



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ
Kód ITMS: 26130130110 Číslo zmluvy: OPV/39/2014

MANUÁL PRE REALIZÁCIU DEPISTÁŽÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Gabriela LESKOVJANSKÁ

PREŠOV 2014

MANUÁL PRE REALIZÁCIU DEPISTÁŽI V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Autorka

Mgr. Gabriela LESKOVJANSKÁ, PhD.

Odborní garanti

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.
PhDr. Viera Šilonová

Oponenti

PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.
Mgr. Ivica Šimková

Vydavateľ: METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Vydanie: prvé

Rok: 2014

Počet strán: 99

ISBN 978-80-565-0375-1

Publikácia neprešla jazykovou úpravou.

OBSAH

Úvod	4
1 Školská spôsobilosť – teoretické východiská	6
1.1 Školská spôsobilosť a význam sledovania pripravenosti detí pred vstupom do ZŠ	7
1.2 Rozdiel medzi depistážou a vyšetrením školskej spôsobilosti	9
2 Aspekty sociálneho znevýhodnenia predškolského dieťaťa v kontexte inkluzívneho modelu vzdelávania	12
2.1 Definovanie inkluzívneho prostredia v školskom systéme	12
2.2 Sociálne znevýhodnené prostredie a jeho dopad na kvalitu predškolskej prípravy	15
3 Štandardy zrelosti vývinu u detí predškolského veku z pohľadu vývinovej psychológie	20
3.1 Telesná, somatická zrelosť	21
3.2 Grafomotorika	22
3.3 Reč	25
3.4 Percepčné vnímanie	29
3.5 Základné matematické predstavy	34
3.6 Emocionálna a sociálna zrelosť	36
3.7 Pozornosť, práceschopnosť, samostatnosť	42
3.8. Výsledky prieskumov depistáže u detí MŠ okresov SNV a Gelnica	44
4 Skriningové testy určené pre depistážne vyšetrenie	51
4.1 Inštrukcie a priebeh skupinovej depistáže	51
4.2 Metodiky skupinovej depistáže, ich zaznamenávanie a hodnotenie	55
4.2.1 Kresba postavy	55
4.2.2 Dom	56
4.2.3 Bodky	58
4.2.4 Písmená	59
4.2.5 Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej časti depistáže	61
4.3 Inštrukcie a priebeh individuálnej časti depistáže	62
4.4 Metodiky individuálnej depistáže, ich zaznamenávanie a vyhodnotenie	69
4.4.1 Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine	69
4.4.2 Výslovnosť a artikulácia dieťaťa	69
4.4.3 Sluchová pamäť - pamäť na vety	70
4.4.4 Fonematické uvedomovanie a sluchové rozlišovanie	70
4.4.5 Rozsah slovnej zásoby, kategorizácia, reprodukcia vizuálnych vnemov z pamäte	71
4.4.6 Určovanie farieb a geometrických tvarov.	73
4.4.7 Rozmer- množstvo- poradie, priestorová a pravo-ľavá orientácia	74

4.4.8 Matematické a číselné predstavy	75
4.4.9 Vizuálna diferenciacia	76
Záver	78
Bibliografické odkazy	79
Prílohy	83
Príloha 1. Pracovný list dieťaťa č.1, Skupinová depistáž – Postava	83
Príloha 2. Pracovný list dieťaťa č.2. Skupinová depistáž- Dom	84
Príloha 3a. Pracovný list dieťaťa č.3a. Skupinová depistáž – Bodky, písmená	85
Príloha 3b. Pracovný list dieťaťa č.3b. Skupinová depistáž – Bodky, písmená	86
Príloha 4. Pracovný list dieťaťa č.4. Individuálna depistáž – Zraková diferenciacia	87
Príloha 5. Predloha č.1. Individuálna depistáž - Slovná zásoba, kategorizácia, pamäťová reprodukcia	88
Príloha 6. Predloha č.2. Individuálna depistáž– Farby, geometrické tvary, rozmer–množstvo- poradie	89
Príloha 7. Záznamový list dieťaťa č.1. - Individuálna depistáž – Reč (výslovnosť, artikulácia, sluchová pamäť, fonematické uvedomovanie, sluchové rozlišovanie)	90
Príloha 8. Záznamový list dieťaťa č.2 - Individuálna depistáž – Slovná zásoba (rozsah slovnej zásoby, kategorizácia, pamäťová reprodukcia)	91
Príloha 9. Záznamový list č.3 - Individuálna depistáž – Farby, geometrické tvary, rozmer – množstvo – poradie, matematické a číselné predstavy	92
Príloha 10. Vyhodnocovací hárok depistáže	93
Príloha 11 - Výsledky prieskumu depistáží v okrese Sp. Nová Ves – tabuľky	95
Príloha 12 – Cesta k úspešnému zaškoleniu – leták pre rodičov a MŠ k školskej pripravenosti	98

ÚVOD

Hlavnou témou manuálu, ktorý sa Vám dostáva do rúk je predstavenie konkrétneho postupu, ako v praxi realizovať depistáž u predškolského dieťaťa v priestoroch materskej školy. Aké ciele sme sa pri tvorbe tejto príručky usilovali naplniť?

Manuál pre depistáž obsahovo a tematicky vychádza z hlavného strategického cieľa projektu PRINED Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu - podporiť modelovanie inkluzívnej školy na Slovensku prostredníctvom zmeny slovenského školského systému smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, a to už v jeho predprimárnom stupni. Projekt má za cieľ obsahovo a personálne podporiť inklúziu v prostredí materských škôl najmä skvalitnením diagnostického procesu a stimulácie, ako aj zapojením pedagogických asistentov v školách. Myslí na nadväznosť v základnom školstve, kde má za cieľ podporiť inkluzívne edukačné prostredie včlenením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov priamo do prostredia škôl.

Nástojčivosť a potrebu vytvárať a posilňovať pracovné pozície špeciálnych a sociálnych pedagógov, školských psychológov a asistentov učiteľa priamo v školskom prostredí, špeciálne v materských školách potvrdzujú i aktuálne výskumné analýzy, ktoré sa dotýkajú otázky špecifik predprimárneho vzdelávania detí z marginalizovaných rómskych komúní, vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov v kontexte spolupráce s deťmi a rodičmi zo sociálne znevýhodneného prostredia (Rosinský, Rusnáková, Lipnická, Kříž a Gašparová, 2013). Úzka spolupráca odborníkov a ich pôsobenie priamo v školskom prostredí pri zlepšovaní inkluzívneho vzdelávania sa javí nevyhnutnou podmienkou úspešnej inklúzie. Manuál má slúžiť ako konkrétny „návod“ pre odborníkov zamestnaných v materských školách, ako v praxi úspešne viesť depistáž pripravenosti predškolských detí. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži ako prvotného skríningu mala perspektívne nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa do nástupu do školy adekvátne pripravilo na školské podmienky a nároky.

V prvej časti manuálu sa prizrieme na to, ako je definovaná v odbornej literatúre školská spôsobilosť a teoreticky zdôvodníme význam sledovania pripravenosti detí pre zaškolenie v dostatočnom predstihu pred reálnym nástupom do školy. Kvalitné porozumenie významu realizovania depistáží a ich diferenciálne vymedzenie od psychologických vyšetrení školskej spôsobilosti pomôže odborníkom v teréne orientovať sa v danej problematike a lepšie pochopiť hlavné ciele a úlohy, ktoré odborný depistážny skrínig prináša.

V druhej kapitole analyzujeme aspekty sociálneho prostredia a ich vplyv na pripravenosť detí pre zaškolenie. V zmysle inkluzívneho vzdelávania, kde každé dieťa má mať rovnaké šance a prístupy k vzdelaniu sa zamýšľame nad možnosťami, ako včas eliminovať negatívne dôsledky nedostatočnej stimulácie v sociálne znevýhodnenom prostredí a zamedziť tak včas exklúzii detí zo znevýhodňujúceho, sociálne nepodnetného prostredia.

V tretej časti manuálu venujeme pozornosť diferencially vymezeným štandardom zrelosti vývinu detí predškolského veku z pohľadu vývinovej psychológie a analyzujeme dôsledky ich nedostatočnej zrelosti v neskoršom učebnom procese. V tejto časti manuálu uvádzame v závere kapitoly tiež výsledky depistážnych prieskumov realizovaných Centrom pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie v Spišskej Novej Vsi v okresoch Spišská Nová Ves a Gelnica v období školských rokov 2011/2012 a 2012/2013.

Nosnou časťou príručky je štvrtá kapitola, prinášajúca rozpracovanie depistážnej batérie s popismi odborných zdrojov (testových príručiek a batérií, pracovných listov a kníh), z ktorých už modifikované úlohy batérie vychádzajú. Obsahuje tiež inštrukcie k úlohám, vysvetlenie samostatných úloh depistáže a spôsobov ich vyhodnotenia. Objasňuje spôsob zaznamenávania výsledkov depistáže do vyhodnocovacieho depistážneho hárku.

Časť prílohy obsahuje všetky pracovné listy dieťaťa potrebné k realizácii depistáže, záznamové listy odborníka realizujúceho depistáž a predlohy odborníka k práci, ako aj vyhodnocovací hárk, ktoré k depistáži realizátor potrebuje. Prílohy úzko súvisia a nadväzujú na štvrtú kapitolu, teda časť popisujúcu depistážnu batériu v praktickej podobe jej realizácie v prostredí MŠ. Prinášajú tiež podrobné výsledky prieskumov depistáží okresov Spišská Nová Ves a Gelnica z rokov 2011 až 2013, ako aj modelový informačný leták pre rodičov a materské školy o tom, čo všetko by dieťa malo zvládať a poznať pred vstupom do školy.

Autorka

1 ŠKOLSKÁ SPÔSOBILOSŤ– TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Hodnota vzdelania má v súčasnej dobe svoju neodškriepiteľnú váhu, a tak vstupom do školy sa dieťa stáva súčasťou procesu, ktorý preň predstavuje nielen novú dlhodobú úlohu, ale i zvýšené nároky, úsilie a záťaž. Po hravom predškolskom veku je v novej vývinovej etape dieťa podrobené očakávaniam rodičov, učiteľov a jeho globálne hodnotenie sa od vstupu do školy do veľkej miery spája s faktom, ako naplňa očakávania autorít súvisiace práve so školským napredovaním.

Každé oslabenie v podobe zdravotného, telesného či zmyslového oslabenia, oneskorovania psychického vývinu v podobe nedostatkov alebo nerovnomerného vývinu jednotlivých zložiek, a tiež i znevýhodnenie sociálneho prostredia dieťaťa sa stávajú zásadnými deficitmi, ktoré znemožňujú dieťaťu udržať tempo s nárokmi vyučovacieho procesu. Medzi ďalšie oslabujúce činitele patrí citová nezrelosť a labilita, ako aj slabá motivácia, vôľa a nedostatočné chcenie a chuť vzdelávať sa systematicky.

Manuál pre depistáž, ktorý držíte v rukách, bolo potrebné vypracovať z viacerých dôvodov. Za najpálčivejšie z nich považujeme nasledovné:

- poddimenzovaný stav odborných zamestnancov v CPPPaP (zvlášť v Prešovskom a Košickom samosprávnom kraji), ktorí svojou činnosťou nepokryjú požiadavky materských škôl na realizovanie depistáže,
- novoprijatí odborní zamestnanci, ktorých pracovné odborné pozície budú v základných školách vytvárané, nemajú s odbornou depistážou a jej výstupmi doposiaľ dostatok praktických skúseností,
- v príručke budú mať určený presný postup ako depistáž realizovať, ale aj ako ju vyhodnocovať,
- v publikácii sa dozvedia o základných odborných a teoretických východiskách, ktorých naštudovanie lepšie ozrejmi potrebu sledovania a skríningu pripravenosti detí pre zaškolenie v dostatočnom predstihu. Vznikne tak priestor pre stimuláciu detí a elimináciu možného globálneho zlyhávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia v školskom prostredí bezprostredne po ich zaškolení.

Depistážny manuál má pomôcť odborným zamestnancom orientovať sa v zachytávaní všetkých zložiek vývinu dieťaťa pred vstupom do školy. Súčasne má napomôcť k úspešnému detekovaniu oslabených oblastí a vďaka včasného skríningu, po dodržaní odborných

odporúčaní vyplývajúcich z výsledkov depistáže má umožniť deťom úspešný školský začiatok. Cez intenzívnu predškolskú prácu sa podieľa na posilnení a korigovaní tých oblastí vývinu, ktoré zabraňujú úspešnému školskému napredovaniu.

Pretože – „ *Na dobrom začiatku všetko záleží*“.

J.A.Komenský

1.1 Školská spôsobilosť a význam sledovania pripravenosti detí pred vstupom do ZŠ

„Školská zrelosť“, zvlášť v pedagogickej oblasti častejšie používaná pod pojmom „školská spôsobilosť“ či „školská pripravenosť“ znamená „*dosiahnutie takého stupňa vývinu, ktorý umožňuje dieťaťu úspešne si osvojiť školské znalosti. Je to jav komplexný*“ (Říčan, Krejčířová a kol. 1997, s.225). Kým pojem „zrelosť“ býva viac spájaný so zrením biologickým, somatickým, teda viac so spontánnym vývinom štruktúr a funkcií tela, školská spôsobilosť predstavuje skôr stupeň vývinu dieťaťa podľa stanovených noriem pre vstup do školy. Preto pojem „školská spôsobilosť“ môžeme definovať ako strešný termín, ktorý integruje pojmy „zrelosť“ a „pripravenosť“ vo vzájomnej súčinnosti, pričom do istej miery rozlišuje medzi schopnosťami a zručnosťami, ktoré dieťa dosiahne v procese zrenia a tými, ktoré dosiahne vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby (Valachová, 2009).

Význam sledovania pripravenosti detí do školy spočíva najmä v definovaní dostatočnej miery zrelosti dieťaťa natoľko, aby ono samotné primerane a v medziach širšej normy zvládalo nároky školy. Pri akcelerovanom vývine môže byť výstupom doporučenie k psychologickému vyšetreniu školskej spôsobilosti s návrhom pre posúdenie predčasného zaškolenia dieťaťa. Pri oneskorovaní vývinu dieťaťa naopak môže z úst odborníkov padnúť návrh realizovať odborné psychologické vyšetrenie školskej spôsobilosti smerom k posúdeniu možného odloženia povinnej školskej dochádzky.

Pri vstupe do školy hrá nespornú úlohu vek dieťaťa, kde sa v celej skupine zemí ustálil začiatok vzdelávania a vstupu do školy okolo šiesteho roku. Na Slovensku je vstup do školy definovaný dovŕšením 6. roku života k 31.augustu v danom kalendárnom roku. Už Langmeier (1961, in Říčan, Krejčířová a kol. 1997) zhromaždil v súbore 264 žiakov všetkých prvých tried jedného mesta a zistil, že najmä predčasne zaškolení školáci, teda ešte nešesťroční prváci sa pri vstupe do školy aj napriek dobrému nadaniu vyznačovali v porovnaní so staršími deťmi horším prospechom, nesamostatnosťou, hravosťou a nesústredenosťou pri práci. V longitudinálnom výskume sa potom u tých istých detí zistilo, že rozdiely v prospechu

medzi staršími a mladšími deťmi sú vysledované i v štvrtej triede. Rozdiely v správaní sa však väčšinou zmazali a deti sa v oblasti správania vývinovo akoby „dobešli“.

Faktor veku sa na druhej strane ukazuje byť významným činiteľom i v súvislosti s doporučením odkladu školskej dochádzky (Hrabal, Záhorová, 1984). V skupine odkladov podľa autorov v čase výskumov prevažovalo vysoké nadpolovičné percento detí, ktoré by pri vstupe do školy dosiahli fyzický vek 6,0-6,3 rokov, teda deti narodené v období mesiacov jún – august. Tento trend je v praxi i v súčasných poradenských zariadeniach (CPPPaP) realizujúcich vyšetrenia školskej spôsobilosti možné potvrdiť.

Medzi základné kritériá vývinu, ktoré v plnej kompetencii nespádajú do posudzovania odborníkov školstva, patrí somatická vyspelosť. V plnej miere by sa k nej v zmysle legislatívnych predpisov mal vyjadriť pediater, resp. ďalší tím odborníkov, najmä neurológ, psychiater, foniatier, oftalmológ a i. Štandardným kritériom somatickej vyspelosti pri zachovaní zdravia je dosiahnutie výšky približne 120 cm pri vstupe do školy a váhy 20-25 kg s toleranciou odchýlok v závislosti od genetických a iných zdravotných determinánt, ďalej sa vyšetruje zrak, sluch dieťaťa, rečový vývin a zrelosť centrálnej nervovej sústavy.

