom veľa farieb na maľovanie. Podarilo sa ti to? Aké farby si použil? Nenamaľoval si mamičku? Prečo?</i> “ <i>„Čítali sme si o ropuche veľkej. Čo nové si sa dozvedel?“ „Čo si dnes objavil?“</i> <i>„Robili sme kotúl vpred. Čo bolo pre teba najľahšie?, Čo bolo podľa teba najťažšie?“</i> <i>„Čo by ti pomohlo, aby si túto činnosť dokončil?“</i>
O čom?	<i>„O čom sa ešte potrebuješ rozprávať?“</i> <i>„O čom si rozmýšľal, keď som čítala tento príbeh?“</i> <i>„O čom ste sa rozprávali, keď ste sa spolu hrali?“</i>
Prečo?	<i>„Ktorý smajlík najlepšie vystihuje, ako sa teraz cítiš a prečo?“</i> <i>„Keby bol dnešný deň rozprávkový, akou postavou by si bol a prečo?“</i> <i>„Čo si myslíš, prečo sa ti to (ne)podarilo?“</i>
Ako?	<i>„Povedz mi, ako si dnes spolupracoval s inými deťmi? S kým najviac?“</i>

	„Môžeš mi povedať viac o tom, ako si pomáhal? Komu najviac?“ „Ako si spokojný s tým, čo si (u)robil?“
--	---

Dixit karty

Učiteľ rozloží karty na stôl alebo na koberec. Každé dieťa si vyberie jednu, ktorá vystihuje, napríklad, ako sa mu dnes darilo, ako sa cíti alebo aký malo víkend. Následne sa dieťa pokúša odpovedať na položenú otázku s využitím vybranej karty.

Hodnotiaci/sebahodnotiaci kruh

Je ho možné realizovať po akejkoľvek aktivite, po časti dňa alebo v závere dňa. Pravidlá sú podobné ako pri realizácii iných kruhov (napr. ranného): hovorí len jeden, ostatní počúvajú. Dieťa má príležitosť hodnotiť vlastnú činnosť alebo prezentovať vytvorený produkt. Je vhodné, ak má učiteľ pripravené hodnotiace otázky (pozri vyššie). Odporúčame klásť jednu otázku jednému dieťaťu. Súčasťou kruhu môžu byť doplňujúce činnosti, ktoré deti motivujú k sebahodnoteniu: sebahodnotiaca kocka, semafor, moje meno/moja značka. Po sebahodnotení každého dieťaťa mu ostatní zatlieskajú alebo ho inak odmenia (dohodnutým pokrikom, objatím dieťaťa sediaceho vedľa, odmenou v podobe nálepky, pečiatky, obrázka).

Palec hore, palec dole (Obrázok 10)– Dieťa môže odpovedať na hodnotiace otázky učiteľa aj neverbálne, prostredníctvom ukázania „palec hore“, čo znamená „super, skvelé, podarilo sa mi“. „Palec dole“ znamená opak: „nedarilo sa mi, mám zlé pocity, nepáči sa mi, nesúhlasím“ a pod. Symboly týchto gest môže učiteľ pripraviť pre každé dieťa tak, že na tvrdý papier z jednej strany nalepí symbol palec hore a na druhú stranu symbol palec dole. Dostatočne veľkú kartičku pripevní na paličku, ktorá zabezpečí pohodlné držanie a manipuláciu.

Obrázok 10

Ukážky symbolov k hodnoteniu.



Zdroj: pixabay

Sebahodnotiaca kocka

Na každej strane dostatočne veľkej kocky je napísaná otázka smerujúca k sebahodnoteniu. Keďže deti predškolského veku nevedia čítať, otázku prečíta učiteľ. Ak je to možné, môže učiteľ otázku ilustrovať. Sebahodnotiacu kocku môže dieťa hodiť po zemi do priestoru alebo si ju deti navzájom kotúľajú v kruhu.

Semafor

Učiteľ vyrobí z kartónu semafor dostatočnej veľkosti. Mladším deťom postačia na semafore dve farby – červená a zelená, predškolákom pribudne aj farba oranžová. Každé dieťa má pripravený štípec so svojím menom a ten pripína na farbu, ktorou hodnotí svoj výkon: červená farba – *nedarilo sa mi*, oranžová farba – *niečo sa mi podarilo, niečo nie*, zelená farba – *výborne sa mi darilo*.

Slniečko a mráčik

Ide o podobnú metódu ako Semafor. Učiteľ pripraví obrázok slniečka, obrázok slniečka ukrytého za mrakmi a obrázok tmavomodrého mraku. Tieto obrázky rozmiestni v triede. Deti sa majú postaviť pod obrázok podľa hodnotenia svojej práce: slniečko – *výborne sa mi darilo*, slniečko za mrakom – *menej sa mi darilo*, tmavý mrak – *nedarilo sa mi*.

Moje meno/moja značka

Učiteľ napíše na lepiace papieriky meno dieťaťa alebo dieťa použije svoju značku. Po aktivite dieťa nalepuje papierik podľa vlastného rozhodnutia na pripravený hárok papiera alebo na tabuľu. Učiteľ pri tejto stratégii vopred pripraví dve protikladné tvrdenia, z ktorých

dieťa vyberá a namiesto verbálnej odpovede nalepuje papierik s menom alebo značkou. Napr.: „*Dnes sa mi darilo.*“/„*Dnes sa mi nedarilo.*“ „*Dnes som sa cítil dobre.*“/„*Dnes som sa necítil dobre.*“ Možnosť úpravy hodnotiacej plochy je viac – môže ísť o tabuľu rozdelenú na dve časti (usmiaty a zamračený smajlík) alebo tematicky spracovanú hodnotiacu plochu (napr. pozitívne odpovede na ostrov, negatívne do mora so žralokom).

