

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Bc. Jana Janíková

Pripravenosť detí k zahájeniu povinnej školskej dochádzky
v podmienkach slovenského školstva

Olomouc 2014

vedúci práce: Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Čestne prehlasujem, že na diplomovej práci som pracovala samostatne na základe vlastných teoretických a praktických poznatkov, konzultácii a štúdiu odbornej literatúry, ktorej úplný prehľad je uvedený v zozname použitej literatúry.

Súhlasím, aby bola práca uložená na Univerzite Palackého v Olomouci v knižnici Pedagogickej fakulty a sprístupnená k študijným účelom.

Olomouc, 19.marca 2014

.....

Bc. Jana Janíková

Týmto by som sa chcela poďakovať pani Doc. PhDr. Eve Šmelovej, Ph.D. za odborné vedenie, poskytovanie cenných rád, ochotu, a konzultácie pri vypracovávaní tejto diplomovej práce.

Obsah

Zoznam grafov	6
Zoznam obrázkov	7
Zoznam skratiek.....	8
Úvod.....	9
I. Teoretická časť	10
1 Vývinové špecifiká detí predškolského veku	10
1.1 Utváranie pojmov a kognitívny vývin podľa Piageta	12
1.2 Zóna najbližšieho vývinu podľa Vygotského.....	14
2 Pripravenosť dieťaťa pre vstup do školy	16
2.1 Pojem školská pripravenosť	16
2.2 Zložky školskej pripravenosti	18
2.3 Diagnostika školskej pripravenosti	20
2.4 Metódy pedagogickej diagnostiky v materskej škole	23
2.4.1 Testy školskej pripravenosti	24
2.5 Školská zrelosť a odklad školskej dochádzky	28
3 Význam rodiny v procese prípravy na školu	30
3.1 Základné psychické potreby dieťaťa	31
3.2 Kritériá pripravenosti rodičov na vstup dieťaťa do školy	32
3.2.1 Typy rodičov	35
3.2.2 Nároky na rolu rodiča	36
4 Materská škola v procese prípravy na ZŠ	38
4.1 Ciele inštitucionálnej predškolskej výchovy.....	40

4.2	Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí.....	41
II.	Empirická časť	43
5	Výskum školskej zrelosti detí.....	43
5.1	Charakteristika prostredia a výskumnej vzorky	43
5.2	Metodológia výskumnej práce	44
5.2.1	Charakteristika použitého diagnostického nástroja	44
5.2.2	Priebeh testovania	46
5.3	Výsledky výskumu.....	48
5.3.1	Deti z heterogénnej verzus deti z homogénnej triedy	49
5.3.2	Vplyv vzdelania rodičov na úspešnosť detí.....	51
5.3.3	Progres detí počas školských prázdnin	53
5.3.4	Vyrovnanie výkonov detí pri poslednom testovaní	54
5.3.5	Overovanie všeobecne platných tvrdení	56
	Zhrnutie.....	61
	Záver.....	63
	Použitá literatúra	64
	Anotácia.....	67
	Kľúčové slová.....	67
	Annotation	68
	Keywords	68
	Zoznam príloh	69

Zoznam grafov

Graf číslo 1	diskriminácia čísla 4 - porovnanie	47
Graf číslo 2	homogénna vs. heterogénna skupina – celá skupina.....	49
Graf číslo 3	homogénna vs. heterogénna skupina – vekovo blízka skupina	50
Graf číslo 4	homogénna vs. heterogénna skupina – február 2014.....	50
Graf číslo 5	vzdelanie rodičov – percentuálne zastúpenie	51
Graf číslo 7	vzdelanie rodičov – najlepší vs. najhorší zo skupiny	52
Graf číslo 6	úspešnosť v teste podľa vzdelania rodičov – celá skupina.....	52
Graf číslo 8	porovnanie pokroku počas školských prázdnin	53
Graf číslo 9	porovnanie pokroku počas školského roku	54
Graf číslo 10	porovnanie výsledkov detí – júl 2013.....	55
Graf číslo 11	porovnanie výsledkov detí – september 2013	55
Graf číslo 12	porovnanie výsledkov detí – február 2014.....	56
Graf číslo 13	porovnanie chlapci vs. dievčatá – celkové výsledky	57
Graf číslo 14	porovnanie chlapci vs. dievčatá – grafomotorické zručnosti	57
Graf číslo 15	porovnanie chlapci vs. dievčatá – matematické predstavy.....	58
Graf číslo 16	úspešnosť detí podľa veku	59
Graf číslo 17	percentuálne zastúpenie podľa počtu súrodencov	59
Graf číslo 18	úspešnosť v teste podľa počtu súrodencov.....	60

Zoznam obrázkov

Obrázok 1	možnosti správneho zakreslenia trojuholníkov	47
-----------	--	----

Zoznam skratiek

KTS – Kresebný test školskej spôsobilosti

Úvod

Ako tému svojej diplomovej práce som si vybrala školskú zrelosť. Táto tematika je mi blízka, nakoľko pracujem v materskej škole už takmer tridsať rokov, a viem, ako je systematická príprava na školu, pre deti dôležitá. Nástup do školy patrí medzi najvýznamnejšie etapy vývoja dieťaťa. Keď dosiahne zodpovedajúcu vývojovú úroveň, prejde rituálom zápisu a tým získava novú rolu, stáva sa školákom. Rola školáka zásadne ovplyvní rozvoj detskej osobnosti. Vo svojej práci sa zaoberám meraním školskej spôsobilosti pomocou testu KTS (Kresebný test školskej spôsobilosti). Cieľom práce je zistiť úroveň školskej zrelosti, prostredníctvom kresebného testu školskej zrelosti porovnať jej rozvoj v rôznych skupinách detí predškolského veku počas školského roku so zameraním na faktory, ktoré s ňou najviac súvisia (vek, pohlavie, vrstovnícka skupina, vzdelanie rodičov).

Diplomová práca je členená do piatich kapitol. Prvá kapitola je zameraná na charakterizovanie vývojových špecifik detí predškolského veku, najmä osobitosti vo vnímaní a posudzovaní okolitého sveta. Okrem toho sú tu v krátkosti popísané teórie učenia Piageta a Vygotského.

V druhej kapitole sa preberá pojem školská zrelosť, definujú sa tu jednotlivé zložky školskej pripravenosti a možnosti jej diagnostiky. V závere druhej kapitoly špecifikujem niektoré vybrané testy školskej zrelosti a v krátkosti je tu rozobraná aj téma odkladu školskej dochádzky.

Tretia kapitola pojednáva o dôležitosti rodiny v procese prípravy na školu, ako aj význam rodiny pri napĺňaní základných psychických potrieb dieťaťa. Závere sú predložené kritériá pripravenosti rodičov pre vstup dieťaťa do školy.

Štvrtá kapitola približuje významný vplyv materskej školy ako dôležitej zložky pripravenosti na školu, pojednáva o cieľoch inštitucionalizovanej predškolskej výchovy a rozvíjaní kľúčových kompetencií dieťaťa.

Obsahom poslednej, piatej kapitoly je výskumný projekt, cieľom ktorého je zistiť úroveň školskej zrelosti, porovnať jej rozvoj v rôznych skupinách detí predškolského veku počas školského roku a odhaliť faktory, ktoré s ňou najviac súvisia (vek, pohlavie, vrstovnícka skupina, vzdelanie rodičov).

I. Teoretická časť

1 Vývinové špecifiká detí predškolského veku

„Dajte mi dieťa, než bude mať sedem, a bude moje navždy.“ Toto slávne jezuitské porekadlo vyjadruje hlboký poznatok. Skúsenosť, ktorú dieťa získa do siedmich rokov je nesmierne dôležitá. Je to obdobie vo vývine človeka, kedy sú mozog a zmyslové orgány vysoko rozvinuté a vybavené maximálnou schopnosťou učiť sa. V organizme dieťaťa a jeho psychike dochádza k rade vývojových zmien. V tomto veku sa výrazne zmení telesná konštitúcia dieťaťa. Postupne sa stráca typická detská bavuľatosť, vznikajú disproporcie medzi rastom končatín, trupu a hlavy. V predškolskom období je významný vývoj mozgu. Ako uvádza Šmelová (2012, s. 52), výskumy dokázali, že mozog rastie rýchlejším tempom, než ostatné časti tela. V závislosti na intenzívnom rozvoji mozgu sa menia aj pohybové funkcie dieťaťa. Neustály pohyb umožňuje zdokonaľovanie hrubej motoriky. Významný je tiež rozvoj jemnej motoriky, rozvíja sa manuálna zručnosť. Po štvrtom roku sa vyhraňuje prevaha jednej ruky. Rozvíja sa porozumenie priestoru, času a počtu, i keď orientácia v týchto oblastiach je zatiaľ ovplyvnená obmedzenou schopnosťou abstrakcie. Vyvíjajú sa všetky zložky pamäte, čo pozitívne ovplyvňuje schopnosť verbálne sformulovať vlastné zážitky. V emocionálnej oblasti je dôležitý rozvoj emočnej inteligencie, porozumenie vlastným emóciám ako i citovým prejavom iných ľudí.

Toto obdobie trvá od troch do šiestich rokov. Koniec tejto fázy nie je určený iba fyzickým vekom, ale predovšetkým sociálne, nástupom dieťaťa do školy. Vágnerová (2005, s. 173) nazýva toto obdobie vekom hry. Tento vek je charakteristický stabilizáciou pozície vo svete, a diferenciaciou vzťahu k svetu. V poznávaní sveta pomáha predstavivosť. Je to obdobie fantazijného spracúvania informácií, intuitívneho uvažovania, ktoré ešte nie je regulované logikou. Piaget toto obdobie označil ako obdobie názorného, intuitívneho myslenia. Uvažovanie dieťaťa predškolského veku je špecifické. Vágnerová (2005, s. 174-176) ho zhrnula do niekoľkých bodov:

1. *Spôsob, akým dieťa nazerá na svet, ako a aké informácie si vyberá*

- **Centrácia** je subjektívne podmienená redukcia informácií. Dieťa má tendenciu uľpievať na znaku, obvykle perцепčne nápadnom, ktorý považuje za podstatný a pritom prehliada iné, menej výrazné i keď objektívne významnejšie znaky.
- **Egocentrizmus**, čiže uľpievanie na subjektívnom názore a ignorovanie iných, ktoré môžu byť odlišné. Tento spôsob uvažovania v sebe zahŕňa presvedčenie, že je jediný možný. Dieťa predškolského veku nechápe, prečo by malo posudzovať situáciu z viacerých pohľadov.
- **Fenomenizmus**, t.j. dôraz na určitú, zjavnú podobu sveta. Pre dieťa je dôležité, ako sa mu situácia javí. Svet je taký, ako vyzerá, t.j. jeho podstatu stotožňuje s viditeľnými znakmi.
- **Prezentizmus**, t.j. pretrvávajúca viazanosť na prítomnosť, na aktuálnu podobu sveta. Pre dieťa predstavuje subjektívnu istotu: Je to tak, pretože to tak vidí.

2. *Spôsob, akým tieto informácie spracúva a interpretuje svoje zistenia*

- **Magickosť** je tendencia pomáhať si pri interpretácii diania v reálnom svete fantáziou. Deti predškolského veku nerobia veľký rozdiel medzi skutočnosťou a fantazijnou produkciou.
- **Animizmus** resp. **antropomorfizmus**, čiže pričítanie vlastností živých, alebo ľudských bytostí neživým objektom. Dieťa svetu lepšie rozumie, keď ho môže takto interpretovať. Dieťa predškolského veku síce dokáže odlíšiť živé a neživé, ale stále nie je schopné všímať si tieto rozdiely a očakáva od neživých vecí prejavy živých bytostí.
- **Arteficializmus** je spôsob výkladu okolitého sveta a jeho typických znakov. Dieťa má predstavu, že všetko niekto „vyrobil“.
- **Absolutizmus**, t.j. presvedčenie, že každé poznanie musí mať definitívnu a jednoznačnú platnosť. Je to jeden z prejavov detskej potreby istoty. Relativita názorov dospelých je pre dieťa predškolského veku nepochopiteľná.

Teóriami vývinu psychických funkcií dieťaťa sa zaoberá mnoho autorov. Medzi najznámejšie teórie patria Teória kognitívneho vývoja J. Piageta a Sociokultúrna teória L. Vygotského.

1.1 Utváranie pojmov a kognitívny vývin podľa Piageta

Jednou zo základných myšlienok Piagetovho prístupu je, že myslenie vzniká nielen z vnímania, ale aj zo senzomotorickej činnosti. Za veľmi dôležitú považuje semiotickú, či symbolizujúcu funkciu, ktorá umožňuje označovať niečo prostredníctvom niečoho iného, napríklad symbolom, gestom alebo slovom. Vývin myslenia prebieha rôznymi fázami a možno ho rozdeliť do týchto štyroch úrovní:

1. *Senzomotorická úroveň*

Piaget (1993, str. 13-19) ju charakterizuje takto: Pozorujeme ju v čase, keď dieťa ešte nerozpráva. Pre nedostatok symbolickej funkcie dojsť sa ešte neprejavuje ani myslenie, ani citovosť, ktorá sa viaže na predstavy umožňujúce sprítomniť osoby alebo veci za ich neprítomnosti. Psychický vývin je mimoriadne rýchly a dôležitý, lebo na tejto úrovni si dieťa vypracúva celok poznávacích podštruktúr, ktoré sa použijú ako východisko pre neskoršie vnemové a intelektuálne konštrukcie. Senzomotorická úroveň má niekoľko štádií a trvá od narodenia po približne druhý rok života dieťaťa.

Prvé štádium môžeme nazvať štádiom reflexov. Dieťa si postupne spevňuje reflexy funkčným správaním, tzv. reflexným cvičením.

Druhé štádium je už štádium prvých zvykov. Základný zvyk pozostáva z celkovej senzomotorickej schémy, vnútri ktorej sa z pohľadu jedinca nerozlišujú prostriedky a ciele.

Po štádiu reflexov a prvých zvykov predstavuje tretie štádium obdobie prechodu, a to až do chvíle, keď sa objavuje koordinácia medzi videním a uchopovaním. Tiež začína rozlišovať cieľ od prostriedku.

V štvrtom štádiu pozorujeme dokonalejšiu činnosť praktickej inteligencie. Dieťa si najprv vyberá cieľ a to nezávisle na prostriedkoch, ktoré použije.

V priebehu piateho štádia, ktoré začína okolo 11. - 12. mesiaca, sa pripája k predchádzajúcemu správaniu podstatná reakcia: hľadanie nových prostriedkov na základe diferenciacie známych schém.

Šieste štádium ukončuje senzomotorické obdobie a znamená prechod k ďalšiemu obdobiu. Toto štádium sa vyznačuje tzv. vhl'adom - náhlým porozumením.

2. *Predoperačné obdobie*

Počas druhého roku života dieťaťa sa začína objavovať správanie, ktorým si sprítomňuje neprítomné predmety. Táto funkcia sa zvyčajne nazýva symbolickou, avšak Piaget používa termín semiotická funkcia. Nástup semiotickej funkcie naznačujú niektoré špecifické druhy správania. Piaget, (1993, s. 49–51), ich usporiadal podľa stúpajúcej zložitosti:

Najprv sa objavuje oddialené napodobenie – teda také, k akému dochádza v neprítomnosti predmetu. V senzomotorickom období dieťa začína používať rôzne gestá, ktorými napodobňuje prítomnú predlohu. Toto napodobňujúce gesto je začiatok diferencovaného označujúceho prvku. Neskôr používa tieto symbolické gestá aj na vyvolanie neprítomnej predlohy – táto oddialená nápodoba tvorí začiatok predstavy.

Neskôr prichádza na rad symbolická alebo fiktívna hra, ktorá sa už na senzomotorickej úrovni nevyskytuje. V symbolickej hre je už prítomná predstava. Diferencovaným označujúcim elementom je znovu napodobňujúce gesto, tentoraz už sprevádzané predmetmi, ktoré sa stávajú symbolmi javu.

Po druhom roku sa objavuje kresba alebo grafický obraz, ktorý predstavuje prechod medzi hrou a obraznou predstavou.

Po kresbe sa už objavuje obrazná predstava, ktorá je zvnútornenou nápodobou. Obrazná predstava sa na senzomotorickej úrovni vôbec nevyskytovala, inak by bolo pre dieťa ľahké odhaliť trvalý predmet.

Nakoniec rodiaca sa reč umožňuje dieťaťu slovne si vybavovať neprítomné predmety a udalosti, ktoré už neprebiehajú.

3. *Úroveň konkrétnych operácií*

Až na stupni konkrétnych operácií, vo veku 7-8 rokov dieťa asimiluje transformáciu do vlastnej činnosti. Dieťa je už na stupni operácií, ktoré už nemenia skutočnosť priamo, ale zvnútornenými činnosťami

4. *Úroveň formálnych operácií*

Konkrétne operácie tvoria prechod medzi činnosťou a všeobecnejšími logickými štruktúrami, ktoré zahŕňajú kombinatoriku a skupinovú štruktúru, koordinujúcu obidve možné formy vratnosti. Teda od konkrétnych fyzických predmetov prechádzajú k slovne vyjadreným hypotézam (výrokové operácie). Tieto operácie sa postupne koordinujú v celostnejšie štruktúry, ktorých špecifickou vlastnosťou je tzv. “zoskupovanie” – vytváranie väzieb obsahujúcich

zjednocovanie operácií. Tieto sa budú neustále deduktívne zjednocovať a vytvárať tak uzatvorený a rozsiahly systém.

1.2 Zóna najbližšieho vývinu podľa Vygotského

Vygotského teórie v oblasti psychológie boli tesne spojené s pedagogickou problematikou. Zatiaľ čo Piaget chápal mentálny vývoj ako predpoklad k tomu, aby sa jedinec mohol učiť, Vygotskij pristupoval k tomuto problému opačne: V jeho koncepcii je to naopak učenie, ktoré utvára psychický vývoj, „razí mu cestu“.

Ako píše Marie Vágnerová (2005, s.53), podľa Vygotského závisí psychický vývoj dieťaťa na pôsobení sociokultúrneho prostredia. Väčšina detského učenia prebieha v rámci sociálnej interakcie, ktorá z veľkej časti predurčuje, čo si dieťa zapamätá. Vyššie mentálne funkcie sa rozvíjajú za pomoci dialógov medzi rodičmi a dieťaťom, resp. učiteľom a pod. Ich prostredníctvom sa dieťa postupne učí stále zrelšiemu a efektívnejšiemu spôsobu uvažovania a riešenia problémov. Poznatky a skúsenosti, ktoré dieťa získa od ostatných ľudí sa zvnútorňujú, t.j. internalizujú. Mnoho subjektívne zložitých problémov dokáže dieťa vyriešiť len s aktívnou podporou iného človeka, ktorý má väčšie znalosti a skúsenosti.

Tento prístup nielen teoretický význam, ale tiež praktické dôsledky, hlavne v oblasti vzdelávania detí predškolského a školského veku. Teória Vygotského bola dovedená do originálnej koncepcie označovanej ako zóna najbližšieho vývoja (zona bližšieho rozvíjania, zone of proximal development). Tá sa neskôr stala východiskom určitých psychodidaktických výskumov a diagnostických inštrumentov, a to jak v ruskej, tak v americkej pedagogickej psychológii. Čo vlastne pojem „zóna najbližšieho vývoja“ označuje?

V Pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 313) sa daný pojem vysvetľuje takto: Mentálny vývoj jednotlivca prebieha v určitých etapách, ktoré nezačínajú náhle a nemenia sa skokom, ale organizmus sa na prechody k vyšším vývojovým etapám dopredu pripravuje. Obdobie, ktoré tesne predchádza novej vývojovej etape, býva vnímavejšie, pohotovejšie zareagovať na vonkajšie podnety, takže sa v ňom dá nástup zmien urýchliť. Podľa Vygotského môže byť zóna najbližšieho vývoja chápaná ako obdobie, kedy sa dieťa blíži k novej vývojovej etape, ale ešte ju nedosiahlo, avšak za určitých podmienok (hlavne za

pomoci dospelého), ju môže dosiahnuť jednoduchšie, než by tomu bolo pri spontánnom vývoji.

Vygotskij charakterizoval v niekoľkých svojich prácach zónu najbližšieho vývoja u dieťaťa ako vzdialenosť medzi aktuálnou úrovňou výkonu (t.j. súčasnou, realizujúcou sa úrovňou schopnosti dieťaťa riešiť určitú úlohu) a potenciálnou vývojovou úrovňou. Táto vzdialenosť môže byť prekonaná v spolupráci s učiteľom či iným dospelým alebo i vyspelejším dieťaťom. Z toho potom boli odvodzované určité didaktické princípy, ktoré Vygotskij súhrnne vyjadril v pedagogickom postuláte Dobré je len také učenie, ktoré ide pred vývojom.

Konkrétnejšie možno koncepciu zóny najbližšieho rozvoje objasniť na príklade, ktorý uvádza Vygotskij:

Predstavme si dve deti, ktorých mentálny vek bol zhodne určený na sedem rokov. To znamená, že obe deti sú schopné riešiť úlohy, ktoré sú dostupné deťom starým sedem rokov. Avšak, ak zavedieme oporu pre jedno z detí a ak budeme testovať jeho výkonnosť, ukáže sa rozdiel. S pomocou návodných otázok, príkladov a demonštrácií môže toto dieťa riešiť úlohy pre deväťročné deti, zatiaľ čo druhé dieťa, ktorému sa tejto pomoci nedostalo, toho schopné nie je. To znamená, že prvé dieťa je v úrovni potenciálneho vývoja, zatiaľ čo druhé dieťa zostáva v úrovni aktuálneho vývoja.

Konkrétny stav vývinu sa teda vyznačuje dvoma hľadiskami: „Zóna aktuálneho výkonu“ obsahuje to, čo je dieťa na základe doterajšieho vývinu schopné vykonať, čo si osvojilo zo spoločenského prostredia. Táto úroveň súčasne otvára možnosti väčších výkonov, na ktoré dieťa ešte samostatne nestačí, ale má na to na základe doterajšieho vývinu predpoklady. Možnosti, ktoré sa otvárajú v zóne aktuálneho výkonu, charakterizujú „zónu najbližšieho vývinu“. Dieťa sa orientuje na perspektívu svojho vývinu a usiluje sa o realizáciu zóny najbližšieho vývinu. Deje sa tak pomocou dospelých a vlastnou činnosťou dieťaťa.

2 Pripravenosť dieťaťa pre vstup do školy

Vstup dieťaťa do školy a jeho zaškolenie je potrebné starostlivo pripraviť. Úspešné zaškolenie v základnej škole nutne predpokladá určitú fyzickú a psychickú úroveň. Vstupom do školy sa podstatne zmení život dieťaťa, ale i jeho sociálny status. Učenie, školská práca, vyžadujúca od dieťaťa aktívnu pozornosť, koncentráciu, obmedzenie pohybu, podriadenie sa stanovenému tempu školského poriadku a disciplíny vo veľkej miere nahradí hrovú činnosť. Od detí sa očakáva, že sa počas celej vyučovacej hodiny primerane sústredia a budú po väčšinu času sedieť v lavici. Túto závažnú zmenu nezvládne každé dieťa rovnako bezproblémovo. I keď sú počiatočné adaptačné ťažkosti zväčša prechodné, u niektorých detí nadobúdajú trvalejší charakter, dokonca môžu viesť k dočasnému regresu vo vývine a dieťa môže uniknúť k negativizmu. Určité percento populácie šesťročných detí nie je spôsobilé na plnenie požiadaviek školy. Pre ne môže vstup do školy znamenať traumy, začiatok vlastných neúspechov a nepretržitých, na seba nadväzujúcich problémov. Tomuto treba predchádzať, aby sa nestalo, že dieťa získa záporný vzťah ku škole a k vzdelávaniu vôbec. Preto sa otázke školskej pripravenosti musí venovať zvýšená pozornosť.

