

1

2026

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS



NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE

Editor: **Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava**

Šéfredaktorka: Dana Kollárová  
Zástupca šéfredaktorky: Marián Valent  
Výkonná redaktorka: Miroslava Hajtmánková  
Redakčná rada: Zuzana Bánovčanová  
Erika Fryková  
Martina Kosturková  
Eva Pupíková  
Rastislav Rosinský  
Jana Tomášková

Obálka: Ján Husár  
Grafické spracovanie: Timotej Blažek  
Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Sídlo redakcie: **Národný inštitút vzdelávania a mládeže**  
Stromová 1

831 01 Bratislava

Tel.: +421 48/4722 938

e-mail: [redakcia@nivam.sk](mailto:redakcia@nivam.sk)

[www.nivam.sk](http://www.nivam.sk)

Vyšlo: jún 2026

Vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 2989-3623

Príspevky v časopise sú posudzované najmenej dvoma posudzovateľmi. Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu a externí posudzovatelia. Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor. Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora. Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

## OBSAH

<b>SLOVO NA ÚVOD/ A WORD TO INTRODUCTION</b> .....	5
--	---

### SPÝTALI SME SA/ WE ASKED

<b>Rozhovor s Michaelou Vargovou o pedagogickom diagnostikovaní ako kľúči k porozumeniu dieťaťa</b> ( <i>Eva Pupíková</i> ) .....	8
An interview with Michaela Vargová on educational diagnostics as the key to understanding a child	

### INŠPIRÁCIE Z VÝSKUMU A PRAXE/

#### INSPIRATIONS FROM RESEARCH AND PRACTICE

<b>Dosahovanie školskej spôsobilosti dieťaťa predškolského veku</b> ( <i>Eva Pupíková, Eva Sobinkovičová</i> ) .....	15
Achieving school readiness in preschool children	

<b>Autokorekcia a emocionálny rozvoj dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní z pohľadu edukačnej praxe</b> ( <i>Laura Ivanová</i> ) .....	23
Self-correction and emotional development of a child in pre-primary education from the perspective of educational practice	

<b>Metóda vizuálneho učenia ako nástroj podpory porozumenia a aktívneho učenia žiakov v primárnom vzdelávaní</b> ( <i>Adela Melišeková Dojčanová</i> ) .....	41
The visual learning method as a tool for supporting pupils' understanding and active learning in primary education	

<b>Tematika folklóru vo vyučovacom procese</b> ( <i>Diana Mecková</i> ) .....	50
Folklore topics in the teaching process	

**Komunikácia materskej školy s rodinou**

*(Silvia Mináriková, Eva Pupíková, Eva Sobinkovičová)* ..... 56

Communication between kindergarten and family

**Poskytovanie podporných opatrení deťom s aspergerovým syndrómom v podmienkach základnej školy**

*(Zdenka Obrtalová, Jana Tichá, Barbora Bírešová)* ..... 69

Providing support measures for children with asperger syndrome  
in primary school settings

**RECENZIE/ REVIEWS****Fundament pedagogckej práce – diagnostika**

*(Rebeka Štefánia Lukáčiková)* ..... 84

The foundation of pedagogical work – diagnostics

**Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE/**

**FROM LIBRARY TO LIBRARY** ..... 86

## SLOVO NA ÚVOD

*Vážené čitatelky, Vážení čitatelia,*

keď hovoríme o reforme školy, najčastejšie sa sústreďujeme na to, čo sa deje za dverami základných škôl. Skutočný začiatok vzdelávania však nájdeme oveľa skôr. Každé dieťa prichádza do prvej triedy vybavené zážitkami z rodiny, hry, komunikácie a vzťahov. K nim sa dnes pridávajú aj skúsenosti získané v materskej škole, ktorá zohráva čoraz významnejšiu úlohu pri vytváraní základov úspešného učenia.

V prvých rokoch života dieťaťa sa u neho sa formujú základy osobnosti, vzťahu ku vzdelávaniu, vzťahu k druhým ľuďom aj k sebe samému. Predprimárne vzdelávanie predstavuje v tomto procese jedinečné a nenahraditeľné obdobie. Materská škola je preto viac než len miestom starostlivosti o dieťa – je prostredím, kde sa dieťa prvýkrát stretáva so svetom poznávania, spolupráce, pravidiel a hodnôt. Pedagógovia v predprimárnom vzdelávaní stoja na začiatku vzdelávacej cesty dieťaťa a ich práca má dlhodobý dopad na jeho ďalší školský i osobnostný vývin. Aj preto je dôležité neustále reflektovať pedagogickú prax, hľadať nové prístupy a zdieľať skúsenosti, ktoré môžu prispieť ku skvalitňovaniu výchovno-vzdelávacieho procesu.

Aktuálne číslo časopisu *Pedagogické rozhľady* prináša príspevky, ktoré sa týkajú rôznych aspektov pedagogickej činnosti v materských školách a na prvom stupni základných škôl – od diagnostiky a podpory detí, cez metodické prístupy vo vzdelávaní až po spoluprácu školy s rodinou. Spoločným menovateľom všetkých textov je snaha o premyslené a reflektované pedagogické pôsobenie, ktoré rešpektuje potreby detí a zároveň reaguje na súčasné výzvy vzdelávania.

V úvode čísla prinášame rozhovor s Michaelou Vargovou, ktorý ponúka pohľad na aktuálne otázky pedagogického diagnostikovania a reflektuje skúsenosti z tejto profesijnej stránky činnosti učiteľa. Rozhovor poukazuje na význam citlivého poznávania potrieb a možností dieťaťa / diagnostického pohľadu na dieťa a otvoreného dialógu o výzvach, ktorým pedagógovia čelia v každodennej práci.

Na rozhovor tematicky nadväzuje príspevok Evy Pupíkovej a Evy Sobinkovičovej. Je venovaný požadovaným predpokladom, ktoré by malo zvládnuť dieťa pred

úspešným vstupom do základnej školy. Autorky vysvetľujú podrobne posun pripravenosti dieťaťa od jeho vývinových osobitostí k širšiemu kontextu pripravenosti.

Laura Ivanová sa vo svojom článku venuje autokorekcii v materskej škole ako významnému nástroju podpory samostatnosti detí. Poukazuje na to, že možnosť samostatne identifikovať a opraviť chybu je pre dieťa dôležitým krokom na ceste k zodpovednosti za vlastné učenie. Autorka predstavuje rôzne formy autokorektívnych aktivít – od pracovných listov až po manipulatívne a pohybové hry – a zároveň zdôrazňuje význam pozitívneho prístupu k chybám ako prirodzenej súčasť procesu učenia a učenia sa dieťaťa.

So vstupom do prvého ročníka ZŠ úzko súvisí nadobúdanie elementárnej gramotnosti. Problematike rozvoja gramotnosti sa venuje príspevok o vizuálnej technike učenia. Adely Melišekovej Dojčanovej, približuje metodický prístup, ktorý využíva ilustrácie, verše a obrazové asociácie na podporu osvojovania si grafického zápisu reči u žiakov prvého ročníka základnej školy. Príspevok upriamuje pozornosť na to, ako vzájomné prepájanie vizuálnych, sluchových a jazykových podnetov podporuje rozvoj elementárnej gramotnosti v ranom veku.

Význam kultúrneho dedičstva vo výchove a vzdelávaní približuje príspevok Diany Meckovej, ktorý sa zameriava na folklór ako zdroj identity a hodnotovej orientácie. Autorka poukazuje na možnosti využívania ľudových tradícií, piesní, tancov či nárečí vo vzdelávaní detí a zdôrazňuje význam ich zachovávaní aj v prostredí modernej spoločnosti.

Dôležitou témou pedagogickej praxe je aj komunikácia materskej školy s rodinou. Silvia Mináriková, Eva Pupíková a Eva Sobinkovičová sa vo svojom príspevku venujú profesionálnej pedagogickej komunikácii v kontexte inkluzívneho predprimárneho vzdelávania. Autorky zdôrazňujú, že poznanie sociokultúrneho prostredia dieťaťa je nevyhnutnou súčasťou diagnostických kompetencií pedagóga a zároveň kľúčovým predpokladom partnerskej spolupráce s rodičmi. Popri tom predstavujú konkrétne komunikačné techniky, ktoré môžu pedagógom pomôcť pri riešení citlivých situácií a pri budovaní dôvery medzi školou a rodinou.

Číslo uzatvára článok, ktorý sa zameriava na poskytovanie podporných opatrení deťom s Aspergerovým syndrómom v prostredí základnej školy. Autorky Zdenka Obrtalová, Jana Tichá a Barbora Bírešová analyzujú výzvy, ktorým tieto deti čelia v oblasti sociálnych interakcií a komunikácie, a zároveň ponúkajú pedagogické prístupy a intervencie, ktoré môžu podporiť ich úspešné začlenenie do školského prostredia.

Súčasťou čísla je aj recenzia publikácie *Kapitoly z pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodiny*, ktorá vyzdvihuje význam diagnostiky ako jedného zo základných pilierov pedagogickej práce. Recenzia zdôrazňuje prínos publikácie pre pedagógov a odborníkov, ktorí sa venujú komplexnému poznávaniu dieťaťa a jeho rodinného prostredia.

Záver čísla patrí tradičnej rubrike *Z knižnice do knižnice*, ktorá prináša informácie o nových publikáciách a zdrojoch využiteľných v pedagogickej praxi.

Preprimárne vzdelávanie dnes stojí pred mnohými výzvami – od rastúcej rozmanitosti detských potrieb až po požiadavku systematickej spolupráce medzi školou, rodinou a odborníkmi. Práve preto je mimoriadne dôležité vytvárať priestor na odbornú diskusiu, zdieľanie skúseností a hľadanie nových prístupov. Budúcnosť vzdelávania sa totiž začína práve v materskej škole – v každodenných situáciách, v citlivom prístupe pedagóga a v schopnosti vidieť v každom dieťati jeho jedinečný potenciál. Veríme, že príspevky v tomto čísle časopisu *Pedagogické rozhľady* budú pre pedagógov inšpiráciou, podporou aj podnetom na ďalšie premýšľanie o tom, ako vytvárať podnetné a bezpečné prostredie pre učenie a rozvoj každého dieťaťa.

Do letných dní Vám prajeme čas na oddych, načerpanie energie a inšpirácií, ktoré Vás budú sprevádzať aj v novom školskom roku.

**Eva Pupíková**

členka redakčnej rady

SPÝTALI SME SA

---

## ROZHOVOR S MICHAELOU VARGOVOU O PEDAGOGICKOM DIAGNOSTIKOVANÍ AKO KLÚČI K POROZUMENIU DIEŤAŤA

Mgr. MICHAELA VARGOVÁ, PhD.

sa dlhodobo venuje problematike pred-primárneho vzdelávania. Je predsedníčkou občianskeho združenia *Rada pre rozvoj materských škôl*, ktorého cieľom je spolupodieľať sa na rozvoji materských škôl a predprimárneho vzdelávania v Slovenskej republike. Zároveň je riaditeľkou materskej školy. Publikovala v spoluautorstve niekoľko metodík i vysokoškolskú učebnicu. Je autorkou mnohých článkov a blogov, ktoré reflektujú aktuálne dianie vo vzťahu k problematike predprimárneho vzdelávania v materských školách. Je lektorkou workshopov a seminárov pre učiteľky v materských školách, aktívne vstupuje do tvorby a pripomienkovania právnych predpisov aj koncepčných dokumentov súvisiacich s výchovou a vzdelávaním detí predškolského veku. Je autorkou knihy *Denník učiteľky*, ktorá vznikla z poznámok, ktoré si písala počas učiteľskej a riaditeľskej praxe.



## Ste dlhoročnou riaditeľkou materskej školy. Ako vnímate pedagogické diagnostikovanie v prostredí MŠ?

Jednoducho povedané – učiteľke pomáha pedagogické diagnostikovanie vytvárať si obraz o jedinečnej ceste dieťaťa poznávaním a rozvojom a vytvárať dieťaťu primerané príležitosti k zdravému a bezpečnému „cestovaniu“. Je to poznávanie dieťaťa, ktorého kvalita závisí od kvality odborných znalostí a skúseností učiteľky a od jej naladenia na dieťa. Je to spôsob, ako premýšľať nad tým, ako sa dieťa rozvíja, čo sa učí, ako sa to učí, ako a kedy postupne dosahuje nové a nové horizonty poznania. Pedagogické diagnostikovanie pomáha učiteľke tieto horizonty identifikovať vo vzťahu ku konkrétnemu dieťaťu v konkrétnom čase a priestore.

## Aký význam má podľa Vás pedagogické diagnostikovanie v každodennej práci učiteľky MŠ – najmä z hľadiska podpory individuálneho rozvoja dieťaťa?

Rozdiel medzi odborníkom a laikom je ten, že kým laik vidí to, na čo sa pozerá „fenomenologicky“ a posudzuje to v kontexte svojich životných skúseností, odborník sa dokáže na problém pozrieť nielen fenomenologicky, ale aj analyticky. Učiteľku v materskej škole považujem v tomto smere za odborníka. Mala by vidieť tak trochu „za horizont a pod povrch“. Dokáže vidieť nielen medzery (čo dieťa nevie a nedokáže), ale aj výzvy a potenciál rozvoja dieťaťa a v súvislosti s tým mu ponúkať aktivity, ktoré ho pomaly posúvajú ďalej. Po mnohých rokoch praxe môžem povedať, že pri pedagogickom diagnostikovaní a následnom plánovaní aktivít mi veľmi pomáha skúsenosť s každým jedným dieťaťom, ktoré som kedy učila. Nejaký paušálny meter pre všetky deti nepoužívam. Mám radšej procesnú ako normatívnu diagnostiku, i keď aj tá tu má svoje miesto.

## Čo považujete za hlavný cieľ diagnostikovania dieťaťa v materskej škole?

Diagnostikovanie má pomôcť procesu rozvoja a nie škatuľkovaniu detí. Keď dieťa zaškatuľkujete do kolonky, ako mu tým pomôžete? A ako pomôžete sebe pri príprave vhodných aktivít? Každé posúdenie má mať svoj následný krok, ktorý urobíte v prospech dieťaťa. Veľakrát ide o maličkosti – už vieme urobiť z plastelíny placku, poďme na šúľok, už vieme šúľok, poďme na guľičku, už vieme guľičku, poďme vyštipkávať výbežky. Popritom sledujeme rozvíjanie jemnej motoriky dieťaťa a posúvame ho stále ďalej. Vedejme ho k využívaniu týchto zručností v tvorivých činnostiach, rozširujeme jeho možnosti realizovať svoje predstavy pri hre s plastelínou. Ako by mi pomohla prostá informácia v háčku, že dieťa „urobí guľičku“? Takto vnímam rozdiel medzi normatívnym a procesuálnym prístupom.

## V akých situáciách najčastejšie diagnostikujete deti?

Odvážim sa povedať, že priebežné diagnostikovanie prebieha neustále – ak je učiteľka odborne zdatná a vie, na čo sa pozerá. Samozrejme má svoj vlastný význam pri niektorých etapách. Napr. počas adaptácie nám pomôže vytvoriť si predstavu a tom najdôležitejšom – schopnosti dieťaťa vyrovnáť sa so zmenami v okolnostiach, na ktoré bolo zvyknuté. Je nesmierne dôležité mať na pamäti, že každé dieťa prichádza z jedinečného prostredia a s jedinečnými skúsenosťami, a preto najväčšou chybou je prístup normatívny – očakávať od nerovnakých detí rovnaké správanie.

Pri „problémovom správaní“ sa prirodzene zintenzívňuje naliehavosť analyzovať, čo a prečo sa deje a učiteľka spravidla siaha nielen po podrobnejšom diagnostikovaní, ale aj konzultáciách s kolegyňami, či pomoci odborníkov. Pri tomto chcem zdôrazniť, že poznanie „diagnózy“ nás však nespasí. Je potrebné zamerať sa na každodenné možnosti dieťaťa, či už ju poznáme alebo nie. Vychádzať z toho, čo dokáže, kedy sa cíti v pohode, kedy nie, k čomu dieťa inklinuje, a to bez ohľadu na to, že a či sa nám javí ako „problémové“.

Školská spôsobilosť dieťaťa je osobitnou kategóriou a je citlivo vnímaná hlavne rodičmi, ktorí majú práve v tomto období pocit, že už naozaj o niečo ide. Jej diagnostikovanie je dôležité kvôli tomu, aby sa zabránilo preťaženiu dieťaťa v prvom ročníku.

Stáva sa nám, že niektoré deti sa výrazne neprejavujú, ale skrývajú v sebe obrovský potenciál nadania, ktoré je tiež dobré podchytiť alebo minimálne si ho všimnúť.

## Ako Vám diagnostikovanie pomáha pri plánovaní cieľovej podpory a úprave výchovno-vzdelávacej činnosti pre konkrétne dieťa?

Poviem to jednoducho. Pomáha mi vytvárať také príležitosti, ktoré vedú k úspechom a posilneniu dôvery vo vlastné sily aj pri prekonávaní prekážok, nie k zlyhaniam. Keď dieťa poznám a dokážem odhadnúť a ponúknuť primeranú výzvu, teda aktivitu, zažijeme obaja pocit zadosťučinenia, ktorý je pre ďalšie učenie sa kľúčový. Napríklad pri vytváraní rytmického sprievodu k riekanke viem, že od Tomáška môžem očakávať aj udržanie zložitejšieho rytmického sprievodu ako od Julky. Zároveň Julke treba vytvoriť príležitosť pre zvládnutie a utvrdenie si úrovne, ktorá je pre ňu aktuálna. Tomáško zvládne zahrať metrum a Julka vytlieska rytmus piesne. Pre obidvoch to bude úspech aj výzva.

## Stalo sa Vám, že vďaka včasnej diagnostike ste dokázali zabrániť prehĺbeniu nejakého problému dieťaťa? Ako to vyzeralo v praxi?

Máme v triede nového chlapčeka, ktorý sa neustále dostáva do konfliktov a kolízií s deťmi. Deti sa na neho sťažujú, že „ich bije“, rodičia sa na to pýtajú, dožadujú sa riešenia. Zistili sme, že má zhoršený odhad hraníc vlastného tela, jeho polohy, pohybu, sily a napätia vlastného tela v priestore, teda sa mu často stáva, že do niekoho narazí, niekoho buchne, ublíži. Netýka sa to detí, občas „schytáme“ aj my, učiteľky. Je to také sloníča v porceláne. Tým, že často dostával negatívnu spätnú väzbu, začal o sebe hovoriť, že je zlý, hlúpy, získaval negatívny sebaobraz. Pritom ide o láskavé, citlivé a vnímavé dieťa. Všimli sme si, že je veľmi kontaktný, potrebuje objatia, ľudský dotyk. Do aktivít a aj do bežného denného prístupu sme včlenili vhodné aktivity, ktoré mu dávajú „nasýtenú“ spätnú väzbu vo vzťahu k telu – ťahanie, tlačenie, pevnejšie a dlhšie objatia. Rád tlačí fúrik s bremenom, nosí veci a podobne. Všimli sme si, že keď má dostatok týchto podnetov, je vyrovnanejší, nestahuje sa do seba a pri aktivitách neodchádza nabok, lebo očakáva konflikty, ale radostne sa zapája. Stále s tým pracujeme, je to dlhodobá záležitosť.

## Aké diagnostické metódy používate? Ktoré z nich Vám najlepšie pomáhajú rozhodnúť sa o konkrétnej podpore?

Najčastejšie využívame pozorovanie. Samozrejme, veľmi prínosnou metódou je aj rozhovor, ale tu narážame na prirodzenú úroveň schopnosti vyjadrovania. Kto však vie počúvať a vnímať aj neverbálne prejavy či kontext, dokáže veľa vyťažiť aj z rozhovoru. Samozrejme, veľa vám povie aj analýza produktov činnosti, ja však viac oceňujem analýzu procesov ako produktov. Portfólio je veľmi dobrou pomôckou nielen k pri diagnostikovaní, ale aj pri povzbudení dieťaťa pri jeho obavách (pozri, toto si ešte vtedy nevedel a teraz to už vieš, takto si kreslil pred dvoma rokmi a podobne). Najlepším prostriedkom pre poznanie dieťaťa je jednoznačne hra. Prostredníctvom nej sa o dieťati dozvieme najviac.

## Ako často robíte záznamy o pokroku/potrebách dieťaťa a v akej forme? Slúžia Vám tieto záznamy aj ako podklad pre plánovanie podpory?

Niektoré záznamy robíme priebežne alebo podľa potreby. Ide o nezámerné pozorovania, ako napríklad pri tom „nemotornom“ chlapčekovi. Niektoré robíme cyklicky – napríklad každý štvrtrok, ide najmä o diagnostikovanie reči, či v oblasti matematicko-logických operácií. Vraciame sa k nim podľa potreby. Ako som už povedala, pre

nás je dôležitejší proces ako norma zaznamenaná v hárku. Zameriavame sa na to, čo dieťa dokáže a čo môže dokázať ďalej a ako ho v tom podporiť.

**Ktoré oblasti vývinu považujete za najdôležitejšie sledovať práve z pohľadu včasnej podpory dieťaťa (reč, motorika, sociálne kompetencie, predmatematické predstavy...)?**

Na túto otázku nepoznám odpoveď. Učiteľka musí sledovať všetko a u každého dieťaťa spočíva identifikácia a včasná podpora v niečom inom. To považujem za pedagogické majstrovstvo a na to má slúžiť diagnostikovanie.

**Stáva sa Vám, že sú zistenia nejednoznačné, alebo si nie ste istá ako ich interpretovať z hľadiska potreby podpory?**

Samozrejme, že sa to v praxi deje. Vtedy si dáme čas a pozorujeme dlhšie, prípadne konzultujeme s odborníkom podľa potreby. Vyhľadávame informácie, študujeme. Napríklad ako u toho chlapčeka so zhoršenou propriorecepciou. Neprišlo to zo dňa na deň, trvalo nám niekoľko mesiacov, kým sme si uvedomili, o čo ide. Muselo prebehnúť veľa rozhovorov, pozorovaní.

**Ako komunikujete diagnostické zistenia (a najmä potreby podpory) rodičom? Aké formulácie Vám fungujú najlepšie, aby boli rodičia vnímaví a spolupracujúci?**

Vždy začíname tým, čo dieťa dokáže, ako sa zapája, aké má dobré vlastnosti, čo nás teší, aké pokroky si všímame. Potom sa rozprávame o tom, ako mu pomôcť v tom, čo mu až tak nejde. Navrhujeme rodičovi možnosť získať podporné opatrenie a informujeme ho o postupe. Rodičia nám väčšinou ponúkajú vlastné riešenia, rozprávame sa o tom, nič dopredu nezavrhujeme. Musia vidieť, že nám na dieťati záleží a nechceme ho „napraviť“, ale povzbudiť a robiť všetko pre to, aby bolo šťastné a úspešné. Rodičov vždy vnímame ako partnerov. Oni poznajú dieťa od narodenia a dokážu nám poskytnúť neoceniteľné informácie. A v konečnom dôsledku – s nimi to dieťa ostáva naďalej, aj keď už absoluuje predprimárne vzdelávanie. Je to ich dieťa a my sme jeho sprievodcovia na určitý čas, takže bez spolupráce to nejde.

**Čo je pre Vás pri pedagogickom diagnostikovaní najnáročnejšie?**

Niekedy je veľmi náročné prísť na to, „čo sa deje“. Napríklad prečo dieťa raz vníma, pamätá si, inokedy akoby malo zastretú myseľ. Prečo sa niektoré deti tak veľmi boja prejavíť sa, alebo urobiť chybu. Najhoršie je, keď si dieťa o sebe utvrdzuje predstavu, že „je nejaké“ – neviem kresliť, neviem rozprávať príhodu, neviem hrať na paličkách...

Z týchto presvedčení neskôr vznikajú bloky a zábrany, ktoré sa kolegom na vyšších stupňoch škôl len veľmi zle odstraňujú.

### **Existujú bariéry, ktoré Vám bránia robiť diagnostikovanie tak, ako by ste chceli?**

Jednoznačne je to pomer dospelý – dieťa v triede. Je nemožné plnohodnotne sa venovať deťom pri pomere 20:1. V triede by mali byť pri akomkoľvek počte detí najmenej dvaja dospelí. Pri počte 20:1 ideálne traja. Ešte lepšie by bolo, keby počty detí boli znížené na maximálne 15 detí na triedu a samozrejme v prípade menších priestorov ešte menej. Tá intenzita interakcií, hluk, množstvo denných udalostí, je pre mnoho detí nesmierne únavné, je veľmi ťažké venovať sa pokojnejším aktivitám bez „zdisciplinovania“ detí. Bolo by výborné, keby sme mali dostupného odborníka na konzultáciu vždy, keď to potrebujeme. Vlastného školského psychológa, ktorý by deti poznal, poznal by ich minulosť, kontext. Sme v tom často samé.