Odborná literatúra v základnom definovaní pripravenosti detí do školy už v starších prameňoch (Langmeier, Matějček, 1974) uvádza a konštatuje desaťročia známy psychologický výskumom overený jav, že chlapci bývajú v sociálnom vyspívaní v predškolskom veku z pohľadu štatistických priemerov pomalší a menej vyrovnaní, preto sa v škole pri vstupe môžu javiť ako „menej zrelí“.

Medzi zásadný faktor, ktorý sa nezávisle od príčinenia osobnostných a individuálnych predpokladov dieťaťa podieľa na úspešnom štarte v škole, patrí podnetnosť prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. V stimulujúcom prostredí nájdeme pred vstupom do školy asi 7 % detí nezrelých, v priemerne stimulujúcom prostredí asi 18,5% nezrelých detí, kým v prostredí stimulačne chudobnom sa vyskytuje až plná tretina nezrelých detí pre zaškolenie. Naskytá sa otázka, aké percento nezrelých, resp. nepripravených detí sa nachádza v prostredí marginalizovaných komunit, resp. v prostredí rodín so sociálnym znevýhodnením. Pritom sa zistilo, že sociálna stimulácia sa výraznou mierou podpisuje pod oneskorovanie psychického vývinu detí (Langmeier, 1961, in Říčan, Krejčířová a kol., 1997).

Ak by sme definíciu školskej spôsobilosti mali predniesť v konkretizovanej podobe, definujeme ju ako zrelosť:

- *somatickú* – zdravý vývin dieťaťa, zrenie organizmu, zrelosť centrálnej nervovej sústavy (CNS), zvýšenie emočnej stability a odolnosti voči záťaži školských nárokov,
- *kognitívnu* – rozvoj vnímania, predstavivosti, pamäte a myslenia,

- *emocionálno–sociálnu* – prijatie novej role školáka, schopnosť rešpektovať školské normy správania, spôsob komunikovať so spolužiakmi a učiteľmi,
- *pracovnú* – čím sa myslí nielen prevzatie pracovných úloh, ale aj zotrvanie v ich plnení po dostatočne dlhú dobu.

Bližšie pojednanie o jednotlivých oblastiach vývinu rozpracujeme v tretej kapitole príručky.

1.2 Rozdiel medzi depistážou a vyšetrením školskej spôsobilosti

Z odborných skúseností psychológov a špeciálnych pedagógov mapujúcich pripravenosť detí do školy vyplýva, že tie deti, ktoré absolvujú predškolskú prípravu v kolektíve materskej školy sú vo všeobecnosti pre požiadavky základného školstva lepšie pripravené ako deti, ktoré predškolské zariadenie vôbec nenavštevovali.

Spôsob prípravy a stimulácie detí v predškolských zariadeniach pred nástupom do ZŠ upravuje štátny vzdelávací program ISCED – 0 pre predprimárne vzdelávanie. Ten definuje ciele výchovy a vzdelávania, vypracováva profil absolventa predprimárneho stupňa, konkretizuje vzdelávacie štandardy v jednotlivých tematických okruhoch, konkretizuje i organizačné, materiálno-technické, personálne podmienky a určuje osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno – vzdelávacími potrebami u detí so zdravotným znevýhodnením, detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, resp. detí s nadaním.

K odbornému psychologickému a špeciálnopedagogickému vyšetreniu sa spravidla pristupuje *na podnet rodiča / zákonného zástupcu dieťaťa, lekára (pediatra, špecialistu), resp. na podnet materskej školy alebo základnej školy po absolvovaní zápisu v ZŠ.*

Cieľom testovania školskej spôsobilosti je zistiť, či je dieťa po psychickej, emocionálnej a sociálnej stránke pripravené, spôsobilé na vstup do prvého ročníka základnej školy. Cieľovou skupinou sú deti predškolského veku. Ak navštevujú materskú školu, spravidla ide o deti zaradené do prípravných predškolských ročníkov materskej školy (v prípade predčasne zaškoloovaných detí môže ísť o deti zaradené do nižších tried podľa ich aktuálneho veku).

Dôvod realizácie odborného vyšetrenia je teda možné definovať nasledovne:

- *zváženie odkladu* povinnej školskej dochádzky pre dielčiu nezrelosť, najčastejšie v grafomotorickej, emocionálnej, vôľovej, sociálnej oblasti,

- *zaškolenie v špeciálnom type školy či triedy* (s ohľadom na výšku intelektovej kapacity dieťaťa) – doporučené vzdelávať dieťa v špeciálnej základnej škole, alebo v špeciálnej triede, resp. pri diagnostikovanom intelektovom nadaní ako žiaka so všeobecným intelektovým nadaním,
- *odporúčanie pre predčasné zaškolenie* detí, ktoré k 1. septembru nedosiahnu fyzický vek 6 rokov, no sú už v globále pripravené zvládnuť nároky a požiadavky školy.

K tejto diagnostike slúžia psychológom štandardizované testy a odborné postupy (testy, dotazníky, škály školskej zrelosti, pozorovania, rozhovor, pozorovacie škály) mapujúce najmä kognitívnu zrelosť dieťaťa (intelektové schopnosti dieťaťa, pamäťové schopnosti), ako aj emocionálnu, motivačnú a sociálnu zrelosť. Testy sledujú všeobecný stupeň vývinu dieťaťa a úroveň jeho schopností a zručností, ktoré sú predpokladom pre úspešné osvojenie si najmä čítania, písania, počítania sledujú schopnosť koncentrácie pozornosti dieťaťa a schopnosť zapamätania, rozsah slovnej zásoby, kvalitu rečového prejavu a schopnosť vyjadrovania.

Závery odborných vyšetrení prihliadajú na *anamnestické údaje o dieťati* a okrem záveru o diagnostických zisteniach odborného vyšetrenia formulujú i *odborné odporúčania, ako s dieťaťom ďalej pracovať* (kam dieťa zaradiť, ako dieťa počas zaškolenia viesť, aké má prípadne dieťa špeciálne výchovno – vzdelávacie potreby a pod.). Testovanie školskej spôsobilosti je realizované so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa. Uskutočňuje sa spravidla od februára do konca mája, resp. júna príslušného kalendárneho roku a prebieha v priestoroch centier pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie. Pri zjavnom zmyslovom a mentálnom postihnutí, či pri už skôr stanovenej diagnóze je vyšetrenie školskej spôsobilosti realizované v centrách špeciálno -pedagogického poradenstva.

Depistáž je mapovanie špecifických oblastí vývinu detí v *prostredí* MŠ zachytávajúce dielčie oslabené oblasti vývinu, ktoré je vhodné pred nástupom do školy ešte rozvíjať. Týka sa i detí, ktorých vývin zodpovedá stanoveným štandardom vo väčšine sledovaných zložiek a pravdepodobne v zmysle zákona nastúpia plnenie povinnej školskej dochádzky. Depistážne vyšetrenie sa spravidla realizuje u detí v poslednom, prípravnom ročníku materskej školy s cieľom zmapovať ich aktuálnu úroveň kognitívnych schopností a zručností, a tým včas identifikovať deti, ktoré vykazujú znaky rizikového vývinu z hľadiska ich očakávaného zaškolenia. Včasná identifikácia týchto detí napomôže k optimalizácii prípravy takýchto detí k zaškoleniu, a tak zníži riziko odkladu povinnej školskej dochádzky. Depistáže sa môžu zúčastniť aj deti, u ktorých sa uvažuje o predčasnom zaškolení v budúcom školskom roku, resp. sa javia nadpriemerné rodičom či učiteľom materských škôl a formou depistáže si chcú

overiť možnosť psychologického vyšetrenia zameraného na diagnostiku intelektového nadania.

Depistáž je vhodné realizovať v mesiacoch október – december príslušného kalendárneho roka, prípadne do obdobia zápisov v základných školách (spravidla do konca februára), čím sa zabezpečí dostatok času na intenzívny rozvoj identifikovaných oslabených oblastí dieťaťa pred samotným zaškolením dieťaťa, respektíve pred prípadným zvážením potreby odborného vyšetrenia školskej spôsobilosti. Depistáž prebieha v prvej fáze skupinovo. Optimálny počet detí v skupine je 10 detí na 1 odborného zamestnanca. Druhú fázu depistáže tvorí individuálna časť, kde odborník sleduje konkrétne oblasti vývinu samostatne u každého dieťaťa.

Zisťovanie pripravenosti detí formou depistáže sa nemusí opierať o štandardizované testy. O depistáž zvyknú požiadať materské školy so súhlasom zákonných zástupcov detí najmä preto, aby v poslednom školskom roku prípravy mali možnosť primerane stimulovať deti po odbornom poradenstve v spolupráci s rodičmi tak, aby deti zvládli nástup školských nárokov, pokiaľ možno bez ťažkostí. I po zápisoch v základných školách, ktoré spravidla prebiehajú v období február/marec v kalendárnom roku, deti naďalej navštevujú práve prostredie materskej školy, a preto ich stimulácia a príprava pred zaškolením prebieha najmä v prostredí materských škôl, kde deti trávajú väčšinu času dňa. Depistáž má poukázať na potrebu stimulácie, nemá však charakter posúdenia a zváženia odkladu povinnej školskej dochádzky. Jej úloha je skrínigová a v konečnom dôsledku viac perspektívne stimulujúca ako samotné psychologické vyšetrenie školskej spôsobilosti, ktoré je viac diagnostickým medzníkom určujúcim záver a odporúčanie pre dieťa do najbližších mesiacov jeho života.

2 ASPEKTY SOCIÁLNEHO ZNEVÝHODNENIA PREDŠKOLSKÉHO DIEŤAŤA V KONTEXTE INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA

Proces inklúzie súvisí s identifikáciou a odstránením bariér, t.j. so schopnosťou identifikovať prekážky. Podľa autorov znamená „*prítomnosť, účasť, úspech a šťastie všetkých detí a zahŕňa osobitú pozornosť deťom, ktoré čelia ohrozeniu marginalizácie, exklúzie a dosahovania podpriemeru vo vzdelávaní*“ (Handzelová, Repiský, 2013, str. 65).

Podstatou pedagogického pôsobenia v inkluzívnom prostredí je majstrovstvo pedagóga a jeho spôsobilosť dokázať oceniť individualitu každého dieťaťa a snažiť sa mu pomôcť. Zároveň mu ponúknuť možnosť učiť sa od seba a od iných. Inkluzívne prostredie sa rozvíja tam, kde nejde len o akési akceptovanie odlišnosti, ale kde sa berie ohľad na rôzne potreby všetkých detí. Každé dieťa má mať pocit, že práve do tohto prostredia patrí, že je vítané. Má to byť prostredie založené na hodnotách, ako sú vzájomná úcta, rešpekt a dôvera.

Práca odborníkov pôsobiacich priamo v školskom prostredí má výhody najmä v tom, že vplýva priamo tam, kde problémy vznikajú, a tak vzniká možnosť pracovať s celým týmto systémom, teda napríklad s kolektívami i s deťmi v kolektívoch bez zjavných problémov. Odborníci majú možnosť dlhodobej intervencie, a teda i príležitosť sledovať, do akej miery je ich vplyv na prostredie v triedach úspešný či neúspešný.

2.1 Definovanie inkluzívneho prostredia v školskom systéme

Inklúzia dieťaťa v školskom systéme predstavuje právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelávanie. Umožňuje deťom navštevovať bežné školské zariadenia. V inkluzívnych školách sa v zmysle modelu inkluzívneho vzdelávania ku každému dieťaťu pristupuje individuálne, učitelia zapájajú do výučby a realizácie rôznych projektov i rodičov detí. Odlišnosť je v týchto podmienkach vnímaná ako príležitosť k rozvíjaniu rešpektu k sebe samému, ale aj k ostatným. Ako uvádza Handzelová a Repiský (2013, str.65-66), „*v západnom inkluzívnom školstve (napr. v Anglicku) sa cez princípy inkluzívneho školstva zabezpečuje prístup k vzdelaniu, sleduje sa dochádzka, vzdelávacie výsledky a dosiahnutie spokojnosti dieťaťa. V Anglicku je zabezpečená bezplatná forma predškolskej výchovy, ktorú navštevuje 92 % trojročných detí. V rámci programu „Istý začiatok“ sú pre deti od 0 - 4 rokov zriadené detské centrá, v ktorých pracuje skupina profesionálov (zdravotní, sociálni zamestnanci, vychovávateľia). Centrá podporujú interakciu medzi rodičmi a deťmi z ohrozených a chudobných rodín. Mimoriadnu pozornosť venujú rodičom mladším ako 19 rokov.*“

V Českej republike je vysoká miera rôznorodosti vnímaná ako samozrejmosť. Akcentuje sa prvok sociálnej integrácie a je zrejmé, že žiaci v jednej triede nemusia dosahovať rovnaké ciele. Na Slovensku sa myšlienka inkluzívneho školstva šíri v prostredí širokej verejnosti najmä v duchu základného motívu, aby žiaci z marginalizovaných rómskych komúnít mali rovnaké právo na vzdelanie ako ostatní žiaci. Jedným zo základných cieľov inkluzívneho modelu na Slovensku je podpora rozvoja detí už v predškolskom veku – predškolská výchova ako kľúčová a široko dostupná pre všetky deti, odborná príprava pedagogického zboru a vzájomná komunikácia, šírenie a vymieňanie skúseností.

K profesijným kompetenciám inkluzívneho pedagóga Janoško (2009) priraduje:

- *schopnosť nadviazať kontakt, rozvíjať komunikáciu a interakciu* (založenú na prijatí a dôvere) so znevýhodneným žiakom a jeho rodičmi,
- *schopnosť empatie* (vcítanie sa do pocitov, prežívania iného človeka, ktorého spôsob komunikácie, poznávania a osobnostného rastu je veľmi jedinečný),
- *schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť* (rôznorodosť je vnímaná ako prirodzená),
- *schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať v meniacich sa vonkajších podmienkach* (súbor vlastností ako otvorenosť, autentickosť, flexibilita a kreativita),
- *schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly* (autoregulácia pedagóga),
- *schopnosť spolupráce* (s kolegami, rodičmi i širším sociálnym okolím),
- *vysoká sebaúcta* (čím vyššiu má pedagóg sebaúctu, tým hodnotnejšie vníma iného človeka) a *úcta k iným osobám*,
- *odborné znalosti a vedomosti*, znalosť spôsobov odovzdávania informácií na rôznych úrovniach,
- *odborné znalosti a vedomosti v oblasti inkluzívneho vzdelávania*, schopnosť využiť špecifiká ťažkostí detí v prospech všetkých zúčastnených, schopnosť mobilizovať zdroje zvládania v triede (znalosť špecifik výchovy a vzdelávania detí s určitým druhom postihnutia, narušenia alebo ohrozenia; orientácia v „probléme“ dieťaťa),
- *schopnosť pracovať v systéme* (škola je samostatným systémom, so vzájomným vplyvom jednotlivých častí) a *nachádzať a vťahovať* do procesu učenia okolnosti podporujúce efektívne učenie.

Z pohľadu efektivity inkluzívneho vzdelávania s akcentom na rómske deti sú podľa Kleina dôležité tieto princípy (Klein, 2009, s. 109-112):

1. Princíp diferenciacie a individualizácie vo vzdelávaní poskytujúci:

- rovnakosť šancí,
- spravodlivosť vo vzdelávaní,
- individuálne vzdelávanie,
- prispôsobenie deťom,
- odstránenie uniformity a necitlivosti,
- dôraz na komunikačné vzory.

2. *Kompenzačná edukácia sociálne znevýhodnených skupín detí* - napr. využívanie programov podpornej edukácie detí a žiakov zo sociokultúrne znevýhodňujúceho prostredia rómskych osád týkajúcich sa posledného ročníka MŠ a prvého stupňa ZŠ,

- realizácia programov vzdelávania učiteľov (pedagogických asistentov) a ďalších odborníkov v oblasti edukácie detí a žiakov pochádzajúcich zo sociokultúrne znevýhodneného prostredia rómskych osád.

3. *Princíp blízkej skúsenosti dieťaťa* - dieťa musí na základe svojho zážitku vedieť, o čom je v edukácii reč. Úlohou pedagóga je túto skúsenosť v konfrontácii s ostatnými rozvinúť, obohatiť, korigovať, alebo i celkom zmeniť jej interpretáciu tak, aby bola pre žiaka zrozumiteľná.

4. *Princíp interpretačných kompetencií* - z týchto dôvodov nie je dôležité len ovládať jazyk, ale je potrebné vedieť aj:

- kedy prehovoriť a kedy nie,
- čo povedať,
- komu a akým spôsobom to povedať, zvlášť vo vzťahu k edukácii rómskych žiakov.