2.1 Pojem školská pripravenosť

Podľa Ščepichina (1971, s.1), „pod pojmom pripravenosti rozumieme schopnosť dieťaťa prevziať a úspešne plniť požiadavky kladené na jeho osobnosť školou v etape počiatočného vyučovania, v období vstupu dieťaťa do školy.“ Hvozdič (1986, s.102) hovorí, že „psychický vývin žiakov v mladšom školskom veku nadväzuje na veľmi intenzívny rozvoj dieťaťa predškolského veku a úspešné školovanie v základnej škole nevyhnutne predpokladá istú telesnú a duševnú úroveň.“ Zvládnutie požiadaviek školy vyžaduje istý stupeň telesnej, ale hlavne duševnej vyspelosti, ktorý sa najčastejšie označuje odborným termínom školská zrelosť.

Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní, tzv. školský zákon, vymedzuje nástup dieťaťa do školy vo veku šiestich rokov dosiahnutých

k 1.septembru. Vychádza z predpokladu, že deti v tomto veku dosiahnu takú úroveň vyspelosti, ktorá im dovoľí bez väčších ťažkostí prispôbiť sa nárokom školy a prijať ich. Stanovená veková hranica šesť rokov má v našom školstve vyše storočnú tradíciu a možno ju považovať za vyhovujúcu.

V psychologickej a pedagogickej literatúre sa objavujú rozdiely v terminológii. Niektorí autori spomínajú termín školská zrelosť, či školská zdatnosť, ďalší školská spôsobilosť alebo pripravenosť na školu. Ščepichin uvádza (1971, s.4): „Termín školská zrelosť je doslovným prekladom nemeckého termínu *Schulreife*. Jeho používanie súvisí s podstatou teoretického prístupu k problému. Túto podstatu vystihuje J.Langmeier, ktorý ju považuje za jav v podstate biologicky podmienený maturáciou nervového systému a teda je závislý od času. J. Jirásek chápe školskú zrelosť ako dosiahnutie takého stupňa vo vývine, aby bolo dieťa schopné začať sa zúčastňovať školského vyučovania.“ Hvozdič (1986, s.103) považuje termín školská zrelosť za „jednostranný a priúzky“ a odporúča používať termín školská spôsobilosť. Ako uvádza Varcholová (2003, s.15), K. Kollárik presadzuje pojem školská pripravenosť a zdôrazňuje závislosť vstupu dieťaťa do školy nielen na rastových charakteristikách (zrení), ale najmä na pôsobení výchovy v predškolskom veku.“ Ako sa uvádza v Pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 243) v súčasnosti sa používajú pojmy školská zrelosť a školská pripravenosť súbežne.

O školskej pripravenosti dieťaťa možno hovoriť vtedy, ak dieťa dosahuje takú úroveň telesného, psychického a spoločenského vývinu, ktorá mu umožňuje úspešne zvládnuť požiadavky školy.

V súčasnosti sa tieto pojmy rozlišujú asi takto:

- Zrelosť je spojená najmä s biologickým zrením organizmu
 - Pripravenosť vyjadruje stupeň vývinu dieťaťa podľa noriem na vstup do školy
- Langmeier (2006, s.106-107) opisuje školskú zrelosť ako „taký stav somaticko-psycho-sociálneho vývinu dieťaťa, ktorý:
1. je výsledkom úspešne dovŕšeného vývinu celého predchádzajúceho obdobia útleho a predškolského detstva,
 2. je vyznačený primeranými fyzickými a psychickými dispozíciami pre požadovaný výkon v škole a sprevádzaný pocitom šťastia dieťaťa,
 3. je súčasne dobrým predpokladom budúceho úspešného školského výkonu a sociálneho zaradenia.“

Valachová (2006, s.50) uvádza predpoklady na vstup dieťaťa do školy:

- Dieťa musí byť natoľko zrelé, aby nieslo záťaž školskej práce
- Dieťa musí dosiahnuť potrebné predpoklady na učenie sa (rozvoj motoriky, rozvoj zrakového a sluchového vnímania)
- Dieťa musí dosiahnuť potrebnú úroveň rozvoja poznávacích procesov
- Dieťa musí mať dostatočne rozvinutú reč
- Dieťa musí byť na učenie dostatočne motivované
- Dieťa sa musí vedieť správať tak, ako to rola školáka vyžaduje

2.2 Zložky školskej pripravenosti

Podľa Varcholovej (2003, s.15-16) má školská pripravenosť dieťaťa niekoľko zložiek:

- a) somatický vývin
- b) vývin poznávacích procesov a citov
- c) sociálny vývin

Telesný vývin závisí od rýchlosti biologického dozrievania a od dosiahnutia príslušnej telesnej vyspelosti a zrelosti centrálnej nervovej sústavy. Fyzickú, telesnú zrelosť a zároveň zdravotný stav posudzuje väčšinou detský lekár v rámci zdravotných prehliadok. Dieťa by malo zodpovedať rastom i fyzickými dispozíciami nárokom na vek šesť rokov. Posudzuje sa výška a hmotnosť dieťaťa. Avšak ako píše Langmeier (2006, s.111), „hoci je posudzovanie výšky najčastejším a najjednoduchším, je súčasne najmenej preukazným ukazovateľom vyspelosti dieťaťa.“ Nie je však dobré tento ukazovateľ podceňovať, nakoľko deti menšieho veku, či slabšej telesnej konštitúcie môžu v škole trpieť zvýšenou únavou, prípadne aj pocitom menejcennosti vzhľadom k väčším a silnejším spolužiakom. V období vstupu do školy sa znateľne menia aj telesné proporcie dieťaťa. Nastáva prvá fáza vyťahovania, hlava už nedomínuje, je v pomere k telu malá a tvorí len šestinú tela. Končatiny sú dlhšie. Zmeny sa prejavujú v tzv. filipínskej miere (ruka natiahnutá cez vrchol vzpriamenej hlavy dočiahne na ušnicu na druhej strane). Tuková vrstva typická pre malé deti ustupuje a telo je viac formované svalstvom. Začína druhá dentícia, pokračuje dozrievanie centrálnej nervovej sústavy. Nekoordinované a neekonomické pohyby sa začínajú v tomto veku zreteľne meniť. Sú presnejšie, úspornejšie a jemnejšie. Pre adaptáciu na školu

je významná úroveň motorického vývoja dieťaťa. Dôležitým momentom je správne držanie ceruzky či farbičky. Taktiež mimika sa stáva umiernenějšía a kontrolovanejšia. U začínajúceho školáka sa predpokladá aj dosiahnutie istého stupňa vizuomotorickej koordinácie ako nevyhnutnej podmienky pre budúce písanie a čítanie. Ale ako uvádza Hvozdič (1986, s. 103), „dosiahnutie telesnej zrelosti ešte nie je zábezpekou úspešného zvládnutia školských požiadaviek. Dieťa musí byť spôsobilé na školu aj z hľadiska iných kritérií.“

V psychickej oblasti sú kladené nároky na jednotlivé psychické procesy a na city, ale aj na určité vlastnosti dieťaťa.

Môžeme pozorovať zmeny vo vnímaní, nastáva ústup celostného vnímania a nastupuje vnímanie analytické, diferencované. Dieťa začína uprednostňovať tvar pred farbou. Zvyšuje sa percento logického zapamätávania a významne sa obohacuje slovná zásoba, ako aj jej obsah. Taktiež myslenie sa stáva analytickým, zdokonaľuje sa schopnosť vystihnúť podstatné atribúty predmetov a javov, reprodukovať predlohu. Dieťa realistickejšie pristupuje k realite, k svetu, s čím sa spája relatívne oslabenie významu predstavivosti. Nastupuje spontánny záujem o písmená a čísllice. Reč dieťaťa by mala byť zrozumiteľná, bez výrazných porúch výslovnosti, či agramatizmov s dostatočnou slovnou zásobou. Dochádza k diferencovanejšiemu rozvoju vo viacerých elementárnych psychických schopnostiach, napríklad v zrakovom a sluchovom rozlišovaní, v diferencovaní tvaru a priestoru, ako aj v rozvoji kauzálneho myslenia (Hvozdič, 1986, s. 104).

I keď sa rôzne školské systémy odlišujú vo svojich požiadavkách, všetky požadujú od detí istú hladinu pracovných schopností, vytrvalosti, snaživosti a sústredenosti na namáhavú úlohu. Dieťa by malo mať dostatočnú úroveň rozvinutosti úmyselnej, zámernej pozornosti, musí dosiahnuť vyšší stupeň koncentrácie. Ako uvádza Šmelová (2012, s. 82), sú pre dieťa školsky zrelé typické zvedavosť a tvorivý prístup k svetu. Dieťa už nie je natoľko hravé a samo sa hlási o úlohy a prácu.

Zrenie detského organizmu sa prejavuje zmenou celkovej reaktivity, zvýšením emočnej stability a odolnosť voči záťaži. Pred vstupom do školy by malo vedieť do určitej miery ovládať svoje citové prejavy, nereagovať impulzívne, má mať primerane vyvinuté vyššie city, hlavne intelektuálne a primeranú sebadôveru.

Osobnostné vlastnosti sú výrazom úrovne vyšších citov, ktoré vystihujú sociálnu, etickú, estetickú a intelektuálnu oblasť osobnosti. Môžeme hovoriť aspoň

o primeranej úrovni všeobecnej inteligencie a záujmu o nové poznatky a školskú prácu.

Sociálny vývin – dieťa pred vstupom do školy má mať vyvinutú potrebu stretávať sa s inými deťmi, rovesníkmi a je schopné podriadiť sa zásadám a záujmom detských skupín. Musí byť dostatočne samostatné a primerane svojmu veku nezávislé od rodičov, musí byť schopné prevziať rolu školáka a dobre sa pripraviť do školského prostredia. Podľa Šmelovej (2012, s. 83) sa nezrelosť sebaovládania niekedy nepovažuje za významnú a pritom môže byť závažnou prekážkou školskej úspešnosti.

Dosiahnutie školskej pripravenosti vo všetkých oblastiach psychickej štruktúry závisí na činiteľoch, ktoré ovplyvňujú somatický i psychický vývoj dieťaťa. Uvedené stránky školskej pripravenosti nie sú vždy v súlade, na rovnakej úrovni. Medzi jednotlivými stránkami, aspektmi školskej pripravenosti sa často vyskytujú aj veľké rozpory a protiklady. Môže ísť o disproporcie medzi telesnou a psychickou stránkou, ale aj disproporcie v samotnej telesnej, psychickej alebo sociálnej oblasti. Preto sa školská pripravenosť musí posudzovať komplexne.

Včasná diagnostika zabraňuje tomu, aby prvý kontakt dieťaťa so školou bol negatívnym zásahom do jeho vyvíjajúcej sa psychiky.

2.3 Diagnostika školskej pripravenosti

Pedagogická diagnostika je definovaná ako teória a prax zisťovania, rozpoznávania, klasifikovania, posudzovania, charakterizovania a hodnotenia úrovne pedagogického objektu, t.j. žiaka alebo dieťaťa vplyvom pedagogického pôsobenia, najmä aspektov, ako sú plnené a dosahované ciele výchovno-vzdelávacieho procesu.

Ako uvádza Zelinková (2011, s.19-23), pedagogická diagnostika je dlhodobý, špirálovite prebiehajúci proces, ktorý by mal vziať do úvahy všetky zložky ovplyvňujúce vývin dieťaťa. Po stanovení diagnózy sa zvolia optimálne metódy, zmenia sa podmienky a na základe týchto zmien sa dieťa dostáva na vyššiu úroveň. Zmeny vo vývoji dieťaťa sú opäť diagnostikované, posudzované a môžu potvrdiť správnosť vykonaných postupov, alebo naopak signalizovať prevedenie zmien. Ako píše ďalej, pri diagnostike jednotlivých psychických funkcií je dôležité

mať na zreteli, že konečný výsledok vzniká až na základe súčinnosti všetkých zložiek.

Diagnostika pripravenosti dieťaťa k osvojovaniu konkrétnych zručností a poznatkov je východiskom pre pedagogické pôsobenie. Vývoj dieťaťa ovplyvňuje zrenie a učenie. Zrenie, ktoré sa prejavuje zmenami v organizme, je dané geneticky. Vonkajšie podnety, môžu stimulovať, ale aj spomaľovať zrenie. To je dôvod, prečo nie sú všetky deti pripravené rovnako na získavanie nových vedomostí a zručností a taktiež ich v rôznych oblastiach nezískavajú rovnako rýchlo.

Diagnostikou sa nezaoberajú iba pedagogika, psychológia, či lekárske vedy. Robí ju každý, kto sa si kladie otázky o dieťati, na úrovni danej svojimi poznatkami a špecializáciou. Môžeme povedať, že laickú diagnostiku vykonáva aj rodič zamýšľajúci sa nad otázkami typu: Prečo sa nechce učiť? Prečo klame? Prečo malé dieťa plače?

Problematike posudzovania školskej pripravenosti detí, vzhľadom na jej závažnosť sa musí venovať mimoriadna pozornosť. Prechod na školské vzdelávanie kladie na dieťa nové požiadavky, s ktorými sa musí vyrovnáť. Musí zvládnuť nové školské prostredie, novú organizáciu dňa a napokon novú životnú úlohu – stať sa žiakom. Zvládne ju? Otázka na ktorú hľadajú odpoveď mnohí pedagógovia, psychológovia, pediatri a najmä rodičia. Zvládne ju, ak je na školu pripravené. Určenie a posúdenie školskej pripravenosti pred nástupom do základnej školy je nevyhnutnosťou. Doménou pri tomto posúdení je pedagogická diagnostika, prostredníctvom ktorej môžeme predpokladať a zhodnotiť, či je dieťa spôsobilé na vstup do základnej školy.

Pedagogická diagnostika pri posudzovaní školskej pripravenosti by mala diagnostikovať rozvoj dieťaťa a prejavy jeho správania v týchto oblastiach (Varcholová, 2003, s.17-20):

a) Sociálno-emocionálny rozvoj

Sociálne kompetencie definuje Kollárik (2002, s.61) ako „všeobecnú schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne integrovať so sociálnym prostredím.“ Prejavuje sa v schopnosti pochopiť sociálnu situáciu, zvoliť účinné postupy a riešenia týchto situácií v rôznych prostrediach a vzťahoch – v rodine, v rovesníckych skupinách a primerane sa správať. Globálnym ukazovateľom schopnosti jednotlivca vstupovať do sociálnej interakcie a riešiť

sociálne situácie je sociálna zrelosť, ktorá podlieha vývinovým zákonitostiam v závislosti od vývoja osobnosti.

V posudzovaní sociálneho rozvoja detí diagnostikujeme schopnosť interpersonálneho pochopenia, morálne a sociálne hodnoty dieťaťa. V diagnostike emocionálneho rozvoja detí sa zameriavame na stav afektivity, citovej vyrovnanosti, na ovládanie citových prejavov.

Dieťa pripravené na školu má mať určitú emocionálnu stabilitu, má mať primerane rozvinuté vyššie city, primeraný sebacit a primeranú úroveň sebavedomia.

b) Stav motivácie dieťaťa

Motivačná (pracovná) pripravenosť je veľmi významná, hoci sa uvádza len zriedkakedy. Dieťa musí nielen prevziať pracovné úlohy, ale musí pri nich určitý čas zotrvať a najmä pochopiť zmysel učebnej činnosti. Motivačná činnosť predpokladá, že deti samy spontánne prechádzajú od čisto hravého zamestnania k občasne vytrvalejšej a cieľavedomejšej činnosti, samy sa o prácu hlásia a sú schopné dokončiť úlohu, ktorú začali.

Pri posudzovaní stavu motivácie detí je potrebné diagnostikovať obsah motivácie dieťaťa – o čo má dieťa záujem, či vôbec prejavuje záujem o nejakú činnosť, či prejavuje záujem o nové činnosti alebo sa stále venuje stále tým istým činnostiam. Dôležité je sledovať a diagnostikovať aj intenzitu motivácie, teda aké hlboké sú záujmy dieťaťa o danú činnosť a či je dieťa pri činnosti vytrvalé, sústredené, pozorné.

c) Perceptuálno-motorický rozvoj

Diagnostika perceptuálno-motorického rozvoja detí je mimoriadne dôležitá. Pred vstupom do školy má byť dostatočne rozvinutá hrubá motorika a pohybová koordinácia. Predpokladom úspechu pri výučbe písania a grafickom prejave je vyspelosť jemnej motoriky, ako aj schopnosť vizuálno-motorickej koordinácie. Zisťovanie úrovne motoriky v predškolskom veku je nevyhnutné pre správne prognózovanie a určovanie požiadaviek vzhľadom na individuálne osobitosti dieťaťa. Pri diagnostike nesmieme zabudnúť na diagnostiku lateralitu a správne ju zhodnotiť.

d) Kognitívny rozvoj – intelligenčné schopnosti

Pri ukončení dochádzky do predškolského zariadenia sa od dieťaťa očakáva určitá úroveň vývinu intelektu. Vyžaduje sa, aby bolo spôsobilé

získavať nové poznatky, chápať pojmy primerané veku, byť aktívne pri získavaní nových poznatkov a mať záujem o ich osvojenie. Súčasná škola kladie nároky predovšetkým na intelektové výkony dieťaťa, a preto je potrebné venovať pozornosť rozumovej pripravenosti detí na vstup do základnej školy. Kognitívna pripravenosť na školu je charakterizovaná kvalitatívnymi zmenami vo vnímaní a myslení, prechodom od celostného vnímania k analytickému, ktoré umožňuje dieťaťu diferencovať vizuálne a akustické podnety, čo je predpokladom vo výučbe čítania a písania v škole. Pri posudzovaní kognitívneho rozvoja detí diagnostikujeme myslenie dieťaťa, ako dieťa rieši problémy v rovine kognitívnej, ako aplikuje poznatky pri riešení problémov, celkové vedomosti a schopnosti, orientáciu v čase a priestore, ako aj stav pamäte. Pri diagnostike kognitívneho rozvoja diagnostikujeme aj reč a komunikačnú oblasť dieťaťa.

2.4 Metódy pedagogickej diagnostiky v materskej škole

Diagnostika v predškolskom veku má svoje osobitosti, ktoré je potrebné rešpektovať. V prvom rade, je potrebné vytvoriť také podmienky, aby sa dieťa necítilo vytrhnuté zo svojho prirodzeného prostredia. Diagnostické situácie by mali byť blízke hrám. Pri diagnostikovaní sa využívajú nasledujúce metódy (Vaňová, 2011, s.2-4):

Pozorovanie patrí medzi základné diagnostické metódy používané učiteľmi. Od bežného pozorovania sa líši najmä cieľavedomosťou a výberom sledovaných javov. Pri pozorovaní sa môžu využiť aj pozorovacie hárky, prípadne iné záznamy.

Rozhovor patrí medzi najčastejšie používané metódy zisťovania údajov. Vyžaduje si však pokojnú atmosféru a jasné jednoznačné otázky. Najmä pri riadenom rozhovore je potrebné vopred si premyslieť možné odpovede a spôsoby ich vyhodnotenia.

Hodnotenie výsledkov činnosti sa vzťahuje predovšetkým k diagnostickému hodnoteniu detskej kresby, prípadne iných produktov výtvarného prejavu, ktoré vypovedajú o úrovni zručnosti a tvorivosti dieťaťa.

Kazuistiky sú zamerané na skúmanie a hodnotenie písomnej dokumentácie spojenej s dieťaťom, teda správy o lekárskom alebo psychologickom vyšetrení, súdne spisy súvisiace s rodinou dieťaťa, prípadne iné dokumenty, ktoré môžu

poskytnúť informácie o dieťati. Použitie tejto metódy však vyžaduje osvojenie základného terminologického aparátu použitého v dokumentoch.

Test je osobitný druh skúšky. Pozostáva z úloh, ktoré má dieťa vyriešiť. Jeho výhodou sú rovnako náročné úlohy pre všetkých diagnostikovaných a taktiež spôsob vyhodnocovania je rovnaký. Testy sa spravidla rozdeľujú na štandardizované a neštandardizované.

2.4.1 Testy školskej pripravenosti

Vo veku šesť rokov nastáva obdobie, kedy dieťa začína navštevovať školu. Tento vek však nezaručuje, že dieťa bude pripravené začať sa s úspechom učiť. Väčšina detí dosiahne úroveň, ktorá je pre vstup do školy nevyhnutná, ale sú aj také, ktorých vývin napreduje pomalšie, alebo je nejakým spôsobom narušený.

Na zisťovanie úrovne pripravenosti dieťaťa pri vstupe do základnej školy sa používajú testy školskej pripravenosti. Ich hlavným poslaním je včas podchytiť dieťa s určitými problémami vo vývine. Podľa Varcholovej (2003, s.22) je „test osobitný druh skúšky ktorý pozostáva z úloh (problémov), ktoré má dieťa vykonať, či vyriešiť.“ Uvádza dva základné prístupy pri konštrukcii testov školskej pripravenosti.

Prvú skupinu predstavujú skúšky, ktoré obsahujú osobitné úlohy zamerané na zisťovanie úrovne vývinu jednotlivých psychických procesov a funkcií. Príkladom takejto skúšky je *Goppingenov neverbálny test školskej pripravenosti*, ktorý sa využíva v poradenskej praxi.

Druhú skupinu tvoria testy, ktoré sa nezameriavajú na zisťovanie rozvoja jednotlivých procesov a funkcií, ale na základe riešenia úloh zisťujú celkový globálny výkon dieťaťa. Do tejto skupiny testov zaraďujeme *Kernov test základných výkonov* a hlavne jeho Jiráskovu modifikáciu – *Orientačný test školskej zrelosti*, ktorý je jedným z najčastejšie používaných screeningových metódik v praxi. Typické pre tieto skúšky je, že nesledujú úroveň rozvoja izolovane, ale skôr sa zameriavajú na zistenie predpokladov pre osvojenie si základov vzdelanosti (čítanie, písanie, počítanie).

Oba uvedené prístupy sa v praxi uplatňujú a využívajú. Pokiaľ ide o prognózu školských výkonov z nich vyplývajúcu, obe skupiny testov sú na tom v zásade rovnako.

Ako uvádza Varcholová (2003, s.22-23), k často používaným skúškam individuálneho vyšetovania školskej zrelosti patrí Matejčekov *Test obkresľovania tvarov*, *Obrázkovo-slovníková skúška* O. Kondáša, *Goodenoughovej kresba postavy* a *Edfeltov reverzný test*. Dánsky *Kresebný test školskej pripravenosti* možno tiež zaradiť do druhej skupiny testov, keďže sleduje celkovú úroveň školskej pripravenosti detí. Väčšinu uvedených testov môžu učiteľky v materskej škole používať len po požadovanom zaškolení alebo v spolupráci s psychológom. Učiteľky materskej školy v žiadnom prípade nesmú pracovať s osobnostnými testami, testami na zisťovanie inteligencie, depresívnosti detí a pod – tieto testy môžu používať len psychológovia.