Zdôvodňovanie

Učiteľ by sa nemal uspokojiť len s jednoduchým sebahodnotením typu: „*darilo sa mi – nedarilo sa mi*“. Postupne vedie deti k zdôvodneniu svojho hodnotenia a k hľadaniu odpovede na otázku: „*Prečo svoju prácu hodnotím tak, ako ju hodnotím?*“ (Košťálová et al., 2008). Kladie deťom konkrétne otázky, na ktoré dieťa nájde odpoveď priamo vo svojej práci alebo v priebehu činnosti, napr.: „*Nalepil si na papier všetky geometrické tvary podľa predlohy?*“ „*Použil si okrem lega aj iný materiál?*“ „*Dobehol si až po čiaru?*“ Dieťa však musí byť s týmito kritériami vopred oboznámené.

Autokorektívne učebné prostriedky

Ide o pomôcky, ktoré dieťaťu ponúkajú možnosť samostatnej kontroly riešenia úlohy, odhalenia chýb a ich následnej opravy (auto – sám, korekcia – oprava). Počas učenia sa (hry, manipulácie s pomôckou) môže dieťa svoj výkon skontrolovať a podľa potreby samo upraviť. Takýto spôsob učenia pôsobí motivačne, poskytuje okamžitú spätnú väzbu a podporuje rozvoj sebahodnotenia a sebaregulácie. Autokorektívnych pomôcok je na trhu veľa a mnohé si dokáže učiteľ vytvoriť aj sám. Napr. pomôcky na princípe prekryvania: autokorektívny prvok je tvorený vzájomným prekryvaním pohyblivých súčastí pomôcky a vyznačených symbolov, či línií.

Obrázok 11



(Zdroj: <https://dotramtarie.blogspot.com/2015/03/ce.html?sref=pi>)

Autokorektívne pomôcky na mechanickom princípe (Obrázok 12 a 13)

Autokorekcia spočíva v samostatnej konštrukcii autokorektívnej pomôcky, kedy sa správnosť riešenia úlohy overuje priamou manipuláciou s jej časťami. Tu patria napr. skladačky s jedným riešením, puzzle apod.

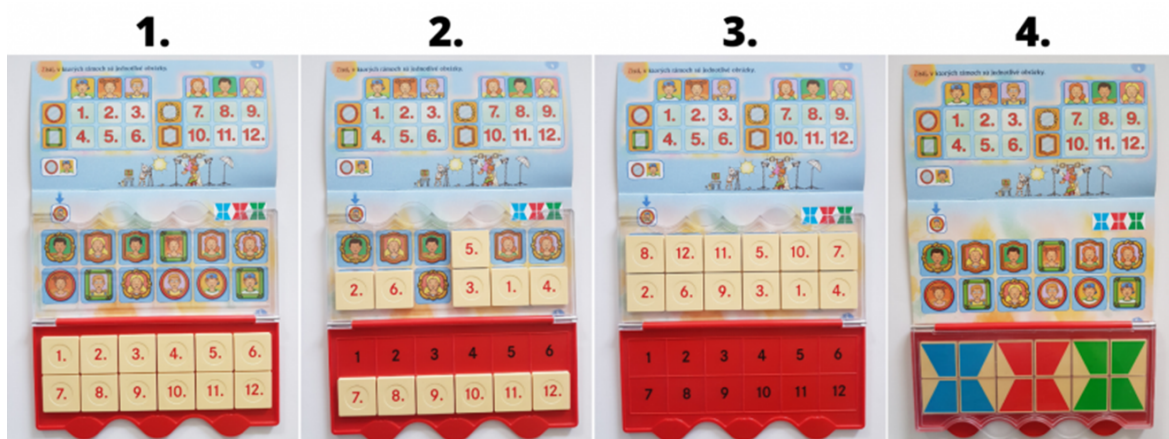
Obrázok 12

Autokorektívne pomôcky na mechanickom princípe



Zdroj: <https://sk.pinterest.com/pin/1759287337737966/>

Obrázok 13



Zdroj: www.vnimavedeti.sk

Princíp samostatných kontrolných kariet

Spočíva v samostatnej autokorektívnej karte, ktorá je nositeľom zobrazenia správneho riešenia úlohy. Autokorektívne karty si vie učiteľ vyrobiť sám, alebo má možnosť siahnuť po autorských kartách z radu napr. bambino Lük, mini Lük, Logico Primo, Logico Piccolo a pod.

Rovesnícke hodnotenie

Chápeme ho ako vzájomné hodnotenie dieťaťa a dieťaťom. U oboch aktérov rozvíja dôležité zručnosti, ako sú schopnosť prijať hodnotenie aj hodnotiť, vzájomne komunikovať a aktívne počúvať.

Vzájomné hodnotenie výslednej práce

Deti si môžu navzájom skontrolovať a opraviť výsledok svojej práce, napríklad pracovný list alebo iný typ úlohy, ktorá má konvergentné riešenie.