### **V praxi sa často stáva, že pedagogické diagnostikovanie je skôr formálnou povinnosťou. Aký máte na to názor?**

My ho tak nevnímame. Ale priznám sa, že som bola súčasťou pracovných kolektívov, kde bolo takto vnímané. Plnili sme ho ako administratívnu úlohu. Zrejme záleží od celkovej kultúry školy.

### **Čo Vám najviac pomohlo naučiť sa kvalitne diagnostikovať?**

Najviac mi pomohlo ďalšie vzdelávanie a skúsenosti. Premýšľanie, diskusie s kolegynami, hlboké rozhovory so skúsenými odborníkmi, počúvanie kvalitných podcastov, čítanie príbehov, prípadových štúdií, kvalitnej popularizačnej literatúry. Veľmi pomáha, ak sa o ľudí naozaj a úprimne zaujímate. Sú mi napríklad veľmi blízke prístupy Olivera Sacksa, ktorý mal naozaj hlboký rešpekt k pacientom a veľmi sa snažil pomôcť im adresne a na mieru.

### **Čo by ste potrebovali od systému, aby ste sa v tejto oblasti cítili istejšie?**

Určite by nám veľmi pomohli školenia, ktoré idú do hĺbky, s odborníkmi, ktorí majú skúsenosti a venujú sa téme aj akademicky. Od zriaďovateľa financovanie takýchto aktivít, ale aj obyčajnú ľudskú podporu a záujem.

### **Čo by ste odporučili začínajúcim učiteľkám v MŠ, aby hneď od začiatku vedeli diagnostiku využívať ako nástroj na podporu detí (a nie len ako „papierovačku“)?**

Nech si deti všimajú, rozprávajú sa o svojich pozorovaniach so skúsenými kolegynami, porovnávajú svoje pozorovania s teoretickými poznatkami, spájajú si ich s tým,

čo už vedia. Rozhovor so skúsenou kolegyňou, ktorá vie váš pohľad nasmerovať k dobrej perspektíve, je neoceniteľný.

**Čo by podľa Vás mala obsahovať kvalitná príprava budúcich učiteľov na diagnostikovanie najmä z pohľadu prepojenia na poskytovanie podpory deťom?**

Ja by som veľmi privítala, keby každý predmet mal svoju reflexívnu časť – teda študentky by vyhľadávali a pozorovali priamo v praxi, čo sa v škole učili. Potom by možno ľudia netvrdili, že teória je odtrhnutá od praxe, ale dokázali by v realite vidieť skryté zákonitosti, ktoré sú pre laika neviditeľné.

**Zmena školského zákona č. 323/2025 v §59 ods. 14 priniesla novinku v oblasti posúvania výsledkov pedagogického diagnostikovania. Podľa tejto zmeny môže riaditeľ základnej školy požiadať do 15. septembra riaditeľa príslušnej materskej školy o poskytnutie kópie aj pedagogickej diagnostiky dieťaťa v rozsahu podľa § 28d ods. 3. Čo podľa Vás prinesie táto zmena?**

Poskytovanie výstupov pedagogického diagnostikovania môže byť užitočné, ale má podľa mňa aj svoje veľké riziká. Som presvedčená, že takéto narábanie s údajmi o dieťati predpokladá profesijné zručnosti na vysokej úrovni, veľký rešpekt a citlivosť voči dieťaťu a schopnosť analyzovať meniace sa podmienky aj mimo školy. Učiteľ či učiteľka musí vnímať dieťa ako vyvíjajúci sa subjekt, nie ako vynormovaný objekt, s ktorým „narába“ podľa údajov. Na strane materskej školy musí ísť o veľmi citlivé zváženie, čo sprostredkuje a na strane základnej školy zase ako s tým naloží. V dobrom prípade môže byť takéto zdieľanie veľmi užitočné, ušetrí škole mnoho času pri získavaní vhľadu, čo sa s dieťaťom deje a tiež pri práci s odhalenými rizikami vo vývine dieťaťa. V horšom prípade hrozí onálepkovanie dieťaťa a uzavretie cestičiek k slobodnému, vlastnému a jedinečnému sebarozvoju. Mám preto rozporuplné pocity, aj keď rozumiem tomu, prečo je zdieľanie diagnostikovania považované za dobrú myšlienku.

*rozhovor viedla*

***Eva Pupíková***

*členka redakčnej rady*

# DOSAHOVANIE ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

EVA PUPÍKOVÁ

EVA SOBINKOVIČOVÁ

**Anotácia:** Príspevok sa venuje problematike dosahovania školskej spôsobilosti dieťaťa ako dôležitému predpokladu úspešného vstupu do základnej školy. Text poukazuje na posun od užšieho chápania pripravenosti dieťaťa (najmä cez kritérium vyspelosti) k širšiemu konceptu školskej spôsobilosti, formovanému súhrou vývinových a environmentálnych faktorov. Kľúčovú úlohu v procese zohráva pedagogické diagnostikovanie v materskej škole, ktoré poskytuje podklady pre rozhodovanie o pokračovaní v povinnom predprimárnom vzdelávaní a pre cielenú podporu dieťaťa.

**Kľúčové slová:** metódy tvorivého učenia, pedagogické diagnostikovanie, predprimárne vzdelávanie, školská spôsobilosť.

## ÚVOD

Významným medzníkom v živote každého dieťaťa je vstup do základnej školy. Toto rozhodnutie nebýva vždy jednoduché. Pred vstupom dieťaťa do ZŠ vedú rodičia dieťaťa, učiteľ materskej školy, učiteľ základnej školy často v spolupráci s ďalšími odborníkmi rozhovory o dosiahnutí školskej spôsobilosti konkrétneho dieťaťa. Školská spôsobilosť nepredstavuje statický cieľ, ale komplexný a dlhodobý proces, ktorý je formovaný pôsobením viacerých vzájomne prepojených faktorov. Cieľom príspevku je ozrejmiť uvedenú problematiku.

## PODPORA DOSAHOVANIA ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSTI DIEŤAŤA AKO SÚČASŤ LEGISLATÍVY

Podľa § 19 zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (ďalej len školský zákon) začína **povinná školská dochádzka** začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a **dosiahne školskú spôsobilosť**. V prípade nedosiahnutia školskej spôsobilosti môže dieťa pokračovať v plnení povinného predprimárneho vzdelávania. O pokračovaní v plnení povinného predprimárneho vzdelávania vydáva rozhodnutie riaditeľka materskej školy na základe súhlasného stanoviska zákonného zástupcu dieťaťa, pediatra a zariadenia poradenstva a prevencie. V odôvodnení rozhodnutia riaditeľka okrem iného uvádza konkrétne dôvody, pre ktoré bolo rozhodnuté o pokračovaní v plnení povinného predprimárneho vzdelávania.

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) (ďalej ŠVP) konkretizuje, ako postupovať v prípade nedosiahnutia školskej spôsobilosti. Uvádza, že materská škola sa sústreďuje na odstránenie deficitov v rozvoji kľúčových kompetencií nevyhnutných na zvládnutie primárneho vzdelávania v základnej škole (ŠVP, s. 7).

Kľúčovými oblasťami v tomto kontexte rozlišujeme tie, ktoré priamo ovplyvňujú:

- rozvíjanie spôsobilostí pre budúce učenie sa čítať a písať,
- rozvíjanie spôsobilostí pre budúce učenie sa počítať,
- rozvíjanie sociálnych zručností a emocionálnej zrelosti (Višňovská et al., 2023).

Okrem uvedeného je nevyhnutné zamerať sa aj na rozvoj exekutívnych funkcií dieťaťa, ktoré riadia kognitívne procesy a tvoria základ pre úspešné učenie, sebareguláciu, správanie a priamo ovplyvňujú adaptáciu dieťaťa na nové školské prostredie. Do roku 2008 bola táto problematika v legislatívnom aj odbornom diskurze uchopená skôr obmedzene, najmä prostredníctvom kritéria „primeranej telesnej alebo duševnej vyspelosti“ dieťaťa, čo neposkytovalo dostatočne komplexný rámec na posudzovanie pripravenosti na školu. Prijatím školského zákona (245/2008 Z. z.) došlo k terminologickému aj konceptuálnemu posunu – do popredia sa dostáva pojem dosiahnutie školskej spôsobilosti, ktorý lepšie vystihuje mnohorozmerný charakter pripravenosti a zrelosti dieťaťa na školské požiadavky. Umožňuje ju vnímať ako výsledok širšieho súboru vývinových a vonkajších faktorov. Aktuálne znenie školského

zákona 245/2008 § 2 písm. b) pod 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.*“

## PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKOVANIE VO VÄZBE NA ŠKOLSKÚ SPÔSOBILOSŤ DIEŤAŤA

Ako sme naznačili vyššie, k rozriešeniu „dosiahnutia“ verzus „nedosiahnutia“ školskej spôsobilosti dochádza úzkou spoluprácou medzi zúčastnenými aktérmi (rodič, učiteľ, odborník). Východiskom pre prácu učiteľa tomto trojuholníku je v prvom rade kvalitné a ciele pedagógické diagnostikovanie. Pedagógická diagnostika predstavuje základný predpoklad odbornej a zodpovednej voľby ďalšieho postupu v podpore rozvoja dieťaťa a jeho pripravenosti na školu (Pupíková et al., 2025). Rola učiteľa materskej školy je nenahraditeľná práve tým, že dieťa dlhodobo pozná, systematicky sleduje jeho vývin, realizuje pedagógické diagnostikovanie v prirodzenom edukačnom prostredí, analyzuje zistenia, interpretuje ich v kontexte rodinného a školského prostredia, identifikuje silné stránky a limitujúce oblasti. Na základe týchto poznatkov poskytuje relevantné podklady odborným pracovníkom, participuje na formulovaní odporúčaní a spoluvytvára realistickú prognózu ďalšieho vzdelávacieho fungovania dieťaťa.

**Cieľom pedagógického diagnostikovania** je komplexne určiť aktuálnu úroveň vývinu dieťaťa v jednotlivých oblastiach jeho osobnosti a výkonu a následne definovať vždy úroveň, pri ktorej je potrebné „lešenie“ v zmysle teórie Vygotského (1976, In Fontana, 2010).

Podstatným rysom kompetentného učiteľa, ktorý môže byť nápomocným pri konštruovaní vyjadrenia zariadenia poradenstva a prevencie a súhlasného stanoviska rodiča, je v prvom rade jeho schopnosť nezaujatého každodenného pozorovania dieťaťa v rôznych situáciách a schopnosť citlivého porovnania pozorovaného s očakávanou úrovňou vyplývajúcou z kurikula predprimárneho vzdelávania.

## PODPORA DOSIAHNUTIA ŠKOLSKEJ SPÔSOBILOSŤI DIEŤAŤA

Pri akejkolvek snahe pripraviť dieťa na vstup do školy musíme mať na pamäti princípy primeranosti. Napriek tomu, že dieťa už dosiahlo fyzický vek na vstup do školy potrebujeme rešpektovať, že jeho kognitívne funkcie majú stále typické znaky predškolského obdobia. Dieťa má mať dostatok možností prejavovať svoju iniciatívu

v bezpečnom prostredí, v ktorom má veľa podnetov súvisiacich s čítaním, písaním, ale aj rešpektovaním základných sociálnych pravidiel v sociálnych situáciách.

**Metódy tvorivého učenia** t. j. také, pri ktorých dieťa niečo *objavuje, vytvára alebo rieši* (Lokša & Lokšová, 2003) umožňujú dieťaťu byť iniciatívne a primerane samostatné. Podľa Zelinu (1996) 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.

V súvislosti s teóriou Piageta (1951, In Fontana 2010), je dieťa v predškolskom veku vo fáze predoperačného myslenia. Postupne dokážu nahradiť činy symbolmi. *Metóda zážitkového učenia umožňuje dieťaťu prezentovať činov, predmetov nahradenie konkrétnych pojmi.* Súčasťou toho je verbalizovanie, spätná väzba otázkami – *Čo sme videli? Kde sa to nachádzalo? Aké to bolo? Čo sa tam dialo?* – a ďalšie.

### **Aktivity na podporu dosiahnutia školskej spôsobilosti**

Prvý cyklus základnej školy si kladie za cieľ naučiť dieťa čítať, písať a počítať. Hlavnou úlohou materskej školy je pripraviť a zabezpečiť prostredie, ktoré prispeje k bezproblémovému začiatku nácviku čítania a písania. Materské školy často vytvárajú vizuálne podnetné prostredie, v ktorom sú na stenách, nástenkách či v herných kútikoch umiestnené obrázkové materiály s abecedou a číslicami, aby deti prirodzene prichádzali do kontaktu so symbolmi písma a základnými matematickými pojmi, a to počas každodenných činností. Okrem toho materské školy cielene zaraďujú aktivity podporujúce predčitateľskú gramotnosť, napríklad ukážky čítania učiteľom, spoločné čítanie a rozhovory o príbehu, prácu s detskými knihami a obrázkovými publikáciami či hry so slovami a rýmami. Vďaka tomu si deti postupne vytvárajú pozitívny vzťah ku knihám, rozvíjajú slovnú zásobu a porozumenie textu. Učiteľ zároveň cielene využíva metódy rozvoja predčitateľskej gramotnosti. napr. *metódu maľovaného čítania, metódu prediktabilného textu, metódu slovnej banky* a pod.

V súvislosti s postupným poznávaním základných matematických operácií je úlohou učiteľa *viesť dieťa k objavovaniu matematických pojmov a zákonitostí prirodzenou cestou.* Primárne je to prostredníctvom manipulácie, skúmania, porovnávaní, experimentovania a rozhovoru o tom, čo dieťa aktuálne pozoruje. Osobitnú pozornosť treba venovať rozvoju *priestorovej predstavivosti, orientácie v priestore a v rovne.* Učitelia využívajú *hry a aktivity na rozpoznávanie, porovnávanie a trie-*

*denie tvarov, množstva, váhy, dĺžky, aktivity na rozvoj priestorových predstáv, hry a aktivity na štvorcovej sieti, hry na rozvoj logického myslenia a riešenia problémov.*

Súčasne s podporou budúceho nácviku čítania, písania a počítania by sa materská škola mala orientovať aj na **cieľavedomú stimuláciu exekutívnych funkcií**. 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 priraduje prioritu istým činnostiam, zatiaľ čo utlmuje aktivitu iných*“. Výskumy potvrdzujú existenciu **troch základných exekutívnych funkcií** (Vágnerová, 2020), ktoré sú navzájom prepojené, no ich miera závislosti sa v priebehu vývinu mení:

- **inhibícia**, ide o schopnosť potlačiť nepodstatné informácie, rušivé myšlienky alebo nevhodné impulzy a zamerať pozornosť na podstatné fakty či činnosti,
- **kognitívna flexibilita**, tú chápeme ako schopnosť meniť prístup k riešeniu úloh, prispôbiť sa zmeneným podmienkam alebo novým pravidlám,
- **pracovná pamäť** je 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**. 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** (Morgan et al., 2019).

Kognitívne vedomosti a poznávacie funkcie (najmä pozornosť, pamäť, myslenie a jazyk) úzko súvisia so sociálnymi zručnosťami, pretože dieťa sa učí a rozvíja aj prostredníctvom interakcie s rovesníkmi a dospelými. Prostredníctvom sociálneho fungovania – spolupráce, komunikácie, dodržiavania pravidiel, riešenia konfliktov či prijímania spätnej väzby – si dieťa postupne buduje sebadôveru a pocit kompetentnosti. Na tomto základe následne rozvíja tzv. soft skills, ako sú empatia, schopnosť tímovej práce, sebaregulácia, vytrvalosť, flexibilita a zodpovednosť, ktoré sú dôležité nielen pre úspešnú adaptáciu v škole, ale aj pre ďalšie učenie a životné situácie. Výskumy skúmajúce rozvoj sociálnych zručností zdôrazňujú ich význam aj vo väzbe na zlepšenie schopnosti učiť sa (Elias, M. J., et al., 1991).

Zaraďovanie rozvíjajúcich programov na podporu emocionálnych zručností je nevyhnutným predpokladom dosiahnutia školskej spôsobilosti. Goleman (2017) zdôrazňuje, že svoje výchovné pôsobenie majú učitelia zamerať na správne identifikovanie a označovanie pocitov, prejavovanie pocitov, odhadovanie intenzity pocitov, ovládanie pocitov, opatrné zaobchádzanie s pocitmi, odkladanie uspokojenia, ovládanie impulzov redukciu stresu, uvedomenia si rozdielov medzi pocitmi a činmi. Spôsoby, akými môžu učitelia v materskej škole tieto spôsobilosti rozvíjať, je napríklad vedenie vnútorného dialógu učiteľa ako vzor nad vlastným správaním, jasne formulovať svoje požiadavky, konštruktívne formulovať spätnú väzbu, používať primeranú neverbálnu komunikáciu. Dieťa si sociálne zručnosti osvojuje primárne pomocou napodobňovania dospelých. Napodobňuje konanie osôb, ktoré ho obklopujú, postupne sa identifikuje s rôznymi vzormi ľudského správania. **Sociálne učenie** považujeme za základný mechanizmus pri socializácii dieťaťa.

## ZÁVER

Školská spôsobilosť predstavuje komplexný a dlhodobý proces, ktorý nemožno zúžiť na jednoduché splnenie vekového kritéria či na izolované posúdenie vybraných výkonových ukazovateľov. Súčasná legislatíva a kurikulárne dokumenty posilnili chápanie školskej spôsobilosti ako výsledku prepojenia biologického zrenia, kvality podnetov v prostredí, pedagogického pôsobenia a podpory rodiny. Z toho vyplýva, že rozhodovanie o „dosiahnutí“ alebo „nedosiahnutí“ školskej spôsobilosti musí byť založené na spolupráci rodičov, učiteľov a odborníkov, pričom nenahraditeľnú úlohu zohráva učiteľ materskej školy prostredníctvom systematického pedagogického diagnostikovania v prirodzených situáciách a následnej cielenej a individualizovanej pedagogickej intervencii. Podpora školskej spôsobilosti má byť zároveň založená na princípe primeranosti, rešpektovaní vývinových špecifik predškolského veku a na využívaní tvorivých a zážitkových metód učenia. Rozvoj predčitateľských a predmatematických spôsobilostí, exekutívnych funkcií i sociálno-emocionálnych zručností vytvára predpoklad pre úspešnú adaptáciu dieťaťa v škole, jeho sebareguláciu a schopnosť učiť sa. Osobitný význam má aj vytváranie bezpečného a podnetného prostredia, v ktorom dieťa môže prirodzene prejavovať iniciatívu, učiť sa spolupráci a budovať sebavedomie. Vzhľadom na komplexnosť procesu je vhodné uvažovať o školskej spôsobilosti ako o výsledku dlhodobej podpory, nie ako o jednorazovom rozhodnutí, pričom systematická diagnostika a partnerská spolupráca školy a rodiny sú kľúčom k citlivému a odbornému nastaveniu ďalších krokov.

Odborná publikácia *Dosahovanie školskej spôsobilosti dieťaťa predškolského veku* autoriek Pupíková, E., Sikoriaková M., Sobinkovičová, E. & Višňovská, M. (2025) predstavuje významný teoreticko-metodický zdroj pre porozumenie komplexnému procesu pripravenosti dieťaťa na vstup do základného školského vzdelávania. Publikácia prepája teoretické východiská rozvoja v texte uvedených spôsobilostí s praktickými návrhmi aktivít a hier, ktoré môžu učitelia materských škôl využívať v rámci výchovy a vzdelávania detí – predškolákov alebo detí plniacich pokračovanie povinného predprimárneho vzdelávania. Publikácia je dostupná k voľnému stiahnutiu tu [https://nivam.sk/wp-content/uploads/Sposobilost\\_publicacia\\_NIVaM-1.pdf](https://nivam.sk/wp-content/uploads/Sposobilost_publicacia_NIVaM-1.pdf)

## Zoznam použitej literatúry

- Elias, M. J. Gara, M. A. Schuyler, T. F. Branden-Muller, L. R., & Sayette, M. A. (1991). *The promotion of social competence: Longitudinal study of a preventive school-based program*. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 409 – 417.
- Fontana, D. (2010) *Psychologie ve školní praxi*. Portál.
- Goleman, D. (2017). *Emocionálna inteligencia*. Citadella.
- Izdenczyová, N. (2019). *Exekutívne funkcie dieťaťa v mladšom školskom veku: Prehľad súčasných poznatkov o vývine exekutívnych funkcií a ich vzťahu k školskému výkonu*. ResearchGate. [EXEKUTÍVNE FUNKCIE DIEŤAŤA V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU: PREHLAD SÚČASNÝCH POZNATKOV O VÝVINE EXEKUTÍVNYCH FUNKCIÍ A ICH VZŤAHU K ŠKOLSKÉMU VÝKONU.pdf](https://www.researchgate.net/publication/354885200617301874)
- 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](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pedagogicke_rozhlady_2012_5.pdf)
- Lokša, J., & Lokšová, I. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada.
- 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>
- Pupíková, E. Sobinkovičová, E. Sikoriaková, M. & Višňovská, M. (Eds.) (2025). *Dosahovanie školskej spôsobilosti dieťaťa*. NIVAM
- Štátny pedagogický ústav. (2022). *Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (konsolidované znenie).
- Vágnerová, M. (2020). *Vývoj pozornosti a exekutívnych funkcií*. Praha: Raabe.

Višňovská, M., Lipnická, M., Králiková, M., Drangová, I., Čaplová, B., Domancová, I., Mravcová, Z., Reinoldová, K., Harčariková, T., Ivanová, Z., Tkáčová, K., Nadányi, L., Lopúchová, J., & Rosinský, R. (2023). *Činnosť na podporu dosahovania školskej spôsobilosti: Sprievodný materiál k podpornému opatreniu*. IVaM.

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2024). <https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. IRIS.

## AUTORKY

### **PaedDr. Eva Pupíková, PhD.**

*učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie*

NIVaM – KP v Nitre, Cabajská 6, 949 01 Nitra

e-mail: [eva.pupikova@nivam.sk](mailto:eva.pupikova@nivam.sk)

*odborný asistent na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky*

Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: [pupikova@fedu.uniba.sk](mailto:pupikova@fedu.uniba.sk)

### **PaedDr. Eva Sobinkovičová, Ed.D.**

*učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie*

NIVaM – KP v Košiciach, Južná trieda 10, 040 01 Košice

e-mail: [eva.sobinkovičová@nivam.sk](mailto:eva.sobinkovicova@nivam.sk)

# AUTOKOREKCIA A EMOCIONÁLNY ROZVOJ DIEŤAŤA V PREDPRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ Z POHĽADU EDUKAČNEJ PRAXE

LAURA IVANOVÁ

**Anotácia:** Článok sa venuje téme autokorekcie ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu v materskej škole. Autokorekcia je efektívnym prostriedkom podpory samostatnosti, sebareflexie a zodpovednosti pre deti predškolského veku. V texte sú priblížené rôzne formy a možnosti realizácie autokorektívnych činností, najmä prostredníctvom pracovných listov, manipulatívnych hier a praktických aktivít. Súčasťou článku je aj opis využitia pohybových hier a hry zamerané na emocionálny rozvoj. Zdôrazňuje sa tu význam pozitívneho prístupu k chybám ako prirodzenej súčasť učenia, pričom učiteľ zohráva podpornú a sprievodnú rolu. Článok ponúka konkrétne príklady z praxe a poukazuje na pozitívne dopady autokorekcie s dôrazom na rozvoj pozornosti, logického myslenia, vytrvalosti a vnútornej motivácie detí.

**Kľúčové slová:** autokorekcia, aktivity, pracovné listy s autokorekciou, učebné pomôcky.

## ÚVOD

Autokorekcia môže byť pre deti predškolského veku efektívnym prostriedkom podpory samostatnosti, sebareflexie i zodpovednosti. V texte popíšeme, objasníme význam rôznych foriem a možností realizácie autokorektívnych činností, ktoré uplatňujeme v pedagogickej praxi. Ide o pracovné listy, manipulačné hry a ďalšie praktické aktivity. Patria k nim aj *pohybové hry*, ktoré podporujú koordináciu, sebareguláciu a schopnosť reagovať na pravidlá, ale aj *hry zamerané na emocionálny rozvoj*, pri ktorých sa deti učia rozpoznávať a vyjadrovať svoje pocity, riešiť jednoduché konflikty

a rozvíjať empatiu. Okrem námetov do pedagogickej praxe vysvetlíme aj význam podpory učiteľky materskej školy v podobe jej prístupu pri vytváraní podmienok na hru s autokorektívnymi pomôckami.