Ale ako uvádzajú Bednářová a Šmardová, (2012, s. 10), pri posudzovaní schopností musíme mať na zreteli, že zisťovanie schopností a zručností u detí predškolského veku je závislé aj od spolupráce dieťaťa a jeho záujmu o konkrétne činnosti. Stáva sa, dieťa pri posudzovaní nevykazuje danú úroveň, či už z dôvodu únavy, neuspokojených fyziologických potrieb, preťaženia, straty motivácie, atď. Preto nie je možné vyvodzovať závery z jednorazovej skúsenosti s dieťaťom

2.4.1.1 Kernov test školskej zrelosti

Orientačný test školskej zrelosti „*Grundleistungstest*“ A. Kerna opisuje M. Varcholová (2003, s.53). Ako uvádza, test bol modifikovaný doc. Dr. J. Jiráskom, čím sa dosiahla jeho štandardizácia, ktorá sa pri testovaní detí vyžaduje. Test bol zredukovaný zo šiestich úloh Kernovho testu (čmáranie - písanie, obkreslenie jednoduchej vety napísanej písaným písmom, nakreslenie detskej postavy, obkreslenie skupiny bodov, piata a šiesta úlohy predkladá simultánne vystihnutie - určenie množstva) na tri, ktoré kladú nároky na vyspelosť jemnej motoriky a koordinácie zraku a pohybu ruky. Verzia používaná u nás obsahuje tieto úlohy (viď príloha číslo 2):

1. Kresba ľudskej postavy
2. Napodobnenie písaného písma podľa predlohy
3. Obkreslenie skupiny 10 bodov podľa predlohy

Na klasifikáciu riešenia každej z troch uvedených úloh sa používa 5-stupňová škála, pričom najlepší výkon je ohodnotený 5 bodmi). Pre posúdenie výsledkov testu je zostavená inštrukcia s obrázkovými ukážkami. Prevedenie všetkých troch

úloh trvá približne 15 až 20 minút. Deti je možné vyšetovať v skupinách po piatich až desiatich. Tento test a jeho orientačný výsledok je pomerne spoľahlivým podkladom pre záver o pripravenosti, nestačí však pre spoľahlivé posúdenie nepripravenosti. Test využívajú aj učiteľky v materských školách pre jeho časovú nenáročnosť, avšak výsledok testovania má iba orientačný depistážny význam.

2.4.1.2 Goppingenov neverbálny test školskej pripravenosti

Podľa Varcholovej (2003, s.53-54) sa „tento test používa na zisťovanie úrovne vývinu jednotlivých psychických procesov a funkcií a skladá sa z dvoch častí:

1. Návčik dieťaťa na skúšku – účelom je oboznámiť dieťa s činnosťami počas skúšky
2. Vlastná skúška – obsahuje návody, ako aj udané časy, ktoré treba čo najpresnejšie dodržať.

Test sa zaoberá:

- a. Postihovaním tvaru, ktoré pojednáva o rozlišovacej schopnosti ako chápania počiatkov techniky čítania,
- b. jemnou motorikou, v ktorej sa odráža technická schopnosť písania,
- c. postihovaním veľkosti, množstva a poradia, ktoré tvoria základ rátania,
- d. pozorovacou schopnosťou, ktorej úroveň je závislá od stupňa emotivity, vôle, myslenia a fantázie dieťaťa,
- e. kritickým pozorovaním, ktoré odráža schopnosť klasifikácie určitej vlastnosti,
- f. schopnosťou koncentrácie – je závislá na vizuomotorickej koordinácii, diskriminačných schopnostiach, na stupni vnímania konštantných tvarov a postihovaní priestorových vzťahov a polohy,
- g. schopnosťou zapamätania – skúška základných funkcií pamäti,
- h. chápaním názorných predmetov a situácií, ktoré je podmienené rýchlosťou a presnosťou výkonu, jeho kolísania v čase, unaviteľnosťou a pod.,
- i. chápaním reči a obsahu – táto oblasť skúma úroveň inteligencie, globálnosti myslenia, tvorivosti dieťaťa, úroveň rešpektovania gramatiky a správnej skladby vety,
- j. náznakom všeobecného stupňa vývinu – jedná sa o diagnostiku adaptability, pružnosti, vitality, temperamentových vlastností dieťaťa

Tento test staršieho dáta je menej známy, využívajú ho najmä pracovníci pedagogicko-psychologických poradní ako veľmi efektívnu metódu.“

2.4.1.3 OPŠ – Orientačná skúška pripravenosti na školu

Túto skúšku vypracoval Kollárik v roku 1986. Podľa Varcholovej (2003, s.55) „autor zdôrazňuje závislosť vstupu dieťaťa do základnej školy nielen na rastových charakteristikách (zrenie), ale najmä na pôsobení výchovy v predškolskom veku. Umožňuje diagnostikovať úroveň pripravenosti na školu. Je to neverbálna skúška a pozostáva zo štyroch subtestov:

1. Postihovanie podobnosti a rozdielov – zisťuje úroveň pripravenosti osvojovania si základov čítania
2. Matematické predstavy – zisťuje predpoklady osvojovania sa základov počítania
3. Schopnosť kategorizácie – zisťuje úroveň intelektu
4. Jemná motorika – zisťuje predpoklady na osvojovanie si základov písania

Na základe výsledkov možno deti zaradiť do skupín podľa úrovne pripravenosti na školu: dostatočne pripravený, otázne – problematicky pripravený, nedostatočne pripravený. Poukáže však aj na tie zložky, ktorým treba pri individuálnom prístupe k dieťaťu venovať pozornosť. Výsledkami tejto skúšky zisťujeme celkový globálny vývin dieťaťa.“

2.4.1.4 Skúška vedomostí detí predškolského veku

Autormi tohto testu sú Z. Matějček a M. Vágnerová-Strnadová. Podľa Varcholovej (2003, s.56) „ho autori určili pre deti od štyroch do siedmich rokov, ktorých mentálne schopnosti dosahujú minimálne spodnú hranicu tohto vekového rozpätia. Pri zostavovaní testu mali na mysli dva činitele procesu nadobúdania vedomostí: jednak „ponuku“ informácií zo strany prostredia, jednak „dopyt“ zo strany dieťaťa. Výsledok skúšky je preto ovplyvnený množstvom a kvalitou informácií, ktoré ovplyvňujú okrem iného aj vzdelanie rodičov, kultúra rodinného prostredia, počet, pohlavie a vek dospelých žijúcich s deťmi. Okrem toho výsledok ovplyvňuje aj to, na akej úrovni sú podávané informácie, čoho sa dotýkajú, atď.“

Zo strany dieťaťa sa výrazne uplatňuje jeho vlastný výberový záujem o svet, ktorý ho obklopuje. Preto bude možné rozlíšiť záujmové typy technického,

prírodného, sociálneho a niektorého ďalšieho zamerania. Z tohto hľadiska sa na test môžeme pozerat' ako na akýsi záujmový dotazník. Je používaný predovšetkým v praxi pedagogicko-psychologických poradní.“

2.4.1.5 *Dánsky kresebný test školskej pripravenosti*

Tento test na naše podmienky adaptovali E. Gajdošová a G. Herényiová. Ako uvádza Varcholová (2003, s.54-55), „test je postavený na báze projekcie. Dieťa je vyzývané postupne kresliť definované obrazce. Počas kreslenia sa prejavia osobné a pracovné vlastnosti dieťaťa, jeho impulzivita, dôslednosť, pohotovosť, sebadôvera.

Test umožňuje v krátkom čase relatívne spoľahlivo odhadnúť celkovú úroveň školskej pripravenosti, ale aj úroveň rozvoja niektorých významných kognitívnych procesov, potrebných na zaškolenie dieťaťa a zvládnutie náročných požiadaviek školy v oblasti myslenia, vnímania, pamäti, grafomotorických schopností a pod.“ Keďže tento test budem využívať pri testovaní detí, budem sa tomuto testu venovať neskôr aj podrobnejšie.

2.5 Školská zrelosť a odklad školskej dochádzky

Ako sme už spomínali vyššie, pojem školská zrelosť v sebe zahŕňa niekoľko rovín. Hovoríme jednak o fyzickej, telesnej zrelosti, ďalej zrelosti po stránke, ktorú by sme mohli nazvať psychocho-sociálna.

Dôležitým faktorom, ktorý je potrebné brať v úvahu je vek dieťaťa. Ku zápisu do základnej školy prichádzajú deti, ktoré k 31.augustu bežného roka dovŕšia vek šesť rokov. Zápis je síce hlavne legislatívnou záležitosťou, ale je to tiež chvíľa, kedy sa dieťa stretáva s novým svetom, so školou.

Odloženie dochádzky o jeden rok sa realizuje u detí, ktoré nedosiahli školskú spôsobilosť. Školskú spôsobilosť definuje zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní ako súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy. O odklade začiatku povinnej školskej dochádzky žiaka rozhoduje na základe zákona 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve riaditeľ ZŠ. Návrh na odklad môže dať lekár –

pediater dieťaťa, špeciálny pedagóg, psychológ, avšak vždy o odklade školskej dochádzky rozhoduje rodič, respektíve zákonný zástupca dieťaťa. Ako uvádza Jucovičová (2007, s.6), výskumy dokazujú, že deti narodené v letných mesiacoch sú častejšie ohrozené neúspechom behom začiatku školskej dochádzky.

Rozhodovanie o odklade školskej dochádzky by nemalo byť iba formálnou záležitosťou. Neuváženým prístupom môžeme dieťaťu spôsobiť veľké problémy. Či už tým, že u zrelého dieťaťa premeškáme okamžik, kedy je už pripravené začať sa učiť. Ak nenastúpi do školy v tejto dobe, môže stratiť záujem o školu a o učenie. To sa stáva v prípadoch, kedy sa rodičia domnievajú, že odkladom školskej dochádzky dieťaťu predĺžia detstvo. Na druhej strane aj prílišná snaha zaškoliť dieťa, ktoré je výrazne nezrelé, prípadne trpí inými problémami, napríklad je „príliš veľké“.

Rodičia, ktorí si nie sú istí zrelosťou či nezrelosťou svojho dieťaťa, sa môžu poradiť s odborníkmi. Či už sa obrátia na učiteľku v materskej škole, ktorú dieťa navštevuje alebo požiadajú pedagogicko-psychologickú poradňu o vyšetrenie dieťaťa.

3 Význam rodiny v procese prípravy na školu

Medzi prirodzenými výchovnými prostrediami má rodina osobitný význam pre vývoj a výchovu mladej generácie. Auguste Comte nazval rodinu spojovacím mostíkom medzi jedincom a spoločnosťou a tak poukazoval na jej základnú úlohu v spoločnosti. Túto rolu vyzdvihujú aj pedagógovia, psychológovia, sociológovia, ktorí osvetľujú funkciu rodiny v spoločnosti a v procese výchovy z rôznych hľadísk. Už Platón považoval rodinu za základnú bunku spoločenského života a hlavnú výchovnú inštitúciu. Ideu o potrebe starostlivosti o rodinu ako o inštitúciu výchovy možno sledovať vo formuláciách pedagógov a organizátorov spoločenského života až po súčasnosť, hoci sa v priebehu spoločenského vývoja značne zmenila štruktúra i spoločenská funkcia rodiny. (Strážiková, 2011, s.136) Rodina je pre dieťa prvým vzorom spoločenského života. Na názornom príklade jemu najbližších učí chápať, že v spoločnosti vládne istý poriadok. Prostredníctvom svojich rodičov, odpozorovaním ich správania, postojov, názorov si dieťa utvára predstavu o usporiadaní spoločnosti, o povinnostiach, získava dôležité sociálne skúsenosti, ktoré si osvojuje prirodzene a voľne. V rodine sa utvára vlastná hierarchia hodnôt, prijatých a uznávaných ideí a noriem a je mierou spoločenskej kvality a integrácie rodiny. I tieto hodnoty sa dieťa v rodine učí poznávať a osvojovať si ich. Rodina je dôležitým činiteľom v procese vývoja a výchove dieťaťa.

Formami vlastného spoločenského života dáva dieťaťu aj vzor, ako sa správa otec k matke a naopak, ako vyžadujú, aby sa deti správali k sebe navzájom, ako sa oni ako dospelí správajú k deťom, k svojim rodičom, to všetko si predškolské dieťa vrýva do svojej pamäti, a to všetko funguje pri utváraní jeho osobnosti ako vzor. Mnohí dospelí bez toho, aby si uvedomovali, z týchto vzorov zo svojho detstva čerpajú po celý život.

Dieťa predškolského veku potrebuje život v funkčnej rodine. V tomto elementárnom a prirodzenom prostredí je v starostlivosti menšieho počtu ľudí, ktoré má rado. Denne prežíva radosti rodiny a činnosť jednotlivých členov, čo prispieva k jeho rozvoju. Má mnoho možností samo robiť najrozličnejšie úlohy: s matkou upratuje, varí a iné. Od starších súrodencov sa učí, mladších ovplyvňuje. Vychováva ho priamo i nepriamo celé spoločenstvo rodiny a blízkych ľudí. Medzi

dieťaťom a jeho najbližšími sa utvára blízky citový vzťah. Prežíva pocit istoty, že niekomu patrí a naopak, dospelí, že patria jemu. To všetko veľmi výrazne pôsobí na vývoj detskej osobnosti.

3.1 Základné psychické potreby dieťaťa

Všetky deti majú mnoho spoločných telesných a psychických potrieb. Tieto základné potreby musia byť naplňované, aby deti mohli prosperovať a vyvíjať sa podľa svojich možností. Kľúčovú rolu zohráva práve obdobie detstva, nakoľko v žiadnom inom období sa človek tak rýchlo nevyvíja a nemení. Keďže práve rodina predstavuje prvú sociálnu skúsenosť dieťaťa, zohráva dôležitú úlohu v uspokojovaní potrieb dieťaťa. Funkčná rodina naplňa všetky psychické potreby dieťaťa pre jeho úspešný rozvoj.

Purgnerová a Konečný (2012, s. 97-98), uvádzajú nasledujúce psychické potreby:

1. *potreba vonkajšej stimulácie* (potreba podnetov) – určitá miera stimulácie je základnou psychickou potrebou na všetkých stupňoch vývoja. K svojmu vývoju potrebuje dieťa prostredie bohaté, či podnetné primerane vývojovej úrovni. Je však nutné si uvedomiť, že nielen nedostatok, ale aj nadbytok podnetov môže na dieťa a na jeho vývoj pôsobiť nepriaznivo.
2. *potreba vonkajšej štruktúry* (potreba učenia) – potreba zmyslupnej, diferencovanej štruktúry podnetov nadväzuje na potrebu stimulácie. Ak má mať kontakt dieťaťa s vonkajším prostredím zmysel, musí mať toto prostredie jasnú štruktúru, ktorá má dieťaťu pomôcť nájsť zmysel v usporiadaní podnetov. Naplnenie tejto potreby napomáha dieťaťu v orientácii vo vonkajšom prostredí.
3. *potreba špecifického sociálneho objektu* (potreba lásky) – interakcia dieťaťa so svetom sa sústreďuje do tendencie kontaktovať sa s matkou alebo iným sociálnym objektom, ktorý v raných vývinových obdobiach reprezentuje celý svet. Táto potreba je rôzne popisovaná, napríklad ako potreba závislosti, pripútania, lásky.
4. *potreba osobno-sociálneho významu* (potreba sebanaplnenia, nezávislosti a osobnej integrity) – dieťa sa v začína prejavovať v aktívnom vzťahu k sebe samému. „Vonkajší organizátor“, t.j. matka začína byť nahradzovaný „vnútorným organizátorom“, čiže vlastným „ja“, ku ktorému si dieťa začne

vzťahovať všetky svoje aktivity. Dieťa sa snaží vstúpiť do osobného vzťahu k svetu a odmieta zásahy do svojej autonómnej oblasti. Je hrdé na svoje samostatné výkony, kladie si vlastné ciele a ich dosahovaním naplňa svoje novo objavené „ja“. Kritický vek pre rozvoj tejto potreby je obdobie batolaťa medzi druhým a tretím rokom života.

5. *potreba otvorenej budúcnosti* (potreba nádeje či životnej perspektívy) – umožňuje uspokojenie prežívania osobného behu života. Táto potreba nadobúda dôležitosť až v neskorších vývojových obdobiach.

3.2 Kritériá pripravenosti rodičov na vstup dieťaťa do školy

Vstup do prvého ročníka je významným medzníkom v živote dieťaťa, ako i jeho rodiny. Deň, kedy sa z predškolača stane školák, výrazne zmení život celej rodiny. Nové prostredie, ľudia, nutnosť sa učiť, bez možnosti vyjednávať ako v predškolskom veku, nemožnosť urobiť si voľno kedy chceme a na ako dlho chceme. Malé pochybnosti, ktoré vrtajú v hlave väčšiny predškolačkov spôsobujú, že iba pár detí sa do školy bezvýhradne teší. Do akej miery bude dieťa úspešné v role žiaka a spolužiaka v mnohom závisí aj od pripravenosti rodičov zvládnuť svoju rolu byť rodičom školopovinného dieťaťa.

Niektorí rodičia pristupujú k nástupu do školy bez emócií – máš šesť, zvládli to iní, zvládneš to aj ty. Niekedy, najmä u prvého dieťaťa, sa mylne domnievajú, že keď bude dieťa v škole, bude od neho pokoj.

Iní zas chcú predĺžiť bezstarostné detstvo a pred dieťaťom lamentujú nad tým, čo ho v škole čaká, koľko bude mať povinností. V dieťati tak môžu posilňovať neistotu zo školy. Zo školy sa potom stáva strašiak a dieťa hľadá smerom k začiatku školy s narastajúcimi obavami.

Rodina predstavuje primárne výchovné prostredie. Je to prvotný prirodzený spoločenský útvar, založený na historických, psychických a spoločenských väzbách. Jej funkcia, poňatie, organizácia a etika sa vyvíjali v závislosti na ekonomickom vývoji spoločnosti. Rodina pre dieťa je prvou skupinou, kde sa zaradí už vo chvíli narodenia. Od kvality podmienok, ktoré rodičia vytvárajú pre svoje deti v rodine (kultúrne, ekonomické, socio-emocionálne), v mnohom závisí úspešný začiatok ich dieťaťa v škole. V podnetnom prostredí sa dieťa pripravuje na rolu školáka v rôznych každodenných situáciách. Podľa Slezákovej (2012, s.10),

„odborníci čoraz častejšie deklarujú trvalý a nezastupiteľný význam rodičov pri formovaní osobnosti dieťaťa. V tejto súvislosti je nutné venovať rodičovskej verejnosti a jej významu pri kreovaní školskej dráhy dieťaťa oveľa väčší význam. Každý z rodičov si plní povinnosti na rôznej úrovni. Závisí to od jeho kompetentnosti – pripravenosti zvládať mnohé situácie, do ktorých sa môže dostať jeho dieťa pri vstupe do školy. Kompetentnosť rodičov je podmienená charakterom ich predstáv o povinnostiach budúceho školáka, očakávaniami jeho školskej výkonnosti, mierou poznania schopností svojho dieťaťa a pod. Významnú úlohu v tomto zohrávajú i osobné skúsenosti rodičov so školou a postavenie vzdelania v systéme hodnôt.“ Seidler a Kurincová (2005, s. 128-129) uvádzajú výsledky výskumu V. Hrabala. Podľa neho sa prenášajú rozdielnosti a odlišnosti v rodinách žiakov aj do utvárania atmosféry a štruktúry školskej triedy. Ako vyplýva z jeho výskumov ovplyvňuje formovanie žiaka aj vzdelanie rodičov. Žiak a jeho správanie je odrazom prostredia, v ktorom žije. Najvýznamnejší vplyv na jeho školský výkon, utváranie vzťahov k učiteľom a spolužiakom, či na celkový postoj k daniu okolo seba má jeho rodina, preferencia životných hodnôt a úroveň rodičovskej výchovy. Rodičia s vyšším vzdelaním preferujú vzdelanie ako vyššiu hodnotu.

Už Ščepichin (1971, s.6) citujúc Ingerkampa pripúšťa „výraznejší vplyv sociálneho prostredia na učenie v predškolskom veku.“ Bloom (In Ščepichin, 1971, s.7) konštatuje: „V období štyroch rokov sa rozvíja päťdesiat percent inteligencie dieťaťa, do ôsmich rokov tridsať percent a v období od osem do sedemnať rokov zvyšujúcich dvadsať percent.“ Podľa Ingerkapa (tamtiež) „nie je školská zrelosť len funkciou veku, ale funkciou veku a učenia, a to predovšetkým v období raného detstva dieťaťa.“ Božovičová (tamtiež) hovorí: „V podmienkach výchovy dieťaťa v materskej škole alebo v rodine, kde sa dieťa často a veľa hrá, kreslí, prezerá si obrázky, počúva rozprávky, pozorujeme u dieťaťa vyčlenenie intelektuálnych procesov z praktickej činnosti. Intelektuálna činnosť dieťaťa tak nadobúda povahu samostatnej činnosti, ktorá má svoj cieľ a svoje vlastné motívy. U tých detí, ktoré rástli a boli vychovávané v rodinách, kde sa tejto stránke venovala malá pozornosť, ostali intelektuálne procesy nevydelené z praktickej činnosti a stali sa iba prostriedkom na riešenie praktických situácií. Práve tieto deti tvoria skupinu, ku ktorej patria žiaci s nedostatkom záujmu o samotný proces výuky a s istým

okruhom intelektuálnej pasivity. Títo žiaci s ťažkosťami prijímajú intelektuálne úlohy, ktoré vyžadujú aktívne myslenie.“

Ščepichin (1971, s.35) hovorí o tom, ako sa postupne začala zvyšovať pozornosť venovaná vplyvu atmosféry rodiny na psychický i na intelektuálny vývin dieťaťa. Dôraz sa kládol na charakter vzťahov medzi rodičmi a dieťaťom, na povahu vedenia dieťaťa. Ďalej sa venovala pozornosť všeobecne poňatému socioekonomickému statusu, kde sa hlavne zisťovala povaha zamestnania otca a matky, ich príjem a vzdelanie. Podľa neho sa konštatoval „výrazný vplyv atmosféry rodiny na vývin osobnosti a do istej miery aj na vývin intelektu, výrazné rozdiely vo vývoji inteligencie v rôznych vrstvách obyvateľstva a závislosť intelektuálnych výkonov dieťaťa od aspirácií rodičov.“ Práve toto posledné hľadisko je dôležité pre riešenie problému pripravenosti. „V ňom sa prejavuje skutočnosť, či je pre rodičov vzdelanie dieťaťa hodnotou a či možno očakávať, že budú viac usilovať o to, aby ich dieťa bolo pripravené do školy.“

Ako píše Slezáková (2012, s.11) k vymedzeniu pojmu pripravenosť rodičov na vstup dieťaťa do školy odvolávajú sa na viacerých autorov, v literatúre sa stretávame skôr s pojmom pripravenosť rodičov na spoluprácu so školou. Hovorí o spôsobilosti rodiča poskytnúť svojmu dieťaťu adekvátnu podporu pri plnení jeho školských povinností a pri kreovaní jeho školskej dráhy v spolupráci s učiteľom a ostatnými odborníkmi (so psychológom, špeciálnym pedagógom, pediatrom, prípadne ďalšími odborníkmi).