Galéria

Dokončené výtvarné práce nechajú deti položené na stoloch, na zemi alebo ich zavesia do „galérie“ v triede (stačí špagát a štipce). Deti sa následne prechádzajú okolo vystavených prác a pozorujú ich. Na pokyn si sadnú do kruhu a vyjadrujú sa k prácam. Namiesto verbálneho hodnotenia môžu ku práci položiť usmievavého smajlíka alebo iný symbol ocenenia. Učiteľ môže tento spôsob spojiť s verbálnym komentárom: „Prečo som položil smajlíka práve k tejto práci?“ Deti môžu hodnotiť aj pomocou korálikov, ktoré ukladajú

k jednotlivým prácam. Hodnotené dieťa si koráliky odkladá do svojho priečinka a keď ich má dostatok, môže si z nich vyrobiť náramok.

Dve hviezdičky a želanie

Táto metóda je pre deti predškolského veku náročnejšia, no vhodná na postupné zavádzanie. „Dve hviezdičky“ znamenajú dve pozitívne vyjadrenia o výkone spolužiaka (čo sa mu podarilo). „Želanie“ predstavuje jeden konštruktívny návrh, čo môže dieťa ešte zlepšiť alebo na čom môže ďalej pracovať, aby bol jeho výkon kvalitnejší (Kolektív autorov, 2024).

6.3 Spolupráca materskej školy a rodiny v emocionálnom rozvoji dieťaťa

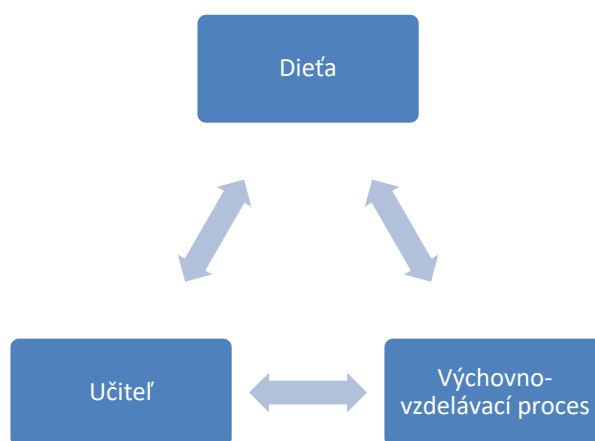
K rozvoju socializácie dieťaťa prispieva dobrá spolupráca rodiny a materskej školy. Jednou z možností ako ju vytvoriť je aktivita „Putovná kniha“. Putovná kniha (zošit) je doplnená triednym maskotom (napr. zajačik, medvedík, žabka). Zošit s čistými stranami postupne putuje do rodín detí. Rodičia zdokumentujú dieťa pri hre a bežných činnostiach v domácom prostredí, pričom maskot je prítomný na každej fotografii. Fotografie s krátkym komentárom nalepia do knihy. Následné spoločné prezeranie, rozprávanie a otázky detí v triede podporujú komunikáciu, sebareprezentáciu, porozumenie sociálnym rolám a vytváranie vzťahu medzi rodinou a materskou školou. Ak si dieťa nemôže hračku vziať domov, učiteľ zdokumentuje jeho činnosti s maskotom v MŠ. V prípade potreby môžu rodičia namiesto fotografií opísať spoločné zážitky. Podporujúce je aj fotografovanie skupín detí pri rôznych radostných, tvorivých či humorných aktivitách v materskej škole. Fotografie môžu byť využité na tvorbu triednej koláže alebo ako súčasť individuálneho portfólia dieťaťa.

7 Podnetné prostredie pri dosahovaní školskej spôsobilosti dieťaťa

V predchádzajúcich kapitolách sme opísali niekoľko aktivít a hier, ktoré môžu byť súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu. Ich realizácia je v úzkom vzťahu s výkonovou úrovňou konkrétneho dieťaťa/detí. K týmto dvom kľúčovým činiteľom ovplyvňujúcimi klímu triedy, je nutné doplniť tretí element, ktorým je samotný učiteľ (Obrázok 14). Tieto tri činitele sú denne vo vzájomnej interakcii, ktorá je zodpovedná za tvorbu pozitívnej klímy v triede.

Obrázok 14

Vzájomný vzťah činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu



Na dieťa, ktoré je súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole, pôsobí predovšetkým **osobnosť učiteľa** a samotný **proces výchovno-vzdelávacej činnosti**, ktorého neoddeliteľnou súčasťou je **klíma triedy**. Podľa Zelinu (1996, s. 155) klíma predstavuje „dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, ktoré sú menej premenlivé, fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie a nemenia sa tak rýchlo ako atmosféra skupiny“. Průcha et al. (1998) definujú klímu triedy ako *sociálnopsychologickú premennú*, ktorá vyjadruje **dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie skupiny**, všeobecné postoje, vzťahy a emocionálne reakcie detí na udalosti v triede vrátane **pedagogického pôsobenia učiteľov**.