5. *Princíp pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa* - cieľom spoločnosti, školy musí byť snaha, aby príbehy všetkých detí (aj rómskych) boli príbehmi otvorenými – dať šancu všetkým deťom prežiť úspech, prežiť zmysluplný život. To privádza k nutnosti pridať k požiadavkám na kompetencie dieťaťa (žiaka) ďalšiu kompetenciu, ktorou je schopnosť reflexie zmyslu školy v systéme svojich životných činností.

6. *Princíp využívania praktickej inteligencie detí v edukácii* - rómske deti sú od malička najmä vplyvom zanedbaného prostredia „pomalšie“. Samotná inteligencia ale neurčuje školskú úspešnosť, pretože pre tú sú dôležité aj vytrvalosť, usilovnosť, pozitívny vplyv prostredia. Nebrať do úvahy len akademickú inteligenciu, vo výchove a vzdelávaní rómskych žiakov zapájať do vzdelávania najmä praktickú a emocionálnu inteligenciu detí.

Úspešný model manažmentu skupiny, teda i predškolskej triedy nevyhnutne využíva *dynamickosť, motiváciu, sebadôveru, inteligenciu a znalosti učiteľa* pri vyváženom využívaní

jeho *vôle, slobody a zodpovednosti* za kolektív, ktorý vedie, a to aj v materskej škole (Dravecký, 2011).

2.2 Sociálne znevýhodnené prostredie a jeho dopad na kvalitu predškolskej prípravy

Sociálne znevýhodnené prostredie (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou) definujeme ako „*prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Z aspektov edukácie takéhoto jednotlivca z vyššie uvedených dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*“ (Dokument k vzdelávaniu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia- Podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, 2012, str.1).

Sociálne znevýhodnené prostredie je pre žiaka rodina:

- ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,
- v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,
- v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,
- ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.) (Dokument k vzdelávaniu žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia Podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, 2012).

Liba (2010, in Šilonová, Szitová, 2010, str.12) konštatuje, že tieto kritériá sa prejavujú v komunite u rómskych žiakov viacerými prejavmi:

- verbálny a následne i kognitívny deficit,
- absencia zámernej kognitívnej stimulácie v rannom detstve,
- odlišný rečový vývin, obmedzená znalosť slovenského jazyka, komplikovaná komunikácia s rodičmi rómskych žiakov, a tým i samotnými žiakmi,
- koncentrovanie sa na prítomnosť, nedostatočná schopnosť plánovania a prognózovania budúcnosti,

- nízka vzdelanostná úroveň rodičov, nedocenenie významu vzdelávania, modely správania rodičov, ktoré nespredmetňujú súvislosti medzi vzdelaním a trhom práce,
- temperamentové odlišnosti, problémy v socializácii a absencia empatie voči tomu, čo majorita považuje za životnú hodnotu,
- neochota prijímať regulatívne opatrenia reflektujúce spoločenské normy a očakávania,
- nezodpovedné reprodukčné správanie,
- odlišné vnímanie rodinnej výchovy – napr. vyššie tolerovanie užívania návykových látok,
- skorý kontakt detí s návykovými látkami,
- spoločné bývanie niekoľkých generácií pokrvných príbuzných a spoločné hospodárenie,
- ekonomické obmedzenie súvisiace so zlou sociálnou situáciou rodín, vysoký stupeň závislosti od systému štátnej podpory, trvalo vysoká miera nezamestnanosti,
- vysoká nezamestnanosť a invalidita v rómskych rodinách, chýbajúce návyky a zručnosti vo vzťahu k požiadavkám trhu práce,
- výrazná spoločenská predpojatosť prejavovaná v nízkom očakávaní vo vzťahu k minoritám.

Konkrétne situácie rizikových prejavov v oblasti správania detí z marginalizovaných rómskych komunití, ktoré v školskom systéme stresujú učiteľov už v materských školách a súvisia s rodinným prostredím detí, sú popísané vo výstupoch výskumu (Rosinský, Rusnáková, Lipnická, Kříž, Gašparová 2013, str.32) z pohľadu samotných učiteľov materských škôl nasledovne:

- *„ Ťažko sa mi reaguje v procese adaptácie dieťaťa na prostredie školy, keď mi deti utekajú z tried.*
- *Keď hovoria o rodine, to, čo vidia a zažívajú doma, berú ako samozrejmosť.*
- *V situácii, keď kradli pomôcky z triedy a zdalo sa im to normálne a prirodzené.*
- *Keď počas voľných hier hovoria vulgárne a hrajú sa v materskej škole na to, že fajčia cigarety, pijú víno a dievčatá si dávajú pod tričká vankúšiky, lebo čakajú bábätko, ale nerobia v podstate nič zlé, len kopírujú to, čo vidia doma a je pre nich bežné.*
- *Pri spontánnych hrových aktivitách vtedy, keď napodobňujú spôsoby a prejavy dospelých a sú sprevádzané násilím, nevhodnými komunikačnými prejavmi až agresivitou.*
- *Keď si vymýšľajú a klamú.*
- *S veľkou radosťou vysvetľujú, čo prežili doma a ja im nerozumiem ani slovo.*
- *Hovoria o tom, čo robia ich rodičia doma, komentujú zásah policajtov doma a pod..*
- *Keď rozprávajú o negatívnych zážitkoch z domáceho prostredia a chápu to ako nutnú samozrejmosť“.*

Odborní ani pedagogickí zamestnanci sa nesťažujú na to, že pracujú s rómskymi deťmi. Za prekážky pri ich práci nepovažujú etnicitu detí, ale vplyv rodinného prostredia vnímajú ako páľčivý problém. Práca s deťmi pochádzajúcimi z chudobného a sociálne vylúčeného prostredia je náročnejšia, pretože deti prichádzajú do materských a základných škôl nepravidelne, nepripravené, avšak za najväčšiu prekážku v poskytovaní kvalitnej a včasnej psychologickej a špeciálno-pedagogickej či sociálno-pedagogickej starostlivosti považujú odborní zamestnanci odmietanie spolupráce na strane rodičov.

Zovšeobecnené názory oslovených slovenských učiteľov v realizovanom výskume na vzorke 318 učiteľov materských škôl (Rosinský, Rusnáková, Lipnická, Kříž, Gašparová, 2013, str.30) uvádzajú okrem iných i tieto výstupné charakteristiky správania detí z marginalizovaných rómskych komunít v materských školách: *„Rómske deti sú živé, hravé, spontánne, ale sú aj poslušné, pozorné a dokážu sa podeliť. Vedia ukázať a povedať, ako majú učiteľku radi. Sú úplne iné a možno preto sú úžasné, prítulné a vďačné. Potrebujú veľa lásky, cítiť bezpečie a istotu, sú i bojazlivé. Vyžadujú viac pozornosti, individuálneho prístupu, trpezlivosti a pochopenia. Komunikácia s nimi je veľmi ťažká, v prvých mesiacoch dochádzania do materskej školy až nemožná, lebo neovládajú slovenský jazyk. Sú aj nedisciplinované a to i preto, že nerozumejú dobre po slovensky, veľakrát sú nesústredené a rýchlo striedajú činnosti, lebo vôľové úsilie a vytrvalosť nie sú ich silné stránky. Pedagogická práca s nimi je veľmi náročná, ale na druhej strane zaujímavá, lebo vplyvom zodpovedného pedagogického pôsobenia sa dostavia výsledky, pozorovateľné pokroky v ich rozvoji, i keď vedomosti a slovnú zásobu nemajú bohaté. Problémom v edukácii sú ich rodičia a nepravidelná dochádzka. To, čo sa naučia, počas svojej neprítomnosti zabudnú a návyk je potrebné obnovovať.“*

Spolupráca zainteresovaných pedagogických a odborných zamestnancov v kontexte *súčasného inkluzívneho prístupu* v záveroch vyplývajúcich z výskumu zisťuje aj niektoré nasledujúce *priority pedagogických zamestnancov* definované už pre predprimárny stupeň vzdelania detí, a to (Rosinský, Rusnáková, Lipnická, Kříž, Gašparová, 2013) napríklad:

- vytváranie podmienok na začleňovanie detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do školského prostredia čím skôr,
- zabezpečiť v materskej škole asistenta učiteľa, ktorý v prípade detí zo zmiešaného národnostného prostredia ovláda ich materinský jazyk,
- realizovať v materskej škole programy na zlepšenie spolupráce s rodičmi detí,
- zabezpečiť spoluprácu s neformálnymi komunitnými centrami,

- pred prechodom na školské vzdelávanie zabezpečiť testovanie školskej spôsobilosti detí výlučne centrami pedagogického poradenstva a prevencie na základe sociálno-kultúrne vhodných testov, ktoré rešpektujú špecifiká v oblasti poznania a skúseností detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Z výskumných zistení vyplýva, že pedagogickí zamestnanci potrebujú viac:

- *didaktické a metodické vedomosti*, ktoré im umožnia naplňať filozofiu aj prax sociálnej inklúzie detí,
- *vedomosti o postupoch a spôsoboch inkluzívnej edukácie* pri počtoch 20 až 25 detí v triede,
- *diagnostické nástroje na objektívne poznávanie a charakterizovanie detí*,
- *asistentov učiteľa a odborných zamestnancov v školách*, ktorí deťom v materskej škole pomôžu prekonať sociálne, kultúrne a komunikačné bariéry,
- *podporný servis odborných zamestnancov a iných subjektov a inštitúcií priamo v teréne materských škôl*,
- *právne vymedzenú systémovú pomoc*.

Z výskumných zistení (Rosinský, Rusnáková, Lipnická, Kříž, Gašparová, 2013) ďalej vyplýva, že *odborní zamestnanci* svoje potreby pri práci so žiakmi z marginalizovaných skupín vymedzujú ako napríklad:

- získanie diagnostických nástrojov na objektívne diagnostikovanie detí z marginalizovaných rómskych komunít,
- potreba terénnych sociálnych pracovníkov a asistentov učiteľa, ktorí odborným zamestnancom pomôžu lepšie pracovať pri poskytovaní odbornej pomoci a starostlivosti v emocionálnom a sociálnom vývine,
- podporný servis iných subjektov a inštitúcií priamo v teréne škôl,
- právne vymedzenú systémovú pomoc zo strany zodpovedných subjektov a inštitúcií v poradenskom, sociálnom a mimovládnom sektore pri riešení sociálneho a kultúrneho znevýhodňovania detí.

Za hlavný a páľčivý problém predškolského veku označili pedagógovia a odborníci nepravidelnú dochádzku do materskej školy zo strany detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a nedostatočnú spoluprácu rodičov s materskou školou, teda absenciu poskytovania spätnej väzby zo strany rodičov.

Z výsledkov analýzy vzdelávacích potrieb odborných zamestnancov vyplynuli preto nasledujúce návrhy tém pre aktualizáciu vzdelávania v súčasnej dobe:

1. Špecifiká odbornej a poradenskej práce s deťmi a rodičmi z marginalizovaných rómskych komunít z hľadiska legislatívy, poznatkov z výskumov aj terénu odborných činností.
2. Inovatívne formy spolupráce odborníkov s rodičmi detí.
3. Tímový prístup v odbornej starostlivosti a poradenskej práci u detí z marginalizovaných komunít v kooperácii s terénnymi sociálnymi pracovníkmi, komunitnými centrami a zriaďovateľmi materských škôl.
4. Spolupráca odborných zamestnancov s pedagogickými zamestnancami v edukácii detí v materských školách.
5. Objektivizované diagnostikovanie detí predškolského veku, príprava, realizácia a vyhodnocovanie diagnostikovania v rámci rozmanitých metód.
6. Problémy a východiská získavania pravdivých informácií o osobnej a rodinnej anamnéze detí z marginalizovaných rómskych komunít.
7. Zabezpečovanie podmienok a uskutočňovanie odborných činností v teréne.
8. Protipredsudková výchova v eliminácii negatívnych postojov odborných zamestnancov voči deťom a rodičom z marginalizovaných rómskych komunít.
9. Moderné prostriedky terapií a prevencie problémov detí využiteľné v praxi poradenských zariadení.
10. Komunikácia odborných zamestnancov s deťmi a rodičmi v poradenskom procese.
11. Zlepšenie podmienok a priebehu terapeutickej starostlivosti odborných zamestnancov.
12. Vytváranie potrebných priestorových, materiálnych i finančných podmienok na zefektívnenie poskytovania poradenských služieb deťom a rodičom detí z marginalizovaných rómskych komunít vzhľadom k rozvoju ich osobnostného, citového a sociálneho vývinu.
13. Programy, a techniky rozvíjajúce emocionálnu, sociálne zručnosti, vedomosti, komunikačné schopnosti a vôľovo-motivačné vlastnosti detí z marginalizovaných rómskych komunít.

3 ŠTANDARBY ZRELOSTI VÝVINU U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Z POHLĀDU VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

„Obdobie, ktoré nasleduje v čase opúšťania predškolského veku a začleňovania do školy, je charakteristické fázou vývinovej integrácie. Dochádza k utriedovaniu a prepájaniu rôznych vývinových zručností, a vďaka tomu je schopné dieťa plniť stále náročnejšie a zložitejšie úlohy“ (Allen, Marotz, 2002, s.127). Množstvo autorov zaoberajúcich sa problematikou školskej spôsobilosti sa usiluje vypracovať štandardy výkonov a zrelosti v jednotlivých oblastiach vývinu dieťaťa, ktoré korešpondujú s poznatkami vývinovej psychológie. Spravidla ide o zrelosť rozdelenú do viacerých oblastí:

Somatická zrelosť – konštitúcia dieťaťa, proporčnosť tela, váha/ výška, kontrola zraku, sluchu, rečových orgánov pred vstupom do školy, v prípade potreby neurologické odborné vyšetrenie.

Mentálna a psychická zrelosť – vývin intelektových schopností, zrelosť vnímania (zrakového, sluchového vnímania), základy počítania a matematických predstáv.

Motorická zrelosť – *oblasť hrubej motoriky* zahŕňa schopnosť zacielenia a regulácie pohybovej aktivity (skok na jednej nohe, beh, preliezanie, chytanie a hádzanie lopty, skok cez švihadlo a pod.). *Oblasť jemnej motoriky* je zas najviac viditeľná v kresbe dieťaťa (figurálna kresba a jej znaky, analýza kvality grafických čiar, strihanie, korálky, modelovanie, prekresľovanie šablón a pod.), *v oblasti vizuografomotoriky* ide o úroveň napodobenia geometrických tvarov a písmen.

Rečová zrelosť – výslovnosť dieťaťa (viac ako 20% detí má pri nástupe do ZŠ nečistú, dyslalickú výslovnosť), porozumenie spisovnému jazyku, vyjadrovacie schopnosti, artikulácia, rozsah aktívnej slovnej zásoby, tvorba a skladba viet a pod.

Emocionálna zrelosť – stabilita v prežívaní, odolnosť voči frustrácii, sebaúčinnosť dieťaťa, pozitívne emočné ladenie (pokoj, miernosť vo vystupovaní, spontánnosť, živosť).

Sociálna zrelosť – zvládanie odlúčenia od citovo blízkych osôb, schopnosť konať, správať sa a rozhodovať samostatne, spolupracovať, podriaďiť sa pravidlám, brať ohľad na iných, samostatnosť v jedle, obliekaní, stolovaní, sociálnom správaní a pod.

Vôľová (pracovná) zrelosť – motivácia k učeniu, rozlíšenie hry od povinností, vôľa dokončiť začaté úlohy i pri prekážkach, kontrolovanie, ovládanie okamžitých impulzov v myslení a konaní (schopnosť odložiť momentálne uspokojenie), primeraná výdrž, koncentrácia na prácu, veku primerané pracovné a psychomotorické tempo.

Chlapci aj dievčatá v predškolskom veku sú už samostatnejší, mali by sa vedieť obliecť, umyť, ísť na toaletu, riadia sa pravidlami, ktoré platia v ich úzkom sociálnom prostredí – najčastejšie v rodine. Zodpovedne zvládajú jednoduché úlohy a povinnosti, ktoré sú primerané ich veku.

Jednotlivým oblastiam vývinu detí predškolského veku sa teraz budeme venovať podrobne.