## AUTOKOREKCIA V MATERSKEJ ŠKOLE A JEJ VÝZNAM PRE DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU

V autokorekcii ide o proces, počas ktorého dieťa samo zisťuje a opravuje svoje chyby, bez priameho zásahu učiteľa. Je to forma samohodnotenia a sebareflexie, ktorá podporuje samostatnosť, zodpovednosť a učenie sa cez skúsenosť. V materskej škole (ďalej len MŠ) sa autokorekcia najčastejšie využíva:

- pri práci s *autokorektívnymi pomôckami a pracovnými listami*,
- počas *manipulatívnych a hravých aktivít* (napr. skladačky, obrázkové hry),
- v bežných činnostiach (napr. pri upratovaní, obliekaní, výbere správneho postupu).

V predškolskom veku má autokorekcia význam z toho dôvodu, pretože:

1. **Rozvíja samostatné myslenie a sebadôveru:** dieťa sa učí preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia a chyby, čo je dôležitý krok k vnútornej motivácii.
2. **Posilňuje schopnosť učiť sa z chýb:** dieťa si uvedomí chybu a samo hľadá spôsob jej opravy, čo vedie k hlbšiemu a trvalejšiemu učeniu.
3. **Podporuje pozornosť a sústredenie:** keď dieťa vie, že si bude samo kontrolovať odpoveď, sústreďuje sa viac na správne riešenie.
4. **Podnecuje vnútornú motiváciu:** deti majú radosť z toho, že „to zvládli samy“, čo podporuje ich aktivitu a záujem o učenie.
5. **Pomáha pedagógovi lepšie porozumieť mysleniu dieťaťa:** sledujúc, ako si dieťa kontroluje a opravuje odpovede, učiteľ získava cenné informácie o jeho uvažovaní.

Autokorekcia v pedagogickej praxi môže mať rozmanité podoby. S pomocou autokorektívnych pomôcok: **puzzle so samokontrolou** (každý dielik má tvar alebo farbu a tvarom zapadá len do správnej odpovede); **tabuľky s obrázkami a odpoveďami** (dieťa doplní obrázok/písmeno/číslicu a na zadnej strane si samo overí, či je

to správne); **farebné kódy** (každá správna odpoveď má pridelenú farbu. Ak dieťa vyfarbí správne, výsledný obrázok má zmysel (napr. zvieratko, tvar); **pracovné listy** (priradovacie úlohy s kontrolným vzorom). Ak dieťa správne spojí obrázky, na konci vznikne obrazec, znak alebo logický vzor. **Autokorektívne pracovné listy** sú špeciálne navrhnuté pracovné listy, ktoré umožňujú dieťaťu samo si overiť správnosť svojich odpovedí. Využívajú vizuálne prvky (farby, symboly, obrázky), ktoré dieťaťu napovedia, či úlohu vyriešilo správne. Ich cieľom je podporovať samostatnosť, sústredenie, sebakontrolu a logické myslenie.

V **bežných činnostiach** to môže byť sebahodnotenie pri výtvarnej alebo grafomotorickej práci. Dieťa si porovná svoju prácu s predlohou alebo hodnotí, ako sa mu darilo (napr. pomocou smajlíkov). Vhodné sú tiež **hodnotiace kruhy** (po aktivite si deti spoločne alebo individuálne zhodnotia, čo sa im podarilo, kde urobili chybu a ako ju môžu napraviť).

Významnú úlohu v autokorekcii zohráva podpora pedagóga v podobe a jeho prístupu vrátane vytvárania podmienok.

- Vytvára **prostredie dôvery a bezpečia**, kde chyba nie je problém, ale príležitosť na učenie.
- Učí deti **všimáť si rozdiely, porovnávať, pýtať sa samých seba**: *Je to tak správne?*
- Poskytuje **vhodné pomôcky a návody**, ktoré umožňujú deťom chybu rozpoznať a opraviť.
- Umožňuje deťom **vlastné tempo a spôsob riešenia**.
- Podporuje **reflexiu** – učí deti hovoriť o tom, čo robili, ako to robili, a čo by urobili inak.

## PROCES REALIZÁCIE VZDELÁVANIA – KROK ZA KROKOM

Autokorekciu navrhujeme zaraďovať a realizovať v nasledujúcich krokoch:

1. **Stanovenie cieľov a zamerania**: učiteľka si určí, čo *chce rozvíjať* (napr. fonematické uvedomovanie, zrakové vnímanie, predmatematické predstavy, grafomotoriku). Vyberie si konkrétne **vzdelávacie ciele** podľa školského vzdelávacieho programu.
2. **Príprava autokorektívnych listov**: pracovné listy sú navrhnuté tak, aby obsahovali jasné inštrukcie, jednoduché, veku primerané úlohy, kontrolný

mechanizmus (napr. doplnením správnych obrázkov vznikne tvar, ktorý si dieťa skontroluje). Môžu byť plastifikované alebo vložené do obalov, aby sa dali používať opakovane (napr. písanie fixou).

3. **Motivačné uvedenie aktivity:** učiteľka motivuje deti k činnosti, môže použiť príbeh, bábkú, hračku (napr. zadanie „Pomôžme sovičke vyriešiť hádanku“). Stručne a jasne vysvetlí, *ako sa pracovný list vyplňuje* a ako si dieťa skontroluje odpoveď.
4. **Individuálna práca dieťaťa:** dieťa pracuje *samostatne vlastným tempom*. Úlohou učiteľa je *pozorovať, motivovať a podporovať* dieťa bez priameho zasahovania. Dieťa si po vyplnení *samo skontroluje správnosť riešení* (napr. obrázok má správnu farbu alebo tvar).
5. **Reflexia a spätná väzba:** po práci má dieťa možnosť *porozprávať o tom, čo sa mu darilo a čo sa mu darilo menej*. Učiteľka sa pýta: *Ako si zistil, že si to vyriešil správne?* alebo *Čo ti pomohlo pri riešení úlohy?*
6. **Záznam o priebehu a pokroku:** učiteľka môže zapisovať pozorovania o tom, *ako dieťa úlohy riešilo*, kde robilo chyby, či pochopilo princíp kontroly a ako si poradilo s opravou.

Výhody tohto prístupu spočívajú v rozvíjaní samostatnosti a zodpovednosti za učenie. Zaraďovanie autokorekcie v rozmanitých podobách posilňuje pozornosť, vytrvalosť a sebadôveru, podporuje sebareflexiu a logické myslenie. Čo je dôležité pripomenúť, že deti robia chyby „bez strachu“ – neboja sa opraviť si ich a sú vhodné aj pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

## HRY A AUTOKOREKTÍVNE PRACOVNÉ LISTY

Autokorektívne pracovné listy sme zostavili tak, aby umožňovali deťom samostatne kontrolovať svoje výsledky. V tom spočíva ich podstata. Sme presvedčení, že podporujú ich nezávislosť a motiváciu k učeniu. Využitie pracovných listov s autokorekciou sa v našej pedagogickej praxi ukazuje ako veľmi efektívne. Ich zameranie slúži na upevňovanie, prehľbovanie získaných poznatkov z tém a na rozvíjanie špecifických schopností a možností detí. Podstatné je, aby boli pre deti zaujímavé a pútavé. Do výchovno-vzdelávacieho procesu zaraďujeme hry spojené s upevnením učiva prostredníctvom práce s pracovným listom s autokorekciou, zameraných na roz-

víjanie predčitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti a grafomotoriky detí. Pracovné listy a hry využívame vo výchovno-vzdelávacom procese priebežne.

Vytvorili sme autokorektívne pracovné listy aj so zameraním na rozvíjanie reči v ranej gramotnosti, a to tak, aby slúžili na odhaľovanie nedostatkov, k overeniu správnosti riešenia zadaných úloh, k sebahodnoteniu vlastnej práce, výkonu seba samého a k možnosti zažiť pocit uspokojenia z vlastnej práce. V hrách si osvojujú pravidlá, naučia sa rešpektovať spoluhráča, rozvíjajú si sociálne vzťahy, reč a slovnú zásobu. Každé dieťa má svojský, individuálny štýl učenia, ktorý rešpektujem, individuálne prežívajú a precitujú hry, čo značne ovplyvňuje ich intelektový rozvoj. Deti majú možnosť zažiť úspech v hrách, pretože neexistujú hranice víťazov a porazených.

Počas našej praxe sme zistili, že niektoré deti sa prejavujú ako vizuálne typy, iné auditívne, a niektoré potrebujú všetko ohmatať a manipulovať s predmetmi. Pri plánovaní a projektovaní hier a aktivít práce s pracovnými listami s autokorekciou zohľadňujeme túto skutočnosť a pripravujeme rôzne varianty hier a pracovných listov. Vytvárame ich tematicky, zaujímavo, aby deti motivovali a rady s nimi pracovali. Zohľadnenie rozdielnych spôsobov učenia sa detí v edukačnej praxi premietame do cielenej diferenciacie aktivít. Vyberáme vhodné prostriedky a flexibilne plánujeme činnosti detí tak, aby boli rešpektované individuálne vzdelávacie potreby každého dieťaťa. Sme presvedčení, že takýto spôsob práce podporuje aktívne učenie sa, sebareflexiu a pozitívny vzťah k riešeniu úloh.

**Ciel:** Samostatne a zodpovedne pracovať s autokorektívnym pracovným listom, overiť si a vyhodnotiť správnosť svojich odpovedí.

#### **Kompetencie detí:**

- **kompetencie učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť** – rozvíjanie logického myslenia a schopnosti riešiť úlohy. Schopnosť identifikovať chyby a opraviť ich. Rozpoznávanie a triedenie informácií podľa zadania;
- **komunikačné kompetencie** – schopnosť pracovať podľa inštrukcií. Vyjadrovanie svojich myšlienok a postupu riešenia;
- **sociálne a personálne kompetencie** – rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia. Posilňovanie trpezlivosti a vytrvalosti pri riešení úloh;
- **pracovné kompetencie** – získavanie návykov pre systematickú prácu. Uplatňovanie presnosti a pozornosti pri riešení.

**Metódy:**

- **priama metóda** – vysvetlenie postupu a spôsobu kontroly riešení,
- **samostatná práca** – individuálna práca podľa pracovného listu,
- **heuristická metóda** – deti samy objavujú chyby a opravujú ich,
- **hrová metóda** – využitie hravých prvkov (farby, obrázky) na podporu motivácie.

**Formy:**

- **individuálna** (vlastné tempo),
- **skupinová** (možnosť porovnávania riešení),
- **práca v centre aktivity** (pracovné listy ako súčasť edukačného kútika).

**Didaktické zásady:** primeranosti, názornosti, aktivity a samostatnosti, postupnosti a spätnej väzby.

**Učebné pomôcky:** autokorektívne pracovné listy s riešením na opačnej strane, pastelky, stierateľné fixy, manipulačné pomôcky, skladačky.

**Metodický postup:**

Autokorektívne pracovné listy (ďalej len PL) v predprimárnom vzdelávaní prirodzene podporujú rozvoj čiastkových funkcií, najmä sluchovej a zrakovej diferenciacie, pozornosti a sebaregulácie, ktoré sú významné pre úspešné zvládnutie predčítateľských a predpisateľských zručností.

**a) PL 1 Rozpoznávanie a párovanie hlások – rozvoj sluchovej percepcie**
**PL 1 A**

*Úloha:* Nájdi dvojicu slov začínajúcich rovnakou hláskou A – B.

*Autokorekcia:* V hornej a dolnej časti pracovného listu sú obrázky začínajúce na písmeno A alebo B, spojené obrázky s písmenami A sú červenou a B sú modrou pastelkou.

**PL 1 B**

*Úloha:* Nájdi slová začínajúce na písmeno S a P.

*Autokorekcia:* Slová začínajúce na písmeno S sú zakrúžkované modrou pastelkou a slová na P červenou pastelkou.

**b) PL 2 Poradie obrázkov**

*Úloha:* Urči poradie obrázkov, označ ich číslicou 1, 2, 3, 4.

*Autokorekcia:* Správne usporiadanie obrázkov a označenie číslicou od 1 do 4.

**c) PL 3 Slabiky a tlieskanie**

Úloha: Vytlieskaj slovo, ak je rozdelené na 3 časti, preškrtni ho.

Autokorekcia: Správne vytlieskanie (rozlíšenie) a určenie počtu slabík v slove.

**d) PL 4 Tiene zvierat**

Úloha: Nájdi rozstrihaný tieň zvieratka a spoj ho s horným obrázkom.

Autokorekcia: Správne spojenie obrázkov – priradenie.

**e) PL 5 Grafomotorické cvičenia – dokresli cestu**

Úloha: Dokonči cestu, aby sa postavička dostala k cieľu.

Autokorekcia: Správne vedená línia odhalí tajný symbol (smajlík).

**f) PL 6 Nájdi odlišný obrázok**

Úloha: Nájdi odlišný obrázok v riadku, ktorý sa odlišuje od ostatných, zakrúžkuj ho.

Autokorekcia: Správna odpoveď je zakrúžkovanie jedného obrázku v každom riadku.

**g) PL 7 Hľadanie chýb na obrázku**

Úloha: Nájdi 6 rozdielov na obrázku a označ ich krížikom.

Autokorekcia: Správne označenie 6-tich chýb krížikom.

**h) PL 8 Správne časti**

Úloha: Pastelkou prirad' obrázkov do správneho rámčeka.

Autokorekcia: Správne priradenie obrázkov.

**i) PL 9 Dokreslenie obrázkov**

Úloha: Dokresli obrázky tak, aby boli všetky rovnaké.

Autokorekcia: Pri správnom dokreslení obrázka vzniknú rovnaké obrázky.

**g) PL 10 Ročné obdobia****PL 10 A**

Úloha: Rozhodni a prirad' znak ročného obdobia k obrázkom.

Autokorekcia: Správne priradený obrázok.

**PL 10 B**

Úloha: Spoj čiarou symboly na obrázkoch z ľavej a pravej strany, aby logicky súviseli.

Autokorekcia: Správne priradenie obrázkov.



**Obrázok 1**  
Pracovné listy  
s autokorekciou

Existujú rôzne variácie a možnosti tvorby pracovných listov s autokorekciou, je len na učiteľke aké si sama vytvorí. Vytvorili sme napríklad aj kartičky k Veľkej noci, ktoré využívame tematicky počas roka, deti s nimi pracujú rady.



**Obrázok 2 a 3**  
Autokorektívne karty – Veľká noc

Počas našej praxe vnímame, že je vysoká potreba podpory emocionálnej oblasti detí, a tak sme navrhli aktivity, ktoré boli zamerané na emócie a vyjadrovanie vlastných pocitov. Zo skúseností vieme, že deti majú vždy potrebu vyjadriť svoje aktuálne pocity a byť vypočuté. Vytvorili sme preto krabičku emócií, prostredníctvom ktorej majú možnosť „povedať“ čo cítia.

## HRY NA EMOCIONÁLNY ROZVOJ DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

Uvedieme niektoré hry na emocionálny rozvoj detí, ktoré sa nám v praxi osvedčili.

### Názov hry: Kúzelná krabička emócií

Uvádzame príklad obľúbenej hry detí v našej triede, ktorá je zameraná na prejavy emócií a spoluprácu detí.

**Hlavný cieľ:** Rozpoznať, pomenovať a vyjadriť niektoré základné emócie.

**Špecifické ciele:** Pomenovať základné emócie (radosť, smútok, hnev, strach). Pracovať v skupinách a navzájom medzi sebou komunikovať.

**Veková skupina:** 4 – 6 rokov

**Úloha:** Pomenuj radosť, smútok, hnev a strach.

### Kompetencie detí:

- **Sociálne a personálne:** Rozpoznávať, pomenovať a vyjadrovať vlastné emócie. Empaticky vnímať pocity iných. Uvedomovať si rôzne situácie a ich vplav na emócie.
- **Komunikačné kompetencie:** Vyjadrovať svoje pocity a zážitky verbálne aj neverbálne.
- **Kompetencie učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť:** Učiť sa spájať konkrétne situácie s emóciami. Hľadať riešenia na zvládnutie negatívnych emócií.
- **Pracovné kompetencie:** Vedieť dokončiť začatú prácu. Vedieť udržať poriadok vo svojom okolí.

### Metódy:

- **Zážitkové učenie** – deti prežívajú situácie cez hru.
- **Hrová metóda** – deti si vyberajú predmety z „kúzelné krabičky“ a riešia úlohy.
- **Rozhovor** – deti opisujú emócie, diskutujú o svojich pocitoch.
- **Dramatizácia** – hranie scénok vyjadrujúcich rôzne emócie.
- **Reflexia a spätná väzba** – deti hovoria o svojich pocitoch počas hry.

**Formy:**

- **Individuálna** (dieťa opisuje, znázorňuje emóciu samo),
- **skupinová** (deti si navzájom pomáhajú a učia sa rozpoznávať emócie),
- **frontálna** (učiteľka riadi diskusiu a aktivity).

**Didaktické zásady:** názornosti, aktivity a zážitkovosti, primeranosti, individuálneho prístupu, zásady spätnej väzby.

**Učebné pomôcky:** *Krabička* (napr. ozdobená škatuľa), *Kartičky s obrázkami rôznych emócií* (úsmev, slzy, nahnevaná tvár, prekvapenie), *Zrkadlá* (pre hru s výrazmi tváre), *Hudobné podklady piesní* (veselá, pomalá, dramatická hudba).

**Časová dotácia:** 25 – 30 minút

**Metodický postup:**

**Úvod (5 minút):** Privítanie detí v *kúzelnjej hre*. Učiteľka predstaví kúzelnú krabičku, z ktorej budú deti postupne vyberať kartičky s obrázkami emócií.

**Krátka diskusia:** *Kedy si sa cítil/a šťastný/á, smutný/á alebo nahnevaný/á?*

**Hlavná časť (15 – 20 minút): Hra s emóciami:** Každé dieťa si vytiahne kartičku z krabičky a pokúsi sa zahrať emóciu pomocou mimiky alebo gest. Ostatné deti hádajú, o akú emóciu ide.

**Diskusie:** *Ako by sme mohli pomôcť kamarátovi, ktorý je smutný?*

**Zrkadlové cvičenie:** Deti stoja pred zrkadlom a skúšajú napodobniť rôzne výrazy tváre podľa pokynov učiteľky.

**Hudobná hra:** Učiteľka pustí rôzne hudobné žánre v rôznom tempe a rytme hudby a deti majú za úlohu pohybmí tela vyjadriť, ako sa pri nej cítia.

**Záver (5 minút):** Reflexia – deti sa v kruhu podelia o to, ako sa počas hry cítili. Učiteľka vyzdvihne význam rozpoznávania a zvládania emócií. Spoločné objatie alebo veselá pesnička na uvoľnenie atmosféry.

**Hodnotenie:** Pozorovanie aktívneho zapojenia detí. Schopnosť detí identifikovať a vyjadriť emócie. Reflexia detí o prežitých pocitoch.

**Možná modifikácia hry:** Pridať kreslenie emócií na papier. Použiť bábký na inscenovanie emocionálnych situácií. Zahnúť rozprávky, ktoré tematizujú zvládanie emócií.

Možností emocionálneho rozvoja je niekoľko. Môžu sa napríklad pozerieť do zrkadla a vyjadrovať rôzne výrazy tváre a potom o nich diskutovať v kruhu.

S deťmi čítame knihy, príbehy o emóciách a rozprávame sa o tom, ako sa cítili postavy a prečo. Ďalšou z možností je dramatizácia kartičiek emócií, ktoré si dieťa náhodne vybralo. Pomocou pohybov, mimiky a gest naznačí, ako sa cíti a ostatné deti hádajú.

Veľmi vhodnou metódou je aj spievanie piesní ako napríklad: *Keď si šťastný, tleskaj rukami*, pridáme pohyb a potom sa rozprávame ako sa cítime. Hra: *Kamarát sa cíti smutný, lebo stratil hračku*. Deti navrhujú, ako by mu mohli pomôcť.

Hra pomáha deťom lepšie rozumieť svojim pocitom a učí ich ako na ne reagovať. Keďže deti aj veľmi pozitívne reagujú na hudbu a pohyb, realizovali sme aktivity zamerané na upokojenie s hudbou. Zaviedli sme v triede tematické hudobné aktivity, hry s pohybom na rozvoj reči. V nasledujúcej tabuľke uvádzame príklad jednej z nich s názvom *Dažďové kvapky*.



Obrázok 4 a 5

Pomôcka – emočné kartičky a aktivita detí

**Tabuľka 1**
**Príprava hudobno-pohybovej hry Daždové kvapky**

<b>Veková skupina</b>	5 – 6 ročné
<b>Vzdelávacia oblasť</b>	Umenie a kultúra – hudobná výchova
<b>Podoblasť</b>	Percepčné činnosti
<b>Výkonový štandard</b>	Vyjadruje zážitky z počúvanej hudby verbálne, pohybom alebo inými umeleckými výrazovými prostriedkami.
<b>Obsahový štandard</b>	Učiteľka s deťmi diskutuje o daždi, vetre a oblačnosti, spolu sa venujú jednoduchému krátkodobému pozorovaniu zmien počasia. Učiteľka nabáda deti k tomu, aby pocity z počúvanej hudby vyjadrili slovom, stvárnil pohybovom, či výtvarne
<b>Hudobno-pohybová hra</b>	<b>DAŽĎOVÉ KVAPKY</b>
<b>Cieľ</b>	Pohybom vyjadriť zážitky z počúvanej hudby.
<b>Úloha</b>	Pohybom vyjadrí dažďovú kvapku, hrom a oblak. Splní úlohu podľa zadaných inštrukcií
<b>Metódy</b>	Vysvetľovanie, analýza pohybových schopností, rozhovor, počúvanie príbehu a hudby, povzbudenie, umelecké vyjadrenie, pantomíma, hra, hry zamerané na citlivosť sluchu a sluchovú diferenciaciu, artikulačné, rečové, sluchové a rytmické hry so slovami, rozhovor, sebahodnotenie

<b>Formy</b>	Hromadná, v triede.
<b>Pomôcky</b>	CD prehrávač, hudobné nahrávky, obrázky: oblak s dažďovými kvapkami, slniečko, rieka, kvety, makety kvapiek – biele a modré rôznej veľkosti, vreckovky, ozvučné drierka a staggy, kartičky na krk – kvapky, obláčiky, hromy, emotívne kartičky pocitov (motív kvapiek)
<b>Použité detské piesne</b>	FÍHA TRALALA: Kvapi, kvap www.piesne.sk Muž múdry a muž hlúpy ZLATÁ BRÁNA: Kvapka, kvapka
<b>Opis hudobnej hry</b>	
<b>Motivácia</b>	
<p>Deti sedia na koberci a učiteľka oboznámi deti s témou. Vysvetlí im ako vzniká dážď, odkiaľ padá a ako sa mení skupenstvo v jednotlivých ročných obdobiach. Charakterizuje, opíše a pomenuje prírodné javy – búrku, lejak, krupobitie, sneženie a špecifikuje, ako sa topí ľad. Na koberci poukladá obrázky prírodných javov a porozpráva im príbeh o kvapke, ktorá mala čarovnú moc. <i>Kvapka spoznávala svet tak, že sa premieňala raz na paru v obláčiku, potom bola dažďová kvapka, ktorá padala na kvety a pomáhala im rásť. Potom padla do rieky, ktorá žblnkotala, tešila sa a pomáhala ľuďom a zvieratkám žiť. Keď vyšlo slniečko, kvapka sa odparila a obláčik ju potom zanesol na iné miesto, a tak vždy bola niekde inde a spoznávala celý svet.</i> Učiteľka prostredníctvom otázok overuje, čo si deti zapamätali a navodí atmosféru k prípravným cvičeniam, ktoré ich aktivizujú k prevencii nesprávnej výslovnosti.</p>	
<b>Prípravné cvičenia</b>	
<p><b>Dychové cvičenie, hry s dychom</b> – úlohou je správne sa nadychovať.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>mraky sa spojili, začali padať kvapky a fúkal vietor ...</i></li> <li>– <i>sme dážď – nádych a pri zadržení dychu otvoriť ústa a spojením pier vyjadriť kvapkanie dažďa, výdych, obmieňame rytmus, dynamiku a tempo,</i></li> <li>– <i>sme vietor – silný, slabý, nádych a výdych, sústredíme sa na dynamický výdychový prúd (môžeme odfukovať pokrčené vreckovky znázorňujúce vietor/kvapky);</i></li> </ul>	

**Fonačné cvičenie, hra s hlasom** – úlohou je výcvik v ovládaní fyziologicky správne utvoreného hlasu na realizáciu hovorenej reči.