Ak by sme chceli hovoriť o kvalite interakcie rodičov a učiteľov, musíme sledovať dve skutočnosti. Jednak sociokultúrnu úroveň rodiny, ktorá ovplyvňuje podmienky učenia a tým aj predpokladaný školský úspech dieťaťa a jednak fungovanie rodiny a prevažujúci výchovný štýl, na prípadné problémy čo poruchy v komunikácii a ich dopad na duševnú pohodu dieťaťa. Aj tu sa však mení celkový pohľad na situáciu. Napríklad Wyness (In Štech, 2001, s. 62-63) zistil vo svojom výskume, že v minulosti učitelia pod pojmom „problémoví rodičia“ rozumeli obvykle rodiny sociálne či kultúrne postihnuté, vykazujúce známky materiálneho, kultúrneho či sociálneho nedostatku. Naopak v súčasnosti sa pod týmto pojmom rozumejú skôr rodičia, ktorí svojimi činmi spochybňujú učiteľskú profesionalitu. Jedná sa o tých rodičov, ktorí so školou nevhodne spolupracujú, prípadne vôbec nespupracujú a nekomunikujú, či nerešpektujú jej pôsobenie. Podľa českého výskumu Rabušicovej a Pola (In Štech, 2001, s.63) sa ukázalo, že učitelia

posudzujú kvalitu rodičovského vzťahu k škole nepriamo, teda nie z priamej komunikácie rodičov s učiteľom, ale podľa kultúry správania sa žiaka v škole, podľa jeho pripravenosti na vyučovanie, ale i podľa jeho záujmov, oblečenia a podobne.

3.2.1 Typy rodičov

Ako sme už spomínali, podľa kvalít rodičovského správania, podľa toho, ako sa im javí v škole, môžu učitelia rozdeliť rodičov do niekoľkých typov. Tento proces však nie je formálny a jednotliví učitelia sa budú vo svojom rozdelení líšiť. Napriek tomu môžeme nájsť niektoré spoločné javy, ktoré väčšina učiteľov do svojich koncepcií zahrňa. Štech (2001, s. 75-77) hovorí, že učitelia najčastejšie rozdeľujú rodičov podľa záujmu a starostlivosti o dieťa a záujmu o školu. Na základe tohto delenia rozoznávame tieto typy rodičov:

1. *Rodičia, ktorí prejavujú jak záujem o dieťa, tak záujem o školu*

- a. Rodičia, ktorí záujem o školu sa prejavuje hlavne vo formalizovanej spolupráci – aktívni rodičia, sponzorujúci školu, pracujúci v rôznych orgánoch školy, pomáhajú, ... Títo rodičia sú školou videní ako najcennejší a bezproblémoví
- b. Rodičia, ktorí sa ku škole nejakým spôsobom približujú – napr. zamestnanci školy. Dostávajú sa viac dovnútra inštitúcie školy, môžu mať bližší kontakt s učiteľmi. Postavenie tejto skupiny nie je vždy jednoznačné.
- c. Rodičia (najmä mamičky na materskej dovolenke), ktorí by sa chceli viac podieľať na školskom živote, na štruktúrovaní obsahu výuky, ... Ich snahy sú hodnotené ako nepríjemné, plné nekontrolovateľných zásahov do kompetencií učiteľa. Učitelia týchto rodičov vidia často ako príliš kritických, nebezpečných a problémových.

2. *Rodičia prejavujúci záujem o svoje dieťa*

Predovšetkým o jeho výkonnosť a výsledky. Zásadnou charakteristikou tohto typu rodičov je umiernenosť v kontaktoch so školou. Títo rodičia bývajú hodnotení ako ústretoví a bezproblémoví.

3. *Rodičia, ktorí zlyhávajú v niektorej z rodičovských funkcií*

- a. Rodičia, ktorí sa výrazne zle starajú o svoje deti – rodičia s psychickou poruchou, dlhodobo ťažko chorí, alkoholici, asociálni rodičia zanedbávajúci základnú starostlivosť o deti, a pod. Zo strany školy býva snaha pomáhať deťom, prípadne celým rodinám. Títo rodičia sú vždy hodnotení ako problémoví.
 - b. Rodičia, ktorí z rôznych dôvodov výchovu detí nezvládajú, respektíve záujem o dieťa je definovaný inak než záujem školy – deti nechodia do školy, lebo pomáhajú rodičom v práci, strážia súrodenca, a podobne.
4. „*Nezreteľní*“ rodičia – *bez problémov, bez kontaktov*

Rodičia, ktorí nemajú s deťmi, ani s výchovou vážne problémy, ale nie sú v žiadnom kontakte so školou. Pre školu sú príliš nezreteľní, ale neplnia predstavy učiteľov o rodičovskej roli.

3.2.2 Nároky na rolu rodiča

Čo vlastne znamená pre celú rodinu vstup dieťaťa do školy? Podľa Štecha (2001, s. 70-73) predstavuje vstup do školy pre dieťa hlavne výrazný nástup druhej socializácie, kedy dieťa vstupuje do nových sektorov sveta, ktoré sú spojené so školskou dochádzkou. V novom prostredí sa musí učiť taktiež novým sociálnym rolám. Deti sú pripravované na zmenu prostredia ako aj jeho požiadaviek v materskej škole, ako i doma rodičmi. Toto však platí podobne aj pre rodičov. I oni sa musia socializovať v nových podmienkach. Aj pre nich je skúsenosť so školou úplne novou, pretože ju zažívajú v úplne iných rolách, než keď boli žiakmi. Rodičia musia nielen postupne vytvárať svoje postoje k škole, ale tiež reagovať na tlak, ktorý škola vytvára na dieťa a podporovať zodpovedajúcu rolu žiaka. I napriek snahe väčšiny rodičov byť dobrým rodičom, rešpektovať požiadavky školy a učiteľa, a pomôcť čo najviac dieťaťu s jeho adaptáciou na školu, sa dostávajú rodičia často do problémov, resp. do rozporu medzi očakávaniami a realitou. Nároky na dieťa a jeho rodičov sú pri nástupe do školy značné. S dieťaťom je potrebné denne robiť úlohy, písať, čítať, počítať, pripravovať si veci do školy. Ak má dieťa nejaké problémy, tlak na rodinu sa, samozrejme, zvyšuje. Veľká časť rodín si preto uvedomuje zmeny, ktorým je rodina vystavená a snaží sa im čeliť.

Štech (2001, s. 73-74) popisuje hlavne tie nároky, ktoré produkuje učiteľ, teda požiadavky na rolu rodičov, ktorých splnenie je očakávané priamo zo strany školy.

„Formálne“ povinnosti rodičov a stupeň konformity so školou patria medzi najdôležitejšie pre formovanie vzťahu rodiny a školy. Učiteľovi ich realizácia podáva signál o tom, že rodina berie dochádzku dieťaťa do školy zodpovedne. Patria sem reakcie na odkazy učiteľa, kontrola hodnotenia, podpisovanie úloh, sledovanie žiackej knižky, či chodenie na rodičovské združenia. Realizácia tejto časti rodičovskej roly patrí k významným spôsobom, ako môže rodina ovplyvňovať úspešnosť a priebeh školskej kariéry dieťaťa.

4 Materská škola v procese prípravy na ZŠ

Vstup do školy znamená pre väčšinu detí značnú záťaž, ktorá sa ešte zväčšuje v dobe stúpajúcich nárokov na vzdelanie a na pracovnú výkonnosť. Je zavŕšením doterajšieho vývoja a vstupom do novej životnej etapy. Dieťa, ktoré nechodilo do materskej školy, sa má teraz obísť bez rodičov, zapojiť sa do pomerne veľkého kolektívu detí rovnakého veku a podriaďiť sa autorite cudzieho dospelého. To dieťa, ktoré do materskej školy chodilo, má v tomto smere situáciu jednoduchšiu a zmena jeho života nie je tak veľká. Tu sa vytvára otázka ohľadne pôsobenia na dieťa: Je dobré ponechať všetko na spontánny vývoj, alebo do neho určitým spôsobom vstupovať? Zástancovia spontánnosti hovoria, že dieťa by sa malo v predškolskom veku len hrať, spontánne sa prejavovať, do prirodzeného vývoja by sa nemalo nijako zasahovať. Majú kritický postoj k predškolskej príprave, či už v rodine či v materskej škole. Naproti stojí skupina ľudí, ktorí kladú dôraz na predškolskú prípravu. Podľa nich by sa dieťa malo postupne, nenásilne pripravovať do školy v kognitívnej, ako aj v výchovnej oblasti. Súčasné skúsenosti učiteľov – elementaristov potvrdzujú, že deti, ktoré prichádzajú do základnej školy z rodinného prostredia dosahujú v školskej pripravenosti rozdielnu, a zväčša nižšiu úroveň, najmä v sociálnej spôsobilosti, oproti deťom s dlhodobou pravidelnou dochádzkou do materskej školy.

Materská škola predstavuje dôležitý prechod medzi súkromím rodiny a inštitúciou školy. Umožní dieťaťu získať potrebné skúsenosti, ktoré mu uľahčia nástup do prvej triedy. Má svoj špecifický socializačný význam a dieťaťu poskytuje potrebný čas na adaptáciu.

Pod pojmom predškolská výchova sa rozumie celkový výchovný proces v rodine aj mimo nej od narodenia dieťaťa do začiatku školskej dochádzky. Pokiaľ je toto výchovné pôsobenie inštitucionalizované, označuje sa na základe medzinárodnej klasifikácie ISCED pojmom predprimárne vzdelávanie. Je definované ako programy pre uvádzanie detí raného veku do prostredia školského typu. Za predprimárne sa považuje vzdelávanie, ak program v ňom má výchovný charakter a zabezpečuje ho škola, alebo iné zariadenie mimo rodiny. Pod predprimárnym vzdelávaním chápeme predškolskú výchovu realizovanú výchovnými inštitúciami na to určenými. V medzinárodnom meradle sa stále

rozširuje úsilie, aby inštitucionalizovaná predškolská výchova bola pevnou súčasťou vzdelávacieho systému, a tak oficiálne definovaná. (Průcha, In Kosová, 2001, s. 2).

Predškolská výchova u nás je na vysokej úrovni. Vytvára v psychickom a osobnostnom vývine detí adekvátne predpoklady na to, aby mohli úspešne a bez závažných problémov začať školskú dochádzku, aby boli dobre pripravené na planenie jej požiadaviek. Dieťa, ktoré je spôsobilé na školskú dochádzku má radosť z nových poznatkov, prejavuje záujem a úsilie pri osvojovaní nových informácií. Predčasné, ale aj oneskorené zaškolenie dieťaťa môže byť zdrojom vážnych problémov dieťaťa v jeho správaní a učení.

Podľa Šmelovej (2012, s. 89) je najlepšou prevenciou neúspešného zaškolenia zabezpečenie optimálnych podmienok pre rozvoj dieťaťa od najútlejšieho veku až po vstup do školy a komplexné posúdenie zrelosti pre zaškolenie každého budúceho školáka. V tomto kontexte sa zdá materská škola nielen dôležitým činiteľom v príprave detí pre vstup do základnej školy, ale aj činiteľom nutným.

Predprimárne vzdelávanie je pre rozvoj dieťaťa veľmi významné. Práve v tomto období sa kladú základy rozvoja kognitívnych aj nonkognitívnych štruktúr osobnosti. Je zrejmé, že okrem samotného biologického zrenia dieťaťa sa na dosiahnutí požadovanej úrovne pripravenosti na školu podieľa aj vhodné výchovné pôsobenie, ktoré formuje dieťa na rolu školáka. Túto úlohu čiastočne plní aj materská škola i keď nemožno zabúdať ani na to, že aj rodina má na výchove svoj podiel. Je niekoľko oblastí, v ktorých treba dieťa pripraviť. Tieto oblasti sa často prekrývajú a nie je možné ich úplne oddeliť. V prípadoch, kde nestačí rozvíjanie dieťaťa bežnou formou, je nutné plánovane cvičiť konkrétne funkcie, či oblasti.

Príprava detí na školu, čiže taký rozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý mu umožní úspešne sa začleniť sa do výchovno-vzdelávacieho procesu po dosiahnutí veku šesť rokov, je dôležitou súčasťou cieľa a poslania materskej školy. Inštitucionalizovaná predškolská výchova rozvíja všetky štruktúry osobnosti dieťaťa: sociálno-emocionálnu, perceptuálno-motorickú i kognitívnu. Pri svojom pôsobení prihliada na zákonitosti rozvoja detskej psychiky, ako aj na prepojenosť výchovy a vzdelávania so základnou školou. Škola od detí očakáva, že pri vstupe do školy budú ovládať určitý okruh vedomostí, základné vedomosti o prírode,

o živote a práci ľudí, budú ovládať niektoré základné pojmy, že dokážu spoločne pracovať, pomáhať si vzájomne a vykonávať zverené úlohy.

4.1 Ciele inštitucionálnej predškolskej výchovy

Podľa Štátneho vzdelávacieho programu ISCED 0 je cieľom preprimárneho vzdelávania dosiahnuť optimálnu emocionálnu, sociálnu a kognitívnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie do skupiny a kolektívu.

Pri uplatňovaní cieľov predškolskej výchovy sa zohľadňuje potreba celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážené sa rozvíja psychomotorická, kognitívna, sociálno-emocionálna i morálna stránka. V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie činnostný a procesuálny charakter.

V štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 sú uvedené nasledujúce ciele:

- napĺňať potrebu dieťaťa po sociálnom kontakte s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu),
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k štátnemu jazyku, k materinskému jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám,
- pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami,
- naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie,

- naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť,
- naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie,
- naučiť sa rešpektovať všeľudské etické hodnoty.

Materská škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia sa od rodiny odlišuje tým, že môže naplniť a nasýtiť potrebu dieťaťa po kontakte s rovesníkmi. Skupina detí v interakcii s učiteľom má v predškolskej výchove svoje nezastupiteľné miesto. Výchovné spoločenstvo významným spôsobom ovplyvňuje rozvíjanie pozitívnych osobnostných vlastností každého dieťaťa, napríklad utváranie elementárnych základov emocionálnej gramotnosti, prosociálneho a environmentálneho cítenia a správania, návykov k zdravému spôsobu života, schopnosti sociálnej komunikácie, tvorby medziľudských vzťahov, atď.

Všeobecné i špecifické ciele smerujú k rozvoju elementárnych základov kľúčových kompetencií.

4.2 Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 je pojem kompetencia prekladá ako spôsobilosť. Kľúčové kompetencie sú súčasťou kurikulárnych dokumentov v takmer všetkých krajinách európskej únie. Dôvodom je fakt, že klasické encyklopedické vedomosti veľmi rýchlo zastarávajú. Ak však dieťa získa kompetencie prostredníctvom ktorých dokáže pružne riešiť problémy, pomocou ktorých je schopné postrehnúť súvislosti medzi jednotlivými poznatkami a odhaliť podstatu vecí a javov a následne tieto spôsobilosti aplikovať v činnosti, stáva sa poznatok trvalým.

Je mnoho dôvodov, prečo sa musí zmeniť doterajšie zameranie školy, prečo sa musí opustiť najmä tradiční dôraz na odovzdávanie znalostí. Hlavným dôvodom premeny vzdelávacieho kurikula je premena vzdelávacieho prostredia v meniacej sa spoločnosti. Na počiatku tretieho tisícročia nevystačíme len s tým, čo sa osvedčovalo v minulých desaťročiach.

Podľa Guziovej (2011, s.69) sú kľúčové kompetencie v kurikulárnych dokumentoch všeobecne formulované ako súbory predpokladaných vedomostí,

zručností, schopností, postojov a hodnôt dôležitých pre osobný rozvoj a uplatnenie jedinca. Vo vzťahu k predprimárnemu vzdelávaniu je dôležitý fakt, že kompetencie majú činnostný a procesuálny charakter, čo znamená, že sú pozorovateľné v činnosti.

Ako ďalej uvádza, pozorovateľnosť kompetencií má význam z hľadiska účinnej pedagogickej diagnostiky.

V Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 sa uvádzajú tieto kompetencie:

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a) *Elementárne základy sebauvedomenia*
 - b) *Elementárne základy angažovanosti*
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a) *Elementárne základy riešenia problémov*
 - b) *Elementárne základy kritického myslenia*
 - c) *Elementárne základy tvorivého myslenia*
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie

Vymedzenie kompetencií však treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide iba o dosahovanie elementárnych základov kompetencií dieťaťa.

II. Empirická časť

5 Výskum školskej zrelosti detí

Cieľom výskumného šetrenia tejto diplomovej práce je zistiť úroveň školskej zrelosti, prostredníctvom kresebného testu školskej zrelosti porovnať jej rozvoj v rôznych skupinách detí predškolského veku počas školského roku so zameraním na faktory, ktoré s ňou najviac súvisia (vek, pohlavie, vrstovnícka skupina, vzdelanie rodičov).

Výskumný problém som formulovala do niekoľkých výskumných otázok:

1. Deti z heterogénnej triedy budú mať v počiatočnom testovaní lepšie výsledky, ako deti z homogénnej triedy – vychádzam z predpokladu, že keďže mali okolo seba aj predškolákov, mohli získať aj poznatky a zručnosti, ktoré by v rovesníckej skupine nezískali
2. Deti, ktorých rodičia majú nižšie vzdelanie, budú mať v celkovom testovaní nižšie skóre, ako deti, ktorých rodičia majú vyššie vzdelanie – vychádzam z predpokladu, že rodičia s vyšším vzdelaním majú na rebríčku hodnôt vzdelanie na vyššom mieste a budú tak viesť i svoje deti
3. Pri porovnaní postupu jednotlivých detí od testu k testu bude najmenej badateľný výsledok medzi testami pred a po letných prázdninách – vychádzam z predpokladu, že len samotné dozrievanie nestačí a v tomto období sa deťom v oblasti systematickej prípravy na školu nebude nikto venovať a preto neurobia žiadny alebo minimálny progres
4. Ku koncu školského roku budú vo výsledkoch porovnávaných testov menšie rozdiely, ako na začiatku – vychádzam z predpokladu, že výchovno-vzdelávacím pôsobením v materskej škole sa mnoho rozdielov medzi deťmi zmenší

5.1 Charakteristika prostredia a výskumnej vzorky

Výskum prebiehal v materskej škole na Damborského ulici v Bratislave. Jedná sa o štvortriednu bežnú materskú školu na staršom sídlisku. Obvykle sú deti v triedach rozdelené podľa veku, tzv. homogénne triedy. Na začiatku výskumu, t.j.

koncom školského roku 2012/2013 boli deti, z ktorých som si vybrala výskumnú vzorku rozdelenú v dvoch triedach. Jedna skupina bola so skupinou rovesníkov a mladších detí, druhá, menšia skupina bola v triede s predškolákmi. Na základe tejto skutočnosti som postavila jednu z výskumných otázok.

Vstupný test celého výskumu som robila so všetkými deťmi navštevujúcimi menovanú materskú školu, ktoré spĺňali vekové kritérium, t.j. v školskom roku 2013/2014 dosiahnu vek šesť rokov.

Pri porovnávaní pokroku detí v homogénnych a heterogénnych triedach som z dôvodu korektnosti porovnávaných výsledkov vybrala deti tak, aby si boli vekovo blízko, t.j. aby vekový rozdiel medzi deťmi nebol vyšší ako šesť mesiacov.

Počet detí v testovanej skupine bol 30 – 35 v závislosti od dochádzky detí.

5.2 Metodológia výskumnej práce

Vo svojej diplomovej práci som využila metódu kvalitatívneho výskumu. Využila som metódu testovania detí štandardizovaným testom školskej zrelosti. Dôležité bolo zabezpečiť, aby sa deti pri práci cítili pokojne, bez stresu. Najmä pri prvom testovaní sa spočiatku deti trochu báli, nakoľko to pre ne bola nová skúsenosť. Upokojila som ich odľahčenou informáciou, že „budeme kresliť obrázky“. Dôležitosť testu som pred deťmi nezdôrazňovala. Na základe skúseností z praxe som rešpektovala odporúčania psychológov, aby jednotlivé testovanie netrvalo dlhšie ako štyridsať minút. Samotné testovanie trvalo v priemere dvadsať minút.

5.2.1 Charakteristika použitého diagnostického nástroja

Na porovnanie úrovne školskej zrelosti jednotlivých detí som si vybrala Kresebný test školskej spôsobilosti (ďalej len KTS) od Tove Crogha. Ako som spomínala už v porovnaní jednotlivých testov tento test umožňuje relatívne spoľahlivo odhadnúť celkovú úroveň školskej pripravenosti, ako aj úroveň rozvoja niektorých procesov, potrebných na zaškolenie dieťaťa a zvládnutie náročných požiadaviek školy. Test je vhodný aj pre skupinovú administráciu čo zjednodušuje jeho používanie pri väčších skupinách detí. Skladá sa z jedenástich úloh, kresieb. Prvých šesť úloh reprezentuje to, čo sa majú deti učiť v škole. Sú zamerané na

sledovanie diskriminácie (rozlišovania) priestoru, porozumenia pojmom a orientácie v priestore, porozumenia a diskriminácie čísiel a geometrických tvarov. Druhá polovica úloh prináša informácie o reálnom živote dieťaťa, o jeho vnímaní okolitého sveta.

Podľa autoriek príručky pre administráciu a vyhodnotenie testu je cieľom testu získať informácie o:

1. pracovnom tempe dieťaťa,
2. pracovnom štýle dieťaťa,
3. motorickej koordinácii,
4. vizuálnych schopnostiach, vnímaní tvarov a foriem,
5. schopnosti zapamätávania si inštrukcií, jednoduchých a zložitejších postupov,
6. verbálnom porozumení pojmom, o slovníku dieťaťa, vyjadrovacích schopnostiach
7. matematických schopnostiach, porozumení matematickým pojmom čísel a geometrických útvarov,
8. všeobecnej úrovni vývinu dieťaťa a o jeho osobných charakteristikách a emocionálnych problémoch.

Posudzovanie výsledkov KTS má dve etapy:

V prvej etape sa hodnotí celkové správanie sa dieťaťa počas kreslenia na základe pozorovania skupiny detí ako aj jednotlivcov v nej. Všimame si aktivitu verzus pasivitu dieťaťa, koncentrovanosť respektíve nekoncentrovanosť, pokojné riešenie alebo nepokoj dieťaťa, rýchlosť verzus pomalosť, obratnosť verzus neobratnosť v kreslení, porozumenie úloh či naopak nesamostatnosť a opisovanie od iných detí a podobne.

V druhej etape sa interpretujú a hodnotia výsledky kresebných výkonov detí v jednotlivých úlohách KTS. Táto etapa je ťažisková. Z nej získame základné informácie o celkovej úrovni dieťaťa v jednotlivých oblastiach vývinu.

V pôvodnom teste mohlo dieťa získať za každú úlohu iba jeden bod, celkovo teda maximálne jedenásť bodov a išlo iba o kvalitatívne spracovanie údajov, avšak pre presnejšie vyhodnocovanie progresu detí v priebehu roku som si vypracovala hodnotiacu tabuľku, v ktorej možno test vyhodnocovať aj kvantitatívne (viď príloha číslo 1). V každej úlohe dieťa rieši niekoľko problémov a od tejto

skutočnosti sa odvíja počet bodov, ktoré je možné za úlohu získať. Napríklad v úlohe s domom bolo spolu deväť inštrukcií (nakresliť dom, tri okná, dvere, špicatú strechu, komín s dymom, strom, slnko a priestorová orientácia), za splnenie jednej čiastkovej úlohy bol prisúdený jeden bod. Celkove teda mohlo dieťa za túto úlohu získať až deväť bodov.