3.1 Telesná, somatická zrelosť

V období tesne pred vstupom do školy, teda vo veku 6 rokov dieťa rastie pomaly, ale vyrovnane. Za rok podrastie od 5 cm do 7,5 cm. *„Dievčatá v priemere merajú 105 až 115 cm, chlapci 110 až 117,5 cm. Za rok deti priberú približne 2-3 kg. Dievčatá vážia okolo 19 - 22,5 kg, chlapci 17,5-21,5 kg“* (Allen, Marotz, 2002, s.130). V somatickej rovine reprezentuje primeranú zrelosť pred vstupom do školy bez ohľadu na pohlavie teda priemerná výška približne 120cm a priemerná telesná váha 20-25 kg. Na váhovom prírastku sa výraznou mierou podieľa nárast svalovej hmoty. Pulz srdca a rytmus dýchania je podobný ako u dospelého človeka. V období okolo vstupu do školy sa menia proporcie detského tela – deti sú „samá ruka, samá noha“ – t.j. predlžujú sa končatiny a relatívne sa znižuje veľkosť hlavy, zužuje trup, ktorý mení svoju valcovitú podobu a zreteľne sa začína odlišovať hrudník od brucha. Zmeny sa niekedy sledujú zisťovaním tzv. *„filipínskej miery“* – t.j. *ruka natiahnutá cez vzpriamenú hlavu dosiahne na ušný lalok na druhej strane.*

Vypadávajú mliečne zuby a rastú zuby trvalé, výmena zubov sa začína dvojicami predných zubov horných i dolných, preto sa nezriedka typické prváčatá, či predškoláci vyznačujú úsmevmi s chýbajúcimi prednými zubami. Poruchy zraku v tomto veku nie sú zriedkavé a neobvyklé, mnohé deti z dôvodu potreby korekcie nosia okuliare už v predškolskom veku. Rysy tváre nadobúdajú charakter rysov dospelého človeka.

Telesná zrelosť, ako sme už uviedli, je posudzovaná predovšetkým pediatrom, resp. ďalším tímom odborníkov, najmä neurológom, ktorý sleduje zrelosť centrálného nervového systému, psychiatrom, ktorý vylučuje vážnejšie psychiatrické diagnózy, foniatrom, ktorý sleduje kvalitu sluchu dieťaťa, oftalmológom, ktorý sleduje zrelosť zrakového vnímania a rozlišovania.

Do celkovej telesnej zrelosti možno zaradiť i motorickú oblasť vývinu dieťaťa, a síce celkovú pohybovú obratnosť dieťaťa – *rozvoj hrubej motoriky*. V oblasti motorickej sa zväčšuje sila svalov a chlapci v tomto období bývajú silnejší ako dievčatá, ktoré sú rovnako veľké. Dieťa rado vyvíja pohybovú aktivitu – skáče, behá, lezie, šplhá sa, hádže. Je už

obratnejšie, zručnejšie a má lepšiu koordináciu najmä oka a rúk, čo spadá už viac pod oblasť grafomotorického vývinu. Hrubá motorika sa dá rozvíjať u detí chôdzou na výletoch, hľadaním húb, vychádzkami, bicyklovaním, športovaním. Nedostatočná pohybová aktivita sa totiž premieta i do nedostatkov v reči, problémov v písaní, brzdí rozvoj pravo-ľavej orientácie.

Aktivity vhodné na rozvoj veľkých svalových skupín podľa Kutáľkovej (2005):

- *chôdza* – chodiť pešo na výlety a návštevy,
- *beh* – šprint, vytrvalostný beh,
- *skákanie* – cez švihadlo, skákanie z výšky so zabezpečeným dozorom pri dieťati,
- *hádzanie* – kameňov do vody, predmetov do diaľky,
- *lezenie* – na stromy, kopce, svahy, skaly,
- *plávanie* – veslovanie, pádlovanie,
- *bicyklovanie*,
- *lyžovanie*,
- *práca v záhrade* – kopanie, nosenie dreva.

3.2 Grafomotorika

V predškolskom veku je úroveň jemnej motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky jedným z dôležitých kritérií pri posudzovaní spôsobilosti k začiatku školskej dochádzky. Úroveň grafomotoriky často sledujeme prostredníctvom kresby dieťaťa. Kresba totiž poskytuje informáciu o celkovej vývinovej úrovni dieťaťa, o úrovni jemnej motoriky, vizuomotoriky, o zrakovom a priestorovom vnímaní; rovnako pre psychológov a odborníkov na detský vývin prináša informácie o emocionalite dieťaťa, vzťahoch a postojoch dieťaťa, je komunikačným, ako aj rehabilitačným (až psychoterapeutickým) nástrojom. Vyvíja sa v závislosti od psychomotoriky – vplyv na úroveň kresby má mentálna vyspelosť dieťaťa, zrakové a priestorové vnímanie, lateralita, pozornosť a pamäť, úroveň motoriky jemnej i hrubej. Tieto činitele nemožno od seba oddeliť.

Grafomotorika je významný ukazovateľ spôsobilosti písania v škole, preto je nevyhnutné tento prvok v depistázach predškolskej pripravenosti významne sledovať. Grafomotorická neobratnosť sa môže prenášať do učenia sa tvarov písmen, do tempa písania, dieťa sa musí nadmerne na prácu koncentrovať.

Podľa Bednárovej, Šmardovej (2012, str.13) sú prejavy nezrelosti jemnej motoriky a grafomotoriky u dieťaťa nasledovné:

- nevyhľadáva činnosti vyžadujúce obratnosť a koordináciu jemných pohybov – ako stavebnice, mozaiky, ručné činnosti a drobné úkony prstov, poprípade je v daných činnostiach menej obratné,
- môže byť menej obratné pri každodenných činnostiach, sebaobsluže,
- nevyhľadáva kreslenie, maľovanie, prípadne ich až odmieta,
- línie kreslí často kostrbaté, čiara je vedená nerovnomerne, neplynulo,
- obsah kresby je oproti rovesníkom chudobnejší,
- kresba zodpovedá dieťaťu mladšieho veku po stránke obsahovej i formálnej.

Oslabenie jemnej motoriky a grafomotoriky môže mať podľa autoriek u dieťaťa za následok v školskom veku ťažké osvojovanie si tvarov písmen, neplynulosť ťahov pri písaní, zvýšený tlak na podložku, kolísanie veľkosti a sklonu písma, celkovo zníženú úpravu písomného prejavu, niekedy až nečitateľnosť, zníženú rýchlosť písania, zvýšený výskyt chýb, ťažkosti pri samostatnom učení z vlastných zápisov.

V kresbe dieťaťa predškolského veku je potrebné všímať si:

- obsahové prevedenie kresby,
- formálne prevedenie kresby,
- vizuomotoriku,
- lateralitu.

Do obsahového prevedenia kresby patrí rozlišovanie hlavy, trupu, končatín. V piatich rokoch sú končatiny často kreslené len jednou čiarou – jednodimenzionálne, v šiestom roku veku už často dvojdimenzionálne. Paže sú k trupu pripojené na správnom mieste, s telom (trupom) zvierajú uhol menší ako 90 stupňov. Kresba je prepracovanejšia v detailoch, často už proporcionálnejšia a jednotlivé časti sú správne prepojené, ruky ešte môžu smerovať do strán alebo nahor, u vyspelých kresieb nadol. Hlava býva pokrytá vlasmi, sú vyznačené detaily tváre (prepracované oči, uši, nos, niekedy náušnice), kresby sa tak začínajú deliť podľa pohlavia. V siedmom roku dochádza k spresneniu proporcií, nohy sa posúvajú bližšie k sebe, býva znázorňovaný už aj krk, oblečenie a vlasy sú viac prepracované. Medzi siedmim a deviatym rokom sa objavuje kresba z profilu.

Formálne prevedenie kresby zachytáva najmä vedenie čiary po papieri, jej plynulosť, istotu, presnosť, nadväznosť, tlak na podložku, kreslenie podľa predlohy, pracovné návyky pri kresbe.

Držanie písacieho náčinia reprezentuje *štipcový úchop*, u niektorých detí sa objaví už okolo tretieho roku života. Ceruza leží na poslednom článku prostredníka, pridržiava ju zhora bruško palca a ukazováka. Ukazovák nie je prehnutý, ruka je uvoľnená. Malíček a prstenník sú voľne pokrčené v dlani. Tento úchop umožňuje najvyššiu koordináciu jemných svalových skupín a plynulosť pohybu ruky po papieri.

Smer horného konca ceruzy smeruje do oblasti medzi ramenom a laktom, tlak je len primeraný, nie prisilný, pretože by znemožňoval pohyb ceruzy po papieri plynulo. Sledujeme, či sú čiary isté, plynulé a primerane viditeľné na papieri.

Vizuomotorika je súhra medzi okom a rukou, súvisí a nedá sa oddeliť od grafomotoriky, zrakovej diferenciácie a jej úrovne, zrakovej analýzy a syntézy, priestorovej orientácie. Koordinácia zraku a rúk má vplyv na každodenné činnosti, sebaobsahu, kreslenie, písanie, hlavne prepis textu. Úroveň vizuomotoriky sa precvičuje na jednoŕahových cvikoch, kde je stanovené, kadiaľ vedie stopa. Oko sleduje stopu a ruka ho nasleduje plynulo až do konca, pričom mení smer v závislosti od predlohy čiar. Presnosť čiary je v týchto cvičeniach menej dôležitá, dôležitejšia je plynulosť prevedenia.

Lateralita ruky a oka sa zisťuje zo súhrnu informácií získaných v anamnéze, z pozorovania dieťaťa pri spontánných činnostiach aj zámerne motivovaných činnostiach, z kresby a v prípade neistoty či striedania rúk ešte i v predškolskom veku z odborného testu lateralitý prevedeného odborníkom – špeciálnym pedagógom alebo psychológom CPPPaP. Je vhodné sledovať používanie rúk pri stavbe stavebníc, pri hre s pieskom (ktorá ruka naberá piesok) alebo pri práci dvoch rúk. V tom prípade sledujeme, ktorá ruka vykonáva pohyb a tá ruka je dominantnou rukou dieťaťa.

Lateralitu oka zistíme tým, že dieťa necháme pozeráť sa do fľaštičky, kľúčovej dierky, kaleidoskopu, papierovej trubičky, otvoru vystrihnutého do papiera, v ktorom sa zjaví práve dominantné oko.

O kresbe dieťaťa nám povedia i základné informácie a skutočnosť, či dieťa ku kresbe inklinuje spontánne alebo kresbu vôbec nevyhľadáva, na akej úrovni kreslí dom, postavu, aké iné obsahy v kresbách sa objavujú a na akej úrovni. Tréning kresby je možné pozorovať hneď pri prvotnom úchope ceruzy, kde u detí z nepodnetného prostredia je na prvý pohľad jasné, že deti kresbu v domácom prostredí nerozvíjajú a nedokážu ani primerane uchytiť písací nástroj, nevedia, čo s ceruzou urobiť, hoci sa usilujú jednoduché tvary napodobniť. Ruka a držanie

u nich býva neprirodzené, kľčovité, čiary nie sú vedené plynulo, sú silnej alebo veľmi slabej intenzity, roztrášené, nedotiahnuté. V tomto prípade je hlavný faktor zlyhávania detí sociálna nepodnetnosť, výkon si vzhľadom k slabej domácej a sociálnej stimulácii preto nemožno spojiť s mentálnym výkonom dieťaťa. Tak, ako často tieto dva faktory korelujú a súvisia u detí z podnetného prostredia, kde sa nácvik jemnej motoriky a grafomotoriky primerane veku trénuje a rozvíja, tak spolu vôbec nesúvisia u detí z nepodnetného prostredia, a preto pri odborných vyšetreniach na základe defektného výkonu výlučne iba v grafomotorike dieťaťa nemožno v žiadnom prípade uvažovať o nízkej úrovni mentálnej a kognitívnej vyspelosti dieťaťa.

Podľa Davido (2001) sa kresba dieťaťa skúma z viacerých uhlov pohľadu, ako vývinový skrínigový test či diagnostická skúška, ako projektívny test v rukách odborníkov v závislosti od základnej symboliky, ktorú dieťa v kresbách využíva či od reči farieb, kresba rodiny a jej analýzy, kresba vo vzťahu k prospechu dieťaťa v škole, neskôr ako dôležitý psychoterapeutický nástroj či nástroj na odlišenie organického alebo zdravotného postihnutia dieťaťa (napr. u dieťaťa s poruchami pohybovej sústavy). Keďže však takáto hĺbková analýza nie je predmetom depistáže školskej pripravenosti, zmienime sa skôr o praktickej stránke, ako rozvíjať jemnú a hrubú motoriku dieťaťa natoľko, aby oslabenie v daných oblastiach neprinášalo komplikácie v neskoršom školskom prospechu a celkovej školskej úspešnosti dieťaťa.

Aktivity odporúčané pre rozvoj jemnej motoriky podľa Kutáľkovej (2005):

- *manipulácia s predmetmi* – rozbaľovanie, skladanie, triedenie puzzle,
- *vytrhávanie tvarov, lepenie* na papier,
- *strihanie* z časopisov, vystrihovanie postavičiek, ozdôb k sviatkom (narodeniny, Vianoce),
- *šitie* jednoduchých šiat a obliekanie bábik,
- *lisovanie kvetov*,
- *navliekanie* korálok, aktivity s cestovinami – navliekanie, lepenie,
- *modelovanie* – z modelovacích hmôt, plastelíny, cesta.

3.3 Reč

Reč dieťaťa umožňuje rozvoj myslenia a kvalitu jeho učenia sa. Tak, ako v útlom veku je pre zdravý vývin sledované najmä motorické napredovanie, samostatný pohyb a manipulácia s predmetmi (hrubá a jemná motorika), ukazuje sa, že u detí s výraznejšími

odchýlkami od normy do jedného roka fyzického veku sa spravidla pridružia v ďalšom období i odchýlky v rečovom vývine. Pre rozvoj a zdravý vývin reči je nevyhnutná zrelosť sluchového a zrakového vnímania – sluchom odpočúvajú deti zvuky materinského jazyka a prvé slová sa učia spájaním vizuálneho podnetu- predmetu a slova. V tomto má nezastupiteľnú úlohu najmä rodina, resp. najbližší ľudia v prostredí dieťaťa, ktorí podnecujú jeho vývin v útlom veku. Premieta sa doň najmä sociokultúrna úroveň vychovávateľov, podnetnosť najvyššieho sociálneho prostredia, úroveň rečového prostredia a samotný výchovný štýl. Tak ako sa kedysi myslelo, že len nedostatok podnetov má nepriaznivý vplyv na vývin dieťaťa a jeho zdravého rečového vývinu, rovnako i nadbytok stimulácie, teda pohltenie dieťaťa nadmerným množstvom informácií kladie neúmerné nároky na rečový vývin a môže mať negatívne dôsledky – negativizmus vo vzťahu k rečovému prejavu, neurotický prejav dieťaťa, mutizmus, balbuties.

Motorika hovoridiel sa trénuje cez prípravné cvičenia, kam radíme precvičenie orgánov ako jazyk, pery, zuby. Cez uvoľňovanie a napínanie svalov sa podporuje tvorba a správna výslovnosť hláskových skupín (Novotná, 2013). Predškolské dieťa za štandardných okolností rado a veľa rozpráva, dokáže už viesť konverzáciu akoby v „dospelom duchu“, správne časuje slovesá, zlosť a rozhorčenie ventiluje slovnými výlevmi viac ako záchvatmi hnevu a agresívnym fyzickým ventilovaním. Pre seba si nezriedka nahlas hovorí postupnosť krokov, ktorú sa chystá realizovať (ešte externalizuje neskoršiu, budúcu vnútornú reč). Rado rozpráva vtipy a veselé historky, zaujíma sa o počúvanie príbehov, skutočných či vymyslených.

Bednářová, Šmardová (2012, str.25) uvádzajú, že ľudskú reč ako komplexnú schopnosť tvorí niekoľko jazykových rovín:

- foneticko – fonologická,
- morfológicko – syntaktická,
- lexikálno-sémantická,
- pragmatická.

Foneticko – fonologická rovina predstavuje sluchové rozlišovanie hlások materinského jazyka a ich výslovnosť. Práve sluchové rozlišovanie je v úzkom vzťahu k výslovnosti, dieťa najprv rozlišuje výslovnosť ľahkých hlások, postupne si osvojuje výslovnosť ťažkých z nich. Do piatich rokov tak i logopédi považujú nesprávnu výslovnosť detí za fyziologickú (teda patriacu k veku a postupnému zreniu), od piatich do siedmich rokov za predĺženú fyziologickú (teda širšiu normu). V tomto období je nutné venovať dieťaťu odbornú starostlivosť formou logopedického vedenia. Po siedmich rokoch veku

dieťaťa je už málo pravdepodobné, že sa výslovnosť upraví spontánne a aj logopedická terapia je náročnejšia, pritom s menšími úspechmi ako v predchádzajúcom útlom veku.