Učiteľ, ktorý vytvára dobrú a pozitívnu klímu v triede, by mal:

- ⇒ byť empatický: dokáže vidieť svet očami druhých, rozumie deťom aj ich rodičom,
- ⇒ byť srdečný: vo vzťahu k deťom je priateľský, prejavuje lásku ku každému dieťaťu, váži si ich bez rozdielov, dokáže ich akceptovať aj vtedy, keď nesúhlasí s ich konaním,
- ⇒ byť autentický: vo vzťahu s druhými je úprimný, neskrýva sa za rolami, v kontakte s deťmi je sám sebou,
- ⇒ byť konkrétny: v rozhovore s deťmi nepoužíva všeobecné frázy, hovorí „na rovinu“, dokáže hovoriť o konkrétnych skúsenostiach a k tomu vedie aj deti,
- ⇒ byť iniciatívny: vo vzťahoch k deťom ide „dopredu“, aktívne hľadá riešenia a spôsoby, ako postupovať ďalej,
- ⇒ byť bezprostredný: hovorí s deťmi priamo, jasne vyjadruje svoj vzťah k nim a pravdivo reflektuje aj ich vzťah k nemu,
- ⇒ byť otvorený: očakáva otvorenosť detí, dokáže hovoriť o tom, čo si myslí a cíti, a k rovnakej úprimnosti vedie aj deti,
- ⇒ akceptovať city: reaguje na emócie detí, berie ich vážne, vlastné emócie nevnučuje,
- ⇒ konfrontovať: nezdôrazňuje svoju autoritu, pri rozdielnych názoroch smeruje k porozumeniu a dohode bez útokov a výčitiek,
- ⇒ sebapoznávať sa: reflektuje svoje konanie a životný štýl a priebežne ich hodnotí (Zelina, 1996; Lipnická & Sobinkovičová, 2004, s. 77).

K poslednej z uvedených požiadaviek si môžu učiteľ položiť nasledovné otázky:

- ⇒ Som dostatočne empatická/empatický?
- ⇒ Teším sa ráno do práce (do materskej školy)?
- ⇒ Mám radosť z úspechov detí v triede?
- ⇒ Všímam si dostatočne pozitívne vlastnosti detí? Pomenujem ich nahlas? Pochválím dieťa aj pred ostatnými?
- ⇒ Podporujem deti v dostatočnej miere?
- ⇒ Správam sa ku každému dieťaťu rovnako? Nerobím rozdiely? Cítim k niektorému dieťaťu antipatiu?
- ⇒ Čo pozitívne ponúkam deťom svojím správaním?
- ⇒ V čom môžem byť deťom vzorom?

⇒ Čo môžem na sebe zmeniť alebo zlepšiť? Čo chcem na sebe zmeniť alebo zlepšiť?
(Lipnická & Sobinkovičová, 2004, s. 78).

Učiteľ materskej školy má disponovať vysokou komplexnosťou osobnosti, má mať rozvinutý potenciál kultúrnych, pedagogických, psychologických a metodologických kompetencií a prebrať osobný záväzok voči profesii a zvereným deťom. Nesmie zabúdať, že pôsobí ako model správania a v konečnom dôsledku môže byť kľúčom k úspechu aj neúspechu pedagogického pôsobenia. Ideálny učiteľ – profesionál – by mal dosiahnuť kompetencie odbornopredmetové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenčné, sociálne, psychosociálne a komunikačné, manažérske a normatívne. Jednotlivé kompetencie sa navzájom dopĺňajú, žiadna nefunguje izolovane (Guziová et al., 2011, s. 61). Príprava dieťaťa na vstup do základnej školy v podmienkach materskej školy vyžaduje od učiteľa plnenie viacerých úloh:

- ⇒ diagnostikovať (pozorovať a zaznamenávať) aktuálnu vývinovú a výkonovú úroveň detí a na základe týchto zistení plánovať výchovno-vzdelávacie činnosti,
- ⇒ navrhovať a tvoriť podnetné prostredie, ktoré efektívne stimuluje všetky oblasti rozvoja dieťaťa a poskytuje príležitosti na rozvoj školskej spôsobilosti,
- ⇒ podporovať dieťa v jeho rozvoji tak, aby bola posilňovaná vnútorná motivácia, zvedavosť a záujem učiť sa,
- ⇒ poskytovať emocionálnu podporu a bezpečie, vytvárať prostredie rešpektu a primeranej slobody dieťaťa,
- ⇒ byť príkladom pozitívnej sociálnej interakcie a pomáhať deťom nadobúdať potrebné sociálne a komunikačné spôsobilosti.

Súčasný trend výchovy a vzdelávania zdôrazňuje inkluzívny prístup, preto sú na učiteľa kladené požiadavky v oblasti inkluzívnych hodnôt. Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (2012) formuluje profil inkluzívneho učiteľa takto:

Kompetencia:

Učiteľ rešpektuje hodnotu diverzity detí a odlišnosti chápe ako zdroj obohatenia a prínosu pre vzdelávanie.

Spôsobilosti učiteľa potrebné k tejto kompetencii sú:

- Učiteľ postupuje za každých okolností eticky a rešpektuje dôvernosť (učiteľ – dieťa, učiteľ – rodič, učiteľ – inštitúcia).
- Učiteľ je schopný meniť svoje pedagogické prístupy podľa najnovších vedeckých poznatkov a požiadaviek aktuálnych pedagogicko-psychologických a iných kontextov.
- Učiteľ dokáže čeliť situáciám, ktoré nie sú v súlade s inkluzívnymi myšlienkami a dokáže v týchto situáciách argumentovať.
- Učiteľ je schopný vcítiť sa do rozmanitých potrieb detí.
- Učiteľ používa jazyk primeraný pre všetky deti a aktérov vzdelávania.
- Učiteľ identifikuje najvhodnejšie spôsoby reagovania na rozmanitosť v každej situácii.
- Učiteľ premýšľa nad rozmanitosťou svojej triedy počas implementácie obsahu vzdelávania.
- Učiteľ využíva rozmanitosť v prístupoch a štýloch učenia ako zdroj na realizáciu výchovno-vzdelávacích činností.
- Učiteľ prispieva k budovaniu škôl ako učiacich sa komunít, ktoré rešpektujú, podporujú a oceňujú úspechy všetkých detí.