Pri vyhodnocovaní kresby ľudskej postavy som brala do úvahy pokyny z príručky pre administráciu testu, kde sú podrobne rozpísané kritériá v jednotlivých úrovniach spolu s názornými ukázkami (viď príloha číslo 3). V tejto úlohe mohlo dieťa získať podobne ako v Kernovom teste školskej zrelosti, maximálne päť bodov.

Kresba zvieracej figúry bola hodnotená obdobne ako kresba ľudskej postavy. Dôležité bolo, aby mačka alebo pes mala hlavu, trup, štyri nohy a prípadne chvost. Hodnotila som, či kresba obsahuje aj správne detaily (chlpy, fúzy, atď.) a končatiny sú správne pripojené. Z kresby by malo byť vidieť, že dieťa chápe rozdiel medzi človekom a zvierat'om.

5.2.2 Pribeh testovania

Pracovali sme v priestoroch materskej školy v oddelenej miestnosti, aby bol zaručený nerušený priebeh testu. Napriek počiatočným obavám detí z neznámej aktivity vládla v miestnosti sústredená a pracovná atmosféra. Väčšina detí pracovala v tichosti, ale niektoré deti mali potrebu komentovať svoju činnosť. Ak nerušili ostatné deti, nebránila som im v ich verbálnych prejavoch. Všetky deti so záujmom očakávali ďalšie inštrukcie, pracovať neodmietlo žiadne z detí.

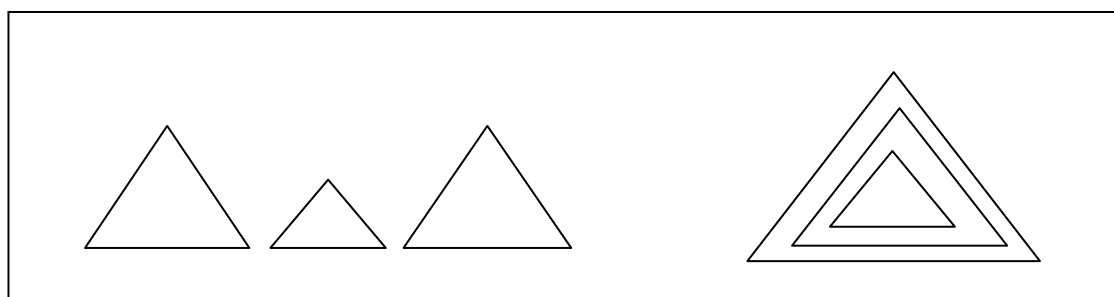
Testovanie bolo rozdelené do troch etáp. Prvý, vstupný test bol realizovaný v júni 2013, druhý – kontrolný v septembri 2013 a posledný, záverečný test bol zrealizovaný vo februári 2014. Každú etapu som realizovala v priebehu niekoľkých dní. Testovanie jednej skupiny trvalo približne dvadsať minút. Pri testovaní som pracovala s malými skupinkami detí. V skupine boli vždy maximálne štyri deti. Pri práci tak bolo možné pozorovať deti, všímať ich reakcie, sústredenie pri práci, záujem, pozornosť. Pri rozdeľovaní detí do skupín som deti nijako nediferencovala.

Pri práci bolo kľúčové dodržať podmienku neopakovať zadanie. Deťom som jasne vysvetlila, že všetko poviem iba raz a preto je dôležité pozorne počúvať.

Ak sa stalo, že dieťa inštrukciu zabudlo, povedala som mu, aby nakreslilo to, čo si pamätá.

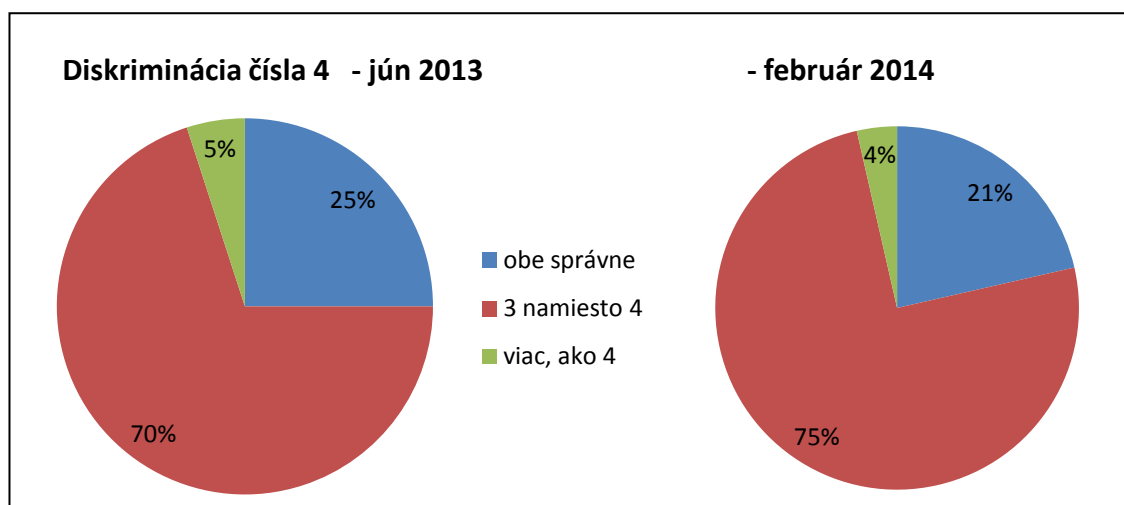
Výkony detí počas práce som nijako nekomentovala, ani neopravovala nesprávne vyriešené úlohy. I keď počas tohto testu je povolené odpisovať, dbala som na to, aby deti doslova nekopírovali prácu suseda. Po skončení práce som deti vždy pochválila za ich snahu.

Pri zadávaní úlohy číslo päť vznikli drobné nezrovnalosti vo formulácii. Zadanie znie: „Nakresli tri trojuholníky tak, aby ten prostredný bol najmenší“. Stalo sa, že dieťa pochopilo úlohu inak a nenakreslilo trojuholníky vedľa seba, ale jeden do druhého. Pretože zadanie bolo nejednoznačné, v tomto prípade som úlohu uznala ako správnu (viď obrázok číslo 1).



Obrázok 1 Možnosti správneho zakreslenia trojuholníkov

Najväčšie problémy deťom robila diskriminácia čísla 4. Väčšina detí zaznačila do testu namiesto štyroch objektov objekty tri. Všimla som si svoju vlastnú výslovnosť, ale výsledky to nezmenilo. Ako možno vidieť na grafe číslo 1, v júli 2013 pri prvom testovaní zapísalo tri objekty miesto štyroch aspoň v jednej



Graf číslo 1 Diskriminácia čísla 4 - porovnanie

z dvoch úloh sedemdesiat percent detí a vo februári 2014 pri záverečnom teste dokonca až sedemdesiatpäť percent detí. Obidve úlohy správne malo iba niečo cez dvadsať percent detí. Len malé percento detí zakreslilo do testu viac objektov ako štyri.

Pred prvým testovaním som sa obávala, či deti pochopia prvé pokyny týkajúce sa zakreslenia čiary od stredu do rohov papiera a ku stranám papiera. Väčšina detí však zadanie pochopila a úlohu zakreslili správne (viď príloha číslo 4). Len necelých tridsať percent zakreslilo úlohy s chybami. Najčastejšie problémy mali s pochopením pojmu „strana papiera“ a mali tendenciu zakresliť viac čiar, než je strán papiera (viď príloha číslo 5). Pri ďalších testovaniach už deti vedeli, čo sa od nich očakáva a nemýlili sa tak často. V septembri 2013 malo nesprávne zakreslený „kríž“ už iba dvadsať percent detí. Išlo výhradne o mladšie deti. Pri záverečnom testovaní vo februári 2014 túto úlohu zakreslilo nesprávne už iba necelých pätnásť percent detí.

Tri úlohy boli zamerané na rozlišovanie geometrických tvarov. Predpokladala som, že tieto úlohy nebudú pre deti náročné, nakoľko s geometrickými tvarmi sa deti v materskej škole bežne stretávajú a všetky deti úlohy splnia bez chyby. No pri vstupnom testovaní vyše dvadsať percent detí malo problém s určovaním jedného z geometrických tvarov. Vo všetkých prípadoch si deti zamieňali obdĺžnik s trojuholníkom a naopak. No pri záverečnom testovaní zakreslilo nesprávne jeden z geometrických tvarov už len jedno dieťa. Opäť išlo o zámenu trojuholníka s obdĺžnikom.

Pri práci s týmto testom som okrem klasického posudzovania školskej zrelosti mala možnosť taktiež diagnostikovať progres v oblasti grafomotorických zručností, najmä kreslenie postavy človeka a zvieracej figúry.

5.3 Výsledky výskumu

Pri práci som overovala niekoľko výskumných otázok týkajúcich sa vekového usporiadania tried, vzdelania rodičov a pokroku detí počas prázdnin a počas školského roka. Okrem toho som si overila niektoré všeobecne platné tvrdenia týkajúce sa rozdielov vo výkonoch vzhľadom k pohlaviu a veku detí.

5.3.1 Deti z heterogénnej verzus deti z homogénnej triedy

Stanovená výskumná otázka znie: Deti z heterogénnej triedy budú mať v počiatočnom testovaní lepšie výsledky, ako deti z homogénnej triedy

Vekovo zmiešaná (heterogénna) trieda je spôsob zoskupovania detí, v ktorom je rozsah na veku detí väčší ako jeden rok. O výhodách či nevýhodách vekovo zmiešaných skupín sa polemizuje dodnes. Zástancovia tejto metódy vyzdvihujú fakt, že vekový rozdiel umožňuje deťom rozvíjať cez slobodnú spoluprácu vzájomné vzťahy nepoznačené súperením a súťaživosťou. Staršie deti sa spontánne delia o svoje vedomosti a zručnosti s mladšími, mladšie deti nachádzajú v prípade potreby pomoc a oporu vo svojich starších kamarátoch, nemusia sa hneď obracať na učiteľa. Podľa nich je tento spôsob organizácie prirodzený a bežný v normálnom živote. Odporcovia na druhej strane pripúšťajú, že mladšie deti napredujú rýchlejšie, ale u starších detí už tento pokrok taký zrejmy nie je. Dokonca sa zdá, že stagnujú.

Dôležité je však pochopiť fakt, že ani v triede s homogénnym vekovým zložením sa nikdy nedá hovoriť o úplnej homogénnosti, nakoľko aj v tejto vekovej skupine sa každé dieťa nachádza na rôznej individuálnej rozvojovej úrovni.

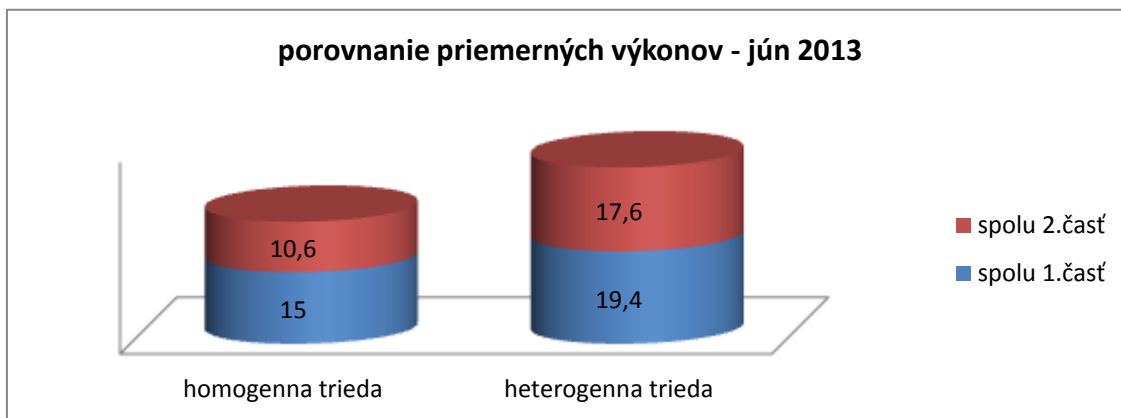


Graf číslo 2 Homogénna vs. heterogénna skupina – celá skupina

Pre overenie tejto hypotézy som pracovala s dvoma skupinami detí. V oboch skupinách boli deti, ktoré k septembru 2013 budú mať jeden rok pred zahájením školskej dochádzky a stanú sa z nich tzv. „predškolači“. V jednej skupine, boli deti rovnakého veku, t.j. homogénna trieda, v druhej skupine boli deti vekovo

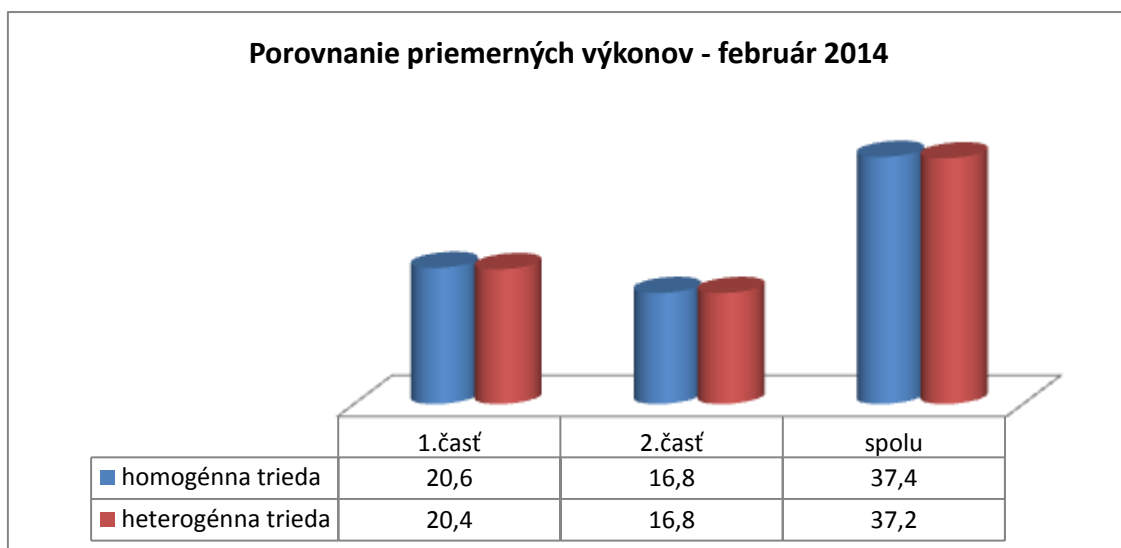
zmiešané, t.j., heterogénna trieda. V tejto triede bola časť detí starších, t.j. 5-6 ročných. Testovanie prebehlo ku koncu školského roka v júni 2013.

Ako možno vidieť na grafe číslo 2, priemerné výsledky detí z heterogénnej triedy boli v oboch oblastiach lepšie.



Graf číslo 3 Homogénna vs. heterogénna skupina – vekovo blízka skupina

Aby boli výsledky testovania korektné, chcela som vylúčiť možnosť, pri ktorej by boli porovnávané deti, medzi ktorými je vysoký vekový rozdiel. V grafe číslo 1 je rozdiel medzi najmladším a najstarším dieťaťom viac ako jeden rok. Preto som výber zúžila a do porovnania som vyberala deti tak, aby vekový rozdiel medzi deťmi nebol vyšší ako šesť mesiacov. Napriek tomu hovoril výsledok v prospech heterogénnej triedy (viď graf číslo 3). Preto túto výskumnú otázku považujem v rámci pozorovanej skupiny za potvrdenú.



Graf číslo 4 Homogénna vs. heterogénna skupina – február 2014

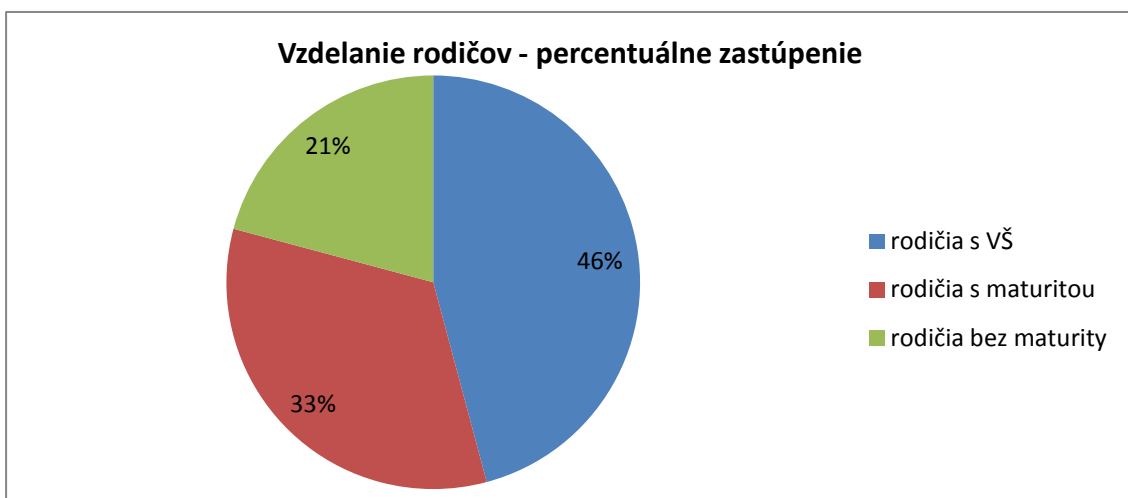
Aby som si overila, či heterogénna trieda je prínosom aj pre staršie deti, urobila som ešte jedno testovanie. Tentoraz som testovala deti z čisto

predškolskej triedy – homogénnej a triedy, kde boli umiestnení predškoláci, ale aj mladšie deti, čiže heterogénnej. Ako možno vidieť na grafe číslo 4, výsledky boli veľmi vyrovnané, v podstate boli rovnaké. Na základe tohto výskumu možno potvrdiť, že heterogénna trieda je jednoznačne prínosná pre mladšie deti, ale nebrzdí ani staršie deti. Pokrok starších detí v triede nezáleží na vekovom zložení triedy, ale na profesionalite učiteľky, jej individualizovanom prístupe k deťom.

5.3.2 Vplyv vzdelania rodičov na úspešnosť detí

Stanovená výskumná otázka znie: Deti, ktorých rodičia majú nižšie vzdelanie, budú mať v celkovom testovaní nižšie skóre, ako deti, ktorých rodičia majú vyššie vzdelanie

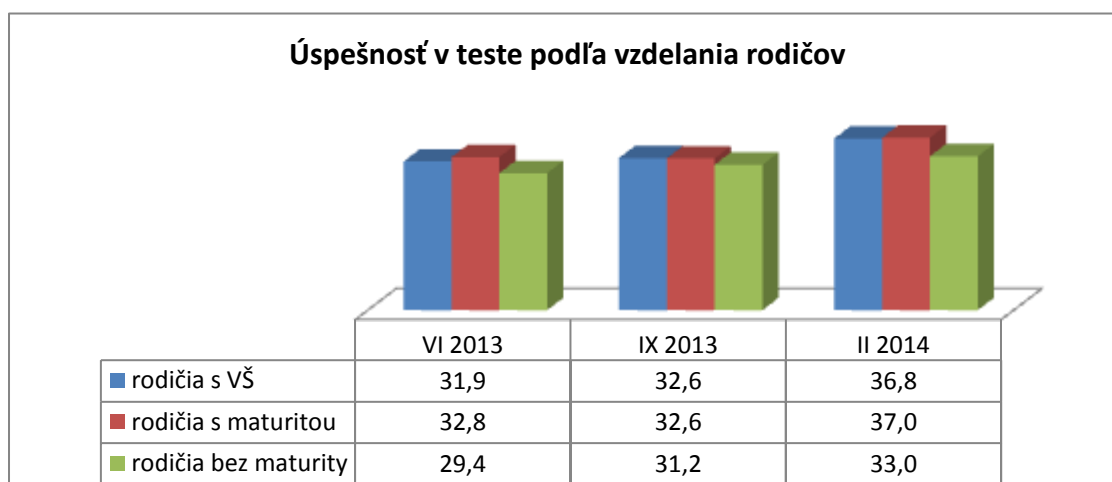
Pri vytváraní tejto výskumnej otázky som vychádzala z predpokladu, že rodičia s vyšším vzdelaním majú na rebríčku hodnôt vzdelanie na vyššom mieste a budú tak viesť i svoje deti. Taktiež je predpoklad, že rodičia s vyšším vzdelaním budú lepšie zvládať nároky spojené so zahájením školskej dochádzky pri vstupe dieťaťa do základnej školy. Podľa Hlásnej (2006, s. 72) je rodina považovaná za



Graf číslo 5 Vzdelanie rodičov – percentuálne zastúpenie

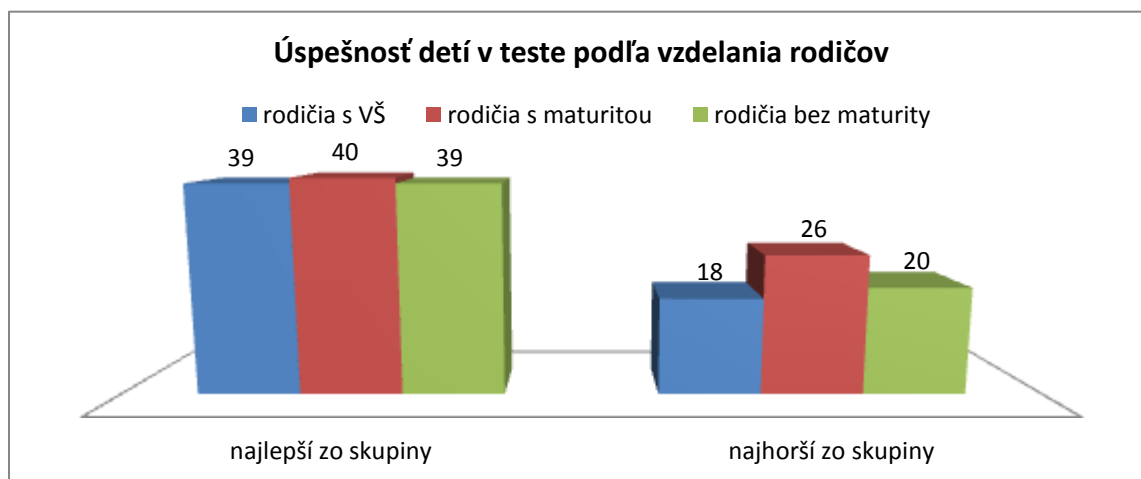
nenahraditeľný prvok vo výchove detí z hľadiska dosahovania vyšších osobnostných kvalít v oblasti rečového, fyzického, zmyslového, intelektového, vôľového, hygienického, citového a mravného vývinu. Vytvára určitú interpersonálnu klímu, formuje vzťahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životného štýlu.

Pri overovaní stanovenej výskumnej otázky bola výskumná vzorka rozdelená do troch úrovní podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov. V prvej skupine boli deti, kde aspoň jeden z rodičov dosiahol vysokoškolské vzdelanie, minimálne 1.stupňa. V druhej skupine boli deti, kde obaja rodičia získali úplné stredoškolské vzdelanie s maturitou a v tretej skupine boli deti, kde minimálne jeden z rodičov nemá maturitu. Ako možno vidieť na grafe číslo 5, najväčšiu skupinu, takmer päťdesiat percent, tvorili deti, ktorých rodičia dosiahli vysokoškolské vzdelanie. Rodičia bez maturity tvorili najmenšiu skupinu.