- *a, e, i, o, u; striedanie silného dlhého tónu a tichého dlhého tónu v sprievode spevu na jednu tóninu,*
- *ťuki, ťuki, ťuki, ťuki... striedanie dvoch tónov,*
- *klopi, klopi, klopi, klopi, klop, klop, klop, klop... deti napodobňujú učiteľku alebo hudobný nástroj,*
- *ozvena* – deti stoja v dvoch radoch oproti sebe a jedna strana povie tichým hlasom klop a druhá zopakuje slovo nahlas, využívajú sa rôzne hlásky, slabiky a slová k téme;

**Artikulačné cvičenie** – úlohou je postupné odstraňovanie (korekcia) jednoduchých chýb výslovnosti.

- uvoľňovacie cvičenia – fúkanie do líc, silné a slabé fúkanie alebo jazyk sa dotkne horných a dolných pier (kvapky padajú zhora z mraku na dol na zem)
- primárne pohybové schopnosti – fúkanie na ruky (ako vietor – neskôr spievame) *f, fa, fo, fu... fíjú, fí som slnečný vietor, vietor...*
- na artikuláciu pier a jazyka – *Kvapká kvapka Kvapotalka; Prší, prší dážďik, nemám pekný dáždnik; Kvapi, kvapi kvapka krátka kvapla; Klope, klopi, klop kvapka.*
- verše na precvičenie niektorých hlások:

*Z malých mračien kvapká kvapka,  
z veľkých mračien prší dážď,  
neporátaš koľká kvapla,  
aj keď kvapne každá zvlášť,  
neporátaš koľká kvapla,  
aj keď kvapne každá zvlášť.*

(text z piesne *Kvapká kvapka* – Zlatá brána)

**rytmické cvičenie**

- text/slová spojíme s hrou na telo na pieseň: *Prší, prší*  
deti tleskajú dlaňami, striedavo búchajú o stehná a dlane a striedavo dupú nohami
- text piesne: *Muž múdry a muž hlúpy*  
ukazujú na seba, stavajú dom, napodobňujú padajúci dážď a stúpanie vody.

**sluchová pamäťová hra**

- Fúkanie vetra a klopanie dažďa: učiteľka vyjadruje fúkanie vetra, jeho intenzitu a strieda ho napodobňovaním dažďa napr. s klopaním ukazováka o stoličku, rytmus obmieňa a deti napodobňujú učiteľku.

**hra s použitím detských hudobných nástrojov a ich alternatív**

- Dáždik: každé dieťa si vyberie jeden hudobný nástroj – ozvučné drevka a staggy, učiteľka hrá na hudobnom nástroji, pričom udiera a vyjadruje dážď. Deti po nej opakujú. Učiteľka obmieňa rytmus.

**Expozičná časť/Hlavná časť**

Na začiatku hudobno–pohybovej hry si deti vyberú makety kvapiek modrej a bielej farby, hromu (blesku) a oblakov, ktoré si navlečú na krk. Učiteľka vysvetlí, aby sa všetci posadili a podľa textu piesne sa budú na hudbu voľne pohybovať. Prvé budú tancovať modré kvapky, ktoré budú pohybom vyjadrovať silný dážď. Vyzve deti, aby ukázali ako ich budú znázorňovať. Ako druhé pôjdu deti, ktoré si vybrali hromy a ukážu pohyb, ktorým ho budú vyjadrovať. Tretie pôjdu oblaky, ktoré sa budú jemne pohybovať pomedzi kvapky a môžu jemne do seba naraziť, tiež znázornia pohyb. Štvrté pôjdu biele kvapky a budú poskakovať jemne s modrými kvapkami, pohyb znázornia. Na konci piesne si všetci kľaknú a sklonia hlavy.

Učiteľka po vysvetlení pravidiel hry pustí hudobnú nahrávku *Fíha tralala: Kvapi, kvap* a prvé modré kvapky sa voľne pohybujú po triede v sprievode hudby, pričom pohybom vyjadrujú predstavy pohybu kvapiek. Postupne sa pridávajú hromy, oblaky a biele kvapky. V závere všetky deti si kľaknú, sklonia hlavy a v tichosti čakajú na ukončenie hry.

## Fixácia

V závere aktivity učiteľka poukladá na koberec dvojnásobný počet kvapiek podľa počtu detí. Vysvetlí deťom, že kvapky sú unavené, pretože celý deň a noc pršalo, a preto vytvorili veľkú mláku. Diskutuje s deťmi, či si všimli, že kvapky sú rôznej veľkosti, ale aj farby. Deťom dá na výber, aby si vybrali akékoľvek dve kvapky, nie však rovnaké. Vysvetlí im, že im pustí hudbu a zakaždým, keď ju zastaví im povie, čo budú robiť. Hra sa začína v momente, keď učiteľka dá prvý pokyn a pustí hudobnú ukážku.

1. Vytvorte dve skupiny biele a modré kvapky.
2. Vytvorte skupiny kvapiek rovnakej veľkosti v oboch farbách.
3. Vytvorte dvojice biela a modrá kvapka.
4. Vytvorte dvojice modré kvapky, biele sedia.
5. Vytvorte dvojice biele kvapky, modré sedia.
6. Sedia všetci a učiteľka berie za ruku dieťa. Kráčajú po triede a prvé dieťa berie ďalšie dieťa. Hra sa hrá dotedy, kým všetci nevytvoria jednu kvapku.

Hra sa končí tým, že všetky deti voľne ležia na koberci a vnímajú hudbu so zatvorenými očami.

## Záver

V závere hier ide o sebahodnotenie so spätnou väzbou učiteľky, kedy si deti vyberú z košíka kartičku s emotívnou tváričkou (kvapkou) s rôznym pocitom ako sa počas hier cítilo a opisujú, čo sa im páčilo, v čom si naopak neboli istí.

## Pieseň č. 1 – Fiha tralala / Kvapi kvap

/:Kvapi – kvap, kvapi – kvap, padla kvapka na odkvap. :/

Pridala sa druhá kvapka, už je z kvapiek malá mláka.

/:Kvapi – kvap, kvapi – kvap, padla kvapka na odkvap.:/

/:Hromy – blesky, bumba – bumba,  
zahrá nám dažďová rumba.:/  
/:Oblaky, oblaky, ronia slzy do mláky.:/  
Pridali sa ďalšie kvapky, už sú z mláčok veľké mláky.  
/:Oblaky, oblaky, ronia slzy do mláky.:/  
/:Hromy – blesky, bumba – bumba,  
zahrá nám dažďová rumba.:/  
/:Prší dážď, prší dážď, utekaj po pršiplášť!:/  
Už sa celkom rozpršalo, z veľkých mlák sa more stalo.  
/:Prší dážď, prší dážď, utekaj po pršiplášť!:/  
/:Hromy – blesky, bumba – bumba,  
zahrá nám dažďová rumba.:/

## ZÁVER

Zavádzanie autokorekcie do edukačného procesu v predprimárnom vzdelávaní predstavuje efektívny spôsob, ako u detí prirodzenou a hravou formou rozvíjať samostatnosť, zodpovednosť a schopnosť sebareflexie. Prostredníctvom autokorektívnych pracovných listov, manipulatívnych pomôcok, hudobno-pohybových hier či hier zameraných na emocionálny rozvoj si deti osvojujú kognitívne zručnosti, učia sa pracovať s vlastnými chybami a emóciami.

Predstavené aktivity a pracovné listy preukazujú synergický efekt prepojenia autokorekcie a herných činností, ktoré podporujú aktívne učenie sa detí. Pri plánovaní aj realizácii aktivít sa odporúča prispôbovať ich náročnosť individuálnym možnostiam detí a vytvárať priestor na opakované skúšanie a vlastné objavovanie. Takýto prístup im umožňuje vnímať učenie ako tvorivý proces bez strachu z neúspechu. Podporuje ich vnútornú motiváciu a pozitívny vzťah k sebe samému aj k okoliu. Učiteľ pritom zohráva kľúčovú rolu sprievodcu, ktorý vytvára podnetné prostredie a poskytuje deťom dôveru i priestor na vlastný rast. Autokorekcia sa tak stáva nielen nástrojom učenia, ale aj cestou k celostnému rozvoju osobnosti dieťaťa a možnosťou využitia v bežných podmienkach materskej školy.

## Zoznam použitej literatúry

- Migátová R. (2009). *Program rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku: metodický materiál*. <http://www.msk.comehere.cz/EQ.pdf>
- Vargová, M. (2012). Autokorektívna pomôcka v predprimárnom vzdelávaní. In: *Predškolská výchova*. 66, 5 (2012), 13 – 20.

## AUTORKA

**Mgr. Laura Ivanová**

*učiteľka materskej školy*

Základná škola s materskou školou, Radvanská 1

974 05 Banská Bystrica

e-mail: [laura.avonavi@gmail.com](mailto:laura.avonavi@gmail.com)

# METÓDA VIZUÁLNEHO UČENIA AKO NÁSTROJ PODPORY POROZUMENIA A AKTÍVNEHO UČENIA ŽIAKOV V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

ADELA MELIŠEKOVÁ DOJČANOVÁ

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá problematikou prechodu dieťaťa z predprimárneho do primárneho stupňa vzdelávania ako významného míľnika v jeho živote, pričom zdôrazňuje dôležitosť školskej spôsobilosti pre úspešnú adaptáciu do školského prostredia. Osobitnú pozornosť venuje vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia v 1. cykle základnej školy, kde sa kladie dôraz na utváranie a rozvoj elementárnej gramotnosti, rozširovanie slovnej zásoby a komunikačných kompetencií. Ťažiskom príspevku je charakteristika metódy vizuálneho učenia (MVU) ako efektívneho didaktického prístupu podporujúceho porozumenie, zapamätanie a aktívne zapojenie žiakov do vyučovacieho procesu prostredníctvom špecifických vizuálnych nástrojov. Príspevok predstavuje teoretické východiská tejto metódy opierajúce sa o poznatky kognitívnej psychológie (teória dvojitého kódovania, teória kognitívnej záťaže, Bloomova taxonómia), opisuje jej princípy, možnosti implementácie v pedagogickej praxi, ako aj výhody, riziká a odporúčania pre učiteľov. Záver poukazuje na význam systematického a premysleného využívania vizuálnych prvkov vo vyučovaní, ktoré prispieva k rozvoju kritického myslenia a motivácie žiakov, čím podporuje ich úspešnú adaptáciu na školské prostredie.

**Kľúčové slová:** metóda vizuálneho učenia, rozširovanie slovnej zásoby, utváranie a rozvoj elementárnej gramotnosti, vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia.

## ÚVOD

Prechod dieťaťa z predprimárneho do primárneho vzdelávania je etablovaným predmetom vedeckovýskumného záujmu pedagogických vied a predstavuje ontogeneticky i sociálne zlomové obdobie v živote jedinca. Úspešnosť tohto prechodu výrazne podmieňuje priebeh adaptačnej fázy a determinujúco vplýva na celú nasledujúcu školskú úspešnosť žiaka (Kasáčová, 2011). Vstup do prvého ročníka základnej školy si vyžaduje komplexnú transformáciu doterajšieho spôsobu života dieťaťa, v ktorom dominantnú činnosť – hru – strieda riadená edukačná aktivita a plnenie školských povinností.

Podľa legislatívneho rámca platného v Slovenskej republike (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní) sa plnenie povinnej školskej dochádzky začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, kedy dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť. Budúci žiak prvej triedy musí vykazovať požadovaný stupeň telesnej, psychickej, emocionálnej a sociálnej zrelosti. Dlhodobé štatistické prehľady Centra vedecko-technických informácií SR (CVTI SR, 2024) však indikujú nepriaznivý trend: kritériá školskej spôsobilosti v riadnom termíne nespĺňa približne každé siedme dieťa, čo vedie k narastajúcemu počtu pokračovaní v plnení predprimárneho vzdelávania a povinnej predškolskej prípravy.

Efektívnym riešením je cieleňá stimulácia kognitívnych a exekutívnych funkcií v rámci systematickej prípravy už v predprimárnom vzdelávaní, ako aj intenzívna podpora žiakov v počiatkovej fáze adaptácie na základnej škole. Kľúčovým činiteľom úspechu je výber didaktických metód, stratégií a materiálov. Ako efektívna sa v tomto kontexte javí metóda vizuálneho učenia (MVU), ktorá rešpektuje vývinové špecifiká myslenia žiakov mladšieho školského veku a uľahčuje im interiorizáciu grafického kódu reči – t. j. nácviku čítania a písania.

## JAZYK A KOMUNIKÁCIA NA PRIMÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA (1. CYKLUS)

Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia sa v 1. ročníku základnej školy zacieluje v zmysle Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP, 2023) na rozvoj elementárnej gramotnosti, rozkódovanie grafického zápisu reči a postupné budovanie čitateľských a pisateľských schopností. Nové kurikulum opúšťa rigidné lineárne delenie, pričom sa zameriava na integráciu jednotlivých zložiek a individualizáciu vzdelávania žiaka v rámci celého 1. cyklu (1. – 3. ročník ZŠ).

Špecifikom vyučovania slovenského jazyka v počiatočnej fáze je rozvoj produktívnych i receptívnych činností s ohľadom na individuálne limity žiakov. V oblasti ústneho prejavu ŠVP (2023) zdôrazňuje rozširovanie aktívnej slovnej zásoby, kultiváciu artikulácie a osvojovanie komunikačných konvencií prostredníctvom rozprávania krátkych príbehov a dialógov. Paralelne sa rozvíja recepcia textu, kde sa prvotná technika čítania postupne transformuje na čítanie s porozumením. V oblasti písania sa pozornosť presúva od mechanického napodobňovania tvarov k samostatnému tvorivému písaniu a vyjadrovaniu vlastných myšlienok, pričom žiak v 1. cykle pracuje len s limitovaným rozsahom explicitných gramatických pravidiel (napr. vizuálna identifikácia začiatku a konca vety).

Keďže žiaci na začiatku školskej dochádzky disponujú limitovanou kapacitou zámernej pozornosti a len sa učia systematicky pracovať s abstraktnými informáciami, zaradenie vizuálnej podpory do vyučovacieho procesu predstavuje nevyhnutný stavebný pilier na uľahčenie kognitívneho spracovania predkladaného obsahu.

## **METÓDA VIZUÁLNEHO UČENIA (MVU)**

Tradičné textovo-lineárne sprostredkovanie učiva sa v súčasnej pedagogickej praxi ukazuje ako nepostačujúce pre dosiahnutie hlbokého porozumenia a dlhodobého uchovania poznatkov. Metóda vizuálneho učenia (MVU) predstavuje komplexný koncepčný a metodický prístup, ktorý intencionálne využíva grafické reprezentácie, priestorové usporiadanie informácií a obrazové prvky ako primárne nosiče významu.

Cieľom implementácie MVU nie je iba ilustračné „spesťrenie vyučovacej hodiny“, ale štruktúrované riadenie kognitívneho procesu žiaka. V úvode školskej dochádzky je táto metóda mimoriadne opodstatnená: z hľadiska vývinovej psychológie (Piaget, 1970) je v tomto veku myslenie žiakov viazané na názornú ukážku, vizuálne podnety, farby a možnosť manipulácie.

V rámci tohto metodického prístupu učiteľ uplatňuje špecifické **nástroje metódy vizuálneho učenia**, ktorými sú:

- didaktické edukačné karty a pexesá (na fixáciu vzťahu fonéma – graféma),
- edukačné maľovánky a grafomotorické listy so zakomponovanými vizuálnymi kódmi,
- štruktúrované tabuľky s paralelným zobrazením tlačenej a písanej abecedy,

- karty zážitkového a intuitívneho učenia, prepájajúce vizuálny podnet s emočnou skúsenosťou.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ METODIKY

Metóda vizuálneho učenia a jej praktické nástroje sú striktne ukotvené v kognitívno-psychologických teóriách učenia, ktoré vysvetľujú mechanizmy percepcie a spracovania informácií ľudským mozgom.

- **Teória dvojitého kódovania** (Paivio, 2006, 2014) – podľa tohto konceptu ľudská myseľ spracúva informácie dvoma nezávislými, no prepojenými subsystémami: verbálnym (slovným) a neverbálnym (vizuálno-obrazovým). Ak je učivo (napr. písmeno alebo nové slovo) prezentované súčasne verbálne aj vizuálne, v dlhodobej pamäti vznikajú dve nezávislé kódové stopy. To signifikantne zvyšuje pravdepodobnosť úspešného vybavenia si informácie v budúcnosti.
- **Teória kognitívnej záťaže** (Sweller, 2020) – pracovná pamäť žiaka v mladšom školskom veku má limitovanú kapacitu. Ak je žiak preťažený lineárnym textom alebo komplikovaným výkladom, dochádza k mentálnemu zahlteniu. Prehľadné vizuálne štruktúrovanie a eliminácia vedľajších prvkov znižuje kognitívnu záťaž, čo umožňuje presunúť pamäťovú kapacitu na podstatné procesy – na pochopenie významu a integráciu nového poznatku do existujúcich kognitívnych schém.
- **Revidovaná Bloomova taxonómia** (Anderson & Krathwohl, 2001) – vizuálne nástroje (napr. myšlienkové mapy, kategorizačné tabuľky) neostávajú len na bazálnej úrovni zapamätania si faktov. Umožňujú žiakom vizuálne porovnávať, triediť, hľadať analógie a štruktúrovať vzťahy, čím stimulujú rozvoj vyšších kognitívnych procesov, ako sú analýza a syntéza.

Základné metodické princípy, na ktorých MVU stojí, sú zhrnuté v nasledujúcej Tabuľke 1.

Tabuľka 1

Metodické princípy MVU

Princíp	1. ročník (1. cyklus)
Prehľadnosť (Clarity)	Informácie sú graficky čitateľné, bez vizuálneho a estetického preťaženia.
Štruktúrovanie	Využívanie zjednodušených pojmových máp, časových osí (dej v príbehoch) a schém.
Farebné kódovanie	Systematické priradovanie farieb kategóriám (napr. samohlásky/spoluhlásky).
Priestorové usporiadanie	Využitie <i>Gestalt princípov</i> blízkosti a podobnosti na vizuálne zoskupovanie súvisiacich informácií.
Aktívna spolupráca	Žiaci vizuálne spracovanie neprijímajú pasívne, ale ho dotvárajú (kreslenie, lepenie, radenie sekvencií).

Zdroj: (vlastné spracovanie)

## IMPLEMENTÁCIA DO PEDAGOGICKEJ PRAXE

Aplikácia metódy vizuálneho učenia ako metodického postupu zahŕňa štyri kľúčové fázy:

1. **analýza obsahu učiva** – učiteľ identifikuje kľúčové sémantické jednotky, ktoré je potrebné vizualizovať, a odstraňuje nepodstatné informácie.
2. **výber vhodného vizuálneho nástroja** – voľba adekvátnej formy pre daný cieľ (brázková sada pre chronológiu deja v rozprávke, alebo farebná schéma pre štruktúru slova).
3. **didaktická integrácia** – včlenenie vizuálnych nástrojov do všetkých častí vyučovacej hodiny (či postupuje podľa tradičnej schémy, alebo podľa stratégie EUR).

4. **reflexia a spätná väzba** – riadená diskusia nad vizuálnym modelom, počas ktorej učiteľ diagnostikuje a koriguje prípadné kognitívne neukotvenia u žiakov.

V súčasnom školskom prostredí sa čoraz intenzívnejšie stretávame s novou generáciou žiakov, kde v dôsledku neustáleho kontaktu s digitálnymi technológiami dochádza k transformácii ich kognitívnych preferencií a ku zmenám v spracovávaní podnetov. U týchto žiakov, pod vplyvom neustáleho stimulovania mozgu rôznymi vnemami, prebieha proces učenia efektívnejšie práve uplatňovaním riadeného **multimodálneho prístupu** – prepájaním textu, zvuku, obrazu a symbolu (Zimová, 2024).

**Špecifické nástroje MVU** vhodné pre žiakov v 1. ročníku 1. cyklu môžu byť:

- **obrázkové schémy a mapy pojmov** – zjednodušené zobrazenia vzťahov (napr. triedenie slov na mená ľudí, zvierat, vecí pomocou piktogramov),
- **myšlienkové mapy s prevahou ikonografie** – centrálny pojem (písmeno „A“) je obklopený kreslenými asociáciami žiakov bez prebytočného textu,
- **obrázkové sekvencie** – rozvoj logického myslenia a plynulého vyjadrovania prostredníctvom usporiadania jednotlivých fáz príbehu,
- **spoločne vytvárané pojmové mapy** – vizuálny prehľad pravidiel, ktoré vznikajú v triede interakciou učiteľa a žiakov a zostávajú vyvesené ako pamäťová opora.

**Niektoré výhody implementácie MVU:**

- zvyšuje dlhodobú schopnosť zapamätania si a uľahčuje vybavenie si poznatkov v pamäti,
- podporuje rozvoj fonemického uvedomovania a sluchovej analýzy a syntézy cez zrkovú oporu,
- slúži ako významný inkluzívny nástroj pre žiakov so špecifickými poruchami učenia, oslabenou verbálnou pamäťou alebo odlišným materinským jazykom,
- aktivizuje prirodzený potenciál žiaka prostredníctvom multisenzorického zapojenia (prepojenie zraku, sluchu a hmatu) pri manipulácii s kartami.

**Niektoré riziká a obmedzenia MVU:**

- **vizuálne preťaženie** – preplnené a nadmerne pestrofarebné materiály zvyšujú externú kognitívnu záťaž a vyvolávajú odpútanie pozornosti,

- **efekt iba estetickej funkcie** – ak ilustrácia nemá jasne definovaný didaktický význam a nie je nositeľom sémantickej informácie,
- **didaktická náročnosť** – metóda vyžaduje dôslednú a časovo náročnú metodickú prípravu učiteľa.

## ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX

Pri implementácii MVU pri nadobúdaní a rozvíjaní elementárnej gramotnosti alebo aj pri rozširovaní slovnej zásoby by sme učiteľom odporúčali:

1. **zavedenie jednotného vizuálneho jazyka** – symboly, piktogramy a farebné kódy musia byť v rámci triedy konzistentné (napr. ak modrá označuje spoluhlásky, nesmie v inom kontexte bezdôvodne označovať podstatné mená);
2. **kombinovať vizualizáciu s verbalizáciou** – vizuálny nástroj nikdy nesmie ostať osamotený. Musí byť sprevádzaný diskusiou, argumentáciou žiakov a ich vlastným slovným komentárom (Kollárová & Melišeková Dojčanová, 2024);
3. **hodnotiť proces, nie estetickú kvalitu** – pri žiackych prácach učiteľ hodnotí správnosť logického vizuálneho prepojenia pojmov, nie výtvarné spracovanie žiaka.

Učenie realizované prostredníctvom MVU nadobúda zážitkový a intuitívny charakter. Poznatky nadobudnuté cez vlastný vizuálny a manipulačný zážitok nezbudzujú u žiaka pocit rigidnej povinnosti, ale stimulujú jeho prirodzenú kognitívnu zvedavosť, posilňujú exekutívne funkcie ako trpezlivosť a koncentráciu a úspešne podporujú adaptačný proces žiaka v základnej škole (Průcha, 2017).

## ZÁVER

Metóda vizuálneho učenia predstavuje efektívny a inovatívny didaktický systém, ktorý citlivo reaguje na kognitívne a vývinové potreby súčasného žiaka v primárnom vzdelávaní. V ére masívnej informačnej saturácie sa tradičné, monologické a textovo-lineárne formy vyučovania javia ako neefektívne a vedú k mechanickému memorovaniu bez hlbšieho porozumenia.

Úspešnosť implementácie MVU a jej nástrojov je podmienená vysokou metodickou pripravenosťou pedagógov, ktorí budú rešpektovať zákonitosti kognitívnej

psychológie a neurodidaktiky. Ak sú vizuálne reprezentácie, pojmové mapy a kódovacie systémy využívané systematicky a v súčinnosti s novými kurikulumnými zmenami (ŠVP, 2023), stávajú sa silným nástrojom rozvoja elementárnej gramotnosti, kritického myslenia a vnútornej motivácie žiakov, čo im garantuje aj plynulú a úspešnú adaptáciu na školské prostredie.