Varjú (2003, str.39) poukazuje v danej oblasti na skutočnosť, že deti z marginalizovaných skupín vyslovujú hlásku „r“ a „h“ ináč, čo vyplýva z ich minoritného jazyka. Často sa stáva, že k hláskam „s“, „k“, „t“, „p“ pridávajú hlásku „h“ a takto vznikajú hlásky „sh“, „kh“, „th“, „ph“. Namiesto „h“ mnohí vyslovujú hlásku „ch“.

Problém mávajú aj s výslovnosťou dlhých samohlások.

Namiesto hlásky „s“ vyslovujú „š“,

Namiesto hlásky „č“ vyslovujú „c“,

Namiesto „ž“ vyslovujú „z“.

Uvedené chyby vyplývajú z jazykových odlišností. Tieto písmená je preto nevyhnutné i v depistážach označiť výkričníkom a dávať pozor na ich výslovnosť, aby sa v stimulačných programoch dôsledne dbalo o ich správnu výslovnosť.

Lexikálno – sémantická rovina zahŕňa podľa autoriek porozumenie reči v rámci bežného rozhovoru, porozumenie inštrukciám, výkladu, pojmom, rozprávaniu. Patrí sem i všeobecná úroveň vyjadrovania (aktívna slovná zásoba), zmysluplné pomenovanie toho, čo si dieťa myslí, čo cíti a prežíva, ako aj definovanie pojmov – popis obrázka, udalostí, situácií, samostatné rozprávanie, chápanie a používanie nadradených a podradených pojmov, slov rovnakého a opačného významu.

Morfologicko – syntaktická rovina reči sa týka používania jednotlivých slovných druhov, ohýbania slov (časovanie, skloňovanie), tvorenia viet a súvetí. Po štvrtom roku života dieťa už spravidla používa všetky druhy slov, hovorí vo vetách a súvetiach. Do štyroch rokov považujeme neobratnosti v tvorbe slov za fyziologické.

Pragmatická rovina určuje používanie jazyka v praxi, ako vyžiadanie alebo oznámenie informácie, vyjadrenie vzťahov, pocitov, udalostí v bežnom živote a životných situáciách. Súčasťou tejto roviny je i využívanie neverbálnej komunikácie ako je mimika, gestikulácia a hlavne očný kontakt. Dieťa by malo byť schopné úmerne veku sa vyjadrovať, rozumieť významu pravidiel hier, štrukturovaných činností, ktoré sa napríklad zadávajú v kolektívnych zariadeniach a následne reagovať podľa pokynov. Rovnako adekvátne veku by dieťa malo byť schopné prerozprávať príbeh či udalosť zo života, viesť s iným človekom dialóg, dodržiavať primerane zásady vedenia rozhovoru –nielen hovoriť, ale aj istú dobu počúvať a reagovať na počuté.

Prejavy nezrelosti vývinu reči u dieťaťa predškolského veku môžu byť viditeľné vo viacerých rovinách: nezájem o komunikáciu, ťažkosti v porozumení hovoreného, veľký

rozdiel medzi pasívnou a aktívnou slovnou zásobou (dieťa omnoho viac rozumie, no nehovorí), menšia či malá slovná zásoba, používanie len jednoduchých viet, vynechávanie niektorých slovných druhov, v reči sa vyskytujúce výraznejšie neobratnosti v tvarosloví a skladbe. Dieťa sa nedokáže súvislo a zmysluplne vyjadriť, nie je mu rozumieť, má ťažkosti v zapamätávaní si krátkych textov (básničiek, riekaniek, pesničiek doma a v predškolskom kolektíve), má nezáujem o čítané rozprávky, rozprávanie príbehov.

Neskôr, v školskom veku môže mať u dieťaťa oslabenie reči i tieto následky:

- pretrvávajúce nesprávne, nedokonale alebo neupevnené výslovnosti, artikulačnej neobratnosti, čo sa nepriaznivo premieta do čítania a písania,
- problémy vo fonematickom uvedomovaní negatívne ovplyvňuje nácvik čítania a písania,
- ťažkosti so zapamätávaním si verbálne podávaných informácií – viet, sledu čísel, výkladu, inštrukcií,
- menšiu, nedostatočnú slovnú zásobu potrebnú pre vyjadrovanie dieťaťa,
- nedostatky v porozumení reči, v chápaní textu, výkladu, zadania, v chápaní prenesených významov, metafor, básnickej reči,
- znížený jazykový cit, ťažkosti pri určovaní rodu, s tvorením slov v inom rode, pri určovaní spoločného základu odvodených slov; nedostatky v slovoslede, problémy s aplikáciou gramatických pravidiel,
- pasivitu v komunikácii, ťažkosti pri nadväzovaní sociálnych kontaktov, v udržiavaní a rozvíjaní konverzácie; problémy s formulovaním otázok, získavaním informácií.

V reči preto v rámci depistáže v materských školách sledujeme najmä:

- *výslovnosť* – čistotu rečového prejavu, klasifikujeme nesprávnu výslovnosť určitých konkrétnych hlások,
- *artikulačnú obratnosť*, teda správne vyslovovanie slov, a to nielen krátkych, jednoslabičných, ale aj viacslabičných,
- *rozsah aktívnej slovnej zásoby dieťaťa* – pomenovanie bežných obrázkov;
- *skladbu viet dieťaťa* – opis obrázka,
- *definovanie významu slov* – vysvetli mi, čo je to?,
- *prerozprávanie deja* – prerozprávanie rozprávky, príhody, ktorá sa dieťaťu stala zmysluplne,
- *tvorbu synonym a antonym*,
- *kategorizáciu pojmov* – tvorba nadradených pojmov,

- *gramatickú skladbu viet dieťaťa* - či dieťa správne tvorí všetky tvary slov a využíva všetky slovné druhy, či prirodzene nadväzuje verbálny kontakt, uvedie na otázku správnu odpoveď – meno, vek, bydlisko, vedie krátky dialóg aj s neznámou osobou a či využíva očný kontakt, zrkadlí emócie a pracuje s neverbálnou komunikáciou.

Aktivity na rozvoj reči a slovnej zásoby podľa Kutáľkovej (2005) možno zhrnúť nasledovne:

- *rozvoj komunikácie v rodinách*, ktorá nie je smerom k dieťaťu len účelová (príkazy, zákazy), ale obsahovo bohatá a stimulujúca pre dieťa,
- *práca na výslovnosti* – hľadať na obrázkoch slová obsahujúce problémové hlásky, vyslovovať správne, opakovať, vymýšľať vety na problémové slová a hlásky a pod.,
- *rozvoj slovnej zásoby* – tvorba protikladov, prirovnaní, synonym, kategorizácií (čo k sebe patrí?), tvorba stupňovania (malý – menší – najmenší, hrubí - ? - ? a pod.), hľadanie rýmov, vymýšľanie hádaniek, dokončenie príbehu, prerozprávanie rozprávky vlastnými slovami, vedenie si prázdninového denníka („nakresli obrázok, čo si v ten deň zažil a porozprávaj mi o tom.).

3.4 Percepčné vnímanie

Skôr ako sa budeme zaoberať **sluchovým vnímaním a faktorom sluchovej zrelosti dieťaťa**, je potrebné vylúčiť u detí závažné sluchové poruchy. Pri akomkoľvek podozrení na poruchu sluchu je potrebné dieťaťu navrhnúť odborné audiologické vyšetrenie.

Sluchové vnímanie tvorí základ pre čítanie a písanie, preto je nevyhnutné podľa Bednárovej a Šmardovej (2012, str. 31) sledovať úroveň:

- počúvania,
- rozlišovania figúry a pozadia,
- sluchovej diferenciacie,
- sluchovej analýzy a syntézy,
- sluchovej pamäte a vnímania rytmu.

Počúvanie – súvisí s vývinom reči, koncentráciou pri komunikácii. Oslabená schopnosť počúvať sa u dieťaťa predškolského veku môže prejavovať nezáujmom o čítanie rozprávok a počúvanie príbehov, nezáujmom o rozprávanie, ťažkosťami vo vypočutí inštrukcií a výkladu, neschopnosťou vypočúť druhého.

Pri figúre a pozadí ide o vyčlenenie zvukov z pozadia, napr. pri rozhovore je hlas iného človeka pre nás figúrou a zvuk auta na ulici pozadím. Ak zas očakávame príchod člena rodiny domov na motorovom vozidle, zameriame sa na zvuky áut na ulici, a tie sú v danej chvíli figúrou a ostatné zvuky v miestnosti, aj rozhovory ľudí okolo nás len pozadím. Deti, ktoré majú problém so zameraním pozornosti na figúru, mávajú často nálepku nesústredených, nepočúvajúcich, neposlušných detí. Problém v rozlišovaní figúry a pozadia sa prejavuje u detí ťažkosťami v sústredení na hovorené slovo, ľahkou vyrušiteľnosťou pri rozhovore a ťažkosťami v zachytení inštrukcií a pokynov zo strany ostatných, aj dospelých (rodičov, učiteľov v materskej škole a pod).

Sluchová diferenciácia predstavuje rozlíšenie slabík di-ti-ni-li a dy-ty-ny-ly a úzko súvisí aj s vnímaním rytmu. V škole sa ťažkosť v tejto oblasti prejaví v nesprávnom uplatnení a dosadení i-y v podstatných a prídavných menách. Prejavuje sa často neschopnosťou rozlišovať podobné zvuky ako rozdielne a súvisí s ťažkosťami vo výslovnosti detí – dysláliou. Oslabená sluchová diferenciácia sa prejavuje v škole neskôr chybami v písomnom prejave v mäčkčení, v dĺžkach, zámenami znelých a neznelých spoluhlások, v písomnom prejave zámenami sykaviek, zvýšeným počtom gramatických chýb, v čítaní zámenami v mäčkčení.

Sluchová analýza a syntéza predstavuje skutočnosť, že sme schopní pri písaní slov vnímať menšie časti, ktoré slovo tvoria – napríklad slabiky či jednotlivé hlásky, z ktorých sa slová skladajú. Tento proces nazývame *analýza*. Naopak, pri čítaní potrebujeme skladať z písmen slabiky a z nich slová – vtedy hovoríme o *syntéze*. Nezrelá sluchová analýza a syntéza sa u dieťaťa prejavujú neschopnosťou určiť rýmy slov, ťažkosťami roztlieskať slabiky v slove, výraznými ťažkosťami v navodzovaní prvej hlásky v slove, ťažkosťami vo výslovnosti dlhších slov alebo poradia hlások v dlhých a náročných slovách: futbal – fubdal, veľryba - verlyba a pod. Oslabenie danej oblasti má za následok problémy v osvojovaní si techniky čítania – kompenzovanie neschopnosti syntetizovať hlásky do slabík a slov vytváraním náhradných techník čítania, ako napríklad *dvojité čítanie* (najprv potichu, potom nahlas), domýšľanie slov, nepresné čítanie, pomalé čítanie, a ťažkosťami v písaní diktovaného textu – napríklad v rozlíšení hraníc medzi slovami, vynechávaním grafém, slabík v slovách, zámenami písmen a pod.

Sluchová pamäť súvisí so zachytením inštrukcie, ktorá je podaná dieťaťu slovne, potom následným uchopením, podržaním v pamäti, spracovaním a zachovaním poradia úkonov, ktoré boli v inštrukcii dieťaťu podané. Oslabenie v danej oblasti môže predstavovať ťažkosti pri učení sa básní, textov spamäti, neschopnosťou vypočúť a zapamätať si rozprávku,

ťažkosťami zachytiť a zapamätať si inštrukcie, neskôr sa premieta do diktovaného textu, kedy dieťa vynecháva časti informácií – niektoré slová, predložky, slovné spojenia a pod.

Vnímanie rytmu zasahuje nielen do hudobnej zložky vývinu dieťaťa, ale napríklad aj do učenia sa číselných radov, násobkov, rozlíšenia krátkych a dlhých samohlások. Oslabené vnímanie rytmu sa prejavuje opäť ťažkým učením sa básní, neschopnosťou roztlieskať slová na slabiky a pod.

Pri nadmernom hluku sa i deti učia vypínať počúvanie, sluchovú vnímavosť. Vhodné aktivity na návrat a tréning sluchovej citlivosti vedú cez typy hier ako napr.:

- *hra na slepú babu* – orientácia iba sluchom,
- *hádanie zvukov vo svojom okolí* – rozpoznávanie bežných zvukov ako otváranie/zatváranie skriniek, cinkanie príborov a pod.,
- *určovanie počtu zvukov* –koľkokrát písknem, tlesknem, toľkokrát ty poskočíš, mávneš šatkou a pod.,
- *hra s hlasitosťou* – na veľmi tichý alebo veľmi silný hlas (nahlas – potichu – šeptom);
- *rýchlo a pomaly* (napodobenie pohybom rýchlej a pomalej reči),
- *rozvoj sluchovej pamäte* – opakovanie viet, rozvoj slovných radov (na záhrade rastú – jablká – jablká; hrušky – jablká, hrušky; čerešne – jablká, hrušky, čerešne...),
- *tvorba slovných radov z rovnakých slabík* – napr. tvorme slovné rady na slabiku MA: mama – maslo – Matúš – makovica...),
- *odhad počtu slabík v slove* – tleskaním a pod.,
- *hľadanie rovnakých slabík v slovách*,
- *rozlišovanie rovnakých – rôznych slabík* (slov).

Najdôležitejšia úloha, ktorá čaká na novopečeného prváka v škole, je naučiť sa čítať. K tomu je potrebné, aby dieťa vizuálne rozlišovalo symbolické znaky – písmená a spájalo ich so svojou zvukovou podobou.

V zrakovom rozlišovaní opäť sledujeme podľa Bednárovej, Šmardovej (2012, str.37) u dieťaťa schopnosť:

- rozlíšiť figúru a pozadie,
- rozlišovať detaily a polohy predmetov,
- zrakovej analýzy a syntézy,
- zrakovej pamäte,
- vizuomotorickej koordinácie.

Figúra a pozadie v oblasti zrakovej diferenciácie je schopnosť zrakovo rozlíšiť to podstatné od pozadia – napríklad učebnicu ako materiál práce od stola, alebo obrázok v učebnici od textu a pod. Pri nezrelosti a oslabení dochádza k prehliadaniu dôležitých detailov, k sťaženej orientácii na ploche, k ťažkostiam pri zameraní pozornosti na jednotlivé prvky a pod.

V zrakovej diferenciácii ide o odlišenie potrebného detailu pri podobe písmen či čísel, aby nedochádzalo k ich zámene, rozlíšenie orientácie hore – dole, vpravo – vľavo. Dieťa, ktoré má problém v danej oblasti, nemá rado úlohy, kde má vyhľadávať rozdiely medzi podobnými obrázkami, podobné predmety považuje za zhodné, zrkadlí písmená, i keď sa pochváli, že vie napísať svoje meno a pod.

Zraková analýza a syntéza je schopnosť skladať časti zrakových podnetov do zmysluplných celkov. Dieťa, ktoré má problém v danej oblasti, nemá vzťah k puzzle, nemá záujem o zložitejšie skladačky, o stavebnice, má problém prekresliť alebo dokresliť chýbajúce časti obrázkov. V škole si neskôr pomalšie osvojuje tvary písmen, má ťažkosti v aritmetike i geometrii, neskôr i problémy pri práci s mapou a pod.

Pri očných pohyboch ide o zámerné vedenie pohybov zľava doprava, sledovanie jedného riadku po druhom, napríklad vnímanie čísel 27 a 72 ako odlišných pre poradie, v akom sa s číslicami stretáme a pod. Oslabenia v tejto oblasti súvisia neskôr s ťažkosťami udržať pozornosť na práve čítaný text, preskakovanie alebo opakovanie riadkov v texte, preskakovanie alebo vymieňanie častí slov v textoch, zámenny poradia hlások, písmen (tzv. inverzia), pomalé a namáhavé čítanie.

Zraková pamäť a jej oslabenie sa v praxi prejaví neschopnosťou vybaviť si z pamäte tvar písmena alebo číslice, všeobecne súvisí s ťažkosťami v učení. Pri dobrej zrakovej pamäti ide o ľahké a dlhodobé pamätanie a schopnosť vybavenia práve zrakových podnetov. V predškolskom veku v súčasnej dobe hrozí tiež problém z nadbytku zrakovej aktivity cez televízne a počítačové kanály, dôležité je sledovať tiež kvalitu prijímaných signálov na strane dieťaťa. V ranom veku je potrebné dodržať pravidlo, že menej býva viac.