Graf číslo 7 Úspešnosť v teste podľa vzdelania rodičov – celá skupina

Pri porovnávaní výsledkov som dospela k záveru, že deti, ktorých rodičia majú vysokoškolské vzdelanie spolu s deťmi, ktorých obaja rodičia získali ako najvyššie dosiahnuté vzdelanie maturitu, dosiahli štatisticky významne lepšie hodnoty vo všetkých testovaniach. Naopak najnižší počet bodov dosiahli deti, u ktorých minimálne jeden rodič nemá maturitu. Pri tomto pohľade sa zdá, že stanovená výskumná otázka bola pre daný výber potvrdená (graf č. 6).



Graf číslo 6 Vzdelanie rodičov – najlepší vs. najhorší zo skupiny

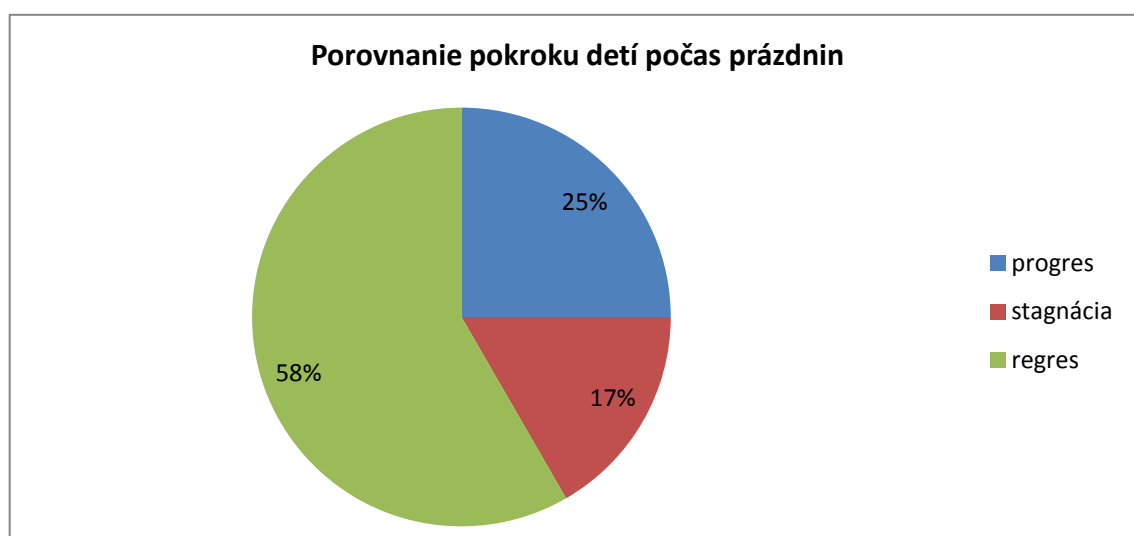
Tento výsledok však platí iba v prípade, že berieme celú skupinu ako celok a pracujeme s priemernými výsledkami. Ak som však brala každé dieťa osobitne a vybrala z každej skupiny dieťa s najlepším a najhorším výkonom, neboli výsledky až také jednoznačné. Dokonca, ako ukazuje graf číslo 7, v skupine vysokoškolsky vzdelaných rodičov sa nachádza dieťa, ktoré dosiahlo celkovo najnižší počet bodov zo všetkých detí vo všetkých skupinách. V tomto porovnaní sa zdá, že najlepšie dopadli deti rodičov s maturitou. Dokonca dieťa z tejto skupiny dosiahlo najvyšší možný počet bodov.

5.3.3 Progres detí počas školských prázdnin

Stanovená výskumná otázka znie: Pri porovnaní postupu jednotlivých detí od testu k testu bude najmenej badateľný výsledok medzi testami pred a po letných prázdninách.

Pri vytváraní výskumnej otázky som vychádzala z predpokladu, že len samotné dozrievanie nestačí a v období letných prázdnin sa deťom v oblasti systematickej prípravy na školu nebudú rodičia naplno venovať a preto deti neurobia žiadny alebo len minimálny progres.

Táto výskumná otázka vychádza z teórie sociálneho konštruktivismu L. S. Vygotského. Ten pripisuje sociálnemu prostrediu aktívnu a dôležitú úlohu. Ako sme už spomínali vyššie, podľa Vygotského sa na utváraní kognitívnych štruktúr rozhodujúcou mierou podieľajú sociálne vplyvy. Konštrukciu poznania mediujú



Graf číslo 8 Porovnanie pokroku počas školských prázdnin

dospelí v sociálnych interakciách, dialógoch a diskusiách s dieťaťom, v súlade so

spoločenskými, kultúrnymi tradíciami, zvyklosťami a hodnotami. Kognitívna aktivita je síce rovnako dôležitá, ale sociálne prostredie ju usmerňuje a zefektívňuje. Má akúsi úlohu lešenia (scraffolding), ktoré konštrukciu dieťaťa nielen podopiera, ale aj iniciuje a akceleruje.

Ako vidno na grafe číslo 8, len štvrtina detí zo sledovanej skupiny zaznamenala počas letných prázdnin nejaký progres vo výkone. Ostatné deti sa



Graf číslo 9 Porovnanie pokroku počas školského roku

počas prázdnin výkonnostne neposunuli dopredu, dokonca viac ako polovica zo sledovaných detí mala horšie výsledky, ako pred dvoma mesiacmi. Oproti tomu počas školského roka zaznamenalo progres viac než osemdesiat percent detí zo skupiny. Horšie výsledky malo len jedenásť percent detí (viď graf číslo 9). Preto túto výskumnú otázku považujem v rámci hodnotenej skupiny za potvrdenú.

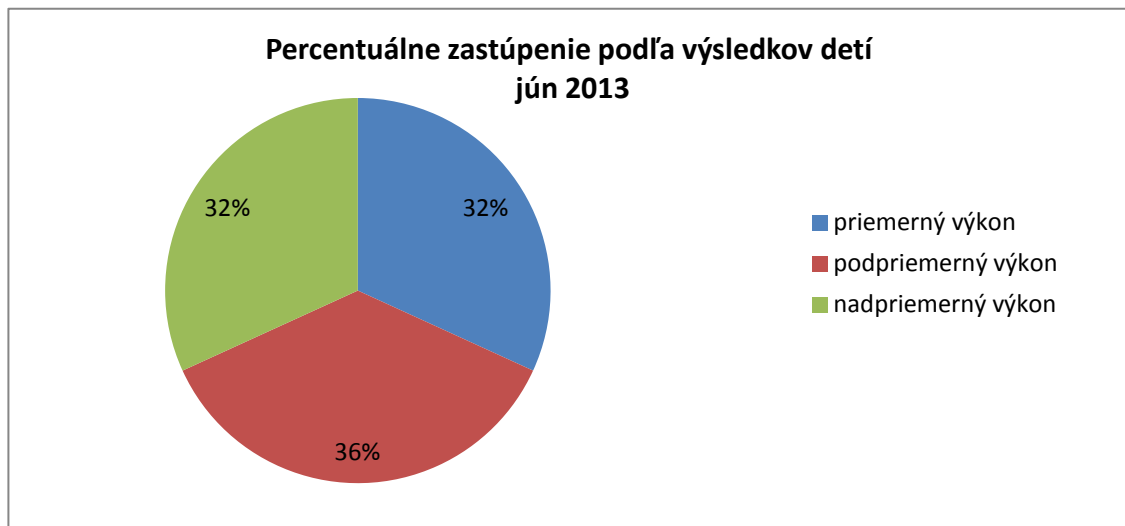
5.3.4 Vyrovnanie výkonov detí pri poslednom testovaní

Stanovená výskumná otázka znie: Ku koncu školského roku budú vo výsledkoch testovaných detí menšie rozdiely, ako na začiatku.

Pri vytváraní výskumnej otázky som vychádzala z predpokladu, že výchovno-vzdelávacím pôsobením v materskej škole ako aj vzájomným pôsobením detí sa mnoho rozdielov medzi deťmi zmenší a výkony budú vyrovnanejšie.

Pri výpočte som vychádzala z rozdielu medzi najlepším a najhorším výkonom v skupine a priemerným výkonom v skupine. Napríklad, v júli 2013 bol

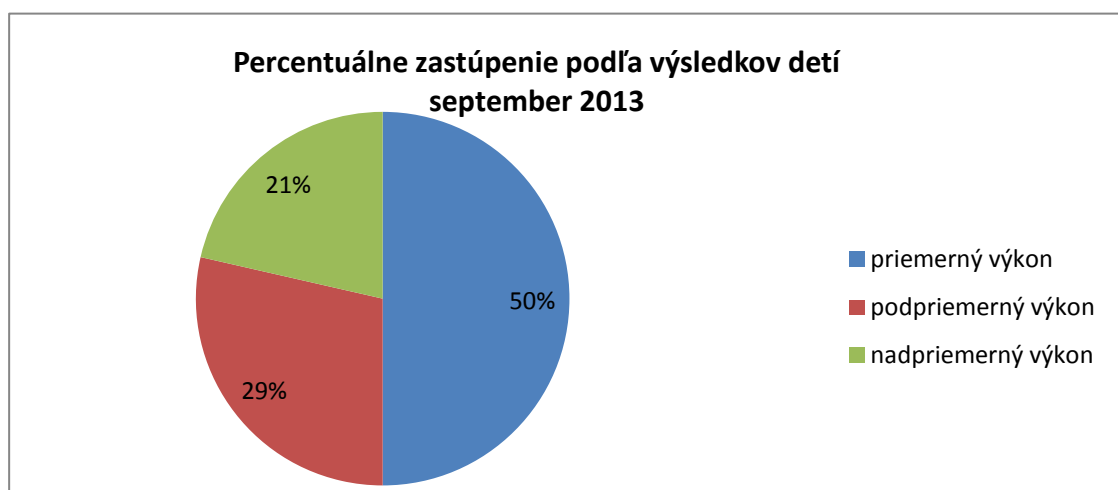
rozdiel medzi najlepším a najhorším výkonom dvadsaťdva bodov. To stanovilo celkový rozsah oblasti. Tú som rozdelila na tri rovnaké diely. Keďže číslo dvadsaťdva nie je deliteľné tromi, musela som tomto prípade v jednej skupine zvýšiť počet o jeden bod. Pre túto skupinu bol na základe výpočtov stanovený rozsah 18-26 bodov pre podpriemerný výkon, 27-33 pre priemerný výkon a 34-40 bodov pre nadpriemerný výkon.



Graf číslo 10 Porovnanie výsledkov detí – jún 2013

Na základe tejto škály som rozdelila deti do skupín podľa počtu získaných bodov. Ako vidno na grafe číslo 10, dosiahla priemerný výkon približne tretina detí. Rovnaké percentuálne zastúpenie mali deti, ktoré v testovaní dosiahli nadpriemerný, alebo podpriemerný výkon.

No už v septembri 2013 sa výkony detí vyrovnali a priemerný výkon dosiahla

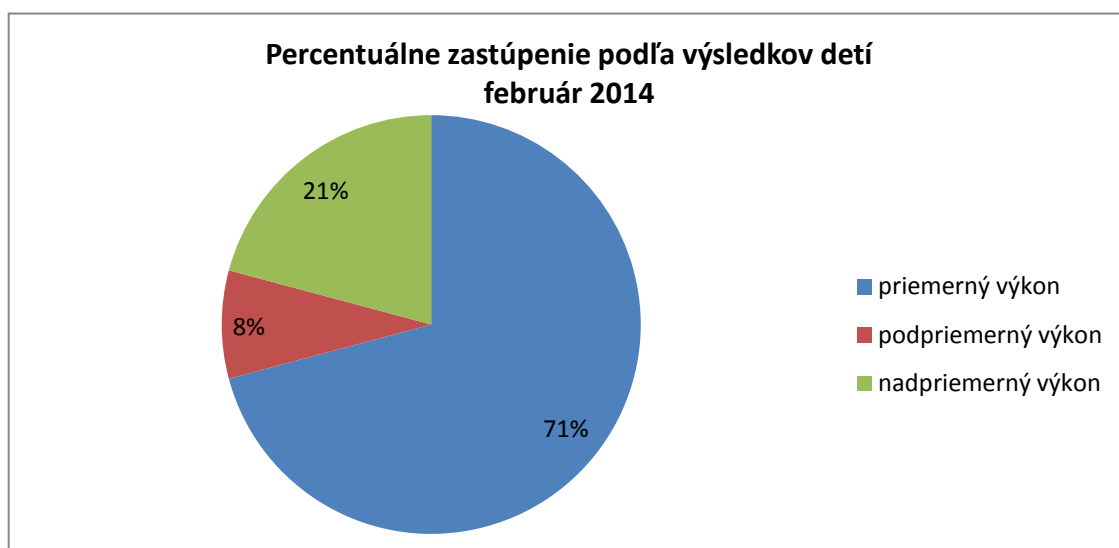


Graf číslo 11 Porovnanie výsledkov detí – september 2013

už polovica detí, podpriemerný výkon dosiahlo necelých tridsať percent detí a nadpriemerný výkon dvadsaťjeden percent detí (viď graf číslo 11).

Pri záverečnom testovaní detí vo februári 2014 boli už výkony detí veľmi vyrovnané. Priemerný výkon dosiahlo viac než sedemdesiat percent detí. Len osem percent detí podalo výkon, hodnotený ako podpriemerný. Z celkového počtu detí znamená toto percento dve deti. Nadpriemerný výkon podalo rovnaké percento detí ako v septembri (viď graf číslo 12).

Z dosiahnutých výsledkov je jasne vidno postupné vyrovnávanie výkonov detí v sledovanej skupine a znižovanie počtu detí, ktoré dosiahli podpriemerné výsledky. Vzhľadom k tejto skutočnosti považujem danú výskumnú otázku v rámci sledovanej skupiny za potvrdenú.



Graf číslo 12 Porovnanie výsledkov detí – február 2014

5.3.5 Overovanie všeobecne platných tvrdení

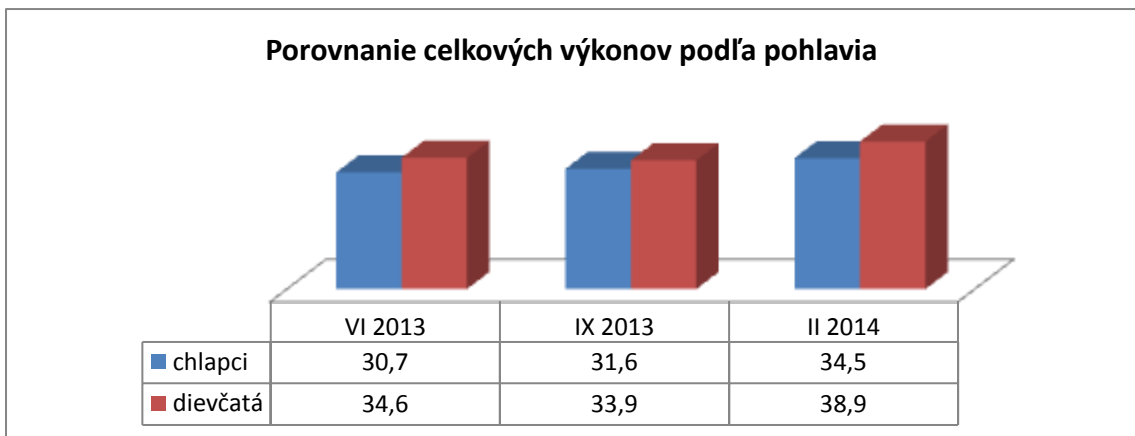
V rámci uvedeného testovania som sa rozhodla overiť, či tvrdenia, ktoré sú považované za všeobecne platné a bolo k nim uskutočnené už veľké množstvo výskumov, platia aj pre danú skupinu.

Overované predpoklady sú:

1. Dievčatá budú podávať lepšie výkony než chlapci
2. Staršie deti budú vo všeobecnosti dosahovať lepšie výsledky ako deti mladšie.
3. Deti z viacdenných rodín budú dosahovať lepšie výsledky než jedináčikovia

5.3.5.1 Chlapci verzus dievčatá

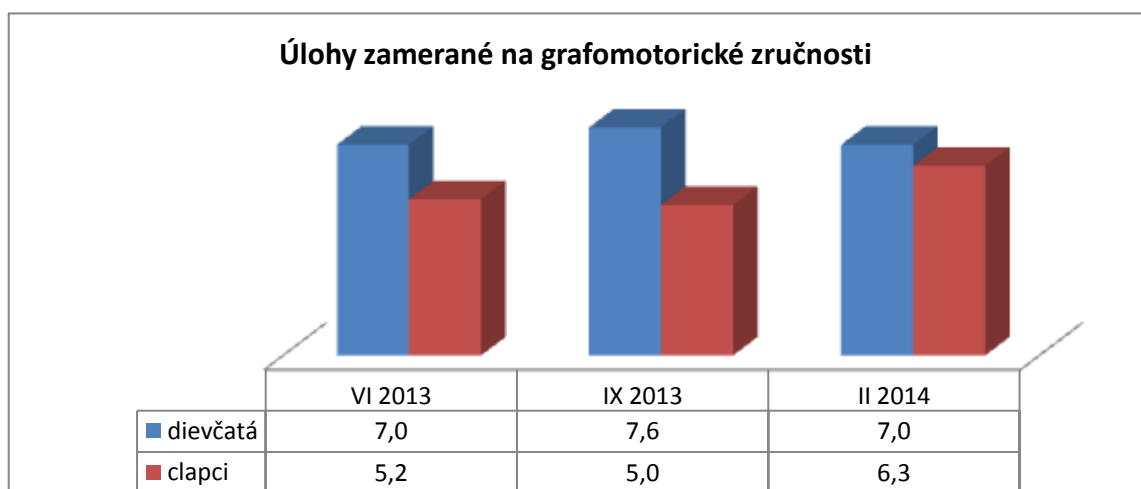
O rozdieloch medzi chlapcami a dievčatami sa napísalo mnoho štúdií a článkov vo vedeckých aj populárno-náučných periodikách. Šmelová (2012, s. 140) tvrdí, že odborníkmi aj laikmi je prijímaný názor, že dievčatá predbiehajú vo svojom vývine chlapcov od narodenia až do dospelosti, kedy sa rozdiely vyrovnajú. Podľa Saxa nie je najhlbší rozdiel medzi dievčatami a chlapcami v štruktúre mozgu ako takej, ale skôr v postupnosti vývoja rôznych oblastí mozgu. Rôzne oblasti mozgu sa vyvíjajú v inom poradí, a rôznym tempom, u dievčat v porovnaní s chlapcami. Najväčšie svetové štúdium vývoja mozgu u detí, realizované výskumníkmi v National Institutes of Health (NIH), preukázalo



Graf číslo 13 Porovnanie chlapci vs. dievčatá – celkové výsledky

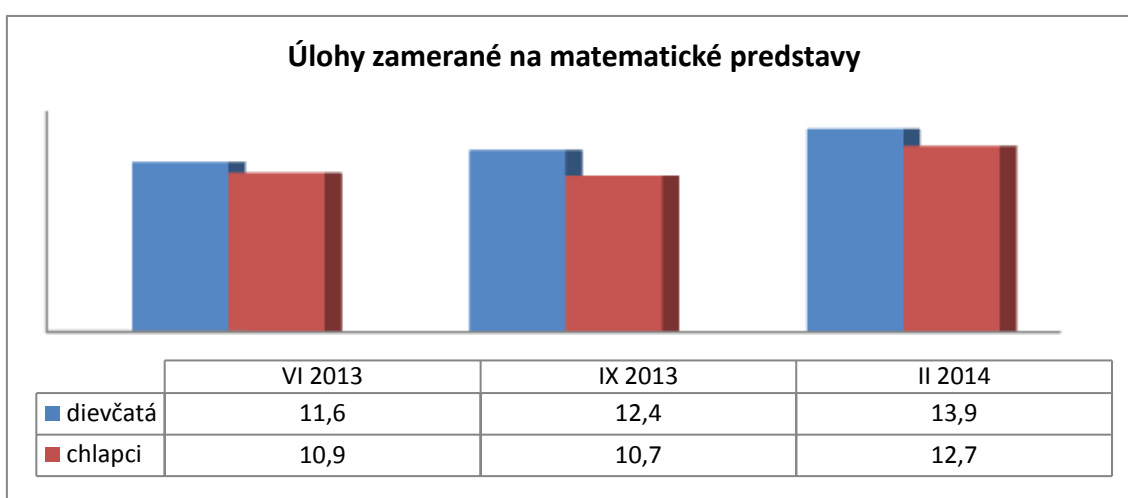
výrazné rozdiely v trajektórii vývoja mozgu u dievčat v porovnaní s chlapcami.

Pri porovnávaní výkonov detí som vybrala dve skupiny úloh. Jedna skupina bola zameraná na poznatky v oblasti matematických predstáv – diferenciacia čísel,



Graf číslo 14 Porovnanie chlapci vs. dievčatá – grafomotorické zručnosti

určovanie geometrických tvarov, rozlišovanie podľa veľkosti. V druhej skupine úloh boli úlohy zamerané na grafomotorické zručnosti. Sem som zaradila kresbu ľudskej postavy a zvieracej figúry. Na základe poznatkov som predpokladala, že v prvej skupine úloh budú rozdiely medzi chlapcami a dievčatami menej výrazné. Ako som predpokladala, dievčatá dosahovali lepšie výsledky, i keď pri poslednom testovaní boli rozdiely menej výrazné, než pri ostatných testovaniach (viď graf číslo 13). Taktiež môj druhý predpoklad, t.j., že v oblasti matematických predstáv budú rozdiely medzi dievčatami a chlapcami menej výrazné, než v oblasti grafomotorických zručností, sa potvrdil (viď grafy číslo 14 a 15).



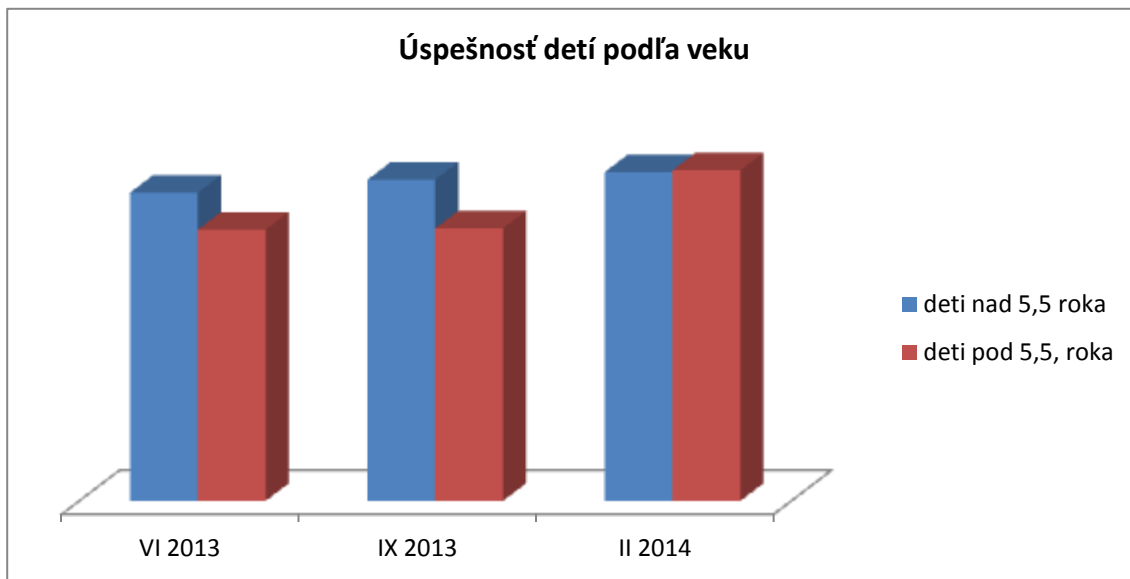
Graf číslo 15 Porovnanie chlapci vs. dievčatá – matematické predstavy

Môžem teda na základe zistených hodnôt potvrdiť, že dané tvrdenie platí aj pre konkrétnu testovaciu skupinu.