## Zoznam použitej literatúry

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Longmans.
- Bruner, J. (2006). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CVTI SR. (2024). *Štatistická ročenka – školstvo: Vybrané ukazovatele o stave školskej dochádzky a zápisoch do 1. ročníka ZŠ*. Bratislava: CVTI SR.
- Kasáčová, B. (2011). *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. UMB.
- Kollárová, D., & Melišeková Dojčanová, A. (2024). *Aktivizujúce metódy vo vyučovaní ako podpora komunikačných zručností žiakov*. OZ AVČ.
- Melišeková Dojčanová, A. (2025). *Didaktická pomôcka vizuálnej techniky učenia a jazykový rozvoj detí*. *Pedagogika*, 14, 2(2024), 48 s.
- Paivio, A. (2006). *Mind and Its Evolution: A Dual Coding Theoretical Approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Paivio, A. (2014). Intelligence, dual coding theory, and the brain. In: *Intelligence*, 47, 141 – 158.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.
- Průcha, J. (2017). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. In: *Educational Technology Research and Development*, 68(1), 1 – 16.
- ŠVP. (2023). *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*. MŠVVaM SR.
- Vygotsky, L. (2012). *Thought and Language (revidované vydanie)*. MIT Press.
- Zimová, M. (2024). *Abeceda a čísla Trocha inak – vizuálna technika učenia*. Wintrend.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (Školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

*Príspevok vychádza z teoretických východísk projektu KEGA O31UKF-4/2026 Súbor didaktických prostriedkov na rozvoj funkčnej gramotnosti žiakov s odlišným materinským jazykom úvodného a prvého ročníka základnej školy.*

## **AUTORKA**

**PaedDr. Adela Melišeková Dojčanová, PhD.**

*odborná asistentka na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre*

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: [amdojcanova@ukf.sk](mailto:amdojcanova@ukf.sk)

# TEMATIKA FOLKLÓRU VO VYUČOVACOM PROCESĚ

DIANA MECKOVÁ

**Anotácia:** Príspevok sa zameriava na význam folklóru ako neodmysliteľnej súčasť slovenského národného dedičstva a poukazuje na potrebu jeho zachovania v súčasnej modernej spoločnosti. Zdôrazňuje úlohu profesionálnych folklórnych súborov, médií a vzdelávania pri šírení ľudových tradícií, piesní, tancov, krojov a nárečí. Osobitná pozornosť je venovaná výchove detí a mládeže k folklóru prostredníctvom hudobnej výchovy a folklórnych súborov. Príspevok poukazuje na jedinečnosť slovenského folklóru v európskom aj svetovom kontexte a vníma ho ako zdroj národnej identity a hrdosti.

**Kľúčové slová:** folklór, folklórne súbory, folklór vo vyučovacom procese, kultúrne dedičstvo, uchovávanie tradícií.

## ÚVOD

Folklór patril a dodnes patrí k neodmysliteľnej súčasť národa. Pre ľudstvo je dôležité toto dedičstvo zachovávať a starať sa oň. Práve dnešná generácia môže folklórne bohatstvo ďalej rozširovať a vytvárať mu osvetu. Folklór, jedinečný svojho druhu, interpretuje naše zvyky a tradície ľudu. Na Slovensku má folklór výnimočné postavenie, keďže sa vyznačuje veľkou regionálnou rozmanitosťou, bohatstvom nárečí, krojov, hudby a zvykoslovia. Práve táto jedinečnosť robí zo slovenského folklóru cenné kultúrne dedičstvo, ktoré je potrebné chrániť, rozvíjať a odovzdávať ďalším generáciám.

Článok sa zameriava na význam folklóru v dnešnej spoločnosti, jeho uchovávanie prostredníctvom rodiny, vzdelávacích inštitúcií, folklórnych súborov a médií, ako aj na jeho vplyv na deti a mládež. Poukazuje na to, že folklór nie je len spomienkou na minulosť, ale živou súčasťou kultúrneho života, ktorá má schopnosť formovať hodnoty, identitu a vzťah k vlastnej kultúre.

## ZACHOVÁVANIE FOLKLÓRU V DNEŠNEJ SPOLOČNOSTI

V dnešnej modernej dobe je len málo zdrojov o folklóre, ktoré môžeme čerpať od starých rodičov, z filmov s folklórnou tematikou, časopisov a v neposlednom rade z folklórnych súborov, ktoré folklór zachovávajú. Na Slovensku máme profesionálne folklórne súbory ako sú napríklad Lúčnica, SL'UK, Puľs a iné, ktoré folklór rozvíjajú na profesionálnej úrovni tým, že nás reprezentujú nielen na Slovensku, ale aj vo svete. Môžeme konštatovať, že každý kraj na Slovensku má svoje vlastné nárečie, typický kroj, ľudové piesne a tance, ktoré sú pre tento kraj príznačné. Len málo krajín vo svete sa môže pýšiť touto jedinečnosťou, ktorá sa stáva predmetom záujmu na celom svete. Folklór je nie len dedičstvom nášho národa, ale aj pýchou našej krajiny, preto je nevyhnuté starať sa oň.

Už detská generácia svojho druhu môže folklór rozširovať v čo najväčšej možnej miere. Prostredníctvom hudobnej výchovy sa deti už od raného detstva učia spievať ľudové piesne, rozlišovať rôzne druhy slov v nárečí, spievať a tancovať na ľudové piesne, ktoré sú známe po celom Slovensku. Už v mladšom školskom veku majú možnosť navštevovať folklórne súbory, kde si môžu lásku k folklóru ešte viac prehĺbiť. Prostredníctvom verejných vystúpení majú možnosť folklór sprostredkovať divákovi v celej jeho podobe – od tradičného odevu po ľudové spevy, tance a ďalšie folklórne prvky. Osobitnú kategóriu tvoria ľudové nástroje, ktorých zvuk je unikátny. Máme na mysli napríklad fujaru, harmoniku, cimbál, ktoré majú vo svete svoje nezastupiteľné miesto. Rozhlasové a televízne nahrávky, ktoré zachytávajú slovesné útvary v nárečiach, detské hry, či detský folklór ponúkajú možnosť rozširovania slovnej zásoby v oblasti určitého nárečia, ktoré sú pre každý kraj jedinečné. Na Slovensku sa tejto činnosti venujú najmä rozhlasové relácie, ktoré sa prihovárajú poslucháčom všetkých vekových kategórií s cieľom potešiť poslucháča, či pripomenúť verejne jeho sviatok.

Folklór by nemohol existovať bez pestrosti farieb a symboliky, ktorú v sebe prináša. Ľudový odev – kroj sa stáva inšpiráciou aj pre dnešný módný priemysel, a to nie len na Slovensku. Tradičné ľudové výšivky, modrotlač a iné sa stávajú predmetom záujmov na módných prehladkach, ktoré obdivujú ľudia po celom svete. Nielen tradičné vzory a výšivky, ale aj ľudové remeselné výrobky a architektúra sú dedičstvom našich predkov. Drevené varešky a tradičné ľudové pomôcky, ktoré nesmeli chýbať v kuchyni každej gazdinej sa čoraz častejšie stávajú cieľom predaja ľudových

trhov, ktoré sa zameriavajú na výrobu a predaj tradičných pomôcok. Na druhej strane je architektúra, ktorá je v úzkom spojení so skanzenom. Je to priestor, ktorý nám ponúka možnosť nahliadnúť aj do vnútorných priestorov tradičnej ľudovej kuchyne, spálne, či jedálne. Na Slovensku máme množstvo podobných miest, ktoré je možné kedykoľvek navštíviť a obdivovať. Spomenieme, že krása prírody vo Vysokých Tatrách alebo v Ždiari sa v minulosti použili ako priestory pre tvorbu filmov s ľudovou tematikou. Aj v dnešnej modernej dobe je preto dôležité si tieto priestory chrániť.

V neposlednom rade musíme spomenúť aj ľudové piesne a tance, ktoré si poslucháči vedia priamo vypočuť nielen z rozhlasových vysielaní zameraných na folklórnu tematiku, ale aj naživo, na folklórnych slávnostiach, ktoré Slovensko ponúka. Nesmieme zabudnúť na najväčšie centrum folklóru, obec Východná v Žilinskom kraji, ktorá spadá pod región Liptov. Toto centrum sa stáva každoročne strediskom združenia priaznivcov folklóru (nie len pre Slovákov), ale pre každého, kto si chce vypočuť naše ľudové piesne.

Tradičné ľudové piesne pretrvávajú skoro v každej jednej domácnosti. Ľudové zvyky a tradície sú poslednou kapitolou, ktorá otvára brány v každej dedine, či pri rôznych dôležitých udalostiach bežného života. Zaujímavosťou je, že pri veľkých sviatkoch, akým je napríklad Veľká noc, sa ľudia odievajú do kroja na znak úcty. Vytvárajú tak symboliku jedinečnosti. Na Slovensku máme približne 10 hlavných folklórnych oblastí, ktoré sa ďalej delia na menšia podľa ich zastúpenia. Tieto jednotlivé folklórne oblasti odrážajú historický vývoj, sú odlišné v nárečiach a krojoch. Prispievajú tak ku kultúrnej rozmanitosti slovenských regiónov.

## VPLYV ĽUDOVEJ HUDBY NA DETI A MLÁDEŽ

Túžba po kráse patrí k základnej potrebe každého z nás. Práve vďaka tejto skutočnosti ju ľudia hľadajú v umení a umeleckých zážitkoch. Vytvára v nás pocit jedinečnosti, ten môže poskytovať aj oblasť folklóru, ľudová hudba. Tá sa prihovára každému poslucháčovi bez ohľadu na jeho postavenie, či vek.

Zvukom a melódiou dokáže ľudová hudba uchvátiť a prilákať pozornosť poslucháča už od nepamäti. Zachytáva obyčajný život človeka v celej podobe. Hudobné nástroje dokážu vyjadriť smútok, či radosť. Vďaka tomu majú široké spektrálne využitie. Už od raného detstva vnášajú do života detí nový rozmer. Prostredníctvom hudby dokážu deti vyjadriť rôzne emócie, pozitívne vplývajú na ich estetický rozvoj a neskôr

sa podieľajú aj na formovaní osobnosti mládeže. Vďaka vlastnej prežitej skúsenosti dokážu deti opísať pocity a zážitky, ktoré im hudba otvára. V dnešnej modernej spoločnosti hudbu dokáže ešte viac rozvíjať základná umelecká škola, či umelecké súbory, ktoré utvárajú a rozvíjajú k hudbe pozitívny vzťah. Ľudová hudba nepodporuje len rozvoj emócií, ale aj predstavivosť, fantázia a tvorivosť, ktoré sú kľúčové pre rozvoj myslenia a reči dieťaťa. Marušin (2020) uvádza, že v tvorbe pre deti a mládež práve fantázia nepozná žiadne hranice. Prostredníctvom tvorivých činností sa deti učia, zabávajú a získavajú poznatky z rôznych oblastí života.

Učebnice hudobnej výchovy ponúkajú len základné informácie o folklóre. Oboznámenie sa s krojmi, jednotlivými časťami odevu z rôznych regiónov Slovenska, oboznámenie sa s nárečiami, hudobnými skladateľmi, ktorí sa zaoberajú témou folklóru, môžu však prispieť k zachovávaní zvykov a tradícií na Slovensku. V učebniciach nájdeme aj ľudové piesne, tance a ľudovú nástrojovú hudbu. Tie sú dôležitou zložkou folklóru a ich zachovávanie pre ďalšie generácie je dôležité. Známe ľudové piesne (*Išiel Macek do Malaciek, Ej Zahoreli Zore a iné*), dokážu rozvíjať na základe konkrétneho textu aj slovnú zásobu. Žiaci tak majú možnosť stretnúť sa s rôznymi nárečiami a výskytom archaických slov. V pozadí vybraných ľudových piesní hrajú svoju rolu tradičné ľudové nástroje.

Priblížiť folklór deťom a mládeži sa môže v rôznych podobách a formách – vo folklórnych predstaveniach, filmoch a zvukových nahrávkach, v organizovaní besiedok, či verejných vystúpení. Je na samotnom pedagógovi, ktoré zo spomínaných foriem využije pre ďalšie sprostredkovanie témy folklóru. Zachovávanie a rozširovanie folklórnych tradícií by tak malo začať už od útleho detstva, aby deti a mládež boli vychovávané k porozumeniu folklóru a tradíciám, a v neposlednom rade k láske ku krajine, v ktorej žijú. Dôležitou súčasťou by sa mal stať aj samotný odev (kroj), ktorý rozvíja umelecko-estetickú stránku. Dnešný moderný svet neponúka možnosť obliecť si kroj na všedný deň, preto je rozhodujúce ukázať verejnosti to najdôležitejšie, čo folklór ponúka.

## FOLKLÓRNA TEMATIKA VO VYUČOVACOM PROCESE

Existuje veľa spôsobov prostredníctvom ktorých dokážeme prebudiť záujem o ľudové umenie práve u detí a mládeže. Úlohou pedagóga je si uvedomiť, aké dôležité je ľudové umenie, ktoré by mal odovzdávať ďalšej generácii. Folklór prežije iba na základe odovzdávania. Kultúrne pamiatky, publikácie či zbierky ľudových piesní

a folklórne prejavy uchovávajú tradičnú slovenskú kultúru. Mladá generácia má tak možnosť hlbšie spoznať spôsob života našich predkov, ich kultúrne zvyky a obyčaje.

Základ utvárania a odovzdávania tradícií tvorí rodinné prostredie, a to denným pozitívnym vplyvom, ktorým môžeme utvárať intenzívny záujem dieťaťa o folklór. Záujem sa potom prejavuje v rôznych podobách – spev ľudových piesní, prezentovanie útvarov detského slovesného folklóru, ľudový tanec a iné. Sú to práve folklórne súbory, ktoré pomáhajú deťom a mládeži pripomenúť si, aký je folklór pre nás dôležitý (Hrušovský, 2010). Druhou podstatnou zložkou je samotná úloha pedagóga, ktorý dokáže podnieť a rozšíriť záujem o spomínanú problematiku. Aj film patrí medzi najčastejšie využívané metódy počas vyučovacích hodín hudobnej výchovy. Úlohou pedagóga je ponúknuť žiakom pútavé filmy o témach, ktoré sú už dávno zabudnuté. Prostredníctvom filmov môže pedagóg žiakov motivovať. Žiaci sa tak stávajú aktívnymi poslucháčmi a divákmi, ktorí analyzujú dej, chápu súvislosti a dokážu vyjadriť ich vlastný názor na určitú tému. Spoločné pozeranie filmov počas vyučovacej hodiny môže priniesť príjemnú atmosféru, ktorá prispieva k zlepšeniu klímy a atmosféry aj na škole. Pedagóg môže k premietaniu filmu vložiť aj vzdelávaciu aktivitu, ktorá zanechá hlbší dojem a vyvolá u žiakov potencionalný záujem o pokračovanie vo vybranej téme. Anotácia, samotné zhrnutie filmu, by malo obsahovať, o čom film bude. Mohlo by ísť o priblíženie regiónu, nárečia, či krojov, ktoré sa vo filme budú vyskytovať. Žiaci tak majú možnosť nadobudnúť poznatky z rôznych oblastí témy folklóru. Podobnými aktivitami môžeme vzbudiť u žiakov zvedavosť a zvýšiť záujem o podobné témy. Na základe vyučovacieho predmetu hudobná výchova, ktorý je podmienený vo vyučovacom procese pre 1. a 2. stupeň ZŠ, dokáže podobným prístupom pedagóg podporiť nielen morálne cítenie, ale aj osobnostný rast žiakov. Potenciál ľudového umenia má vo vyučovacom procese všestranné využitie. Prostredníctvom ľudovej kultúry môžeme rozvíjať vzťah ku kultúrnym hodnotám, ktoré žiakom pomôžu pochopiť kultúru a myslenie našich predkov v minulosti ako odkaz do našej spoločnej budúcnosti.

## ZÁVER

Folklór predstavuje nenahraditeľnú súčasť kultúrneho dedičstva slovenského národa a jeho zachovávanie má v dnešnej spoločnosti mimoriadny význam. Napriek modernizácii a rýchlemu životnému tempu si folklór nachádza svoje miesto v každodennom živote prostredníctvom hudby, tanca, tradičných odevov, zvykov, vzdelávania

i umeleckých prejavov. Je nositeľom identity, historickej pamäte a kultúrnej rozmanitosti, ktorá odlišuje slovenský národ v širšom európskom i svetovom kontexte. Významnú úlohu pri uchovávaní a rozširovaní folklóru zohráva rodina, škola a folklórne súbory, ktoré sprostredkujú tradície ďalším generáciám. Osobitne dôležitá je práca pedagógov, ktorí dokážu prostredníctvom vyučovacieho procesu prebudiť u žiakov záujem o ľudové umenie, rozvíjať ich estetické cítenie, tvorivosť a utvárať si vzťah ku krajine, v ktorej žijú. Ľudová hudba, piesne a tance majú významný vplyv na emocionálny a osobnostný rozvoj mladých ľudí a zároveň im umožňujú lepšie porozumieť kultúre a hodnotám našich predkov. Zachovávanie folklóru by preto nemalo byť vnímané len ako návrat k minulosti, ale ako živý proces, ktorý obohacuje súčasnosť a formuje budúcnosť. Odovzdávanie tradícií z generácie na generáciu je základným predpokladom ich pretrvania. Práve vďaka aktívnemu záujmu spoločnosti môže folklór zostať živým, hodnotným a hrdým symbolom slovenského národa aj pre budúce generácie.

## Zoznam použitej literatúry

Blech, R. (1993). *Encyklopédia filmu*. Obzor.

Hrušovský, J. (2010). *Aktuálne hodnoty ľudovej kultúry a umenia vo vzdelávaní I*. VERBUM.

Marušin, V. (2020). *Ľudový tanec v tanečnom divadle*. Prešovská univerzita.

## AUTORKA

**PaedDr. Diana Mecková**

*pedagóg anglického jazyka a literatúry a hudobného umenia*

e-mail: [diankameckova@gmail.com](mailto:diankameckova@gmail.com)

# KOMUNIKÁCIA MATERSKEJ ŠKOLY S RODINOU

SILVIA MINÁRIKOVÁ

EVA PUPÍKOVÁ

EVA SOBINKOVIČOVÁ

**Anotácia:** Text sa zameriava na komunikáciu materskej školy s rodinou v kontexte inkluzívneho predprimárneho vzdelávania a profesijného rozvoja učiteľov. Vychádza z predpokladu, že poznanie sociokultúrneho kontextu vývinu dieťaťa je významnou súčasťou diagnostických kompetencií pedagóga a zároveň kľúčovým predpokladom efektívnej spolupráce s rodičmi. Príspevok predstavuje vybrané prístupy a techniky profesionálnej pedagogickej komunikácie (napr. nenásilná komunikácia, JA-výroky, proaktívny a partnerský prístup, mentorský rozhovor) a poukazuje na význam prevencie konfliktov a pripravenosti pedagóga na reakcie rodičov v citlivých situáciách.

**Kľúčové slová:** individuálny prístup, komunikácia s rodičmi, prístupy pedagogickej komunikácie, profesijný rozvoj učiteľov, sociokultúrny kontext.

## ÚVOD

Výchovno-vzdelávacia činnosť súčasnej materskej školy je postavená na princípoch inklúzie. Každé dieťa je vnímané ako jedinečná osobnosť. Dôraz sa kladie na individualizovaný prístup. Rodinné prostredie, kde je individuálny prístup prirodzenou súčasťou každodennej starostlivosti, môže byť pre pedagóga významným zdrojom inšpirácie a cenných informácií o dieťati. Spoločným menovateľom rodiny a materskej školy je snaha vytvárať prostredie, v ktorom sa dieťa cíti bezpečne a zároveň sa v plnej miere rozvíja jeho potenciál. Jednotnosť a súlad požiadaviek a prístupu vychovávateľov k vychovávanému v rôznych prostrediach je nevyhnutnosťou bezpečného a podnetného prostredia (Kalnický, 2012).

V súčasnom diskurze o zvyšovaní kvality predprimárneho vzdelávania sa často skloňuje pojem profesijný rozvoj učiteľov. Prvou fázou efektívneho profesijného rozvoja by mala byť analýza vzdelávacích potrieb, ktorá pomáha pomenovať rozpor medzi požiadavkami na výkon profesie a aktuálnym stavom kompetencií pedagóga. Pupíková et. al. (2021) prezentovala výskum zameraný na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov materských škôl. Kľúčovým nástrojom v tomto výskume bol profesijný štandard platný v čase výskumu (Pokyn ministra 39/2017). Vo výsledkoch spomínaného výskumu sa uvádza, že za svoje najslabšie profesijné kompetencie označujú učelia materských škôl diagnostické kompetencie, konkrétne profesijnú kompetenciu súvisiacu s poznaním sociokultúrneho kontextu vývinu dieťaťa (Pupíková et. al. 2021). Súčasné smerovanie materských škôl k inkluzívnemu prístupu, ktoré predpokladá citlivé zohľadňovanie individuálnych a sociokultúrnych súvislostí vývinu dieťaťa, kontrastuje so zisteným nízkym sebahodnotením učiteľov v oblasti poznania sociokultúrneho prostredia. Tento nesúlad sa stal východiskom pre ďalšie uvažovanie a návrh intervenčných krokov, najmä v oblasti profesijného rozvoja a posilňovania diagnostických a komunikačných kompetencií pedagógov. Vznikol tak inovačný program *Komunikácia MŠ s rodinou dieťaťa*. Domnievame sa totiž, že bez adekvátne rozvinutých komunikačných kompetencií učiteľa nie je možné spoľahlivo a citlivo identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa ani efektívne nadväzovať partnerskú spoluprácu s rodinou. Profesionálna komunikácia s rodičmi predstavuje kľúčový nástroj získavania relevantných informácií o dieťati, jeho rodinnom zázemí, hodnotách, výchovných postupoch a podmienkach, ktoré môžu významne ovplyvňovať jeho učenie, správanie a adaptáciu v materskej škole. Sociokultúrnym kontextom vývinu dieťaťa označujeme súhrn sociálnych, kultúrnych, historických a spoločenských podmienok, v ktorých dieťa vyrastá a ktoré zásadne ovplyvňujú jeho psychický, sociálny, emocionálny aj kognitívny vývin (Vygotskij, 1978). Kľúčovým prvkom sociokultúrneho kontextu sa teda javí rodina so svojimi špecifickými charakteristikami, ako sú výchovné štýly, hodnoty, komunikácia, jazyk, kultúrne normy, tradície a zvyky, sociálne vzťahy, ekonomické podmienky a pod.

## POHĽAD PEDAGÓGOV MATERSKÝCH ŠKÔL NA KOMUNIKÁCIU S RODIČMI

Realizácia uvedeného inovačného programu vytvorila priestor na hlbšiu konkretizáciu rozvojových potrieb učiteľov materských škôl v oblasti profesionálnej komuni-

kácie s rodičmi. Účastníkov spomenutého inovačného programu vzdelávania sme požiadali o vyplnenie neštandardizovaného dotazníka vlastnej konštrukcie s cieľom zistiť názory, postoje a sebahodnotenie učiteľov vo vzťahu ku komunikácii s rodičmi. Zámerom bolo identifikovať komunikačne náročné situácie, ktoré pedagógovia v praxi zažívajú a zároveň pomenovať oblasti, v ktorých sami vnímajú potrebu ďalšieho rozvoja komunikačných kompetencií. Výskumnú vzorku tvorilo 51 učiteľov materských škôl z Košického kraja. Prieskum bol zameraný na subjektívne skúsenosti, emočné prežívanie a sebareflexiu v oblasti komunikácie s rodičmi detí. Dotazník obsahoval kombináciu uzavretých a otvorených položiek, čo umožnilo jednak kvantitatívne zhrnúť frekvenčné rozloženie odpovedí, jednak kvalitatívne zachytiť významové kontexty a argumentáciu respondentov. Získané údaje poskytli prehľad o emočných aspektoch komunikácie, typických komunikačných situáciách a vnímaných vzdelávacích potrebách učiteľov v oblasti spolupráce s rodičmi. V ďalšom kroku sme kódy porovnávali, zlučovali a spresňovali a následne ich zoskupovali do širších tematických kategórií podľa obsahovej príbuznosti. Na základe vytvorených kategórií sme formulovali hlavné tematické okruhy, ktoré reprezentujú najčastejšie sa vyskytujúce skúsenosti, názory a vnímané potreby respondentov. Výsledkom otvoreného kódovania bolo identifikovanie kľúčových tém, ktoré poukazujú na dominantné oblasti komunikačnej záťaže a zároveň na oblasti, v ktorých učitelia deklarujú potrebu ďalšieho profesijného rozvoja.