Námety k hrám pre všeobecný rozvoj zrakových schopností (Kutáľková, 2005):

- *puzzle,*
- *triedenie predmetov do kategórií podľa určitého kritéria (farba, veľkosť, logika a pod.),*
- *optická pamäť a jej tréning:* pexeso na krátku chvíľu ukážeme, potom zakryjeme, pýtame sa, čo tam bolo? (predmety dáme pod deku, dieťa hľadá a pod.), ako to šlo

za sebou? (zoradíme toľko predmetov, koľko má dieťa rokov, zakryjeme ich po chvíli, dieťa si má pamätať ich presné poradie),

- *rozlišovanie a hľadanie prekrývajúcich sa čiar* (obťiahni každý obrázok inou farbou a pod.),
- *tréning motoriky očných pohybov* – fixovanie hlavy ako základ, pohyb len očami: „Pozri sa, kde je skriňa, stôl, obraz“. „Sleduj očami predmet v priestore“ (hýbeme predmetom), „Sleduj môj prst v knihe len očami“ a pod.

Vnímanie priestoru umožňuje našu orientáciu v každodennom živote, úzko súvisí i s vnímaním telesnej schémy a spolu sa podieľa na koordinácii pohybov v priestore. Priestor sa vymedzuje tromi osami:

- horno- dolnou, teda orientácia hore – dole,
- predno – zadnou, teda orientácia pred – za,
- pravo – ľavou, teda orientácia vpravo – vľavo.

Nezrelosť vnímania priestoru sa u dieťaťa v predškolskom veku prejavuje: ťažkým nadobúdaním pohybových zručností, ovplyvňovaním takých činností, ako je kreslenie, hra so stavebnicami, mozaikami. Má vplyv na sebaobsluhu a samostatnosť dieťaťa – ťažkosti v obliekaní, neporozumenie pojmom označujúcich priestorové usporiadanie a pod.

V škole sa oslabenie danej oblasti prejavuje:

- ťažkou orientáciou v priestore,
- nesprávnym používaním a porozumením pojmom označujúcich usporiadanie priestoru,
- ťažkou orientáciou v texte pri čítaní – problematické sledovanie textu zľava doprava, vyhľadávanie častí textu,
- ťažkosťami v písaní, opise a prepise,
- zámenou poradia písmen ,
- usporiadaním číslíc v radoch, prehadzovaním číslíc v dvoj a viacciferných číslach, ťažkosťami v geometrii,
- sťaženou orientáciou v mapách, v notových zápisoch,
- ťažkosťami v športe, najmä v kolektívnych hrách pri orientácii na hernej ploche alebo v tanci,
- ťažkosťami pri manipulácii s predmetmi.

V troch rokoch je podľa vývinových štandardov ešte skoro posudzovať pravo – ľavú orientáciu detí, ťažkosti v danej oblasti v tomto veku sú prirodzené. V 4. roku života by už dieťa malo jesť a kresliť jednou rukou a po 5. roku života by už mala byť lateralita, teda dominancia hornej končatiny zrejماً. Preto šesťročné dieťa pri dostatočnej stimulácii vie, ktorá jeho ruka je pravá a ktorá ľavá.

Vnímanie času a časovej postupnosti umožňuje lepšie orientovať sa v častiach dňa, vyhradiť si primeraný čas pre trvanie istej aktivity, pomáha porozumieť cyklom, ktoré sa v čase opakujú a nasledujú za sebou, (mesiace v roku, dni v týždni, ročné obdobia), pomáhajú zachovať poradie istých činností v čase.

Nezrelosť v oblasti vnímania času a časovej postupnosti sa môže prejavovať ťažkým chápaním pojmov označujúcich časové úseky, ako ráno, poľudnie, večer, ročné obdobia, dni v týždni a pod., ťažkým chápaním pojmov prvý- posledný, ťažkosťami v postupnosti úloh, zámenami poradia pri vykonávaní úkonov, ťažkosťami pri sebaobsluže, obliekaní.

V školskom prostredí neskôr súvisí s ťažkosťami:

- v oblasti čítania a písania – zámeny poradia písmen, číslic, ich vynechávanie,
- v ťažkom osvojovaní si vedomostí, ktoré musia ostať v danom poradí – dni v týždni, následnosť ročných období, mesiacov v roku, abeceda, násobilka,
- v predvídaní následného deja, určení príčin a následku,
- v nadobúdaní orientácie v hodinách a minútach,
- v chybení v poradí úkonov,
- v ťažkostiach pri hospodárení s časom pri učení – rozvrhnutie si krátkodobých a dlhodobých dejov a pod.

Iné zmyslové vnímanie – hmat, chuť a čuch sa dajú rozvíjať napr. ochutnávaním potravín, poznávaním vôní čuchom, so zaviazanými očami, ohmatávaním hádať, aké predmety má dieťa pred sebou, poznávaním vlastností predmetov a ich pomenúvaním (studený – drsný – ťažký, mäkký- tvrdý predmet a pod.).

3.5 Základné matematické predstavy

V tejto oblasti nejde len o mechanické menovanie radu čísel, ale o množstvo predpokladov, ktoré sú nevyhnutné pri neskoršom osvojení si učiva matematiky.

Jedným z predpokladov je oblasť jemnej a hrubej motoriky, ďalej priestorová orientácia, zrakové vnímanie – uvedomovanie si časti a celku, rozlíšenie detailu a pod. V neposlednom rade k tejto oblasti nevyhnutne patrí prirodzený záujem dieťaťa o čísla, písmená, znaky, symboly, zvedavosť dieťaťa a inklinácia k práci s nimi.

Nezrelé matematické schopnosti pred vstupom do školy sa prejavujú ťažkým chápaním pojmov rovnako- viac- menej, ťažkým osvojovaním číselného radu, vynechávaním niektorých z čísel, ťažkým a nepresným určením počtu predmetov, ťažkosťami pri vytváraní skupiny v určenom počte prvkov, pretrvávajúcou nutnosťou odpočítavať postupne (postupným dopočítavaním) a len s názorom.

Ťažkosti v oblasti motoriky môžu byť príčinou nedostatku skúseností s manipuláciou s predmetmi, ovplyvňujúcimi vytváranie matematických pojmov. Ťažkosti v oblasti grafomotoriky sa premietajú do rysovania, ťažkosti v zrakovom vnímaní do zámen matematických symbolov a ich poradia (číslíc, znamienok, zátvoriek a pod.), ťažkosti v oblasti sluchového vnímania a reči sa premietajú do porozumenia zadávaných inštrukcií, nedostatočná krátkodobá pamäť ovplyvní počítanie spamäti, pohotovosť uvažovania pri riešení slovne zadávaných úloh a príkladov. Žiaci v škole pri oslabení matematických a číselných predstáv majú ťažkosti s chápaním pojmov čísel, s orientáciou v číselnom rade, so zápisom a čítaním čísel, ťažkosti v základných operáciách pri riešení slovných úloh a v geometrii, problémy pri prechode k abstraktnému mysleniu, ktoré matematické vedy rozvíjajú.

Vhodné hry na rozvoj matematických predstáv:

- *porovnávanie* – ide o porozumenie pojmom rovnako, menej, viac, o jeden viac – o jeden menej, x viac – x menej („Vezmi si menej – viac, ako mám ja“, a pod.),
- *radenie* – „Zoraď podľa veľkosti, pomenuj najmenší, najväčší, stredný a pod, menší – väčší“,
- *triedenie* – logická kategorizácia do skupín, dieťa spozná, čo napríklad do danej skupiny nepatrí a prečo, *vytváranie skupín* – z obrázkov: „Rozdeľ ich na ovocie a zeleninu, na malé a veľké, žlté a zelené, okrúhle tvary a hranaté tvary“ a pod.,
- *množstvo* – menovanie číselného radu, určenie množstva do šesť, spočítanie do 6 (prípadne do 10),
- *tvary* – poznávanie a pomenúvanie základných geometrických tvarov – kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik.

Ďalšie hry na rozvoj matematických a číselných predstáv:

- „Daj sem rovnako“ – urobíme rad kamienkov v počte napr. 5 kusov a dieťa má úlohu zoradiť rovnako kamienky v rovnakom počte kusov.
- „Kde je viac, kde je menej?“
- „O koľko je tu viac, menej?“
- „Rozdel' kôpku na dva rovnaké diely“.
- „Pokračuj v skladaní radu: červená – zelená – červená – zelená - ? - ? ...“
- „Nájdí, čo som zabudol“ – úmyselne urobíme chybu v logickom rade a pod.

3.6 Emocionálna a sociálna zrelosť

Emocionálnu a sociálnu zrelosť považujú psychológovia za jednu z kľúčových kompetencií človeka, ktoré potrebuje nadobudnúť pre úspešné vlastné seberealizovanie a bytie vo svete. Sociálnu kompetenciu Matula (2011) chápe ako schopnosť tímovej práce, kooperatívnosť, schopnosť čeliť konfliktným situáciám a komunikatívnosť. Na emocionálnom a sociálnom vývine sa podieľa mnoho faktorov, a preto sú medzi deťmi v tejto oblasti v predškolskom veku veľké rozdiely. Deti vyrastajú v rôznych sociokultúrnych a ekonomických podmienkach, v rodinách lišiacich sa napríklad životnými a výchovnými štýlmi, štruktúrou a históriou. Dôležitá je genetická predispozícia – osobnosť dieťaťa sa do istej miery môže dediť po jednom z rodičov, najmä emocionálne predpoklady reagovania a výbavy dieťaťa, ako aj vzorce správania, ktoré dieťa preberá v procese sociálneho učenia, ďalej zdravotná anamnéza a špecifiká jednotlivca a jeho osobnosti. Dôležitú úlohu zohrávajú komunikačné zručnosti, výchovné štýly rodičov či pestúnov a vychovávateľov. Sociálne zručnosti do veľkej miery ovplyvňujú to, ako je dieťa inými prijímané a ako sa k nemu správa okolie. Deti s dobrými zručnosťami ľahko nadväzujú kontakty s inými, bývajú obľúbené, vyhľadávané, dostáva sa im viac pozitívnych spätných väzieb, čo prispieva k podpore sebavedomia, autonómie a kompetencie.

„Deti predškolského veku prechádzajú často náhlymi zmenami nálad, z „najlepšieho priateľa“ sa obratom môže stať „najhorší nepriateľ“, jeden deň sú ochotné, iný úplne neochotné. Tým, ako sa rozširuje okruh ľudí v ich sociálnom svete, stávajú sa menej závislými na rodičoch. Stále potrebujú pociťovať vzájomnú blízkosť a zažívať výchovnú starostlivosť rodičov, zároveň sa potrebujú prirodzene od nich odpútať a „stávať sa veľkými“ (Allen, Marotz, 2002, s.132). Dieťa sa často chce a túži zapáčiť dospelému, stále je ešte egoistické a udalosti vníma iba z vlastnej perspektívy. Neznáša, keď ho niekto opravuje, prichytí pri

chybách. Poňatie toho, čo je správne a nesprávne odvodzuje od toho, čo od neho očakávajú rodičia a významní dospelí a aké normy a pravidlá fungujú v jeho sociálnom subsysteme.

Dieťa na začiatku školskej dochádzky:

- musí zvládať odlúčenie od rodičov, zaobísť sa bez nich dlhšiu dobu,
- učí sa orientovať v novom prostredí,
- vstupuje do nového kolektívu, hľadá si tam miesto,
- očakáva sa od neho väčšia miera samostatnosti ako v materskej škole,
- zvyká si na novú autoritu vo výchovno –vzdelávacom procese, privyká si na štýl učiteľa,
- sú naň kladené vyššie nároky na vnútornú motiváciu a sebakontrolu – ovládanie spontánnych impulzov k pohybu, hraniu, zameranie energie potrebným smerom aj pri skupinovom inštruovaní, vyvinuté úsilie k dokončeniu práce, potreba pokračovať aj cez možný neúspech – nevzdávať sa, prekonávať únavu a nechúť, zachovávať a dodržiavať školské a triedne pravidlá,
- začína spolupracovať s inými deťmi – učí sa skupinovým kooperatívnym činnostiam, nielen vedľa rovesníkov, ale aj s nimi.

Možné prejavy nezrelosti danej oblasti sa prejavia napríklad tým, že dieťa sa nezvládne odlúčiť od rodiča, má výrazné ťažkosti v komunikácii s novými osobami, zjavné ťažkosti v nadväzovaní kontaktov, problémy v adaptácii na nové prostredie, prítomné sú prejavy sociálne maladaptívneho správania – stránenie sa detí, nezapájanie sa do spoločných aktivít, nerešpektovanie skupinových pravidiel, dieťa si robí, čo chce. Môže tiež vykazovať zníženú schopnosť sebaovládania, oslabenú schopnosť prispôbiť sa. Nedokáže sa vyrovnáť s neúspechom, podlieha afektívnym záchvatom, odmieta pokračovať i v náročnej činnosti, je agresívne a pod.

Okrem problémov vo vzťahoch sa nezrelosť v sociálnych zručnostiach môže podpísať pod emocionálne problémy dieťaťa v školskom prostredí, ktoré neskôr vyústia do problémov dieťaťa v oblasti správania. Majzlanová (1995) uvádza nasledujúce najčastejšie prejavy ťažkostí v správaní u detí predškolského veku, s ktorými sa môžeme stretnúť, a ktoré sa objavujú aj v prvých ročníkoch povinnej školskej dochádzky:

- **hyperaktivita** – nápadná motorickým nepokojom v správaní,
- **hypoaktivita** – s dominantnou pasivitou a útlmom v správaní dieťaťa, málovravnosťou, ľahostajnosťou k podnetom, celkovou neobratnosťou, pomalosťou v konaní,

- **detský vzdor, neposlušnosť, výbuchy zlosti** – neschopnosť rešpektovať pravidlá dospelých, neprispôsobivosť, záchvaty zlosti,
- **agresivita** – úmyselné, zámerné ublíženie niekomu, a to agresivita impulzívna fyzická (bitky, strkanie, zápasenie) alebo slovná (posmievanie sa, prezývanie),
- **uzavretosť, neprimeraná hanblivosť** – osobnostná črta dieťaťa alebo správanie podporené nevhodným vplyvom výchovy,
- **klamstvo, detská lož** – úmyselné hovorenie nepravdy s cieľom získania iných výhod (napr. snaha vyhnúť sa trestu), podporená zlým výchovným vzorom alebo psychopatológiou jednotlivca,
- **detský strach, úzkosť** – napr. strach z odlúčenia od blízkych, strach z osamelosti, z konkrétnych vecí (fóbia – zo zvierat, z tmy a pod.) alebo úzkosť ako bezpredmetný, neurčitý strach z novej situácie,
- **detská neuróza** – diagnóza často označovaná ako emocionálna porucha vyplývajúca zo zacyklenej úzkosti a patologických strachov, prejavujúca sa nechutenstvom detí, tikmi (mimovoľnými nevedomovanými pohybmi svalov), zajakaním, pomočovaním (po 4. až 5. roku veku).

Problémy v emocionálnom vývine predškolských detí prerastajú v období plnenia povinnej školskej dochádzky do porúch správania, a tie nezriedka v prostredí stredných škôl do disharmonického vývinu osobnosti mladých ľudí, ktorých priestupky v oblasti správania sa v extrémnej forme kryjú so štruktúrou deliktov páchaných u dospelých, t.j. trestne zodpovedných osôb (Heřmanská, 1994, in Vágnerová, 1999, s.161). Ide o:

1. Neposlušnosť a nedisciplinovanosť voči oficiálnym stanoveným normám (napríklad školský poriadok, poriadok na pracovisku), ktoré neskôr môžu vyústiť vo vzdorovitosť, negativizmus. Často je dôsledkom nedocenenia a potreby pútať pozornosť ako kompenzácie tohto nedocenenia. Nedisciplinovanosť je častejšia u chlapcov ako u dievčat. U chlapcov sa prejavuje nápadným spôsobom, hlučne, s prejavmi agresívnosti, útekmi, záškoláctvom a krádežami. Neposlušnosť a nedisciplinovanosť v mladšom školskom veku prebieha častokrát na pozadí *poruchy aktivity a pozornosti* – ADHD a ADD syndrómu, súvisiacimi s organickým oslabením CNS, čo ovplyvňuje v konečnom dôsledku takmer všetky kognitívne funkcie, väčšinou sa nevyskytuje osamote a jeho základné príznaky sú: deficit pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. *Najfrekvencovanejšia porucha správania v školskom prostredí, hyperkinetická porucha žiaka*, patrí medzi neurovývinové poruchy správania. Ide o skupinu porúch so začiatočnými prejavmi pred siedmim rokom života, pretrvávajú najmenej 6 mesiacov a je relatívne trvalá. *Jej prvé príznaky sa objavujú už v predškolskom veku.*

2. Vzдорovitost' a negativizmus – u niekoho sa objavuje už okolo 3. roku veku, často súvisí s neprimeraným výchovným prostredím. Prejavuje sa v dvoch základných formách: v pasivite a nečinnosti alebo v agresivite a deštruktívnosti.