Kompetencia:

Učiteľ podporuje vo vzdelávaní všetky deti, dokáže stanoviť ciele pre každé dieťa, používa efektívne výchovno-vzdelávacie prístupy a podporuje tak heterogenitu triedy.

Spôsobilosti učiteľa potrebné k tejto kompetencii sú:

- Učiteľ je schopným a efektívnym v komunikácii, dokáže reagovať na rôzne komunikačné potreby detí, rodičov a iných aktérov vzdelávania.
- Učiteľ podporuje rozvoj komunikačných zručností a možností detí.
- Učiteľ u detí rozvíja „schopnosť učiť sa“.
- Učiteľ pripravuje nezávislé a autonómne deti.
- Učiteľ sprostredkuje kooperatívne prístupy k učeniu sa.
- Učiteľ implementuje prístupy zamerané na pozitívne správanie, ktoré podporujú sociálny rozvoj a interakcie detí.
- Učiteľ podporuje a sám vytvára pri učení situácie, v ktorých deti môžu v bezpečnom prostredí „riskovať“ a dokonca aj zlyhať.

- Učiteľ používa hodnotenie, ktoré rozvíja, podporuje učenie sa, nie je spojené s negatívnymi účinkami u detí, „nenálepkuje“ deti.
- Učiteľ je vodca triedy, ktorý uplatňuje pozitívne riadenie.
- Učiteľ preferuje prácu s jednotlivými deťmi aj s heterogénnymi skupinami.
- Učiteľ diferencuje metódy, obsah a výstupy učenia.
- Učiteľ pracuje s deťmi a ich rodinami s cieľom individualizácie učenia a cieľového nastavenia.
- Učiteľ napomáha kooperatívnemu učeniu, v rámci ktorého si deti vo flexibilných zoskupeniach vzájomne rôznymi spôsobmi pomáhajú – vrátane rovesníckeho učenia.

Kompetencia:

Učiteľ spolupracuje s rodinami detí a so širokým spektrom odborníkov v oblasti vzdelávania.

Spôsobilosti učiteľa potrebné k tejto kompetencii sú:

- Učiteľ efektívne zapája rodičov a rodiny do podpory učenia sa ich dieťaťa.
- Učiteľ efektívne komunikuje s rodičmi a rodinnými príslušníkmi s odlišným kultúrnym, etnickým, jazykovým a sociálnym pozadím.
- Učiteľ vykonáva výchovno-vzdelávaciu činnosť v spolupráci s kolegami a pracuje v pružných pedagogických tímoch.
- Učiteľ vyvíja iniciatívu v rámci školskej komunity a využíva podporu z vnútorných školských a externých zdrojov.
- Učiteľ buduje komunitu triedy ako súčasť širšej komunity školy.
- Učiteľ prispieva k procesom hodnotenia, evalvácie a rozvoja celej školy.
- Učiteľ rieši problémy v spolupráci s ostatnými odbornými zamestnancami.
- Učiteľ prispieva k širšiemu partnerstvu školy s inými školami, komunitnými organizáciami a inými vzdelávacími organizáciami.

Kompetencia:

Učiteľ si uvedomuje zodpovednosť za osobný profesijný rozvoj a za celoživotné vzdelávanie, dokáže reflektovať svoje silné a slabé stránky a reagovať na ne.

Spôsobilosti učiteľa potrebné k tejto kompetencii sú:

- Učiteľ systematicky hodnotí vlastné výsledky.

- Učiteľ efektívne zapája ostatných do reflexie o výchovno-vzdelávacích činnostiach a učení.
- Učiteľ prispieva k rozvoju školy ako učiacej sa komunity.
- Učiteľ používa také stratégie riadenia pracovného režimu, ktoré umožnia popri zamestnaní využívať príležitosti na profesijný rozvoj.
- Učiteľ proaktívne využíva kolegov a iných odborných zamestnancov/odborníkov ako zdroj poučenia a inšpirácie.
- Učiteľ prispieva k procesom učenia a rozvoju celej komunity školy.

Hlavným pedagogickým princípom potrebným k uplatňovaniu inkluzívnej filozofie v materských školách je **individualizácia**. Úlohou učiteľa materskej školy v spolupráci s rodinou je pripraviť dieťa na vstup do základnej školy tak, aby dosiahlo svoje individuálne maximum. Učiteľ pri plánovaní a realizácii výchovno-vzdelávacích činností vychádza z poznania, „aké dieťa je a aké by mohlo byť“. *„Individualizácia vo vzdelávaní je založená na špecifickom prístupe k potrebám ľudí, ktorí sú vzdelávaní. Ľudia disponujú rozdielnymi vedomosťami, schopnosťami a zručnosťami, ktoré je dôležité v ich vzdelávaní rešpektovať“* (Brdek & Vychlová, 2004, s. 24).