## **KEĎ SA POVIE KOMUNIKÁCIA S RODIČMI, CÍTIM NAJČASTEJŠIE...**

Položky zamerané na identifikovanie prežívania pocitov spojených s komunikáciou s rodičmi vychádzali z predpokladu, že profesionálna pedagogická komunikácia nemá iba vecný a informačný rozmer, ale aj výraznú emocionálnu zložku. Spôsob, akým pedagóg túto komunikáciu prežíva, môže významne ovplyvňovať priebeh, kvalitu aj výsledok komunikácie. Pocity istoty, prirodzenosti a dôvery spravidla podporujú otvorený a partnerský dialóg, zatiaľ čo neistota, obavy či stres môžu viesť k zvýšenej opatrnosti, vyhýbaniu sa náročným témam alebo k zníženej komunikačnej efektívitve. V prostredí materskej školy je komunikácia s rodičmi častá, osobná a tematicky citlivá, keďže sa dotýka vývinu, správania a potrieb dieťaťa. Mapovanie najčastejšie prežívaných pocitov preto poskytuje dôležitý obraz o tom, ako pedagogickí zamestnanci túto súčasť svojej profesijnej roly vnútorne vnímajú a nakoľko sa v nej cítia kompetentní a istí. Najčastejšie sa objavujú negatívne pocity a obavy. Iden-

tifikovanie neistoty spojenej so vznikom stresu sú súčasťou komunikácie s rodičmi. Komunikácia s rodičmi je zo strany učiteľov skôr vnímaná ako pracovná povinnosť, než zdroj pozitívnej motivácie. Učitelia súčasne zaznamenali, že komunikácia s pozitívnym obsahom súvisiacim napríklad s úspechmi a pokrokmi dieťaťa znižuje riziko konfliktu a zvyšuje istotu komunikujúceho. Naopak *situácie, ktoré označili učitelia za komunikačne náročné, súviseli s:*

1. **citlivým obsahom rozhovoru.** Najčastejšie ako náročné sú vnímané rozhovory o problémovom správaní dieťaťa a odporúčania odborného vyšetrenia. Ide o situácie s potenciálom vzniku obranných reakcií rodičov a emočného napätia;
2. **postojom rodiča.** Veľmi silne sa objavuje faktor „nepočúvajúci rodič“. Náročnosť teda nie je len v téme, ale aj v interakčnej dynamike a miere spolupráce partnera komunikácie;
3. **potrebou odbornej argumentácie a obhajoby činnosti učiteľa.** Zatažujúce sú situácie, kde pedagóg musí obhajovať svoje rozhodnutia, navrhovať odborné riešenia, komunikovať hodnotiace stanovisko. To naznačuje potrebu podpory v oblasti asertívnej a argumentačnej komunikácie.

Výsledky nášho prieskumu naznačujú tiež potrebu systematickej sebareflexie. Učitelia si uvedomujú vlastný spôsob vyjadrovania, emócie a postoje, ktoré vplývajú na rozhovor. Sebareflexia im pomáha identifikovať, čo v komunikácii funguje a čo naopak má rezervy. Potrebovali by posilniť sebadôveru a istotu v komunikácii. Väčšina respondentov cíti, že vnútorná sebadôvera je kľúčová pri rozhovoroch s rodičmi. Bez nej ani odborné znalosti či asertívne techniky nemajú dostatočný efekt. Uvedomujú si tiež potrebu nadobudnutia potrebných komunikačných zručností. Rovnako si uvedomujú, že samotná istota nestačí, dôležitá je aj presnosť, vecnosť a zrozumiteľnosť vyjadrovania. Iba menšia skupina respondentov svoje komunikačné zručnosti súvisiace so spoluprácou s rodičmi hodnotila pozitívne bez prepojenia na ciele v ďalšom profesijnom rozvoji.

## PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA S RODIČMI V MATERSKEJ ŠKOLE

Pri nadväzovaní a rozvíjaní spolupráce zohráva pedagóg spravidla aktívnejšiu úlohu než rodič. V procese vzájomnej komunikácie do značnej miery formuje jej obsah aj

spôsob vedenia rozhovoru. Rodičom sprostredkúva nielen informácie o organizácii a fungovaní materskej školy, ale aj poznatky o napredovaní dieťaťa a výsledkoch jeho rozvoja. Rodičia sa na základe vlastných skúseností prirodzene zameriavajú najmä na témy súvisiace so základnou starostlivosťou ako sú stravovanie, hygiena či odpočinok, čo sa prejavuje aj v typických otázkach, napríklad či dieťa spalo, čo jedlo a podobne. Keďže väčšina rodičov nemá pedagogické vzdelanie, nemajú spravidla dostatok informácií o charaktere, význame a priebehu výchovno-vzdelávacích aktivít v materskej škole. Je preto na pedagógoch, aké okruhy tém v komunikácii otvorí, akým spôsobom bude reagovať a akú úroveň a kultúru vzájomného dialógu nastaví. Zvolený komunikačný štýl pritom výrazne vplýva na kvalitu a účinnosť spolupráce medzi školou a rodinou aj na ďalších stupňoch škôl (Mináriková et al., 2025).

## SPÔSOBY A PRÍSTUPY V KOMUNIKÁCIÍ PEDAGÓGA S RODIČMI

V komunikácii medzi pedagógom materskej školy a rodičmi nejde iba o odovzdávanie informácií, ale o vedomé vytváranie vzťahu založeného na rešpekte, porozumení a spoločnej zodpovednosti za rozvoj dieťaťa. Odborne, no empaticky vedená komunikácia pomáha predchádzať konfliktom, znižovať napätie a podporovať konštruktívne riešenie problémov. V pedagogickej praxi sa osvedčuje viacero komunikačných prístupov a techník, ktoré zvyšujú kvalitu dialógu s rodičmi.

Jedným z odporúčaných prístupov je nenásilná komunikácia (Rosenberg, 2022), ktorá podporuje partnerské vzťahy a hľadanie riešení bez obviňovania a hodnotenia. Jej cieľom je udržať rozhovor vo vecnej a rešpektujúcej rovine. Využíva techniku 4P: pozorovanie – pocity – potreby – prosba. Tento postup vedie pedagóga k tomu, aby opisoval situáciu bez hodnotiaceho súdu, pomenoval svoje pocity, vysvetlil svoju potrebu a formuloval jasnú a realizovateľnú prosbu. Takýto spôsob vyjadrovania eliminuje nálepkovanie, moralizovanie či predikovanie úmyslov druhej strany. V obdobnom duchu sa nesie využívanie tzv. JA výroku.

Podstata JA výrokov spočíva v tom, že hovoriaci opisuje situáciu zo svojej perspektívy, pomenúva vlastné vnímanie, prežívanie a potreby bez obviňovania, hodnotenia či nálepkovania komunikačného partnera. Tento spôsob vyjadrovania znižuje obranné reakcie druhej strany a podporuje vecný, rešpektujúci a na riešenia orientovaný rozhovor. Namiesto obviňujúcich formulácií (napr. „Nedávate dieťaťu priestor

na samostatnosť“) pedagóg používa opisnú a osobne ukotvenú výpoveď (napr. „Všimla som si, že dieťa často čaká na pomoc aj pri úlohách, ktoré by už mohlo skúšať samo a rada by som ho v tom podporila spolu s vami“).

Štruktúra JA-výroku zvyčajne obsahuje štyri prvky: pomenovanie vlastného pocitu alebo postoja, vecný opis situácie, vysvetlenie dôvodu či dôsledku a návrh ďalšieho postupu. Takto formulované vyjadrenie je konkrétne, zrozumiteľné a neútočné. Zároveň vytvára priestor pre dialóg a spoločné hľadanie riešenia. Význam JA-výroku spočíva aj v tom, že modeluje kultúru rešpektujúcej interakcie. Pedagóg ňou demonštruje profesionálnu sebareflexiu, komunikačnú zrelosť a orientáciu na spoluprácu. Pri dlhodobom uplatňovaní prispieva k budovaniu dôvery medzi školou a rodinou a k znižovaniu konfliktného potenciálu v náročných komunikačných situáciách.

### **Proaktívna komunikácia**

Proaktívny komunikačný prístup vychádza z uvedomenia, že pedagóg nesie zodpovednosť za svoj spôsob reagovania, formulovania správ a hľadania riešení. Nehľadá vinníka vo svojom okolí, ale sa snaží zamerať na to, čo má v moci ovplyvniť. Pedagóg sa neusiluje hodnotiť rodiny, ale snaží sa porozumieť ich sociálnemu a kultúrnemu kontextu a tomu prispôbiť komunikačné stratégie. Jeho opakom je pasívny prístup. Pasívny prístup vedie k rezignácii, prezentuje sa neustálym sťažovaním sa a odmietaním osobnej iniciatívy. Proaktívny prístup naopak smeruje k hľadaniu možností spolupráce, k získavaniu informácií o rodinnom prostredí detí a k rozvoju partnerského dialógu.

### **Partnerská komunikácia s rodičmi**

Partnerská komunikácia je postavená na princípe rovnocennosti, vzájomnej úcty a rešpektovania odlišných rolí. Rodina a materská škola majú rozdielne, no komplementárne postavenie. Autoritatívny, dominantný alebo poučujúci štýl zo strany pedagóga znižuje ochotu rodiča spolupracovať. Rovnako neprimeraná dominancia zo strany rodiča narúša profesionálne hranice pedagóga. Cieľom je rovnováha, tzn. vzťah partnerov, nie nadradeného a podriadeného.

### **Mentorský rozhovor ako súčasť poradenskej činnosti učiteľa**

Tento prístup je vhodný najmä v situáciách, keď cieľom komunikácie nie je iba odovzdať informáciu, ale podporiť rodiča v porozumení situácii, v hľadaní riešenia a v prijatí spoluzodpovednosti za ďalší postup, t.j. v poradenskej činnosti. Uplatňuje sa tam,

kde pedagóg potrebuje viesť dialóg citlivo, rešpektujúco a zároveň smerovať k dohode. Jeho cieľom je sprevádzať rodiča k prijateľnému riešeniu prostredníctvom otázok a reflexie, nie direktívnych rád. Priamy nátlak a poučovanie môžu rodiča stavať do obrannej pozície, čo vedie k odporu alebo skresľovaniu informácií. Medzi základné techniky mentorského rozhovoru patria: aktívne počúvanie, otvorené otázky, parafrázovanie, práca s tichom, spoločná formulácia záveru, empatia, zrozumiteľný jazyk. Mentorský rozhovor je vhodný všade tam, kde pedagóg nechce rodiča poučovať ani presviedčať silou argumentov, ale chce ho viesť otázkami, počúvaním a reflexiou k vlastnému porozumeniu a prijateľnému riešeniu. Posilňuje tak partnerstvo, znižuje obranné reakcie a zvyšuje šancu na dlhodobú spoluprácu.

### Prevenia konfliktov v komunikácii

Napriek tomu, že učiteľ ovláda primerané formy komunikácie, v praxi sa stáva, že konfliktom sa nevyhneme. Konfliktné situácie v komunikácii s rodičmi sú súčasťou pedagogickej praxe už v materskej škole. Ich vznik je často spojený s odlišnými očakávaniami, nezhodami v predstavách alebo nedostatkom informácií. Hoci nie je možné eliminovať všetky potenciálne konflikty, ich výskyt možno výrazne znížiť prostredníctvom systematickej prevencie, ktorá sa opiera o aktívne budovanie dôvery a partnerského vzťahu medzi pedagógom a rodinou dieťaťa. Kľúčovým princípom prevencie je budovanie pozitívneho vzťahu v obdobiach, keď ešte nevznikol problém. Tento prístup umožňuje rodičovi vidieť pedagóga nielen ako kontrolnú autoritu, ale predovšetkým ako partnera v starostlivosti a výchove dieťaťa. Pedagóg tým vytvára emocionálne bezpečné prostredie pre budúcu konštruktívnu komunikáciu, čím znižuje pravdepodobnosť eskalácie konfliktov. Pomôcť si môže *priebežným a pozitívnym informovaním o dieťati*. Informácie o pokroku dieťaťa, jeho zručnostiach, úspechoch i drobných pokrokoch by mali byť rodičom poskytované pravidelne. Používanie konkrétnych príkladov z denného života a aktivít dieťaťa zvyšuje dôveryhodnosť a odbornosť komunikácie. Pozitívne správy o dieťati predchádzajú tomu, že rodič vníma komunikáciu len cez prizmu problémov. „*Dajme si pozor, aby naše kontakty neboli obmedzené len na indiskrétna stretnutia medzi dverami, v ktorých následne naložíme rodičovi na chrbát všetky nezbedy, v ktorých sa dieťa počas dňa dopustilo*“ (Kunštárová & Potkányová, 2012, s. 51).

Predchádzať konfliktom pomôžu vopred *zadefinované jasné pravidlá a pomenovávanie očakávania*. Transparentné očakávania minimalizujú nedorozumenia a poskytujú rámec pre objektívnu spätnú väzbu. Pravidelné stretnutia, konzultácie alebo krátke

denné rozhovory umožňujú rodičovi sledovať vývoj dieťaťa a zároveň pedagógovi získať informácie o rodinnom kontexte. Otvorená komunikácia podporuje rodičov v aktívnej participácii na výchove dieťaťa a vytvára priestor pre skoré riešenie problémov.

Ďalším významným faktorom podporujúcim úzku spoluprácu medzi rodinou a materskou školou je zabezpečenie dostupných a pravidelných *konzultačných stretnutí* pre rodičov. Rodičia by mali mať jasne stanovené možnosti, kedy a ako sa môžu obrátiť na učiteľa, napr. počas konzultačných hodín, telefonicky alebo prostredníctvom elektronickej komunikácie. Takáto dostupnosť zvyšuje pocit bezpečia a predchádza eskalácii problémov spôsobených nedostatkom informácií.

Ako poslednú stratégiu prevencie konfliktov spomíname *transparentnosť pedagogických postupov a chodu MŠ*. Pedagóg by mal rodičom jasne vysvetľovať, prečo a ako sa realizujú určité výchovno-vzdelávacie aktivity, čo je cieľom jednotlivých činností a aké sú očakávané výstupy. Zdieľanie informácií o organizácii dňa, režime, pravidlách a pedagogických zásadách predchádza nedorozumeniam a pocitu neprístupnosti školy. Súčasťou transparentnosti môžu byť aj **písomné správy a pravidelné informovanie**, napríklad prostredníctvom triednych oznamov, informačných letákov, newsletterov, elektronických správ či stručných týždenných prehľadov aktivít. Takéto písomné formy komunikácie umožňujú rodičom vrátiť sa k informáciám opakovane, zvyšujú zrozumiteľnosť a kontinuitu komunikácie a zároveň podporujú pocit informovanosti a partnerskej spolupráce.

Celkovo prevencia konfliktov spočíva v aktívnej, systematickej a transparentnej komunikácii, ktorá zohľadňuje potreby dieťaťa aj rodiča, podporuje partnerský vzťah a buduje vzájomnú dôveru. Pedagóg, ktorý investuje do takéhoto predchádzajúceho budovania vzťahu, je lepšie pripravený na riešenie prípadných citlivých alebo náročných situácií bez eskalácie konfliktu.

## **PRIPRAVENOSŤ PEDAGÓGA NA REAKCIE RODIČOV V ZLOŽITEJ SITUÁCII**

Súčasťou profesijnej kompetencie učiteľa v oblasti komunikácie s rodičmi je aj porozumenie psychologickým mechanizmom, prostredníctvom ktorých ľudia prijímajú a spracúvajú nepriaznivé informácie. Učiteľ by mal poznať typické emocionálne reakcie na „zlé správy“ a ich vplyv na pozornosť, porozumenie a rozhodovanie,

keďže tieto procesy významne formujú priebeh rozhovoru aj prijatie odporúčaní. Takéto poznanie umožňuje cielene voliť primerané komunikačné stratégie, dávkovať informácie, vytvárať bezpečnú atmosféru a poskytovať rodičovi zrozumiteľnú a podporujúcu spätnú väzbu. „K zvýšeniu miery našej empatie môže pomôcť poznanie a prijatie prirodzených reakcií zo strany rodičov v tejto zložitej situácii“ (Sabo & Pavlíková, 2011, str. 15). Inšpiráciu pre pochopenie emocionálnych reakcií rodičov pri prijímaní správy o problémoch alebo špeciálnych potrebách svojho dieťaťa môžeme čerpať z práce švajčiarsko-americkej psychiatričky Elisabeth Kübler-Rossovej. Je známa svojimi výskumami v oblasti smrti, umierania a smútenia a predovšetkým modelom piatich štádií smútku, známeho ako Kübler-Rossov model. Tento model, široko akceptovaný v rôznych odboroch, umožňuje pedagogickým pracovníkom lepšie porozumieť emocionálnym reakciám rodičov a vhodne ich podporovať. Model zahŕňa päť štádií, ktorými ľudia prechádzajú pri spracovaní straty alebo smútku.

## Tabuľka 1

### *Päť štádií Kübler-Rossov modelu*

<b>Popieranie</b>
Rodičia môžu odmietať informácie o dieťati, ignorovať odporúčania učiteľa alebo nepriznať, že dieťa má špeciálne potreby. V tejto fáze je úlohou učiteľa poskytovať jasné, presné a podrobné pozorovania správania dieťaťa v podmienkach materskej školy, zachovať pokojný a profesionálny prístup a trpezlivo opakovať informácie podľa potreby.
<b>Hnev</b>
Rodičia môžu pociťovať hnev voči učiteľovi, systému vzdelávania alebo sebe samým. Môžu sa cítiť nespravodlivo poznačení, že ich dieťa je „iné“. Učiteľ má v tejto fáze uznať pocity rodiča, ponúknuť konkrétne možnosti riešenia situácie a navrhnúť praktické kroky na podporu dieťaťa.

<b>Vyjednávanie</b>
Rodičia hľadajú alternatívne spôsoby výchovy a vzdelávania, konzultujú s viacerými odborníkmi alebo skúšajú rôzne intervenčné metódy s nádejou, že nájdu „zázračné riešenie“. Učiteľ by mal viesť rodiča k realistickému hodnoteniu možností a ponúkať overené, systematické stratégie podporujúce rozvoj dieťaťa.
<b>Depresia</b>
V tejto fáze sa rodičia stretávajú so smútkom, pocitom beznádeje alebo bezmocnosti. Môžu mať obavy o budúcnosť dieťaťa a jeho kvalitu života. Úlohou učiteľa je poskytovať emocionálnu podporu, povzbudenie a informácie o dostupných zdrojoch pomoci, vrátane psychologického poradenstva a zároveň hľadať kompromisy a prispôsobenia v prostredí materskej školy.
<b>Akceptácia</b>
Rodičia prijímajú informáciu o špeciálnych potrebách dieťaťa a začínajú aktívne spolupracovať s odborníkmi, hľadajú spôsoby, ako podporiť jeho rozvoj a vzdelávanie. Učiteľ môže poskytnúť odporúčania, koordinovať spoluprácu s odborníkmi a podporovať rodiča v implementácii overených stratégií doma aj v materskej škole.

*Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Krausz & Meszaros, 2005.*

Osvojenie si tohto modelu umožňuje učiteľom lepšie porozumieť emocionálnym reakciám rodičov, poskytovať adekvátnu podporu v jednotlivých fázach prijatia a viesť citlivé rozhovory o problémoch dieťaťa. Pri diskusii o zložitých a citlivých témach je nevyhnutné zachovať takt, citlivosť a profesionalitu. Treba mať na pamäti, že posun rodiča do fázy akceptácie je individuálny a ovplyvnený viacerými faktormi: závažnosťou problému dieťaťa, životnou situáciou rodiča, jeho vedomosťami, vzdelaním, sociálno-ekonomickým statusom, skúsenosťami s podobnými problémami

a osobnostnými predispozíciami. Niekedy môže akceptácia prebiehať rýchlo, inokedy rodič spracováva informácie aj niekoľko rokov, a to aj po ukončení dochádzky dieťaťa do materskej školy. Kľúčová je preto pripravenosť učiteľa a jeho intuícia pri identifikovaní fázy, v ktorej sa rodič nachádza, aby komunikácia a podpora boli čo najefektívnejšie.

Učiteľ by mal rátať aj s tým, že „*napriek vynaloženému úsiliu, energii a množstvu času stráveného prípravou a realizáciou pomoci dieťaťu a rodine môže zažiť neúspech. Akýkoľvek negatívny zážitok by nemal byť príčinou na zovšeobecňovanie, škatulkovanie, nálepkovanie, na tie najhoršie očakávania v iných prípadoch, u iných rodín a iných detí*“ (Sabo & Pavlíková, 2011, str. 20).

Viac informácií a konkrétnych inšpirácií do praxe o komunikácii materskej školy s rodinou v kontexte rešpektovania princípov inklúzie v predprimárnom vzdelávaní a profesijného rozvoja učiteľov nájdete v publikácii *Komunikácia materskej školy s rodinou dieťaťa: tradičné aj moderné prístupy* (Mináriková et al., 2025) a na inovačnom vzdelávaní s rovnakým názvom, ktoré poskytuje NIVAM.

## ZÁVER

Čapek (2020) zdôrazňuje, že rodič je pre každého dobrého učiteľa nenahradiiteľným partnerom, ba až najlepším „priateľom“ v procese výchovy a vzdelávania. Rodiča vníma ako odborníka na vlastné dieťa, rovnako ako učiteľ predstavuje odborníka na vzdelávacie procesy. Ignorovať možnosť získať informácie či nadviazať spoluprácu s rodičom by bolo podľa neho krátkozraké. Materská škola, ktorá je priateľská k rodičom, preto aktívne pripravuje podmienky pre vzájomnú spoluprácu. Základné princípy, ktoré by si pedagóg mal uvedomovať vo vzťahu k rodine, sú podľa Kropáčkovej & Splavcovej (2016) nasledovné:

- rodičia predstavujú významného partnera materskej školy,
- informovanosť rodičov je predpokladom efektívnej spolupráce,
- kvalita vzťahov medzi materskou školou a rodičmi priamo ovplyvňuje výsledky pedagogickej práce,
- rodičia oceňujú, keď sa k nim škola správa ako k partnerovi.

Syntéza týchto poznatkov ukazuje, že efektívna komunikácia a aktívna spolupráca s rodičmi nie sú len žiadúcou, ale nevyhnutnou súčasťou pedagogickej praxe. Uči-

teľ, ktorý dokáže rodiča vnímať ako odborníka na svoje dieťa a partnera, vytvára prostredie podporujúce rozvoj dieťaťa, posilňuje dôveru v školu a zároveň prispieva k formovaniu pozitívnej kultúry spolupráce medzi rodinou a materskou školou.