3. Lož, klamstvo - s mnohorakou príčinnosťou, napríklad lož ako potreba ochránenia vlastnej intimity, lož ako únik z reality do sveta fantázie – teda je možné ju chápať aj ako prejav ego-obranného mechanizmu. Aby sme mohli klamstvo označiť za poruchu, je potrebná častá frekvencia a účel, ktorý dieťa ku klamstvu vedie (úmysel zámerne nehovoriť pravdu).

4. Záškoláctvo – ako sociálno-patologický jav. „*Pojmom záškolák sa označuje žiak, ktorý na svoju absenciu nemá legálny dôvod*“ (Bradová, 2010, s.44). Väčšinou začína ako impulzívny nápad neísť do školy a končí absenciou aj niekoľkých týždňov. Rodičia detí v predškolskom veku si neuvedomujú, že časté narušenia pravidelného rytmu a nepravidelná dochádzka do materskej školy bez príčiny, ktorej dôvodom dieťa nerozumie, môže byť silným podporným prvkom záškoláctva dieťaťa v neskoršom školskom veku. Záškoláctvo delíme na *klasické*, podmienené najmä príčinami súvisiacimi so školou, vzťahom k učiteľovi, k nezvládaniu učiva; a *sociálne*, v ktorom ide o zanedbávanie starostlivosti o deti zo strany rodiny, ľahostajný vzťah k deťom, nezáujem o ich vzdelávanie.

5. Útek – ako obrana voči situácii, ktorá je pre jedinca záťažou. V rodine, z ktorej jednotlivec uteká, sa často vyskytujú negatívne javy, a rodina sama osebe môže byť faktorom vedúcim k vzniku poruchy správania. Príčiny sú napríklad strach z trestu, zo zlého zaobchádzania v rodine, túžba po dobrodružstve.

6. Túlanie – dlhotrvajúce opustenie domova. Nadväzuje na útek. Spravidla sa plánuje, potrebné prostriedky sa získavajú podvodmi, klamstvami a krádežami, väčšinou ide o skupinu aktérov a výrazný vplyv má v tomto prípade partia, teda sociálna skupina s neprimeranými normami a vzormi v správaní.

7. Krádež – hovoríme o nej vtedy, ak je dieťa na takom stupni rozumovej vyspelosti, kedy je schopné pochopiť pojem vlastníctva a akceptovať normy správania. Ak sa krádeže dopredu plánujú a sú premyslené, ide o sociálno-patologický jav. Často sa spájajú aj s inými prejavmi poruchového správania, ako napríklad šikanovanie, alebo krádež ako náhrada citových vzťahov zo strany rodičov, kde si dieťa privlastňuje to, čo sa mu popiera.

8. Poruchy správania antisociálneho charakteru – správanie spojené s obmedzovaním základných práv druhých osôb..Ide najmä o rôzne formy agresívneho správania, primárne motivované úsilím uškodiť. **Agresivita** na školách ako *najpálčivejší problém vyšších ročníkov základných škôl a problém stredných škôl*. Podľa Vágnerovej (1999) riziko predstavujú samotní *rodičia* – patologické a anomálne osobnosti (asociálni jednotlivci, citovo labilní,

resp. chladní), ktorí nie sú schopní byť pre dieťa pozitívnym vzorom ani adekvátne plniť rodičovskú úlohu. Ďalšou kategóriou sú *neúplné rodiny*, v ktorých absentuje mužský či ženský vzor správania a ktoré kladú nadmernú záťaž na jedného rodiča. U pomerne veľkého množstva detí zistujeme, že vyrastá v rodinách, v ktorých sú zanedbávané ich fyzické a psychické potreby, deti sú teda citovo deprivované a následne trpia neschopnosťou naväzovať hlbšie citové vzťahy. Alarmujúcim, hoci akoby „skrytým“ a málo verejnosti prezentovaným javom sa stáva *stúpajúci počet problémových detí pochádzajúci z úplných a zdanlivo funkčných rodín, dobre materiálne zabezpečených*. Dieťaťu v nich však chýba pocit, že je pre rodičov dôležité. Dieťa je rodičmi vnímané ako prekážka a obmedzenie v prežívaní vlastného života. Rovnako škodlivým modelom výchovy však môže byť *benevolentná výchova*, kde sa deťom síce dostáva veľkej citovej podpory, ale takmer žiadnej kontroly. Nepriaznivý vplyv má na dieťa i to, ak ho rodičia nadmernou citovou zaangażovanosťou a starostlivosťou naučia všetko prijímať pasívne, dieťa sa nemusí o nič usilovať a nedospeje tak ku skúsenosti, že vlastnou aktivitou, úsilím a prekonávaním prekážok môže dosiahnuť cieľ. *Autoritatívny štýl výchovy* vedie podľa Melgosa (2001) k nadmernému ovládaniu dieťaťa bez poskytnutej citovej podpory. Neschopnosť nič urobiť samotné a tiež nevysvetľovanie pravidiel dieťaťu, iba zákazy, vzbudzujú v ňom často depresiu a komplexy menejcennosti.

Tab. 1 Štýly rodičovskej výchovy - Melgosa (2001, s.67)

<p><i>DEMOKRATICKÍ RODIČIA</i> (dialóg – nízka benevolencia, vysoká emocionálna podpora)</p> <p>Dieťa má pozitívny vzťah k sebe i k rodičom a hodnotám</p>	<p><i>BENEVOLENTNÍ RODIČIA</i> (všetko môžeš! – vysoká benevolencia i emocionálna podpora)</p> <p>Deti bývajú tvorivé, ale neisté</p>
<p><i>AUTORITATÍVNI RODIČIA</i> (nič nemôžeš! – nízka benevolencia i emocionálna podpora)</p> <p>Deti s najvyšším % kriminality, agresivity, trpiace komplexmi menejcennosti</p>	<p><u>RODIČIA BEZ ZÁUJMU</u> (rob čo chceš! –vysoká miera benevolencie, nízka miera emocionálnej podpory)</p> <p>Deti neschopné vytvárať uspokojivé medziľudské vzťahy.</p>

Najúčinnejším štýlom rodinnej výchovy sa javí *demokratický štýl*, v ktorom sa v rovnováhe spája dôležitá citová opora spolu s vhodným výchovným usmerňovaním, čo sa odohráva na pozadí kvalitného rodinného dialógu. Optimálny štýl výchovy je potrebné dlhodobo udržiavať.

Faktory zastúpené v osobnosti dieťaťa a na strane rodiny je niekedy veľmi zložitá až nemožné od seba oddeliť. Okrem osobnostných predispozícií a vplyvu rodiny, teda úzkych sociálnych väzieb sa pod nevhodné správanie detí podpisuje vekom i širší *sociálny vplyv* – to, aké správanie sa „nosi“ v skupine rovesníkov, resp. komunity, v ktorej dieťa vyrastá, a tiež *vplyv masmédií, elektroniky, TV a počítačov* – hry, PC závislosť, hodiny trávené na počítačoch, pri ktorých chýba oddych nervovej sústavy.

Je užitočné uvedomovať si dôsledky zanedbávania emocionálneho a osobnostného, ako aj sociálneho vývinu detí, pretože z nepatrných ťažkostí, ktoré ostávajú neriešené a nepodchytávané sa môžu stať vážne spoločenské problémy žiakov, mládeže a dospelých ľudí, ako sme práve vyššie uviedli, rozvíjajúce sa cez drobné priestupky, prečiny, delikty a vedúce cez trestné činy až k autodeštrukcii osobnosti.

Oblasť socializácie v materskej škole a jej vyzrievanie súvisí s odklonom smerom k rovesníkom – prvej spoločnej hre a kamarátstvom, a do veľkej miery je determinovaná dôverou rodičov v schopnosti detí. Odolnosť, pevnosť a sebaúčinnosť ako koncepty sa trénujú a posilňujú vďaka rodičom a učiteľom v materskej škole cez poskytovanie priestoru pre sebarozvoj detí, čo podľa Hoskovcovej (2006) prebieha v nasledujúcich krokoch:

- 1.- krok – *skúsenosť s funkčnosťou* – na čo veci slúžia,
2. krok – *skúsenosť s kauzalitou* – príčina má svoje následky,
3. krok – *chápanie „ja sám“* - interná príčina atribúcie.
4. krok – *skúsenosť úspechu/ neúspechu* – častý neúspech oslabí sebavedomie, občasný neúspech je nevyhnutný,
5. krok – *diferenciácia príčin* – „ak sa budeš namáhať, zvládneš to“, potreba optimizmu;
6. krok – *kvantitatívny rast* – čím viac viem, tým lepšie (pubertálne obdobie),
7. krok – *kvalitatívny rast* – rastieme len v istých oblastiach,
8. krok – *integrita napriek strate kontroly* – súlad so svetom, schopnosť prispôbiť sa svetu (stredný vek).

Dieťa v predškolskom veku môžeme viesť k vyššej psychickej odolnosti napríklad :

- prekonávaním strachu z hovorenia,
- schopnosťou upokojiť sa cez sebaînštrukciu (reč k sebe samému, sebaopovzbudenie),

- *premýšlením si riešení* v ohrozujúcich situáciách, porozumením nebezpečným následkom,
- *aktívnym hľadaním riešení cez rolové hry*, prehrávaním modelových situácií,
- *presným vyslovením a formulovaním, čo chce* a potrebuje,
- *rozprávaním vlastných zážitkov*, pričom nepríjemné situácie je nutné zvládnuť,
- *vedením detí ku kooperatívnej hre* – v takom prípade je cieľom nie výkon, ale spoločná spolupráca.

3.7 Pozornosť, práceschopnosť, samostatnosť

V tejto časti ide o analýzu pracovných návykov detí, pracovných predpokladov, ktoré sú podmienené nielen zrelosťou centrálného nervového systému, ale aj výchovným vedením. Súvisia úzko s už uvedenými sociálnymi zručnosťami. Sú podmienené motivačnou zložkou osobnosti – teda zvedavosťou, chuťou, záujmom vykonávať isté činnosti.

Nezrelosť v danej oblasti sa prejavuje nepozornosťou dieťaťa, nestálosťou, častými únikmi k hre, striedaním činností a nedostatočnou výdržou pri dokončovaní práce, ďalej rozdielom medzi sústredením sa na hru a koncentráciou pozornosti pri riadených činnostiach, vyčerpanosťou počiatočnej motivácie, ktorá veľmi rýchlo mizne. Dieťa rýchlo stráca záujem, pri činnosti nevydrží, nedokončí ju. Ďalej sa nezrelosť príslušnej oblasti prejavuje odporom dieťaťa k organizovanej činnosti, nesamostatnosťou pri práci, neschopnosťou pracovať v kolektíve, ale v kontraste k tomu nezriedka podávaním kvalitného výkonu v individuálnej činnosti - rozdiel vo výkonoch v skupine a individuálnych výkonoch býva významný. Pre dieťa je typická rýchla unaviteľnosť pri duševnej záťaž, ktorá sa môže prejavovať zívaním, nepokojom, motorickým nekludom, zárazmi, odklonom pozornosti, zasnívaním sa a pod. Typické je pomalé tempo pri činnosti, pasivita alebo naopak unáhlenosť a povrchnosť pri práci. Dieťa nevydrží ani relatívne krátku dobu pracovať v pokoji.

Ide teda o oblasť koncentrácie pri práci, dosiahnutia samostatnosti, vytrvalosti a o zachovanie pokoja a primeraného pracovného tempa od začiatku až po ukončenie zadanej, veku primeranej aktivity.

Práceschopnosť a zrelosť v oblasti koncentrácie sa potvrdí v tom, že dieťa sa sústreďí na veci, ktoré ho až tak prirodzene nezaujímajú, a nie len na tie oblasti a aktivity, ktoré dieťa zaujímajú a ktoré uprednostňuje. Udržanie pozornosti u predškolského dieťaťa by malo pri jednej aktivite trvať 15-20 min., a to i pri neoblúbenej činnosti.

Trénovať koncentráciu v útlom veku detí je možné týmito aktivitami:

- **hry ako pexesá v rade**, ktoré na krátky čas deťom ukážeme, potom zakryjeme a dieťa má v správnom poradí povedať, ako boli obrázky zoradené,
- *čítanie príbehov a vyžiadanie si bezprostrednej reprodukcie* zo strany dieťaťa – prerozprávanie obsahu čítaného textu, kontrola pochopenia textu a sústredenia,
- *trvanie na dokončení krátkych úloh*, netolerovanie častých prerušení (behanie na záchod, odbiehanie od stola),
- *pracovné listy a zošity pre predškolákov zamerané na posilnenie koncentrácie*, voľne dostupné v predaji kníhkupectiev či internetových portálov.

V oblasti sebaobsluhy a samostatnosti dieťaťa ide o zvládanie bežných zručností v oblasti hygieny, obliekania, stolovania, zvykanie si na samostatné plnenie drobných povinností, čo dieťaťu uľahčuje vstup do školy.

V predškolskom veku sa nezrelosti v danej oblasti prejavujú tým, že dieťa nedokáže byť samo zodpovedné za včasné chodenie na toaletu, nechce prerušiť činnosť alebo sa bojí opýtať, jednoducho musí byť vyzvané k tomu, aby na toaletu šlo; pri a po použití WC je nevyhnutné naň dohliadať a pomáhať mu s osobnou hygienou. Nezvláda bežné úlohy primerané veku a týkajúce sa osobnej hygieny – umyť si ruky, zuby, jesť príborom a pod. Nepoužíva včas, správne a samostatne vreckovku, nezvláda úlohy spojené s obliekaním, ako napr. spoznať svoje oblečenie, vyzliecť sa, obliecť sa, uložiť veci na miesto a pod. Nezvláda základy samostatného stolovania – zlyháva v správnom držaní lyžice, používaní príboru, počas jedla sedí síce pri stole, ale nespráva sa podľa bežných pravidiel slušného správania, po skončení jedla neodnesie riad na určené miesto, samostatne si neleje nápoj z džbánku. Na začiatku školy oslabenie danej oblasti môže pre dieťa predstavovať značný problém. Je nesamostatné, očakáva pomoc, ktorej sa mu nemusí dostať, podlieha pocitom bezradnosti, strachu a úzkosti, nerozumie pravidlám, ktoré sa od neho očakávajú, nezvláda situácie vo verejných priestoroch – šatni, WC, jedálni a pod. Navodenie základných zručností v danej oblasti ešte pred nástupom do školy umožňuje dieťaťu nezávislosť od dospelého, podporuje jeho kompetenciu („ja to dokážem, ja to viem“).

V závere tejto state je nevyhnutné zdôrazniť, že v oblasti koncentrácie a samostatnosti pri práci, v dokončovaní úloh a v zrelom prístupe k povinnostiam sa do veľkej miery premieta zrelosť centrálnej nervovej sústavy dieťaťa, ktorá vypovedá o tempe fyziologických a anatomických zmien, s vrodenuou inteligenciou má len veľmi málo spoločné. Najväčšie rozdiely medzi deťmi jednej vekovej kohorty v zrelosti centrálnej nervovej sústavy sa

prejavujú práve v predškolskom veku a v 1. ročníku základnej školy, a približne v druhom ročníku základnej školy sa rozdiely vyrovnávajú. I preto sa niektorí autori prikláňajú k názoru, že definovanie špecifických vývinových porúch učenia by u detí malo prebiehať až v druhom polroku 2. ročníka povinnej školskej dochádzky, kde zrelosť nervovej sústavy je už vyvážená a výrazné rozdiely v prípade fyziologicky normálneho vývinu medzi deťmi nepozorujeme.

3.8 Výsledky prieskumov depistáže u detí materských škôl okresov SNV a Gelnica

Súčasný prieskum depistáží materských škôl okresu Spišská Nová Ves boli snímané, štatisticky spracovávané od roku 2010 a boli publikované v odbornej literatúre (Leskovjanská, 2010-2011).

V roku 2011 v Centre pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie Spišská Nová Ves odborní zamestnanci v mesiacoch október – december 2011 realizovali depistáž v troch materských školách mesta Spišská Nová Ves u 78 detí predškolského veku a doplnkovo v jednej materskej škole v obci okresu Spišská Nová Ves, ktorá sústredila deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde šlo o 33 detí z marginalizovanej rómskej osady.

Na prieskume tak spolu v období október 2011 – február 2012 participovalo 111 detí. 7 detí z uvedenej prieskumnej vzorky v danom školskom roku realizovalo ročný odklad povinnej školskej dochádzky, u troch detí, ktoré k septembru 2011 nedosiahli fyzický vek 6 rokov sa zvažovalo ich potenciálne predčasné zaškolenie a ďalších 68 detí predškolského veku k septembru 2011 v zmysle zákona malo nastúpiť do 1. ročníka v ZŠ. 33 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia sa hlásilo spravidla do dvoch základných škôl spádovej obce, pričom v jednej škole sa perspektívne mali zriadiť nulté ročníky v prípade potreby.