„Individualizácia vo vzdelávaní znamená prispôsobenie vyučovania (výchovno-vzdelávacích činností) individuálnym zvláštnostiam žiakov (detí), tzn. rešpektovanie inakosti a individuálnych osobitostí detí“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 228). Individualizácia ako pedagogický princíp kladie na učiteľa materskej školy viaceré nároky v oblasti poznania dieťaťa, flexibilného plánovania, diferencovanej podpory, spolupráce s rodinou a využívania rôznorodých foriem a metód práce tak, aby bol rešpektovaný individuálny potenciál každého dieťaťa.

Tabuľka 2 Požiadavky na učiteľa pri individualizácii výchovno-vzdelávacieho procesu

Učiteľ u dieťaťa pozná:	Učiteľ vo výchove a vzdelávaní dieťaťa:
potreby a záujmy, rozvojové potenciality,	je citlivý k potrebám, potencialitám a jeho životnej situácii, zvažuje význam a zmysel niektorých cieľov, činností a situácií učenia pre dieťa,
špecifiká ontogenetického vývinu,	berie do úvahy vývinové predpoklady dieťaťa pre učenie (napr. kognitívny štýl, štýl učenia, inteligenciu,

Učiteľ u dieťaťa pozná:	Učiteľ vo výchove a vzdelávaní dieťaťa:
	prevažujúci temperament, vôľové, charakterové a sociálne kvality osobnosti dieťaťa, druh a stupeň postihnutia, narušenia),
aktuálnu úroveň jeho vedomostí, schopností, postojov,	usporadúva (hierarchizuje) ciele v postupnej náročnosti vzhľadom na aktuálnu úroveň kognitívneho, perceptuálno-motorického a sociálno-emocionálneho rozvoja dieťaťa,
čo potrebuje pre život aj ďalšie vzdelávanie,	pripravuje konkrétne činnosti, ktoré tým, že ich dieťa uskutoční, dosiahne sa u neho rozvojová zmena, t. j. dieťaťu umožňuje: - získavať skúsenosti s ohľadom na práva, záujmy, názory a hodnoty iných detí a dospelých, - učiť sa v prirodzených situáciách života, s bohatou ponukou námetov, variabilitou podmienok a alternatív, aby bolo kompetentné na ich zvládanie, tvorivé riešenie,
pozitívne znaky, výnimočnosť v rozvoji osobnosti,	dieťa nevníma ako deficitný model, výberom metód, foriem a konkrétnych činností umožňuje dieťaťu pozitívne rozvíjať silné stránky svojej osobnosti a kompenzovať slabé stránky, eliminovať ohrozenia,
sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa.	berie do úvahy, aké sociálne prostredie prispelo k jeho aktuálnej úrovni.

Zdroj: Upravené podľa Individualizácia vo výchove a vzdelávaní (Lipnická, 2012, str. 21)

K tomu, aby učiteľ individualizoval výchovno-vzdelávací proces, musí naplňovať základné princípy individualizácie. Tie konkretizujú činnosti a príklady toho, čo má učiteľ robiť, aby bola individualizácia ako pedagogický princíp skutočne realizovaná v praxi. Indikátory na hodnotenie individualizácie prinášajú Gardošová, et. al. (2003) podľa Barbary Wolfovej. Sú rozdelené do nasledujúcich oblastí:

⇒ **Rozdiely medzi deťmi** (*Vyberám také stratégie učenia, ktoré zohľadňujú rozdiely medzi deťmi v triede.*)

- ⇒ **Prostredie triedy** (*Využívam priestor triedy a materskej školy čo najlepšie k podnetnému učeniu, priestor vytváram tak, aby podporoval samostatnosť detí a zároveň ich zodpovednosť za dodržiavanie pravidiel.*)
- ⇒ **Záznamy o cieľoch, správaní a pokrokoch detí** (*Zameriavam sa na schopnosť kvalitne pozorovať, správne rozpoznať silné stránky a potreby dieťaťa – individuálne aj vývinové, stanoviť adekvátne výchovno-vzdelávacie ciele a viesť systematické záznamy.*)
- ⇒ **Podpora dospelých podľa miery samostatnosti každého dieťaťa** (*Na základe pozorovaní, informácií od rodičov a znalosti dieťaťa poskytujem takú mieru podpory, akú v danej situácii potrebuje. Mieru podpory priebežne upravujem podľa pokrokov dieťaťa.*)
- ⇒ **Plánovanie výchovno-vzdelávacej činnosti zohľadňujúce individuálne potreby detí** (*Zameriavam sa na plánovanie činností, ich realizáciu a na to, ako deťom zrozumiteľne sprostredkovať, čo a kedy budú robiť. Zároveň diferencujem činnosti podľa individuálnych potrieb detí.*)
- ⇒ **Zapájanie a spolupráca s rodičmi detí** (*Cielene rozvíjam komunikáciu s rodinou a podporujem rodičov v tom, aby sa stali čo najkompetentnejšími sprievodcami svojich detí.*)
- ⇒ **Využívanie pomoci ostatných dospelých na zvýšenie miery individualizácie** (*Zapájam do plánovania a realizácie výchovno-vzdelávacích činností čo najviac relevantných odborníkov a spolupracujúcich osôb.*)

Uvedené kritériá môžu zároveň slúžiť ako sebareflexívny nástroj pre učiteľa, t. j. učiteľ si môže každé kritérium formulovať ako otázku, hľadať možnosti, ako si na ne odpovedať a následne v praxi naplňovať, zlepšovať a systematicky rozvíjať.