## Zoznam použitej literatúry

- Čapek, R. (2020). *Uč jako umělec*. Jan Melvin Publishing.
- Kraus, M. & Meszáros, J. (2005). The Retrospective Experiences of a Mother of a Child with Autism. *The International Journal of Special Education* 20(2).
- Kalnický, J. (2012). *Základy pedagogiky: studijní opora pro kombinované studium*. Slezská Univerzita.
- Kropáčková, J. & Splavcová, H. (2016). *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání od podzimu do zimy*. Nakladatelství Dr. Josef Raabe s. r. o.
- Kunštárová, Ž. & Potkányová, K. (2012). *Partnerský stisk rúk: spolupráca rodiny a materskej školy*. Pro Solutions.
- Mináriková, S., Pupíková, E. & Sobinkovičová, E. (2025). *Komunikácia materskej školy s rodinou dieťaťa: tradičné aj moderné prístupy*. NIVaM. [https://nivam.sk/wp-content/uploads/2026/01/Komunikacia-MS-s-rodinou\\_NIVaM-1.pdf?fbclid=IwY2xjawPy1nNleHRuA2FlbQlxMABicmlkETFSSkVjekZoODBzb3E1OYvd-0c3J0YwZhcHBfaWQQMjlyMDM5MTc4ODlwMDg5MgABHsjFKfLD4rS\\_z8G-98F0UrJv-fAPc0wsUX8TwnLPPua06N-mA4VKsbFBc4tap\\_aem\\_QOL8LYeX4s-GxcabUA0N-cA](https://nivam.sk/wp-content/uploads/2026/01/Komunikacia-MS-s-rodinou_NIVaM-1.pdf?fbclid=IwY2xjawPy1nNleHRuA2FlbQlxMABicmlkETFSSkVjekZoODBzb3E1OYvd-0c3J0YwZhcHBfaWQQMjlyMDM5MTc4ODlwMDg5MgABHsjFKfLD4rS_z8G-98F0UrJv-fAPc0wsUX8TwnLPPua06N-mA4VKsbFBc4tap_aem_QOL8LYeX4s-GxcabUA0N-cA)
- Pupíková, E., Gonda, D., Páleníková, K., Medová, J., Kollárová, D. & Tirpáková A. (2021). *How Kindergarten Teachers Assess Their Own Professional Competencies*. *Education Sciences*, 11(12), 769. <https://doi.org/10.3390/educsci11120769>
- Rosenberg, M. B. (2022). *Nenásilná komunikace. Řeč života*. Portál.
- Sabo, R. & Pavlíková, O. (2011). *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy*. Metodicko-pedagogické centrum. [file:///C:/Users/HP/Downloads/SR%20Sabo%20Pavlikova%202011%20integracia\\_web%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/SR%20Sabo%20Pavlikova%202011%20integracia_web%20(3).pdf)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

## AUTORKY

**PaedDr. Silvia Mináriková, PhD.**

*učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie*

NIVaM, Lomonosovova 2797/6, 917 08 Trnava

e-mail: [silvia.minarikova@nivam.sk](mailto:silvia.minarikova@nivam.sk)

**PaedDr. Eva Pupíková, PhD.**

*učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie*

NIVaM, Cabajská 6, 949 01 Nitra

e-mail: [eva.pupikova@nivam.sk](mailto:eva.pupikova@nivam.sk)

*odborný asistent na Katedre predprimárnej a primárnej pedagogiky*

Pedagogická fakulta UK v Bratislave, Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava

e-mail: [pupikova@fedu.uniba.sk](mailto:pupikova@fedu.uniba.sk)

**PaedDr. Eva Sobinkovičová, Ed.D.**

*učiteľ profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie*

NIVaM, Južná trieda 10, 040 01 Košice

e-mail: [eva.sobinkovicova@nivam.sk](mailto:eva.sobinkovicova@nivam.sk)

# POSKYTOVANIE PODPORNÝCH OPATRENÍ DEŤOM S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM V PODMIENKACH ZÁKLADNEJ ŠKOLY

ZDENKA OBRTALOVÁ

JANA TICHÁ

BARBORA BÍREŠOVÁ

**Anotácia:** Príspevok sa zameriava na analýzu edukačných výziev, s ktorými sa stretávajú žiaci s poruchou autistického spektra a pedagogickí zamestnanci v prostredí základnej školy. Ťažiskom článku je aplikácia vybraných podporných opatrení, ktoré môžu prispieť k efektívnemu začleneniu žiakov s PAS do školského prostredia. Text sa venuje identifikácii špecifických edukačných potrieb týchto žiakov a prezentuje pedagogické prístupy a intervencie zamerané na podporu ich vzdelávacieho a sociálneho fungovania v podmienkach inkluzívneho vzdelávania. Príspevok kombinuje teoretické východiská s aplikačnou rovinou a ponúka systematizovaný prehľad postupov využiteľných v pedagogickej praxi v spolupráci školy, rodiny a odborných zamestnancov.

**Kľúčové slová:** dieťa a žiak s Aspergerovým syndrómom, dieťa a žiak s poruchou autistického spektra (PAS), inkluzívne vzdelávanie, katalóg podporných opatrení, podporné oparenia žiakom s PAS.

## ÚVOD

Aspergerov syndróm je v súčasnosti v medzinárodných klasifikačných systémoch DSM-5-TR a ICD-11 chápaný ako súčasť porúch autistického spektra (PAS). Ide o neurovývinovú poruchu charakterizovanú pretrvávajúcimi ťažkosťami v oblasti sociálnej komunikácie, sociálnej interakcie a adaptability správania, pričom intelektové

schopnosti a vývin reči bývajú zachované. U niektorých jedincov sa môže vyskytnúť aj oneskorená emočná zrelosť, sensorická hypersenzitivita a zvýšená potreba predvídateľnosti prostredia.

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra v prostredí základnej školy predstavuje špecifické pedagogické výzvy, ktoré sa dotýkajú nielen samotných žiakov, ale aj pedagogických zamestnancov a širšieho školského prostredia. Efektívne zvládanie týchto výziev si vyžaduje systematické uplatňovanie podporných opatrení v súlade s platnou legislatívou a odbornými odporúčaniami.

Cieľom príspevku je analyzovať možnosti aplikácie vybraných podporných opatrení podľa *Katalógu podporných opatrení v podmienkach základnej školy* so zameraním na žiakov s PAS. Text sa zameriava na identifikáciu špecifických edukačných potrieb týchto žiakov a na pedagogické prístupy a intervencie podporujúce ich vzdelávanie a sociálne fungovanie v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Príspevok prepája teoretické východiská s aplikačnou rovinou a reflektuje potrebu interdisciplinárnej spolupráce školy, rodiny a odborných zamestnancov.

Aspergerov syndróm bol v roku 1994 zavedený ako samostatná kategória v rámci autistického spektra. Prvé systematické opisy klinických prejavov dnes označovaných ako Aspergerov syndróm publikoval **Hans Asperger**, ktorý pod pojmom *autistická psychopatia* charakterizoval skupinu detí s výraznými ťažkosťami v oblasti sociálnej interakcie a správania, ktoré nebolo možné zaradiť do vtedy platných diagnostických kategórií. Na Aspergerove práce nadviazala o niekoľko desaťročí neskôr detská psychiatrička **Lorna Wingová**, ktorá na základe vlastného výskumu detí s pretrvávajúcimi ťažkosťami v sociálnej a komunikačnej oblasti zaviedla označenie *Aspergerov syndróm*. Wingová zároveň rozšírila a spresnila klinické charakteristiky tohto syndrómu, čím prispela k jeho širšiemu odbornému ukotveniu v rámci porúch autistického spektra (Bělohlávková et al., In Čadilová & Žampachová, 2006).

Aspergerov syndróm sa prejavuje predovšetkým v ťažkostiach v oblasti sociálnej interakcie a komunikácie. Spoločnou črtou pre deti s aspergerovým syndrómom je zmyslová hypersenzitivita, citlivosť na hluk, nečakané zvuky a tiež na pach a rôzne vône. Hoci deti s týmto syndrómom nemajú výrazné oneskorenie v reči alebo kognitívnom vývoji, v bežnom živote čelia výzvam, ktoré môžu ovplyvniť ich schopnosť efektívne sa zapojiť do každodenných školských aktivít. Bežný svet je pre tieto deti ťažko čitateľný, práve preto hovoríme o aspergerovom syndróme ako o sociálnej

dyslexii. Deti s týmto syndrómom sa často vyznačujú vysokou inteligenciou a veľmi špecifickými záujmami, ale majú problémy s interpretovaním sociálnych signálov a prispôsobovaním sa spoločenským normám.

Aj napriek pozitívam inkluzívneho vzdelávania je integrácia detí s Aspergerovým syndrómom do bežného školského prostredia spojená s rôznymi výzvami. Deme (2020) vo svojej štúdii *Integrácia detí s Aspergerovým syndrómom do bežných škôl: výzvy a perspektívy* upozorňuje na to, že deti s AS čelia mnohým problémom pri navádzovaní priateľských vzťahov, nevedia rozpoznať neverbálne signály a prispôbovať sa neformálnym skupinovým interakciám. Často dochádza k ich marginalizácii alebo nepochopeniu zo strany rovesníkov, čo môže mať negatívny dopad na ich psychické zdravie a sebadomie. Podľa Černákovvej (2018) je integrácia detí s Aspergerovým syndrómom (ďalej len AS) v bežných školách prospešná nielen pre samotné deti s AS, ale aj pre ich spolužiakov, ktorí sa učia tolerancii, empatii a pochopeniu rozdielov medzi ľuďmi. Významnou výhodou inklúzie je, že deti s AS majú možnosť vysporiadať sa so sociálnymi výzvami v reálnom prostredí, čo je kľúčové pre ich rozvoj. Kováčová (2019) vo svojej práci *Sociálne zručnosti a ich rozvoj u detí s Aspergerovým syndrómom* uvádza, že deti s AS sa môžu prostredníctvom interakcie s rovesníkmi naučiť lepšie vnímať neverbálnu komunikáciu, zlepšiť svoje komunikačné schopnosti a získať väčšiu sebadôveru. Tento článok sa zameriava na to, aké problémy môžu deti s AS zažívať v základnej škole a na podporné opatrenia, ktoré im môžu pomôcť v ich vzdelávaní, zvládaní každodenných situácií, vrátane včlenení sa do kolektívneho a spoločenského života.

## **ASPERGEROV SYNDRÓM A JEHO POCHOPENIE V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ**

Medzi faktory, ktoré môžu negatívne ovplyvňovať edukačný proces žiakov s poruchou autistického spektra bez intelektového postihnutia, patria najmä zvýšená citlivosť na zmeny, obmedzená flexibilita správania, ťažkosti v oblasti pozornosti, motorickej koordinácie a sociálnej komunikácie. Tieto charakteristiky môžu v záťažových alebo nepredvídateľných situáciách viesť k prejavom problémového správania, ktoré sa môže manifestovať zvýšenou emočnou reaktivitou, afektívnymi výbuchmi, deštruktívnym správaním alebo rigidnými rituálnymi prejavmi. (Čadilová et al., In Čadilová & Žampachová, 2006).

Školské prostredie môže pre žiakov s PAS predstavovať významný zdroj stresu, najmä v dôsledku senzorického preťaženia, nepredvídateľnosti situácií a vysokých nárokov na sociálnu adaptáciu. Medzi kľúčové edukačné potreby tejto skupiny žiakov patrí potreba štruktúry, predvídateľnosti, explicitného vysvetľovania pravidiel a vizuálnej podpory. Učiteľ by mal vedieť, že žiaci s PAS v mnohých situáciách reagujú odlišne než bežné deti. Sociálne vzťahy nadväzujú s ťažkosťami, majú problém pochopiť neverbálnu komunikáciu, tón hlasu, výraz tváre, gestá. Toto neporozumenie môže viesť k sociálnej izolácii. Veľmi ťažko reagujú na zmeny v školskom prostredí, nových spolužiakov, nečakané udalosti, ako napríklad zmena v rozvrhu hodín, zmena miesta, lavice, učebne. Častokrát majú ťažkosti pri rôznych motorických činnostiach, niektorí sa nevedia orientovať v priestore, majú tendenciu k stereotypným vzorcom správania sa. Tieto náhle a neočakávané zmeny môžu u nich vyvolávať strach, bezmocnosť, hnev, zmätok a frustráciu. V rámci inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutné zabezpečiť adekvátne podporné opatrenia, ktoré umožnia žiakom s AS efektívne sa vzdelávať a zapájať sa do školského života.

Odborné zdroje aj platná legislatíva v oblasti inkluzívneho vzdelávania poukazujú na význam systematického zabezpečenia podporných opatrení pre žiakov s PAS v školskom prostredí. Poskytovanie podporných opatrení pre žiakov s poruchou autistického spektra v prostredí základnej školy je v Slovenskej republike ukotvené v platnej školskej legislatíve. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ukladá školám povinnosť vytvárať podmienky na vzdelávanie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zabezpečovať im primeranú odbornú a personálnu podporu. Tento rámec je konkretizovaný v *Katalógu podporných opatrení*, ktorý definuje jednotlivé úrovne podpory a formy intervencií v oblasti úpravy edukačných postupov, prostredia a personálneho zabezpečenia (MŠVVaŠ SR, 2023).

V podmienkach základnej školy zohráva významnú úlohu najmä pôsobenie odborných zamestnancov školy, predovšetkým školského špeciálneho pedagóga, ako aj pedagogického asistenta, ktorí sa podieľajú na adaptácii žiaka na školské prostredie, podpore jeho vzdelávacieho fungovania a regulácii záťažových situácií. Odborná literatúra poukazuje na to, že systematická personálna podpora v kombinácii s úpravou edukačných postupov a prostredia prispieva k znižovaniu rizika školského zlyhávania a k stabilizácii správania žiakov s PAS (Gregorová, 2018).

Neoddeliteľnou súčasťou efektívneho poskytovania podporných opatrení je interdisciplinárna spolupráca pedagogických zamestnancov, odborných zamestnan-

cov školy, zariadení poradenstva a prevencie a rodiny žiaka. Koordinovaný postup umožňuje cielene reagovať na individuálne potreby žiaka a zvyšuje účinnosť uplatňovaných podporných opatrení v súlade s legislatívnym rámcom.

Inkluzívne vzdelávanie možno chápať ako proces začleňovania žiaka do bežného školského kolektívu s dôrazom na rešpektovanie jeho individuálnych vzdelávacích potrieb, možností a tempa učenia. Cieľom inklúzie nie je dosahovanie uniformných výkonov v rovnakom časovom horizonte, ale vytváranie podmienok, ktoré umožňujú každému žiakovi napredovať v súlade s jeho individuálnym potenciálom a aktuálnou úrovňou funkčného fungovania (Geršicová & Porubčanová, 2020).

## **PODPORNÉ OPATRENIA A INTERVENCIE V ZMYSLE KATALÓGU PODPORNÝCH OPATRENÍ**

V práci so žiakmi s PAS sa uplatňuje široké spektrum edukačných prístupov, intervenčných stratégií a terapeutických postupov. Efektivita týchto prístupov je podmienená individuálnym zohľadnením silných stránok jedinca, jeho kognitívneho profilu a špecifického spôsobu spracovania informácií, pričom zvolené intervencie by mali byť v súlade s jeho charakteristickým typom myslenia a aktuálnymi funkčnými možnosťami (Grandin, 2015).

*Z kompetencie školy 1. a 2. podpornej úrovne sú pre týchto žiakov vhodné podporné opatrenia:*

- a) poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní,*
- b) zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy,*
- c) činnosť na podporu sociálneho zaradenia,*
- d) zabezpečenie úpravy priestorov školy určených na podporu vnímania a nadobúdanie zručností.*

Na zlepšenie školského života žiaka s Aspergerovým syndrómom je dôležité prijať rôzne podporné opatrenia a ich prístupy.

## Podporné opatrenie a) Poskytovanie výchovy a vzdelávania na základe úpravy cieľov, metód, foriem a prístupov vo výchove a vzdelávaní

Rozvoj sociálnej interakcie u detí s poruchou autistického spektra možno podporovať prostredníctvom štruktúrovaných a dieťaťu známych herných aktivít, ktoré sú prispôsobené jeho individuálnym potrebám a znižujú mieru kognitívnej a emočnej záťaže spätéj so spontánnou hrou (Beyer & Gammeltoft, 2006).

### Organizované prostredie pre dieťa

- **Štruktúrované prostredie** je pre žiakov s AS skutočne veľmi prospešné. Podľa viacerých zdrojov, organizované a predvídateľné prostredie pomáha týmto žiakom lepšie sa orientovať a znižuje ich úzkosť. Napríklad, vytváranie prehľadných a nemenných rozvrhov, používanie rovnakých učební a udržiavanie konzistentného rozmiestnenia lavíc a ďalších predmetov sú kľúčové prvky, ktoré podporujú ich úspech. Tieto opatrenia poskytujú jasné vizuálne a organizačné štruktúry, ktoré pomáhajú žiakom s AS lepšie pochopiť, čo sa od nich očakáva a ako sa majú správať v rôznych situáciách.
- Pre žiakov s AS je prospešné, ak majú v triede svoj **stály pracovný priestor** – teda sedia na rovnakom mieste a ich úlohám sa venuje ten istý pedagóg. Takéto prostredie im poskytuje pocit istoty a stability. Aj drobné narušenie ich osobného priestoru, napríklad zásah do priestoru okolo lavice, ich môže rozrušiť. Na rozdiel od iných detí často nedávajú najavo nepohodu bežnými neverbálnymi prejavmi ako zmena tónu hlasu či reč tela. Práve preto si okolie nemusí všimnúť, že sú v strese, až kým nedôjde k výraznej reakcii – ako je výbuch hnevu či krik. Takéto situácie vznikajú aj preto, že deti samy ťažko zvládajú náročné podnety a nedokážu včas rozpoznať ani regulovať svoje napätie. Navyše, ich schopnosť zvládať záťaž sa znižuje, keď sú unavené.
- Je vhodné osloviť k spolupráci rodičov, ktorí môžu pri domácej príprave a chystaní svojho dieťaťa významne uľahčiť jeho fungovanie na vyučovacích hodinách, napr. formou odškrtávania zrealizovaných domácich úloh z rozvrhu, použitie farebných obalov na zošity (napr. matematika – učebnica, pracovný list, zošit – zelený obal, SJ učebnica, pracovný list, zošit – červený obal a pod.).
- K dezorientácii detí s AS prispievajú aj skupinové aktivity (súťaže, kolektívne hry, či už hrové, alebo športové), ktoré považujú za komplikované a neprehľadné z dôvodu straty kontroly nad nimi. *Ak nechcú byť účastní v ko-*

*lektívnych aktivitách, športe, alebo rôznych programoch, je vhodné poveriť ich úlohou, ktorá je pre nich prijateľná* (napr. na telesnej výchove môže merať čas, počítať góly, zapisovať aktivity, zbierať loptičky, hodnotiť súťažiacich). Tieto deti väčšinou súťaže odmietajú, čo je potrebné rešpektovať. Niektoré deti s AS prehru vnímajú ako neznesiteľné zlyhanie. Pre mnohé deti s Aspergerovým syndrómom môže byť predstava prehry natoľko stresujúca, že radšej uprednostnia neúčast na súťaži pred rizikom neúspechu. Nájdem však aj výnimky – niektoré z týchto detí sa s radosťou zapájajú do súťaží, najmä ak v nich vynikajú alebo sa v danej oblasti cítia sebaisto, napríklad pri športových aktivitách akou je beh. Niektoré deti s AS spočiatku nezasahujú do hier svojich rovesníkov, no neskôr ich môžu s istým záujmom sledovať. Tento pozorovací postoj sa môže časom zmeniť na aktívne zapojenie, ktoré však môže nastať až po určitom čase – o deň, týždeň či dokonca o mesiac.

- Pre žiakov s AS je efektívnejšie, ak sú v triede usadení vpredu. Tým sa minimalizuje počet podnetov z okolia, ktoré by ich mohli rušiť, a zároveň to umožňuje učiteľovi rýchlejšie zaregistrovať, keď sa dieťa uzatvára do seba alebo stráca kontakt s dianím v triede.

### **Predvídateľnosť a stabilita v školskom prostredí**

- Pre deti s AS je vhodné, ak je školské prostredie čo najviac *stabilné a s jasne stanovenými pravidlami*.
- Predvídateľnosť situácii v školskom prostredí a jasná štruktúra žiakom s AS je pre nich počas vyučovacieho dňa prioritou, vtedy sa cítia bezpečne. Pomerne často sa stáva, že sa pokúšajú sledovať pokyny učiteľa, ale niekedy nerozumejú, čo bolo povedané (je to pre problémy s verbálnym porozumením, nie pre obsah povedaného). Inokedy počujú detský smiech okolo seba, ale nerozumejú vtipu, prípadne prepadnú neistote, či sa nesmejú z nich. Takéto mnohé ďalšie situácie v škole dieťa s AS zažíva denne. Komplikácie spôsobujú takmer všetky situácie, ktoré dieťa nevie predvídať ani sa im rýchlo prispôbiť.
- Deti s AS citlivo reagujú na zmeny, preto je dôležité ich o každej plánovanej zmene vopred informovať. Zároveň im môže pomôcť, ak vedia, kedy sa situácia opäť stabilizuje alebo kedy budú môcť pokračovať v činnosti, ktorú si naplánovali. Pokiaľ dôjde len k miernej odchýlke, napríklad k úprave rozvrhu, niektoré deti to zvládnu bez väčších problémov. Ak sa však zároveň zmení aj pedagóg, môžu mať väčšie ťažkosti so zvládaním svojho správania.

- Podobne negatívne dôsledky môže mať zrušenie obľúbenej hodiny žiaka, na ktorú sa tešil (informatika) a jej nahradenie sociálnymi činnosťami, ktorým žiak nerozumie (karneval, školská besiedka, školská oslava Mikuláša). Najviac vypäté situácie nastávajú vtedy, keď sa zmena oznámi, pričom istý čas trvá, kým sa dieťa presne dozvie, o akú konkrétnu zmenu ide a aký bude mať na neho dosah. Tie isté deti môžu zmeny prijať bez akéhokoľvek zrušenia, a to vtedy, ak sa nimi necítia ohrozené. *Prostredníctvom reči a správania sa nám dávajú najavo, že je pre nich zmena náročná a komplikovaná.*

### Prístupy na vyučovaní k žiakovi s AS

- Žiaci s AS sa môžu natolko ponoriť do vlastného sveta, že prestanú vnímať okolie. Hoci navonok pôsobia, akoby dávali pozor, v skutočnosti môžu mentálne „odísť“ a prestať reagovať na výučbu aj na sociálne podnety. V takýchto situáciách býva niekedy potrebné, aby učiteľ žiaka priamo oslovil alebo sa ho jemne dotkol, aby ho opäť sústredil na prebiehajúcu činnosť. Denné snenie nie je možné predvídať, môže sa vyskytnúť počas rozsiahlych časových intervalov počas dňa.
- Je dôležité eliminovať ironické poznámky aj slovné spojenia s inotajmi, prirovnania, obrazné vyjadrenia, rečnícke otázky. Príbeh s poučením typu „neplač nad rozliatym mliekom“ môže byť zmätočný pre žiaka s AS. Ich pochopenie je často doslovné.
- Žiaci s AS majú deficity v neverbálnej komunikácii. Preto sú ťažkosti v sociálnom kontexte pre nich typické. Príklady možných reakcií žiakov s AS:
  - **proximita**, počas konverzácie môže stáť bližšie alebo ďalej od druhej osoby počas, než je bežne akceptované,
  - **intenzívne zazeranie** na druhú osobu dlhú dobu počas vzájomnej interakcie **alebo žiadny očný kontakt**,
  - **netypický postoj tela** v rôznych sociálnych situáciách,
  - **mimika** dieťaťa môže pôsobiť strnulo alebo nevýrazne, čo sťažuje jeho schopnosť neverbálne vyjadriť, že má o komunikáciu záujem alebo že s niečím súhlasí či nesúhlasí,
  - žiak často **nerozumie významu bežných gest a výrazu tváre**, ktoré zvyčajne dopĺňajú hovorené slová a zároveň ich ani samo nevie primerane používať.

## Vizuálna podpora a štruktúra

Vizuálne informácie spracovávajú mnohonásobne lepšie ako auditívne. Aj žiaci s AS zväčša potrebujú k lepšiemu porozumeniu (v rôznej miere) vizuálnu podporu. Pre týchto žiakov môže byť užitočné využívať vizuálne pomôcky, ako sú obrázky, schémy alebo piktogramy. Jasná štruktúra a predvídateľnosť v školskom prostredí tiež pomáhajú minimalizovať úzkosť. *Príklad: vytvorte „denný rozvrh“ na tabuli alebo na nástenke, ktorý bude ukazovať, čo sa bude robiť počas dňa (napr. prírodoveda – včely, slovenčina – čítanie, matematika – odčítanie).*

## Úprava vyučovacieho materiálu

Pre žiakov s AS môže byť užitočné prispôbiť vyučovacie materiály tak, aby boli čo najviac vizuálne a stručné. Žiaci s AS môžu mať tendenciu zameriavať sa na detaily, preto je dôležité vyvarovať sa nejasných inštrukcií. V praxi sa stretávame s tým, že pri neporozumení inštrukcie si títo žiaci nepýtajú pomoc, nevedia hľadať spôsob, ako si pomôcť. Môžu zostať bez pohybu alebo súčať nohami, ležať na lavici, hľadiet do prázdna. Pri vyzvaní môžu začať nervózne rozprávať, že nevedia, čo majú robiť, pričom nekonkretizujú to, čo potrebujú. Môžu byť dezorientované, čo môže byť mylne interpretované ako nevedomosť. V tomto prípade je vhodné poskytnúť im materiály, ktoré sú veľmi konkrétne a zrozumiteľné, napríklad diagramy, grafy alebo práce s konkrétnymi predmetmi.

## Prístup pedagógov pri hodnotení a skúšaní žiaka s AS

Žiaci s AS môžu byť veľmi precízne a pozorné na detaily, môžete im zadávať úlohy, kde tieto schopnosti môžu využiť. Úlohy, ktoré vyžadujú sledovanie detailov alebo logických vzorcov, im môžu veľmi vyhovovať.

Môžeme im poskytnúť úlohy, kde je potrebné porovnávať informácie alebo robiť veci krok za krokom, napríklad pri riešení matematických problémov.

Vo všeobecnosti zadania pre žiakov s AS by mali byť čo najviac jednoznačné, logické a stručné.