5.3.5.2 *Staršie verzus mladšie deti*

Je vo všeobecnosti považované za fakt, že staršie deti podávajú lepšie výkony ako deti mladšie, Súvisí to s celkovým dozrievaním organizmu a CNS. Práve medzi piatym až siedmym rokom dochádza v oblasti poznávacích procesov k dôležitým vývojovým zmenám, ktoré môžu ovplyvniť celkový výkon dieťaťa pri posudzovaní školskej zrelosti. Avšak platí toto tvrdenie aj v rámci jednej triedy, kde sa deti navzájom ovplyvňujú? Pre overenie tohto tvrdenia som deti rozdelila do dvoch skupín podľa veku. Hraničným obdobím bol dátum 1.september 2013. V prvej skupine detí boli deti, ktoré k tomuto dátumu dosiahli vek päť a pol roka. V skupine mladších detí boli deti, ktoré k 1.septembru 2013 tento vek nedosiahli. Ako som predpokladala, počas prvých dvoch testovaní mali lepšie výsledky deti

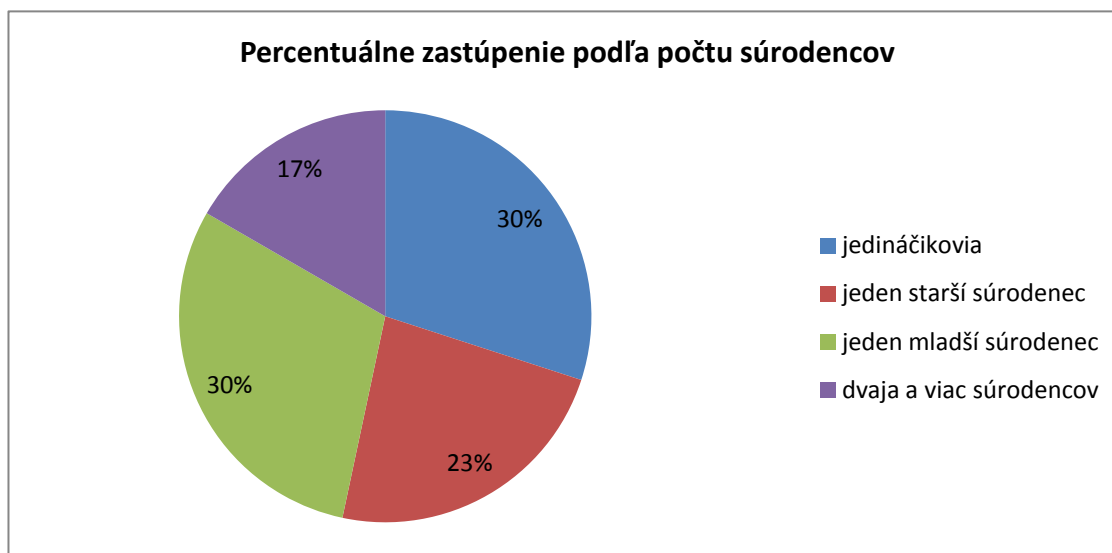
staršie, avšak pri záverečnom testovaní mladšie deti staršie „dobešli“ a vo výkonoch sa im vyrovnali (viď graf číslo 16).



Graf číslo 16 Úspešnosť detí podľa veku

5.3.5.3 Súrodenecké konštelácie

K tomuto výskumu som sa inšpirovala výskumom Univerzity Palackého v Olomouci: Chcela som si overiť, či ich zistenia platia aj v tejto testovacej skupine. Zistenia výskumu UPOL pod vedením doc. Šmelovej preukázali, že deti jedináčikovia podávajú v testovaniach slabšie výkony, než ostatné deti.

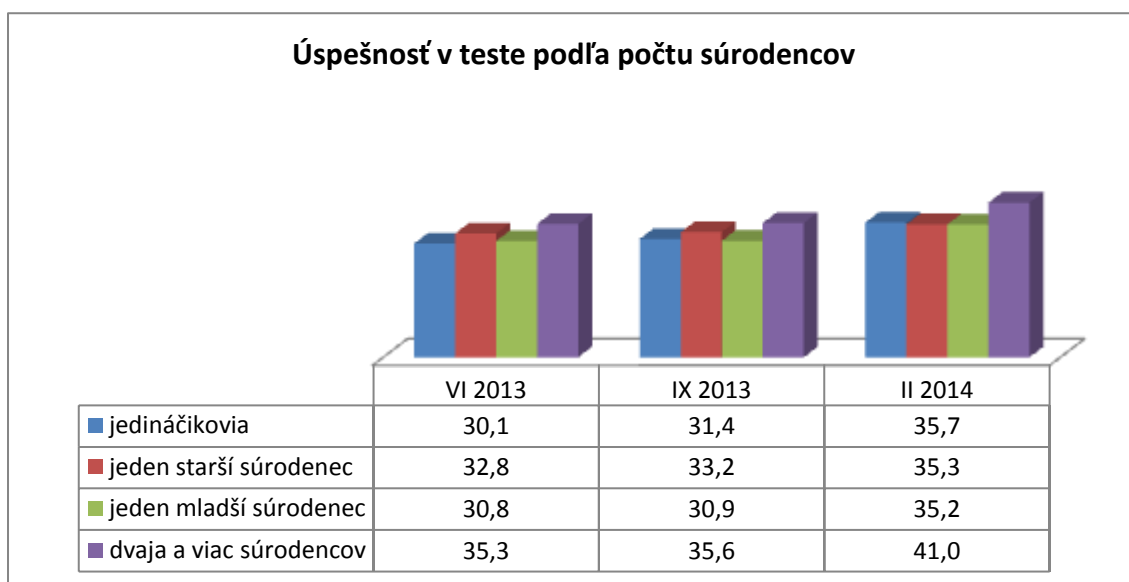


Graf číslo 17 Percentuálne zastúpenie podľa počtu súrodencov

V mojej testovanej skupine môžeme podľa počtu súrodencov rozdeliť na tri skupiny: deti jedináčikovia, deti s jedným súrodencom a deti s dvoma a viacerými

súrodencami. Najväčšiu skupinu, vyše päťdesiat percent, tvoria deti s jedným súrodencom. Dôležitým faktorom je však aj fakt, či sa jedná o mladšieho alebo staršieho súrodenca. Preto som túto skupinu rozdelila ešte podľa tejto skutočnosti (viď graf číslo 17).

Na základe testovania som zistila, že najlepšie výsledky vo všetkých testovaniach dosiahli deti s dvoma a viacerými súrodencami. V ani jednom prípade sa nejednalo o najstaršie dieťa v rodine, čiže každé z nich má minimálne jedného staršieho súrodenca. Na druhom mieste sa umiestnili deti, ktoré majú jedného staršieho súrodenca. Jedináčikovia a deti s jedným mladším súrodencom mali približne rovnaké výsledky (viď graf číslo 18). Z uvedeného výskumu vyplýva, že



Graf číslo 18 Úspešnosť v teste podľa počtu súrodencov

vo väčšine prípadov majú lepšie výsledky mladší súrodenci. Tento výsledok je zrejme ovplyvnený faktom, že deti zo súrodeneckých skupín majú viac možností a príležitostí navzájom sa od seba učiť.

Zhrnutie

V rámci analýzy výsledkov som hľadala odpovede na stanovené výskumné otázky. Zároveň som overovala už overené hypotézy z iných zdrojov.

Výskumné otázky, ktoré som si stanovila priniesli nasledujúce odpovede:

1. Deti z heterogénnej vekovej skupiny mali pri počiatočnom testovaní lepšie výsledky, ako deti z homogénnej vekovej skupiny.
2. Deti, u ktorých minimálne jeden rodič nemá maturitu dosiahli v celkovom testovaní horšie výsledky ako deti rodičov s vyšším vzdelaním.
3. Pri porovnávaní pokroku detí počas školských prázdnin bol progres zaznamenaný len v minimálnom množstve oproti progresu počas školského roka.
4. Pri porovnávaní výsledkov z jednotlivých testovaní, boli pri poslednom testovaní menšie rozdiely medzi jednotlivými výkonmi detí než pri predchádzajúcich testovaniach.

Zároveň som overovala niektoré tvrdenia týkajúce sa faktorov vplývajúcich na školskú zrelosť a školskú úspešnosť detí:

1. V rámci uvedeného výskumu som overila tvrdenie, že dievčatá budú vo všetkých oblastiach testovania lepšie ako chlapci. V oblasti matematických predstáv bol rozdiel medzi dievčatami a chlapcami menej výrazný.
2. Porovnanie výsledkov podľa veku detí potvrdilo, že staršie deti dosahujú lepšie výsledky ako deti mladšie, avšak pri poslednom testovaní boli výsledky mladších a starších detí vyrovnané.
3. Taktiež komparácia výsledkov v skupinách podľa počtu súrodencov potvrdila už overenú skutočnosť, že jedináčikovia dosahujú v celkovom hodnotení horšie výsledky. Naproti tomu deti s viacerými rodinami dosahovali najlepšie výsledky.

Na základe výskumu som dospela k poznatku, že existujú faktory, ktoré významnejšie alebo menej významne ovplyvňujú školskú zrelosť dieťaťa. Medzi najvýznamnejšie faktory patria pohlavie, ktoré jasne preferuje dievčatá, a usporiadanie skupiny. Výskum jasne preukázal, že prítomnosť starších detí

v skupine, či už v materskej škole, alebo súrodencov v rodine, pozitívne ovplyvňuje výkony detí. Pomerne výrazným faktorom ovplyvňujúcim úspešné zaškolenie dieťaťa je aj pobyt dieťaťa v materskej škole. Medzi menej výrazné faktory sa zaradil vek dieťaťa. Samozrejme, len v prípade ak ide o viac-menej homogénnu skupinu. Faktor veku sa dá totiž veľmi výrazne ovplyvniť vplyvom iných faktorov, ako je napríklad vrstovnícka skupina prípadne materská škola. Taktiež vplyv vzdelania rodičov nie je až taký výrazný, ako som sa domnievala. Nepovažujem ho však za bezvýznamný. Predpokladám, že tento faktor nadobudne väčší význam až v základnej škole.

Záver

Cieľom mojej práce bolo zistiť úroveň školskej spôsobilosti detí predškolského veku a odhaliť faktory, ktoré s ňou najviac súvisia.

Skúmala som formou kvalitatívneho výskumu na malej vzorke detí z jednej materskej školy. Celú vzorku tvorilo 35 detí. Sledovala som niekoľko faktorov ovplyvňujúcich školskú zrelosť: vplyv rovesníckej skupiny, vzdelania rodičov, pôsobenie materskej školy, ďalej vek detí, pohlavie a vplyv súrodeneckej konštelácie na úspešnosť v teste školskej zrelosti. Na testovanie som využívala Dánsky kresebný test školskej zrelosti (KTS) od Tove Crogha. Tento test je nenáročný na realizáciu a administráciu a môžu ho používať aj učitelia.

V oblasti pôsobenia vrstovníckej skupiny na úspešnosť som testovala, nakoľko pozitívne vplýva heterogénna veková skupina na školskú pripravenosť a porovnávala som ju s homogénnou vekovou skupinou.

V oblasti vplyvu vzdelania rodičov na úspešnosť detí som porovnávala deti z troch skupín, rozdelených podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov.

Pri zisťovaní pozitívneho prínosu materskej školy som overovala progres, prípadne regres vo výkonoch detí počas letných prázdnin a následne počas školského roku. Zároveň som porovnávala rozdiely medzi výkonmi detí pri prvom a poslednom testovaní.

V rámci výskumu sa potvrdil môj predpoklad, že staršie deti pozitívne vplývajú na deti mladšie a tie s ich pomocou napredujú rýchlejšie. Tento fakt jasne hovorí v prospech umiestňovania detí v materských školách do heterogénnych skupín. Bohužiaľ, na Slovensku je tento spôsob skôr výnimkou.

Aj môj predpoklad, ktorý jednoznačne hovorí v prospech materskej školy, sa potvrdil. I keď otázka povinnej dochádzky do materskej školy bola v parlamente už niekoľkokrát preberaná, nikdy, žiaľ, nebol prijatý žiadny zákon uzákoňujúci túto povinnosť.

Použitá literatúra

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina – ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2012. *Školská zrelosť*. Brno: Edika, 2012. 99 s. ISBN 978-80-266-0049-7
2. BRIERLEY, John. *7 prvých let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. 112s. ISBN 80-7178-109-6
3. GAJDOŠOVÁ, Eva – HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Kresebný test školskej spôsobilosti*. Bratislava: Psycho-Insight, 1996. 24 s.
4. GUZIOVÁ, Katarína – UHERČÍKOVÁ, Viera. 1999. *Program výchovy a vzdelávania v materských školách*. Trenčín: Ľudoprint, 1999. 208 s. ISBN 80-967721-1-2
5. GUZIOVÁ, Katarína – PODHÁJECKÁ, 2001. Mária. *Rozvíjanie kľúčových kompetencií detí*. In: Metodika predprimárneho vzdelávania. Partizánske: Expresprint, 2011. 352 s. ISBN 978-80-968777-3-7.
6. HLÁSNA, Slávka a kol. 2006. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4
7. HVOZDÍK, Ján. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1986. 360 s. 67-006-86
8. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a kol. 2007. *Deti s odkladom školskej dochádzky a ich úspešný štart v škole*. Praha: D+H, 2007. 44 s. ISBN 978-80-903869-2-1
9. KAŠČÁK, Ondrej – ŽOLDOŠOVÁ, Kristína. 2007. *Námety na reformu počítačného vzdelávania*. Bratislava: Renesans, 2007. 275 s. ISBN 978-80-969777-6-5
10. KOLLÁRIK, Teodor. *Sociálna psychológia práce*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2002. 192 s. ISBN 80-223-1731-4
11. KOSOVÁ, Beáta. *Medzinárodné porovnanie predprimárneho vzdelávania vo vybraných krajinách sveta. Predškolská výchova*. Bratislava: Predškolská výchova, 2002, 4, 1-5. ISSN 0032-7220
12. KUTÁLKOVÁ, Dana. 2010. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 987-80-247-3246-6
13. LANGMEIER, Josef a kol. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9

14. MASÁROVÁ, V – URBÁŘOVÁ, V. *Súbor rozvíjajúcich cvičení pre deti predškolského veku*. Upravila ŠKODOVÁ, Ivana. [cit. 9.6.2013]. Dostupné na: <http://www.cpppap.sverzusbb.sk/>
15. MIOVERZUSKÝ, Michal. *Kvalitatívni prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Praha: Grada publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4
16. MIŠTOVÁ, Katarína. Školská zrelosť a pripravenosť dieťaťa na vstup do základnej školy. *Predškolská výchova*. Bratislava: Predškolská výchova, 2005, 2, 17-24. ISSN 0032-7220
17. NOVÁKOVÁ, Jiřina. Když jde dítě k zápisu, škola už je na dohled. *Informatorium*. Praha: Portál, 2014, 1, 12-13. ISSN 1210-7506
18. PIAGET, Jean – INHELDER, Bärbel. 1993. *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Sofa, 1993. 144 s. ISBN 80-85752-33-6
19. PRŮCHA, Jan – WALTEROVÁ, Eliška - MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-736-7416-8
20. PURGNEROVÁ, Michaela – KONEČNÝ, Josef. *Patopsychologie se zaměřením na psychologii handicapu*. Olomouc: UP, 2012. 124 s. ISBN 978-80-244-3062-1
21. SAX, Leonard. *Gender Differences in the Sequence of Brain Development*. [cit. 8.2.2014]. Dostupné na: http://www.education.com/reference/article/Ref_Boys_Girls/
22. SEIDLER, Peter – KURINCOVÁ, Viera. 2005. *Inakosti v edukačnom procese*. Nitra : Garmond, 2005. 242 s. ISBN 80-8050-839-9
23. SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výskumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7
24. SLEZÁKOVÁ, Tatiana. 2012. *Spoločne do školy*. Bratislava: Iris, 2012. 108 s. ISBN 987-80-89256-81-5
25. ŠMELOVÁ, Eva a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: UPOL, 2012. 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5
26. ŠTECH, Stanislav – Viktorová, Ida. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In: *Předškolní a primární pedagogika – Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 2001. 456 s. ISBN 80-7178-585-7
27. STRÁŽIKOVÁ, Iveta. *Determinanty zdravia vo vzťahu k jeho podpore a udržaniu*. In: *Rodina v zdraví a chorobe: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. [online]. Ružomberok: Verbum, 2011 [cit. 18.5.2013]. 263 s. ISBN 978-80-8084-

- 778-4. Dostupné na: <http://www.prohuman.sk/files/Zbornik-rodina-v-zdravi-a-chorobe.pdf>
28. ŠČEPIČIN, Vadim. *Pripravenosť dieťaťa pre vstup do školy*. Preložila a upravila VACULÍKOVÁ, Jolana. Bratislava: Krajský pedagogický ústav, 1971. 50 s. Č.bl. 1206/71.
29. TĚTHALOVÁ, Marie. Co se ve školce naučíš, ve škole jako když najdeš? *Informatorium*. Praha: Portál, 2013, 2, 12-13. ISSN 1210-7506
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 2005. Praha: Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0
31. VAŇOVÁ, Monika. Pedagogická diagnostika v materskej škole. *Predškolská výchova*. 2001, 1, 1-4. ISSN 0032-7220
32. VAŇOVÁ, Monika. Posudzovanie školskej zrelosti detí materských škôl. *Predškolská výchova*. 2001, 2, 1-5. ISSN 0032-7220
33. VALACHOVÁ, Daniela. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. 72 s. ISBN 978-80-8052-342-8
34. VARCHOLOVÁ, Monika a kol. 2003. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací plán v podmienkach materskej školy*. Prešov: Rokus, 2003. 67 s. ISBN 80-89055-34-6
35. VYGOTSKIJ, Lev, Semionovič. 1934. *Psychologie myšlení a řeči*. Preložil Průcha, Jan. Praha: Portál, 2004. 136 s. ISBN 80-7178-943-7
36. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. 208 s. ISBN 80-7178-544-X.
37. MINISTERSTVO ŠKOLSTVA SLOVENSKEJ REPUBLIKY. *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Prievidza: Patria, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2
38. Zákon 245/2008 Z.z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) [cit. 4.2.2014]. Dostupné na: http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf
39. Zákon 596/2003 Z.z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve [cit. 4.2.2014]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/zakon-c-5962003-zz-o-statnej-sprave-v-skolstve-a-skolskej-samosprave-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov-v-zneni-neskorsich-predpisov/>

Anotácia

Vo svojej práci sa zameriavam na problematiku školskej zrelosti. Popisujem možnosti overovania školskej zrelosti pomocou rôznych testov. Hlavnú pozornosť venujem Dánskemu kresebnému testu školskej zrelosti a jeho využitiu pri výskume rôznych aspektov vplývajúcich na školskú zrelosť. Vo svojom výskume sa venujem vplyvu vzdelania rodičov na výkonnosť detí, problematiku homogénnej verzus heterogénnej triedy a ich pôsobenie na úspešnosť detí, okrem toho skúmam vplyv materskej školy na podané výkony detí.

Kľúčové slová

školská zrelosť, predškolský vek, vývinové špecifiká – Piaget, Vygotský, predškolské vzdelávanie, diagnostika, testy školskej zrelosti,

Annotation

In my work I focus on the issue of school readiness. Describe various options for authentication school readiness through various tests. I dedicate mainly Denmark drawing test of school readiness and its use in studies of various aspects affecting school maturity. In his research deals with the influence of parents on educational performance of children, the issue of homogeneous versus heterogeneous classes and their impact on children, and examines the impact of kindergarten children brought performances..

Keywords

school Maturity, preschool age, developmental specifics - Piaget, Vygotsky, preschool education, diagnosis, tests of school readiness,

Zoznam príloh

Príloha číslo 1	tabuľka – vyhodnotenie KTS	1
Príloha číslo 2	Kernov orientačný test školskej zrelosti	2
Príloha číslo 3	pomôcka k vyhodnocovaniu ľudskej postavy	4
Príloha číslo 4	ukážka správne zakreslených čiar	9
Príloha číslo 5	ukážka nesprávne zakreslených čiar	10
Príloha číslo 6	ukážka správne vyplneného testu	11

Príloha číslo 1 Tabuľka – vyhodnotenie KTS

Vyhodnotenie Kresebného testu			
Úloha vyplývajúca z inštrukcie		Cieľ úlohy	body
	Nakresli loptu do stredu papiera	Diskriminácia pojmu „stred“ papiera	1
	Urob čiaru od lopty do jedného z rohov papiera. Urob čiary do ostatných rohov papiera.	Diskriminácia priestoru, pojmu „roh papiera“ a „čiara“	3
	Nakresli čiary od lopty do stredu strán papiera.	Orientácia v priestore a diskriminácia priestorového pojmu „stred strany“	3
	Nakresli tri čiary, ktoré nie sú rovnako dlhé.	Diskriminácia a porozumenie pojmu 3 a pojem veľkosti	3
	Nakresli tri trojuholníky tak, aby ten uprostred bol najmenší.	Porozumenie a diskriminácia čísla tri, rozlíšenie geometrického útvaru trojuholník, chápanie pojmu stred, veľkosti útvarov „najmenší“.	4
	Nakresli štyri kruhy tak, aby dva z nich boli rovnako veľké	Porozumenie a diskriminácia čísel dva a štyri, rozlíšenie geometrického útvaru kruh a chápanie pojmu veľkosť (rovnako veľké)	4
	Nakresli štyri štvorce v rade vedľa seba tak, aby posledný bol najväčší	Porozumenie a diskriminácia čísla štyri, rozlíšenie geometrického útvaru štvorec, chápanie pojmu veľkosť (najväčší), chápanie pojmu „v rade vedľa seba“	5
	Nakresli strom, na ktorom sú tri jablká a na zemi pod stromom je päť jablák	Porozumenie a diskriminácia čísel tri a päť, schopnosť priestorovej orientácie pod a na	3
	Nakresli postavu človeka	Všeobecná úroveň vývinu dieťaťa, orientačné zistenie perцепčno-motorickej zručnosti, všeobecná skúsenosť s kreslením	5
	Nakresli dom, ktorý má tri okná, dvere a špicatú strechu. Na strechu nakresli komín s dymom, vedľa domu je strom a nad stromom slnko	Celková úroveň pamäte, zapamätanie si všetkých položiek v inštrukcii, porozumenie a diskriminácia čísla tri a priestorového pojmu nad	9
	Nakresli mačku (psa)	Diskriminácia človeka so zvierat'om, všeobecná skúsenosť s kreslením	5

Priloha číslo 2 Kernov Orientačný test školskej zrelosti

T-33

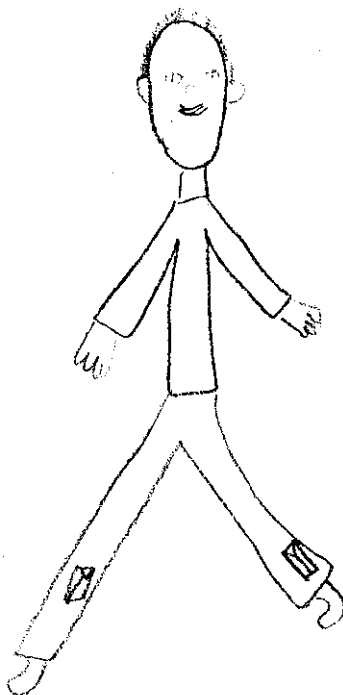
TZ Forma A

ORIENTAČNÍ TEST ŠKOLNÍ ZRALOSTI* ORIENTAČNÝ TEST ŠKOLSKEJ ZRELOSTI

Příjmení a jméno dítěte: Priezvisko a meno dieťaťa:		
Datum narození: Dátum narodenia:	Věk: r. m. Vek: r. m.	Datum vyšetření: Dátum vyšetrenia:
Adresa rodičů: Adresa rodičov:		

1. Tady nakresli nějakého pána tak, jak to umíš.

1. Sem nakresli nejakého pána tak, ako to vieš.



© PSYCHODIAGNOSTIKA, spoločnosť s r.o., Bratislava

* Instrukce viz v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968
Inštrukcie pozri v: Jirásek—Tichá, Psychologická hlediska předškolních prohlídek. SZdN, Praha 1968

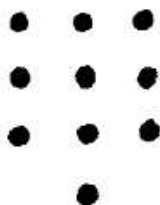
2. Podívej se, tady je něco napsáno. Ty ses ještě psát neučil(a), ale zkus, jestli bys to taky uměl(a). Hezky se dívej, jak je to napsáno a tadyhle vedle na to prázdné místo to tak napiš.