Záver

Materská škola má vytvárať podnetné prostredie, ktoré stimuluje vývin dieťaťa v kontexte jeho individuálnych potrieb. Možnosti a postupy, ktorými je možné podporiť dieťa pri dosahovaní školskej spôsobilosti, boli predstavené v jednotlivých kapitolách tohto metodického materiálu. V závere chceme zdôrazniť, že moderná materská škola by nemala prehliadať aktuálne poznatky o učení sa. Tie poukazujú najmä na aktivnosť, zodpovednosť, zvedavosť a vnútornú motiváciu dieťaťa ako kľúčové predpoklady úspešnosti vo vzdelávaní.

Pri tvorbe podnetného prostredia v triedach predškolákov by mali učitelia cielene pracovať so zmenou a flexibilitou. Do rutinných, opakujúcich sa činností je vhodné vnášať drobné obmeny, ktoré narušajú stereotyp, zvyšujú mieru pozornosti a obnovujú záujem dieťaťa. Netradičné formy organizácie dňa, zmena vnútorného usporiadania triedy, tvorivé využitie exteriéru, či vykonávanie bežných činností iným spôsobom (napr. chôdza dozadu, čistenie zubov „netradičnou“ rukou) predstavujú jednoduché, no efektívne stimuly pre pozornosť, flexibilitu a zvedavosť detí v pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania.

Dôležitou súčasťou pedagogickej práce by malo byť aj problémové učenie a zámerné vytváranie situácií, v ktorých dieťa objavuje, experimentuje a hľadá riešenia. Ak má dieťa dostatok príležitostí na spontánnu hru v rôznorodom a funkčne usporiadanom prostredí, prirodzene sa dostáva do situácií, v ktorých vznikajú problémy, pričom sa ich snaží riešiť samostatne alebo v interakcii s rovesníkmi. Takéto situácie významne podporujú zdravé sebavedomie, realistické sebavnímanie a konštruktívne sebahodnotenie.

Učiteľ musí vnímať chybu ako prirodzenú a potrebnú súčasť učenia sa. Dieťa má dostať priestor na omyl, jeho analýzu a nápravu bez sankcionujúceho postoja. Rovnako dôležité je umožniť dieťaťu rozhodovať sa – v primeraných hraniciach a s jasnými dôsledkami. Rozhodovanie podporuje vnútornú motiváciu, znižuje strach zo zlyhania, posilňuje zodpovednosť a učí dieťa chápať súvislosť medzi voľbou a následkom.

Kľúčovým princípom podnetného prostredia zostáva pocit bezpečia a emocionálnej istoty. Emócie priamo ovplyvňujú výkon, sú úzko prepojené s pamäťou a motiváciou. Prostredie, ktoré je emocionálne stresujúce, vyvoláva u dieťaťa strach, úzkosť alebo apatiu, čo vedie k oslabeniu vnútorného záujmu o učenie a môže sa prejaviť aj nežiaducim správaním. Naopak, prostredie materskej školy, v ktorom znie detský smiech, je viditeľná aktivita,

spontánna radosť a tvorivosť, vytvára optimálne podmienky pre učenie, rast a budovanie pozitívneho vzťahu ku škole, ktorý si dieťa odnáša do ďalšieho vzdelávacieho prostredia.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- Avelar, D., Hull, D., & Middlemiss, W. (2023). *Children's pre-academic school readiness and home learning activities: A moderated-mediation analysis of home visiting*. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1245893. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1245893>.
- Beňačková, R. (2022). *Odborné postupy v pedagogickej a poradenskej praxi: Školská spôsobilosť*. Bratislava: VÚDPaP. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Skolska-sposobilost.pdf>
- Brdek, M., & Vychlová, H. (2004). *Evropská vzdělávací politika: Programy, principy a cíle*. Aspi Publishing.
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2012). *Executive function (InBrief)*. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-executive-function/>
- Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. (2012). *Profil inkluzívneho učiteľa*. Odense, Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj vzdelávania osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.
- Gardošová, J., Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Portál.
- Goleman, D. (2017). *Emocionálna inteligencia*. Citadella.
- Guziová, K. (2005). *Rozvíjající program výchovy a vzdělávání dětí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách*. Štátny pedagogický ústav.
- Guziová, K., Podhájecká, M., & Kimličková, J. (2011). Kompetencie učiteľky materskej školy ako predpoklad rozvíjania kompetencií detí. In Kolektív autorov, *Metodika predprimárneho vzdelávania* (s. 61–70). ŠPÚ.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Portál.
- Hazuková, H., Pehelová, M., Rauchová, Z., & Svobodová, E. (2014). *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost*. Praha: Raabe.
- Izdenczyová, N. (2019). *Exekutívne funkcie dieťaťa v mladšom školskom veku: Prehľad súčasných poznatkov o vývine exekutívnych funkcií a ich vzťahu k školskému výkonu*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/337654671_exekutivne_funkcie_dietata_v_mladšom_skolskom_veku_prehlad_sucasnych_poznatkov_o_vyvine_exekutivnych_funkcii_a_ich_vztahu_k_skolskemu_vykonu_executive_functions_of_a_younger_school-aged_child_6-10_yea