Pri overovaní vedomostí žiakov s AS, najmä v oblastiach, ktoré ich menej zaujímajú, je vhodné zvoliť také formy hodnotenia, ktoré im umožňujú jednoduchú a prehľadnú voľbu. Môže ísť napríklad o úlohy typu: *vyznačiť správnu odpoveď, vyčlarknúť nesprávny prvok, priradiť správne dvojice alebo doplniť chýbajúce slovo do vety*. V rámci PO a) je možnosťou využívať také úpravy pri hodnotení, ako je predĺžený čas na testy alebo písomné zadania. Znižuje sa tým stres a záťaž žiaka a pomáha mu to lep-

šie sa zamerať na zadanú úlohu. Vyhľadávanie alternatívnych možností hodnotenia u týchto žiakov je predpokladom pre ich vtiahnutie do vyučovacieho procesu a ich následné nadväzovanie spolupráce s učiteľom.

Porozumenie zadaniu je pre žiaka kľúčové. Je potrebné, aby sa učiteľ uistil, či žiak zadaniu rozumie. Napr. zadanie typu „vypíšte slová, kde sa vyskytuje spodobovanie“ môže žiak rozumieť tak, že predponu „vy“ znamená „dať preč“, a tak môže napísať všetky slová, kde sa spodobovanie nevyskytuje, a teda urobiť presný opak požadovaného. Žiak nemusí porozumieť diktovanému textu zadania, preto je vhodné, aby mal žiak zadanie aj napísané. Vhodnejšie je teda v zadaní uviesť slovo „napíšte“, alebo ešte lepšie – žiadať zakrúžkovanie slov, kde je alebo nie je spodobovanie.

### **Podporné opatrenie c) Zabezpečenie činností na rozvoj pohybovej schopnosti, zmyslového vnímania, komunikačnej schopnosti, kognitívnej schopnosti, sociálno-komunikačných zručností, emocionality a sebaobsluhy**

PO zabezpečuje školský špeciálny-pedagóg, odborný zamestnanec školy (psychológ, sociálny pedagóg a i.), v odôvodnenom prípade pedagogickí zamestnanci s metodickou podporou odborných zamestnancov zo zariadení poradenstva a prevencie. Je dôležité, aby škola poskytovala prax v oblasti sociálnych zručností a pomohla dieťaťu vybudovať vzťahy so spolužiakmi. Rôzne programy a aktivity zamerané na zlepšenie sociálnych interakcií môžu pomôcť zlepšiť jeho schopnosť nadväzovať a udržiavať priateľstvá. Pre deti s AS je sociálne vzdelávanie absolútnou nevyhnutnosťou na ich začlenenie sa do spoločnosti, ako aj pre ich vlastnú maximálnu možnú vnútornú vyrovnanosť.

Pre žiakov s AS je veľmi dôležité *precvičovanie naučeného vzoru správania sa* v praxi. Niekedy si tieto deti na to v panike či záťaži nespomenú. Pri aktivitách a práci so žiakom je dôležité sledovať ako rozumie sociálnym pravidlám a ako sa prejavuje v správaní pokiaľ nie je v strese. Zároveň platí, že čím viac dieťa sociálnym pravidlám rozumie, tým môže byť pokojnejšie. Žiak sa najlepšie učí cez jednoduché príbehy, ktoré majú na konci poučenie.

Vedenie žiaka k analyzovaniu vlastného správania a postupné eliminovanie sociálnych chýb, ktoré sú u neho prítomné, je žiaduce vzhľadom na postupné začleňovanie sa do kolektívu a komplexný wellbeing v školskom prostredí. Forma vysvetľovania následkov konkrétneho konania a ukazovania situácie z pohľadu vnímania iného

človeka, je pre takéhoto žiaka veľmi prínosné. Je potrebné zvoliť postupnosť pri jednotlivých nežiaducich situáciách, pretože ak žiak robí mnoho „sociálnych chýb“, je vhodné vybrať si jednu – dve oblasti, aby nemal pocit, že robí zle všetko, pretože by sa mohol vzdať. Mali by sme mu vysvetliť, ako sa má správať pri dosahovaní svojich cieľov v sociálnej oblasti.

Ak žiak neporozumie a spraví chybu, reagujeme citlivo, trpezlivo, a to najmä vtedy, keď si to náhle uvedomí a vidíme na ňom zľaknutie z toho, čo urobil (uvedomenie si, že porušil sociálne pravidlá). Niekedy môže žiak chybu odmietat (zároveň aj toho, kto na ňu upozorňuje). Ak však chybu pripustí, môže sa považovať za „najhoršieho na svete“, prežíva zúfalstvo, bezmocnosť. Týmto žiakom je potrebné pomáhať vedieť uniesť svoje omyly a zdôrazniť, že chyby sú bežné u každého človeka, a tým mu napomôcť sa nevzdávať. Veľmi účinné je postupovať spôsobom, keď sa žiaka spýtame, ako by sa cítil on, ak by sa „takto“ zachoval spolužiak.

- Žiaci s AS, ktorí sa učia logicky uchopiť sociálne pravidlá, získavajú postupne extrémne silný zmysel pre spravodlivosť;
- Nevedia klamať, nevedia hneď pochopiť či odhaliť klamstvo. Skôr či neskôr klamstvo pochopia, a niektorí z nich ho občas aj v ich podaní skúšajú;
- Sú spoločensky prehnane až nepríjemne úprimní;
- Majú pri vyšších kognitívnych schopnostiach rozsiahlu kapacitu učiť sa abstraktným konceptom – *existujúci bez bezprostredného vzťahu k skutočnosti*;
- Nevedia informácie načítať intuitívne, a preto je dôležité, aby získavali sociálne porozumenie sveta, potrebujú sa kognitívne učiť, ako myslieť sociálne a učiť sa týmto zručnostiam.

Pri práci rozvoja sociálnych zručností je možné využiť:

- **Tréning sociálnych zručností:** Správanie sa v rôznych situáciách. Cvičenia môžu zahŕňať rôzne scenáre, nácvik komunikácie s ostatnými (napr. ako iniciovať konverzáciu, ako reagovať na rôzne spoločenské signály, ako sa správať v skupinách).
- **Role-playing:** zameranie sa na nácvik rôznych sociálnych situácií (napr. oslovenie spolužiaka, reakcia na výzvu učiteľa), môžu sa nacvičovať prostredníctvom hrania rolí. To žiakom pomáha získať istotu v jednotlivých interakciách.

- **Tréning relaxácie a sebaregulácie:** Niektorí žiaci ťažšie zvládajú hnev a frustráciu, preto sú pre nich vhodné cvičenia na relaxáciu ako hlboké dýchanie, mindfulness alebo jednoduché techniky upokojenia. Učenie žiaka o jeho emóciách a vytvorenie systému „signalizácie“, kedy môže požiadať o prestávku (napr. rukou zdvihnutou hore, prípadne iným dohodnutým signálom s učiteľom).

### Podporné opatrenie j) Činnosť na podporu sociálneho zaradenia

Je potrebné pracovať a rozprávať sa aj so spolužiakmi žiaka s AS. Spolužiakom treba vysvetliť podstatu odlišného vnímania sveta dieťaťa s AS, podstatu toho, že nevie, ako má vzťah či rozhovor s druhým človekom začať, ako v ňom pokračovať a ukončiť ho. Zároveň treba spolužiakom naznačiť, ako môžu prispieť k učeniu sa spolužiaka s AS. Veľmi nápomocné je ukázať im aj jeho silné stránky. Nevhodné reakcie citlivejšieho žiaka s AS je vhodné spočiatku komentovať vo všeobecnosti „keď niekto urobí toto, ostatní to vnímajú takto a reagujú takto“.

V praxi je možné vo vyučovaní alebo počas pobytu dieťaťa v ŠKD využívať princípy podľa Rusinkovej (2014):

- **Modelovanie správania podľa spolužiakov** – rozdelenie úloh medzi žiakov, pri ktorých sa všetci postupne vystriedajú. Žiaci s AS môžu pozorovať správanie ostatných, čo a ako v danej situácii robia a následne odpozorované správanie zopakovať.
- **Modelovanie vzťahov s inými** – práca v skupinách (menších, väčších). Vhodná je výmena rolí, striedanie dvojíc, práca v malých skupinách alebo spájanie skupín, ich obmieňanie.
- **Alternatívy pomoci a podpory** – oboznámiť žiakov s tým, že sa o pomoc môžu kedykoľvek obrátiť na pedagóga, ponúknuť možnosť požiadať o pomoc spolužiaka, ku ktorému má dieťa bližšie ako k ostatným.
- **Podporovať kamarátske vzťahy** – rozdelenie do dvojíc pri vychádzke, pri danej hre, pri stole pri obede a pod., vhodné sú aj skupinové formy.
- **Dozor počas prestávok** – sledovať správanie sa žiakov a koordinovať ich správanie sa s vysvetlením a objasnením situácie.
- **Priestor pre seba** – ponúknuť žiakovi s AS jeho priestor a jeho miesto na uvoľnenie, odpočinok, bez zásahov iných spolužiakov.
- **Možnosť výberu** – ponúknuť viacero alternatív zadanej činnosti.

- **Individuálna pomoc** – ak príde žiak s AS požiadať o pomoc, venovať mu svoj čas a v pokoji ho vypočuť, prípadne mu pomôcť, naviesť ho k riešeniu.

V bežnom živote detí s AS je dôležitá automatizácia naučených zručností, pretože, aj keď ich vedia, nie vždy ich dokážu hneď aplikovať praxi.

### **Podporné opatrenie q) Zabezpečenie úpravy priestorov školy určených na podporu vnímania a nadobúdanie zručností**

Možnosť krátkej regenerácie a oddychu je pre žiaka s AS, ako aj pre ostatných žiakov, mimoriadne dôležitá. Prostredníctvom tohto podporného opatrenia je možné zabezpečiť v triede svoj pokojný kútik, miesto, kde sa môže sústrediť bez rušivých podnetov. Je dôležité, aby mal v prípade potreby možnosť odčleniť sa a získať späť pocit stability a bezpečia, táto „tichá zóna“ je účinná, ak sa žiak cíti preťažený.

Ak je však dieťa z pobytu v kolektíve rovesníkov neprimerane predráždené, je lepšie zvoliť redukciu pobytu v kolektíve, ktorú môže odporučiť ZPP alebo odborný lekár. ZPP tiež môže dieťaťu odporučiť vzdelávanie podľa IVP a navrhnúť *podporné opatrenie m) Zabezpečenie pôsobenia pedagogického asistenta v triede*.

Mnohí žiaci s AS však individuálny výchovno-vzdelávací program (IVP) nepotrebujú, ak učiteľ/ka vo svojom prístupe zohľadňuje špecifiká týchto detí.

### **Spolupráca medzi školou, rodičmi a odborníkmi**

Za veľmi dôležité a kľúčové považujeme úzke spojenie medzi školou, rodičmi a odborníkmi, ktoré je pre dieťa s AS nevyhnutné, prospešné, cielene zamerané na jeho zvládanie bežných školských a životných situácií. Rodičia by mali škole poskytnúť dôležité a cenné informácie zamerané na potreby ich dieťaťa, aby škola vedela včas dieťaťu poskytnúť podporu, poradenstvo, intervencie a ciele podporné opatrenia.

## **ZÁVER**

Vzdelávanie žiakov s poruchou autistického spektra v prostredí základnej školy si vyžaduje ciele a systematické uplatňovanie podporných opatrení, ktoré reflektujú ich individuálne edukačné potreby. Analýza možností aplikácie vybraných podporných opatrení poukazuje na význam štruktúrovaného a predvídateľného prostredia, jasných pedagogických postupov a dôslednej vizuálnej a organizačnej podpory v každodennej školskej praxi.

Efektívna implementácia podporných opatrení je podmienená odbornou pripravenosťou pedagogických zamestnancov, medziodborovou spoluprácou a aktívnym zapojením rodiny do edukačného procesu. Dôležitým aspektom je aj priebežné vyhodnocovanie účinnosti zvolených opatrení a ich flexibilná úprava v závislosti od aktuálnych potrieb žiaka.

Uplatňovanie podporných opatrení v súlade s *Katalógom podporných opatrení* vytvára predpoklady pre zlepšenie vzdelávacieho a sociálneho fungovania žiakov s poruchou autistického spektra a zároveň prispieva k rozvoju inkluzívneho školského prostredia založeného na rešpektovaní individuálnych rozdielov.

## Zoznam použitej literatúry

- Černáková, Š. (2018). Inkluzívne vzdelávanie v kontexte detí s poruchami autistického spektra. *Pedagogika a inklúzia*, 12(2), 105 – 120.
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2006). *Specifika výchovy, vzdelávania a celoživotní podpory ľudí s Aspergerovým syndromem*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdelávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Portál.
- Deme, P. (2020). Integrácia detí s Aspergerovým syndrómom do bežných škôl: výzvy a perspektívy. *Školská pedagogika*, 31(4), 85 – 98.
- Geršicová Z. & Porubčanová, D. (2020). *Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v prostredí stredných odborných škôl*. VŠ DTI, Dubnica nad Váhom. <https://www.dti.sk/data/files/file1608364898-5fddb362ae31b.pdf>
- Grandin, T. (2015). *Jak to vidím já: osobní pohled na autismus a Aspergerův syndrom*. Csémy Miklós ve spolupráci s Janou Csémy.
- Katalóg podporných opatrení*. (2024). MŠVVaM SR. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/c09/31224.4fca50.pdf>
- Kováčová, L. (2019). Sociálne zručnosti a ich rozvoj u detí s Aspergerovým syndrómom. *Pedagogická revue*, 4(1), 33 – 45.

## AUTORKY

### **PhDr. Zdenka Obrtalová**

*Učiteľka profesijného rozvoja pre špeciálnu pedagogiku*

NIVaM – KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 975 45 Banská Bystrica

e-mail: [zdenka.obrtalova@nivam.sk](mailto:zdenka.obrtalova@nivam.sk)

### **Mgr. Jana Tichá**

*školská psychologička*

ZŠ s MŠ Badín, Tajovského 2, 976 32 Badín

### **Mgr. Barbora Bírešová, PhD.**

*učiteľka profesijného rozvoja pre odborných zamestnancov*

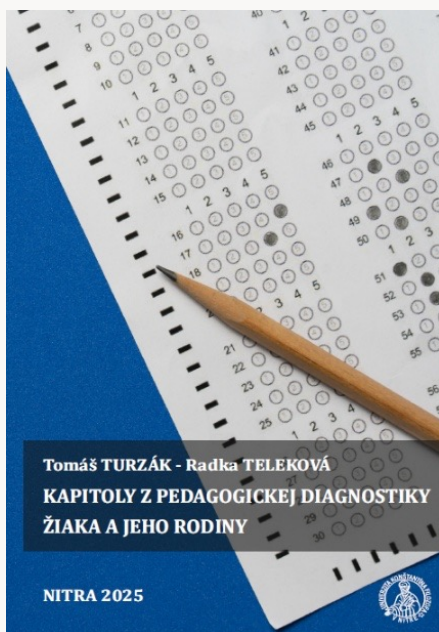
NIVaM – KP v Banskej Bystrici, Horná 97, 975 45 Banská Bystrica

## RECENZIA

## FUNDAMENT PEDAGOGCKEJ PRÁCE – DIAGNOSTIKA

Turzák, Tomáš & Teleková, Radka (2025). *Kapitoly z pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodiny*. PF UKF v Nitre.

Mgr. REBEKA ŠTEFÁNIA LUKÁČIKOVÁ, PhD.



Vysokoškolská učebnica *Kapitoly z pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodiny*, ktorú spracovali PaedDr. Tomáš Turzák, PhD. a PaedDr. Radka Teleková, PhD, je určená pre pedagógov v praxi, ale aj budúcich pedagógov, ktorí si preštudovaním tejto učebnice rozšíria svoje poznatky v oblasti pedagogickej diagnostiky žiaka a jeho rodinného prostredia. Nahliadnu do súboru metód, ale predovšetkým na proces determinovaný odbornou pripravenosťou učiteľa na diagnostickú činnosť.

Učebnica je tvorená piatimi zmysluplne na seba nadväzujúcimi kapitolami, ktoré vymedzujú základnú terminológiu, celkový diagnostický proces žiaka/dieťaťa

v kognitívnej, afektívnej oblasti i prácu pedagóga s jeho najbližším okolím (rodinou). Učebnica obsahuje taktiež modelové príklady diagnostikovania žiaka/dieťaťa prostredníctvom konkrétnych diagnostických metód. Na konci každej kapitoly si čitateľ môže prostredníctvom úloh preskúšať porozumenie danej kapitoly.

V prvej kapitole začínajú autori vymedzením základných pojmov, procesom diagnostikovania a nevyhnutnými diagnostickými kompetenciami pedagóga vo vzťahu k žiakovi a ich rodine. Tým poskytujú základný rámec pre nahliadnutie do problematiky pedagogickej diagnostiky, ako nevyhnutnej súčasti práce pedagóga.

Výrazným prínosom učebnice je dôkladné spracovanie problematiky pedagogickej diagnostiky školskej pripravenosti dieťaťa, jeho kognitívnych a afektívnych vlastností a v neposlednom rade diagnostiku rodinného prostredia dieťaťa/žiaka, čo konkretizuje obsah druhej až piatej kapitoly. Autori ponúkajú prehľad rôznych diagnostických metód, tradičné (pozorovanie, rozhovor, testy, otázky, projektívne techniky), ale aj novšie (Concept Cartoons, portfólio žiaka). Najmä v tretej kapitole sa autori venujú klasifikácií a známkovaniu ako základným predpokladom pre tvorivú seberealizáciu osobnosti žiaka. V piatej kapitole vyzdvihujú autori význam práce pedagóga s rodinou. Tento teoreticko-praktický prístup môže podporiť pripravenosť študentov učiteľstva na reálne situácie kontaktu učiteľov s rodičmi v školskom prostredí.

Text učebnice je písaný odborne ale zároveň čitateľným spôsobom tak, aby sa v ňom orientovali aj študenti, ktorí sa s danou problematikou stretávajú po prvýkrát. Štruktúra je logicky usporiadaná a prehľadná, reflexné úlohy a odporúčaná literatúra každej časti zvyšujú hodnotu učebnice ako študijného materiálu. Ide o materiál poskytujúci dobrý základ pre budúcich pedagógov a vychovávateľov v praxi.

## AUTORKA

**Mgr. Rebeka Štefánia Lukáčiková, PhD.**

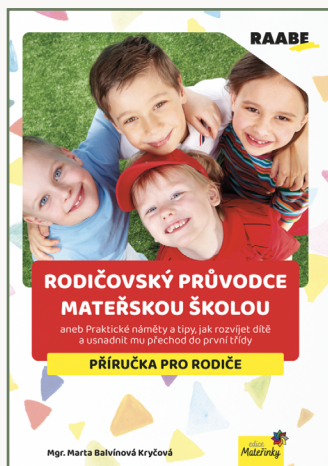
*Odborná asistentka, Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre*

Dražovská 4, 949 01 Nitra

e-mail: [rlukacikova@ukf.sk](mailto:rlukacikova@ukf.sk)

## Z KNIŽNICE DO KNIŽNICE

**Balvínová Kryčová, Marta. (2025). *Rodičovský průvodce mateřskou školou, aneb Praktické náměty a tipy, jak rozvíjet dítě a usnadnit mu přechod do první třídy*. Raabe.**



*Rodičovský průvodce mateřskou školou* (RAABE, 2025) je prakticky zameraná príručka určená rodičom detí predškolského veku. Zrozumiteľnou formou približuje fungovanie materskej školy, vysvetľuje adaptačný proces dieťaťa, každodenný režim aj úlohu pedagógov. Kniha ponúka konkrétne rady, ako dieťa na vstup do MŠ pripraviť, ako zvládať separačnú úzkosť a ako podporovať jeho samostatnosť, sociálne zručnosti a emocionálny rozvoj. Súčasťou sú aj odporúčania pre efektívnu komunikáciu medzi rodičmi a školou. Publikácia slúži ako opora pre rodičov v období významnej životnej zmeny dieťaťa a pomáha vytvárať pozitívny vzťah k vzdelávaniu už od raného veku.

**Rohová, Jana. (2024). *Nadaný žák na 1. stupni ZŠ*. Raabe.**



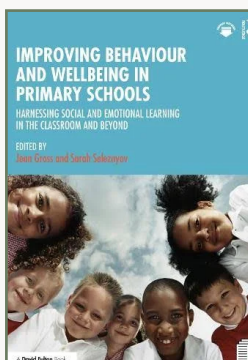
Publikácia je praktickou metodickou príručkou určenou učiteľom prvého stupňa základných škôl a rodičom nadaných detí. Autorka sa zameriava na identifikáciu nadania, tvorbu individuálneho vzdelávacieho programu a možnosti pedagogickej podpory nadaných žiakov. Súčasťou knihy sú konkrétne úlohy, hry a námety na individuálnu aj skupinovú prácu, ako aj odporúčania pre rozvoj nadania v školskom i domácom prostredí. Publikácia prepája teoretické východiská s praktickými stratégiami a predstavuje užitočný zdroj pre efektívnu prácu s nadanými žiakmi na primárnom stupni vzdelávania.

Bednářová, Jiřina. (2025). *Rozvoj řeči a slovně logického myšlení: povídání s Alicí, zvědavou opicí*. 1. díl. Edika.



Ide o metodicko-didaktickú príručku určená na podporu rozvoja reči a slovno-logického myslenia u detí predškolského veku. Autorka ju koncipuje ako súbor podnetov, hier a aktivít, ktoré nadväzujú na vývojové fázy rozvoja slovnej zásoby a porozumenia pojmom. Námety sú radené podľa rôznej náročnosti a umožňujú tak prispôbiť činnosti individuálnym schopnostiam dieťaťa. Kniha obsahuje aj základné formy komunikácie a odporúčania pre prácu so slabšie rozvinutou alebo oneskorenou rečou a ponúka praktické materiály, ktoré vedú dieťa k širšej slovnej zásobe, pochopeniu vzťahov medzi pojmami a k rozvoju logického uvažovania.

Gross, Jean & Seleznyov, Sarah (Eds.). (2024). *Improving Behaviour and Wellbeing in Primary Schools: Harnessing Social and Emotional Learning in the Classroom and Beyond*. Routledge, Taylor & Francis Group.



Kniha predstavuje praktickú a názornú príručku pre zlepšovanie správania a pohody žiakov na prvom stupni základnej školy prostredníctvom rozvoja sociálnych a emocionálnych kompetencií v triede a mimo nej. Zohľadňuje osvedčené stratégie SEL (social and emotional learning), ktoré vychádzajú z dôkazom podloženej praxe a skúseností učiteľov z reálnych tried. Text je doplnený príbehmi učiteľov o tom, ako tieto prístupy fungovali v praxi a obsahuje hotové materiály do vyučovania – napr. pracovné listy, návrhy aktivít, odporúčania pre prácu s emóciami a riešenie konfliktov, či postupy na budovanie slovnej zásoby u detí až po šiesty ročník. Kniha spája teoretické rámce s konkrétnymi nástrojmi, ktoré môžu pomôcť pedagógom, podpornému personálu a koordinátorom pri zlepšovaní správania, medziludských vzťahov a pohody v školskom prostredí

Šéfredaktorka: doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.  
Zástupca šéfredaktorky: Mgr. Ing. Marián Valent, PhD. et PhD.  
Výkonná redaktorka: Mgr. Miroslava Hajtmánková  
Redakčná rada: Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD.  
RNDr. Erika Fryková  
doc. PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.  
PaedDr. Eva Pupíková, PhD.  
doc. PhDr. Rastislav Rosinský, PhD.  
PaedDr. Jana Tomášková, PhD.

Obálka: Mgr. Ján Husár, PhD.  
Grafické spracovanie: Mgr. Timotej Blažek, Ph.D.  
Jazyková úprava: Mgr. Miroslava Hajtmánková  
PaedDr. Jana Tomášková, PhD.  
Preklad do angličtiny: Mgr. Anna Pávová, PhD.

**Na tomto čísle sa okrem členov redakčnej rady editorsky spolupodieľali:**

prof. PhDr. Ludmila Belásová, PhD. (PF, PU v Prešove)  
PaedDr. Libuša Gužíková, PhD. (PF UKF v Nitre)  
doc. PhDr. Petra Jedličková, PhD. (PF UKF v Nitre)  
Mgr. Andrea Lehenová, PhD. (NIVaM, KP v Trnave)  
PaedDr. Silvia Mináriková, PhD. (NIVaM, KP v Trnave)  
PaedDr. Jana Parajková (NIVaM, KP v Trnave)  
PhDr. Gabriela Pavúková (NIVaM, KP v Banskej Bystrici)  
Mgr. Mária Rosinská (NIVaM, KP v Nitre)  
PaedDr. Andrea Šimurdová (NIVaM, KP v Žiline)  
Mgr. Frederika Šuťáková (PF UK v Bratislave)  
Mgr. Miroslava Višňovská, PhD. (NIVaM, Bratislava)