Lev p a li.

2. Pozri sa, tu je niečo napísané. Ty si sa ešte neučil(a) písať, ale skús, či by si to tiež vedel(a). Dobre sa pozri, ako je to napísané, a tu vedľa, na to prázdné miesto, to tak napíš.

Lev p a li.

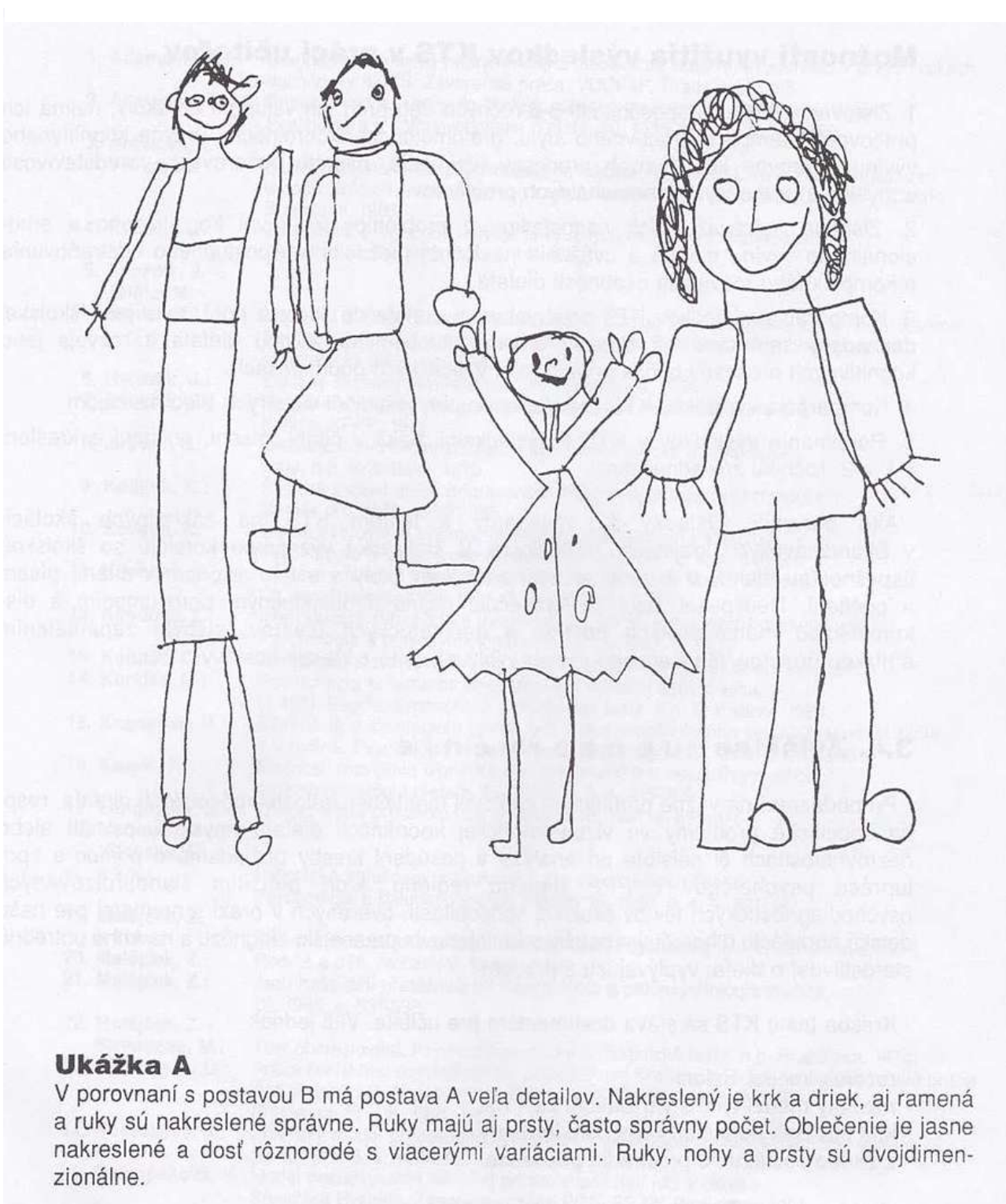
3. Tady jsou takové puntíky. Žkus to tadyhle vedle nakreslit zrovna tak.



3. Tu sú také bodky. Skús to tu vedľa nakresliť takisto.



Príloha číslo 3 Pomôcka k vyhodnocovaniu ľudskej postavy





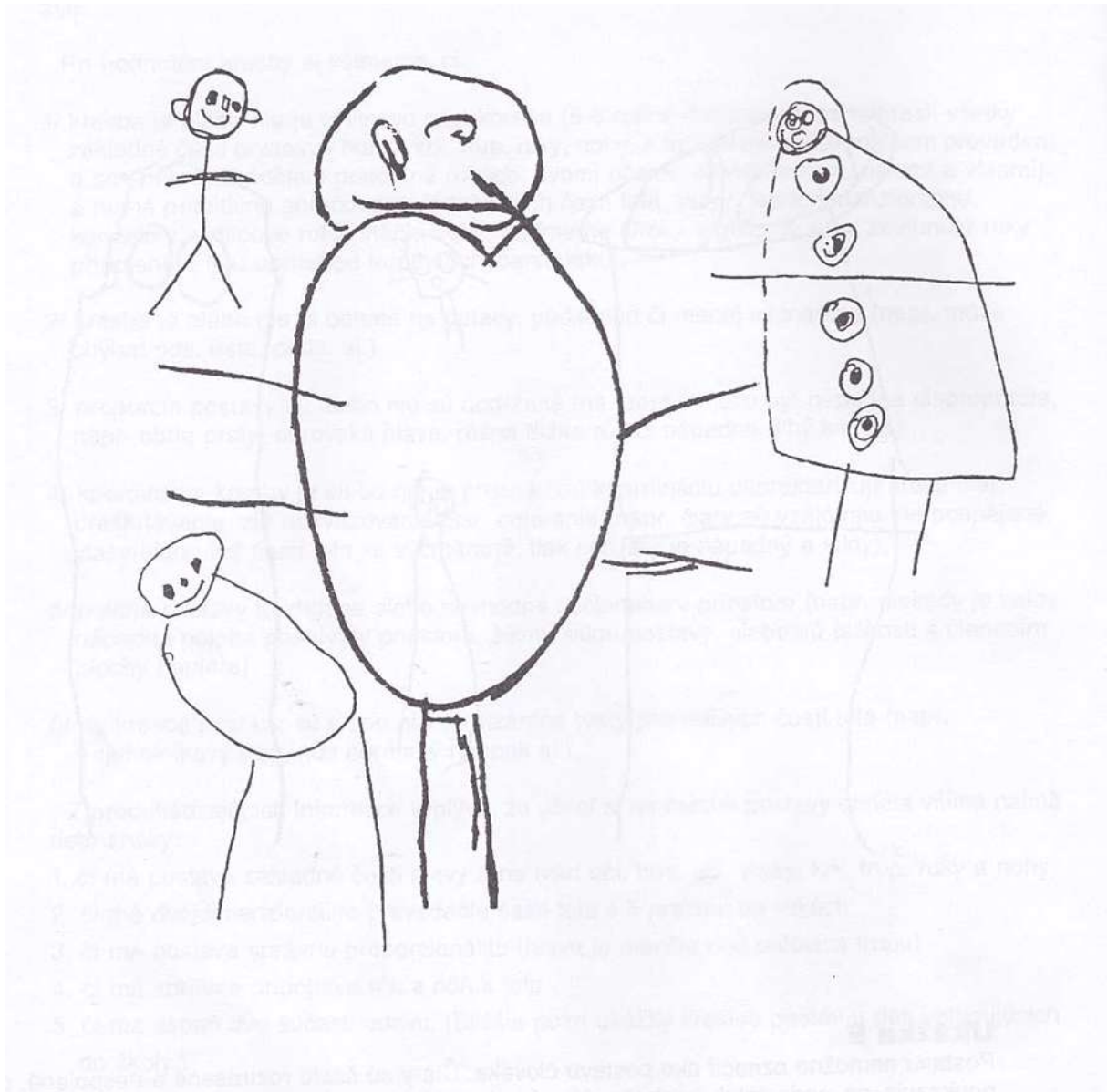
Ukážka B

Postava má lepšiu proporcionalitu všetkých častí tela než v prípade kresby C a aj dĺžka trupu je väčšia ako šírka. Aj na tvári nájdeme viac detailov, napr. sú tu už mihalnice, obočie, nosné dierky, zuby a dokonca aj výraz tváre. Na postave je zvyčajne jasné vyjadrenie prstov. Ruky a nohy sú takmer vždy dvojdimenzionálne, ale ruky bývajú ešte zriedkavo pripojené k telu na správnom mieste. Postava má už jednoduché formy oblečenia, napr. šaty.



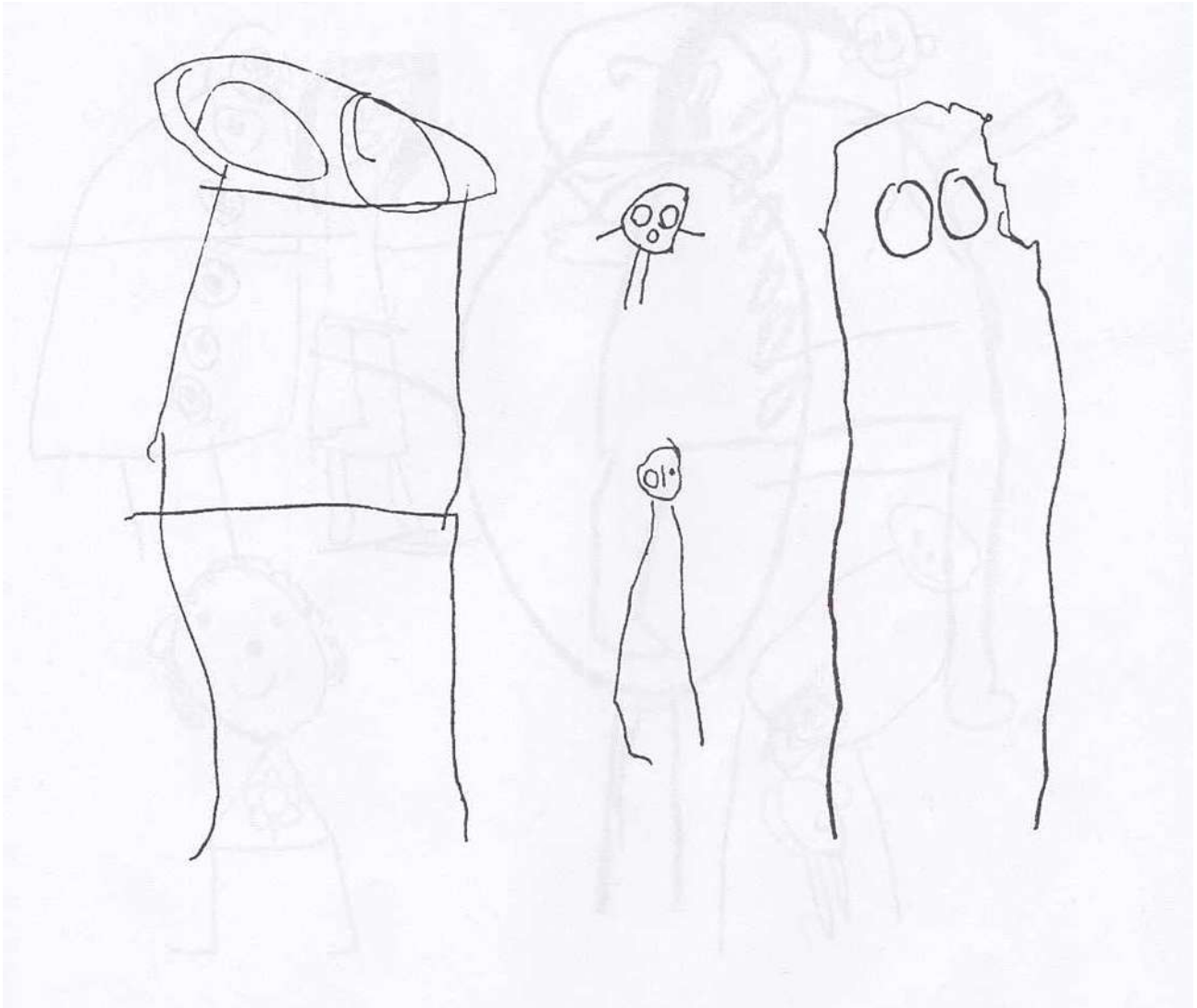
Ukážka C

Postava má lepšie proporcie a aj jednotlivé časti tela sú v presnejších vzťahoch. Nakreslené sú už aj vlasy, ruky a nohy, a prítomné sú i ďalšie detaily, ktoré majú pomerne presnú pozíciu (gombíky, ozdoby na šatách). Nohy a ruky bývajú už často dvojdimenzionálne.



Ukážka D

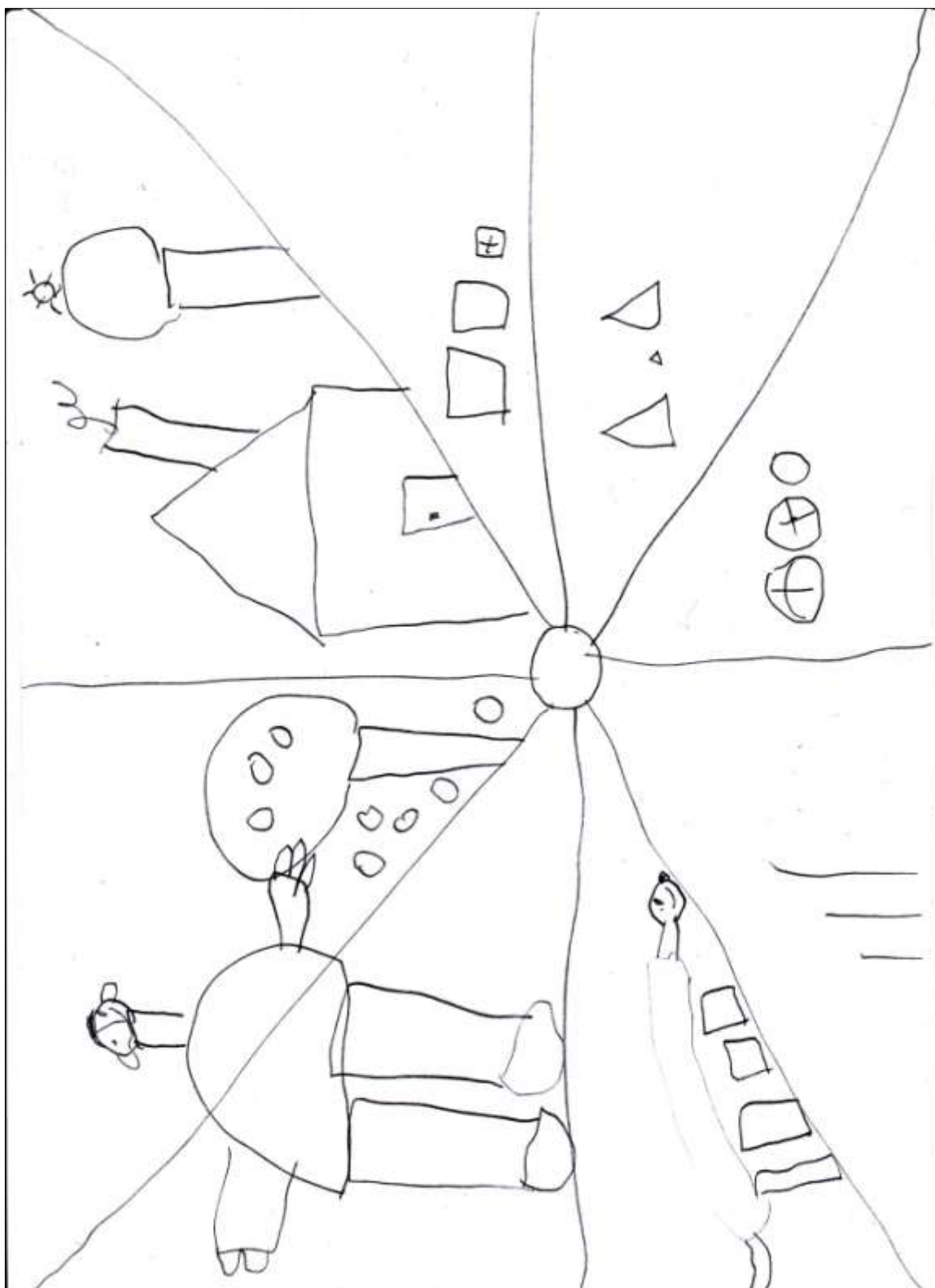
Postava pripomína postavu človeka. Čiary sú pevnejšie a je z nich zrejma väčšia kontrola a ovládanie. Na postave nájdeme hlavu, trup, ruky a (alebo) nohy, ktoré sú však často jednodimenzionálne. Zvyčajne tu bývajú aj ďalšie prvky postavy, ako napr. oči, nos a ústa.



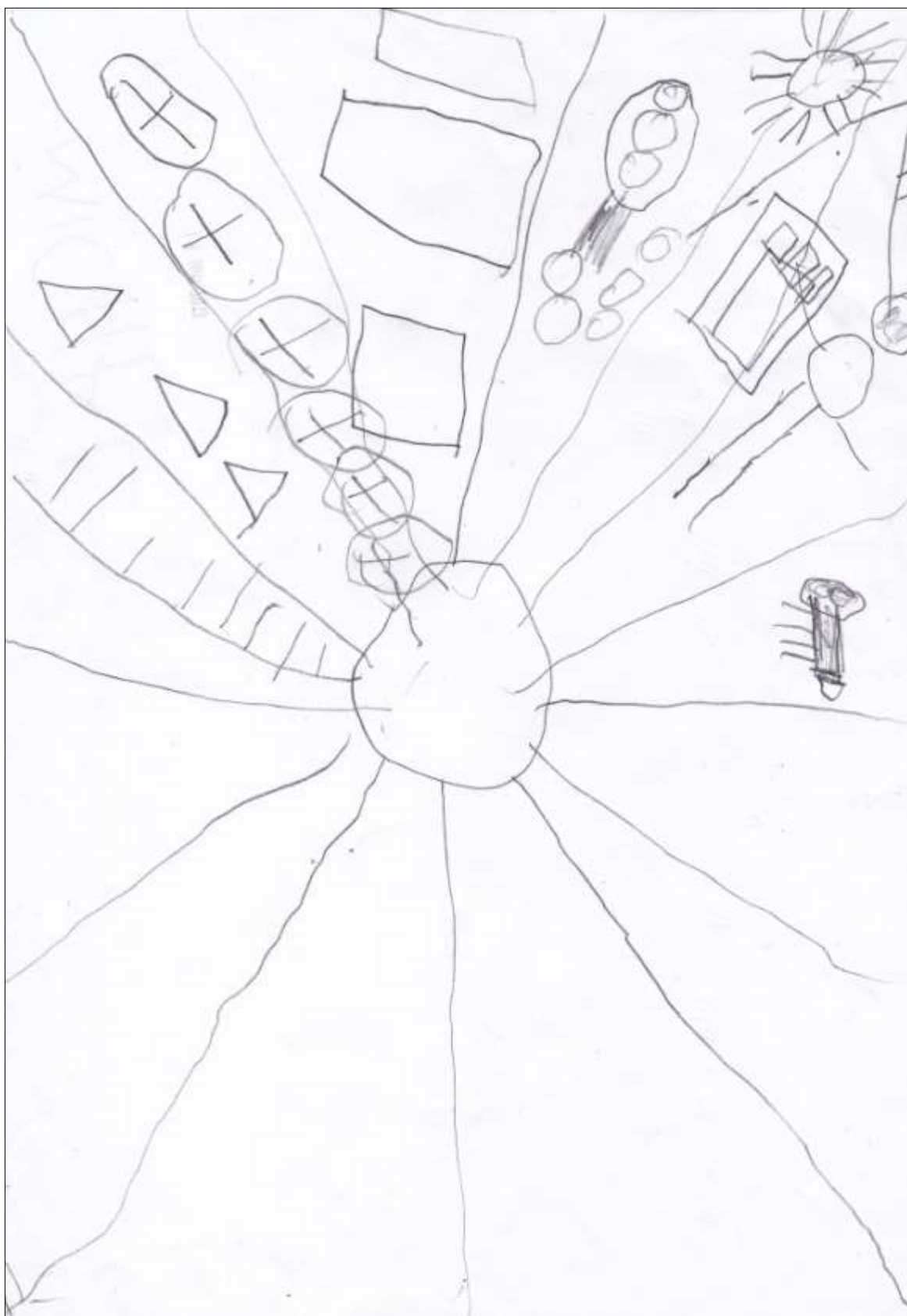
Ukážka E

Postavu nemožno označiť ako postavu človeka. Čiary sú často roztrasené a nespojené, čo poukazuje na nedostatok kontroly. Ak sú prítomné niektoré časti tela, napr. hlava, ruky, nohy, trup, nachádzajú sa zvyčajne v nesprávnych vzťahoch.

Príloha číslo 4 Ukážka správne zakreslených čiar



Príloha číslo 5 Ukážka nesprávne zakreslených čiar



Príloha číslo 6 Ukážka správne vyplneného testu