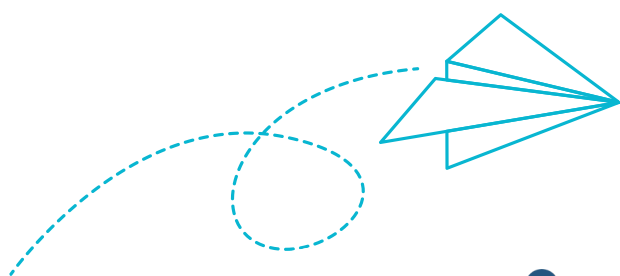
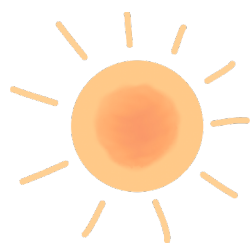
- Jirásek, J. (1972). Posuzování školní zralosti. *Výchovný poradce*, 2, 1–6.
- Kariková, S. (1999). Štruktúrovaná hra v zážitkovom učení. In Kolektív autorov, *Hra – prostriedok formovania osobnosti*. PF UMB.
- Kolektív autorov. (2023a). *Činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti: Sprievodný materiál k podpornému opatreniu*. NIVaM.
- Kolektív autorov. (2023b). *Katalóg podporných opatrení*. NIVaM. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/75d/28077.59adc1.pdf>
- Kolektív autorov. (2024). *Hodnotenie žiaka v základnej škole – Komplexný hodnotiaci systém* (pracovná verzia). <https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2024/09/Metodika-k-hodnoteniu.pdf>
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál.
- Kovalčíková, I., & Ropovik, I. (2012). Exekutívne fungovanie ako predpoklad schopnosti učiť sa. *Pedagogické rozhľady*, 5. https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2012_5.pdf
- Koželuhová, E., & Koželuh, O. (2024). *Kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Kožík Lehotayová, B. (2023). *Pedagogická intervencia v podpore grafomotoriky: Teoreticko-praxeologické súvislosti prípravy na písanie*. Univerzita Komenského.
- Kropáčková, J. (2019). Předškolní vzdělávání orientované na dítě. In Kolektív autorov, *Metodika předškolního vzdělávání zaměřená na didaktické aspekty práce s dětmi, aneb jak usnadnit přechod dětí z předškolního do primárního vzdělávání*. Pdf Univerzita Karlova.
- Lipnická, M. (2011). *Předškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Rokus.
- Lipnická, M. (2012). *Vízia a realita inkluzívnej edukácie v materskej škole*. MPC.
- Lipnická, M., & Sobinkovičová, E. (2014). *Podnetné prostredie v materskej škole ako podpora rozvíjania osobnosti detí z marginalizovaných rómskych komunít*. MPC.
- Lokša, J., & Lokšová, I. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada.

- Miňová, M. (2022). Predpisateľská gramotnosť u detí predškolského veku ako predpoklad zvládania písma v 1. ročníku základnej školy. In *Odborné pohľady na predprimárnu edukáciu: Nekonenčný odborný recenzovaný zborník* (s. 63–75). SV OMEP.
- Miňová, M. (2023). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Rokus.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2024). *Usmernenie k obsahu a štruktúre správy z diagnostického vyšetrenia v zariadeniach poradenstva a prevencie* (účinné od 11. januára 2024).
- Morgan, P. L., Farkas, G. (2019). Executive function deficits in kindergarten predict repeated academic difficulties across elementary school. *Learning and Individual Differences*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0885200617301874>
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2021). *Psychická odolnosť predškolákov*. Portál.
- Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Portál.
- Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Šimová, G., & Dargová, J. (2001). *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Rokus.
- Štátny pedagogický ústav. (2022). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (konsolidované znenie).
- Vančíková, K. (Eds.). (2021). *Dieťa s rizikovým vývinom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Štátny pedagogický ústav.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Portál.
- Vágnerová, M. (2020). *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. Praha: Raabe.
- Vyhláška č. 541/2021 Z. z. o materskej škole.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. MPC.
- Zelina, M. (1996). *Strategie a metody rozvoja osobnosti*. IRIS

Fotografie: vlastný archív autoriek, Mgr. Petra Horváthová, MŠ Párovská 36, Nitra

Názov: **DOSAHOVANIE ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI
DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU**

Autori:	PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD. (30%)
	Mgr. Marianna SIKORIAKOVÁ (20%)
	PaedDr. Eva SOBINKOVIČOVÁ (30%)
	Mgr. Miroslava VIŠŇOVSKÁ, PhD. (20%)
Recenzentky:	PaedDr. Silvia MINÁRIKOVÁ, PhD.
Jazyková redaktorka:	PaedDr. Jana TOMÁŠKOVÁ, PhD.
Dizajn obálky:	Ing. Michal MANČÍK
Grafická úprava textu:	doc. PaedDr. Dana KOLLÁROVÁ, PhD.
Fotografie:	Mgr. Petra HORVÁTHOVÁ, MŠ Párovská 36, Nitra vlastný archív autoriek
Vydavateľ:	Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava
Vydanie:	prvé
Rok vydania:	2025
Počet strán:	90



NIVAM

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE



ISBN 978-80-565-1668-3