Poz. Údaje v tabuľkách sú spracované z mestských materských škôl, výsledky z materskej školy, ktorú navštevujú deti z marginalizovanej osady dopĺňajú pre porovnanie údaje v komentároch tejto state.

Tab.2 Frekvenčná tabuľka prieskumu– rozdelenie materských mestských škôl v roku 2011/2012, ktoré participovali na depistáži

Materská škola	Počet detí	Percento z celkového počtu
MŠ Hanulova ul., Sp. Nová Ves	16	20,5 %
MŠ Šoltésova ul., Sp. Nová Ves	13	16,7 %
MŠ Stolárska ul., Sp. Nová Ves	49	62,8 %
Spolu	78	100 %

V mapovaní úrovne grafomotorického prejavu (vid' Tab. grafomotoriky detí – príloha 11, str. 95) až 80-90% detí z mestských materských škôl zvláda kresbu na požadovanej, aspoň priemernej úrovni. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami boli štatisticky významné, kým chlapci realizovali kresbu postavy spravidla na priemernej úrovni, dievčatá na nadpriemernej úrovni.

Tri štvrtiny sledovaných detí v mestských materských školách zvládlo opis písaných tvarov grafém na nadpriemernej alebo priemernej úrovni, a 60% detí sa po stránke vizuografomotorickej koordinácie javilo veku primerane zreých a pripravených. Držanie písadla bolo správne u dvoch tretín sledovaných detí. Pre porovnanie- *u 33 detí zo sociálne znevýhodneného prostredia zvládla tretina detí kresbu postavy v úrovni priemeru, tretina v úrovni podpriemeru a tretina v pásme defektu. U dvoch tretín bol pokus o opis grafém neúspešný (zlyhanie) a iba 12% detí zvládlo odkreslenie geometrických tvarov uspokojivo, až tretina detí riešila úlohu defektne.*

V kategórii všeobecného vedomostného rozhl'adu sme zistili, že v uvedení svojho mena, bydliska, presných mien rodičov, svojho veku má v mestskom prostredí problém asi 10% detí, problémy v určovaní farieb ešte menej zo sledovaných detí, cca 7 % prieskumnej vzorky mestských škôl, presné názvy geometrických tvarov má problém správne určiť asi tretina opýtaných a báseň či pieseň nezreprodukuje asi pätina detí. Správna výslovnosť všetkých hlások bola evidentná asi u 41% počtu detí sledovanej prieskumnej vzorky mestských materských škôl.

U 33 predškolákov z marginalizovanej rómskej osady v MŠ okrese Spišská Nová Ves, z ktorých 15 nastúpilo do MŠ v septembri 2011 a 18 detí navštevuje MŠ najmenej druhý školský rok, sme v školskom roku 2011/2012 zistili :

- 6% z nich vedelo uviesť svoje meno, mená rodičov, bydlisko, aktuálny vek,*
- 36% nevedelo uviesť iba presnú adresu,*
- 58% detí okrem mena neuviedlo nič zo základného všeobecného vedomostného rozhl'adu,*
- 42% detí nepoznalo žiadne farby,*
- 30% detí neovládalo názov ani jedného geometrického tvaru,*
- 67% detí nevedelo reprodukovať báseň,*
- 67% detí vykazovalo dyslalický rečový prejav.*

V oblasti fonematického uvedomovania (Tab. fonematického uvedomovania– vid'. príloha 11, str.95), **viac ako polovica chlapcov v mestských materských školách**

nedokázala vyhláskovat' svoje meno, no iba štvrtina dievčat s tým malo ťažkosti. Z 33 predškolákov zo sociálne znevýhodneného prostredia ani jeden z prieskumnej vzorky nezvládol oblasť určenia hlások v slove či vyhláskovat' svoje meno.

V kategórii základných matematických predstáv (Tab. základných matematických predstáv, vid'. príloha 11, str. 95) lepšie skórovali chlapci v porovnaní s dievčatami, pretože dokázali presnejšie určiť počet prvkov ako dievčatá.

Z 33 sociálne znevýhodnených predškolákov 45% detí ovládalo vzostupný mechanický číselný rad do 10, v zostupnom rade 90 % zo všetkých zlyhalo.

Oblasť pravo-ľavej orientácie detí sa javí byť kategóriou, ktorú by bolo vhodné viacnásobne stimulovať, rozpoznanie orientácie v priestore je totiž dôležitým predprípravným stupňom zrelosti, ktorý uľahčí rozlíšiť v prvom ročníku napr. tvarovo podobné písmená (b - d p, o-a a pod.). **V tejto oblasti má až polovica zapojených mestských detí problémy a pravo-ľavú orientáciu nemalo doposiaľ osvojenú. Ťažkosti v pravo-ľavej orientácii korelovali s chybovosťou v reverzných tvaroch, ktorá bola viac ako 20% percentná. Pravo-ľavú orientáciu na telesnej schéme zvláda len 9 % detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, a len tri percentá sa orientuje v pravo-ľavých smeroch v priestore. Správny úchop písadla bol pozorovaný u 45 % detí.**

V školskom roku 2012/2013 odborní zamestnanci Centra pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie spracovali výsledky odbornej v okresov Spišská Nová Ves a Gelnica. Šlo konkrétne o odbornú depistáž v 10 materských školách vyššie uvedených dvoch okresov. **Celkový počet vyšetrených detí bol 143.**

35 % tejto vzorky tvorili deti z mestských materských škôl. **65 %** detí bolo z vidieckych materských škôl. Z celkovej vzorky bolo **20%ntné zastúpenie detí z marginalizovaných komunit.**

V oblasti správania detí a ich adaptácie na situáciu vyšetrenia sme zistili:

- **66 %** reagovalo adekvátne po celý čas,
- **u 14 %** bola pozorovaná oslabená koncentrácia,
- **u 20 %** prieskumnej vzorky boli viditeľné počiatkové ťažkosti (plačlivosť, neistota, nesamostatnosť).

Výsledky v oblasti grafomotoriky, pravo –ľavej orientácie, matematických a číselných predstáv, úrovne reči a zvládania oblasti fonematického uvedomovania– vid' v tabuľkách č. 4,5,6 a 7 na nasledujúcich stranách.

Tab.3 Materské školy zapojené do depistáže v školskom roku 2012/2013

<i>Poradie</i>	<i>Názov materskej školy</i>
1.	MŠ Rudňany
2.	MŠ Teplička
3.	MŠ Lipová SNV
4.	MŠ Spišské Tomášovce 1
5.	MŠ Spišské Tomášovce 2
6.	MŠ Slovinky
7.	MŠ Gelnica
8.	MŠ Prakovce
9.	MŠ Jamník
10.	MŠ Poráč

Úroveň všeobecného vedomostného rozhl'adu (základné údaje detí o sebe, rodine, adresa bydliska, farby, geometrické tvary):

70 % detí ovláda všetky sledované oblasti všeobecného rozhl'adu,

25 % ovláda čiastočne,

5 % detí zlyháva.

Tab.4 Grafomotorický prejav detí – výsledky depistáže v školskom roku 2012/2013

Grafomotorický prejav	
Kresba postavy	86 % na priemernej a vyššej úrovni
	14 % podpriemerný výkon
Úchop ceruzy	61 % správny
	39 % nesprávny
Napodobenie jednoduchých geometrických a kresebných tvarov	61 % úplne zlyháva
	21 % zvláda okrem najt'azších úloh
	18 % nezvláda
Napodobňovanie písaných tvarov písmen	64 % zvláda na priemernej a lepšej úrovni
	36 % nezvláda

Najzaujímavejšie zistenia v oblasti grafomotoriky (tab. 4) sa viažu na zistenie, že v danom školskom roku 61% detí zlyhávalo v napodobení jednoduchých geometrických a kresebných tvarov, viac ako polovica detí mala ešte v zime pred nástupom do školy vážne problémy v pravo - ľavej orientácii v priestore a na telesnej schéme a rovnako viac ako polovica detí mala problémy v rozlišovaní zrkadlovo prevrátených, reverzných tvarov (tab.5).

Tab.5 Pravo – Ľavá orientácia – výsledky depistáže v školskom roku 2012/2013

Pravo –Ľavá orientácia	
P-Ľ orientácia v priestore	47 % ovláda
	53 % neovláda
P-Ľ orientácia na telesnej schéme	58 % ovláda
	42 % neovláda
Reverzné tvary	47 % rozlíši
	53 % nerozlíši

V oblasti číselných predstáv sú viditeľnejšie nedostatky v trénoch zostupného číselného radu (tab.6). V oblasti reči sa okrem špecifických oslabení v oblasti fonematického uvedomovania dlhodobo zisťuje nárast nesprávnej výslovnosti detí pred vstupom do školy – v depistážnych prieskumoch až 60% detí vykazovalo dyslalickú výslovnosť (tab.7).

Tab.6 Základné číselné predstavy – výsledky depistáží v školskom roku 2012/2013

Základné matematické a číselné predstavy	
Vzostupný číselný rad (0 až 10)	88 % ovláda
	12 % neovláda
Zostupný číselný rad	35 % ovláda rad od 10 po 0
	30 % ovláda rad od 5 po 0
	35 % neovláda zostupný rad
Určovanie počtu	44 % určí počet v obore do 10
	30 % určí počet v obore do 5
	26 % neurčí počet vôbec
Pojem veľkosti, množstva, poradia	71 % určí správne
	29 % neurčí

Tab.7 Výsledky depistážnych zistení v oblasti fonematického uvedomovania reči – prieskum v školskom roku 2012/2013

Reč/ oblasť fonematického uvažovania	
Výslovnosť	40 % čistá
	60 % dyslalická
Určenie 1. fonémy v slove	62 % zvláda
	38 % nezvláda
Určenie fonémy v strede slova	40 % zvláda
	60 % nezvláda
Analýza mena po hláskach	36 % realizuje správne
	9 % analýza mena po slabikách
	55 % zlyhá
Tvorba slova na určenú slabiku	56 % zvládne úlohu
	44 % nevytvorí slovo na slabiku

Bezprostrednú reprodukciu obrázkových vnemov z pamäte u detí, na ktorú mala vplyv i koncentrácia pozornosti, realizovalo 58 % prieskumnej vzorky na úrovni priemeru a nadpriemeru, 36 % na podpriemernej úrovni vo výkone a 6 % detí v oblasti bezprostredného znovuvybavenia obrázkov z pamäte zlyhalo.

Výstupy pre prax na základe vyššie uvedených zistení poukazujú na nasledujúce potreby:

- **Včasnú upozornenie na dyslalický rečový prejav dieťaťa** a odporúčenie logopedických intervencií v priestoroch materských škôl, prípadne starostlivosť klinického logopéda.
- **Posilnenie nácviku fonematického uvedomovania detí, pretože je táto oblasť výkonnostne oslabená** – doporučené zvážiť tréning danej oblasti v materskej škole, realizovať usmernenia pre rodičov ohľadom potreby intenzívneho čítania s deťmi aspoň v predškolskom veku pravidelne.

Problém v oblasti pamäte a koncentrácie pri práci spolu súvisel, ide o prepojené nádoby. Domnievame sa, že súčasné deti, ktorých rozsah slovnej zásoby bol vynikajúci, no následná bezprostredná pamäť a výkon v pamäťovej úlohe podpriemerné, majú skôr problém so sústredením pri práci. Preto je potrebné s rodičmi o danej veci hovoriť a **v materskej škole**

formou intenzívnej stimulácie trénovať aj primerane dlhé zameranie pozornosti na prácu.

Doporučený bol **tréning pravo – ľavej orientácie** formou hier, časté **trénovanie nielen mechanického číselného radu, ale aj určenia počtu v obore do 5, príp. 10** (rozvoj matematického a logického myslenia, hry na kategorizáciu predmetov, tvorby analógií).

Pri práci s deťmi v predškolskom veku je v posledných predškolských mesiacoch v materských školách možné okrem stimulačných programov a pracovných listov inšpirovať sa materiálom *Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou v materských školách*, ktoré Ministerstvo školstva eviduje z dňa 23. marca 2005 pod číslom CD – 2005-5750/9051-1:091.

4 SKRÍNINGOVÉ TESTY URČENÉ PRE DEPISTÁŽNE VYŠETRENIE

Depistáž snímania pripravenosti dieťaťa k zaškoleniu v priestoroch materskej školy pozostáva z dvoch etáp –skupinovej časti a individuálnej časti odborného snímania. V praxi sa osvedčilo zadávať úlohy skupinovej časti depistáže ako prvé.

Skupinová depistáž pozostáva z nasledujúcich úloh:

1. Kresba postavy.
2. Dom.
3. Napodobenie bodiek.
4. Napodobenie písmen.
5. Škála správania dieťaťa pri skupinovej práci.

Individuálna časť depistáže pozostáva zo snímania oblastí:

1. Základné vedomosti a informácie o sebe a rodine.
2. Výslovnosť a artikulácia.
3. Sluchová pamäť – pamäť na vety, sluchové rozlišovanie, oblasť fonemického uvedomovania.
4. Rozsah slovnej zásoby, reprodukcia vizuálnych vnemov z pamäte.
5. Určovanie farieb a geometrických tvarov.
6. Pojmy rozmer – množstvo – poradie.
7. Matematické a číselné predstavy.
8. Vizuálna diferenciácia.
9. Správanie dieťaťa pri individuálnej časti depistáže.

4.1 Inštrukcie a priebeh skupinovej depistáže

Nami zostavená batéria skupinového depistážneho vyšetrenia pozostávajúca z vyššie menovaných úloh (kresba postavy, dom, bodky, písmená, správanie dieťaťa) diagnosticky mapuje tieto oblasti vývinu dieťaťa:

Pochopenie inštrukcií a schopnosť pracovať podľa pokynov v skupine.

Grafomotorické zručnosti dieťaťa.

Pravo – ľavá a priestorová orientácia.

Určovanie počtu do 5, poznanie geometrických tvarov.

Správanie dieťaťa v skupine.

Samostatnosť pri práci.

Pozornosť.

Emocionálne ladenie a rozpoloženie dieťaťa pri práci v skupine .

Skupinovú časť depistáže realizujeme v triede materskej školy, ideálny počet detí je 10 až max. 16 detí v skupine. Za jedným pracovným stolom sedia dve až tri deti v závislosti od veľkosti pracovných stolov tak, aby mali dost' priestoru na prácu, a súčasne aby bolo zabezpečené to, že dieťa od dieťaťa neodkresľuje. To v praxi znamená, že je vhodné posadiť deti oproti sebe, menej vhodné je usádzať deti vedľa seba ako v lavici.

Hoci je v skupine prítomných viac detí, inštrukcie jednotlivých úloh sa osvedčilo zadávať v jednotnom čísle, sú adresnejšie pre každé dieťa, nie je to však nutná podmienka.

Po krátkom uvítaní pred každé dieťa položíme pripravenú batériu pozostávajúcu z týchto podkladov:

Pracovný list dieťaťa č.1. Skupinová depistáž – **Postava** (vid'. príloha č.1, str.83).

Pracovný list dieťaťa č.2. Skupinová depistáž – **Dom** (vid'. príloha č.2, str.84).

Pracovný list dieťaťa č.3a alebo 3b. Skupinová depistáž – **Bodky; Písmená** (vid'. príloha 3a, 3b, str.85-86).

Vyhodnocovací hárok – skupinová časť depistáže (vid'. príloha č.10 , str.93).

V tejto podkapitole nazvanej Inštrukcie a priebeh skupinovej časti depistáže sa venujeme priebehu depistáže v skupine, zadávaniu inštrukcií k jednotlivým úlohám tak, ako po sebe nasledujú. Táto časť preto prináša presný sled udalostí, ako sa odohrávajú v miestnosti, kde depistáž prebieha. V nasledujúcej kapitole sa potom budeme venovať analýze jednotlivých metodík, administrácii výsledkov a ich zaznamenávaniu a vyhodnocovaniu výsledkov skupinových zistení vo vyhodnocovacieho hárku.

Priebeh skupinovej časti depistáže teda začína uvítaním detí. Krátko vysvetlíme, že sme prišli zistiť, ako sa tešia do školy a ako sú do nej aj pripravení a že budeme hravou formou pracovať a plniť úlohy ako veľkí žiaci v školách.

Potom povieme – „Teraz každý pozorne počúvaj, čo hovorím.“

Postava (pracovný list č.1)

Pred dieťa položíme pracovný list č.1 (vid' príloha 1, str.83) a ceruzu. Lavica je inak prázdna, postaráme sa o čo najväčší pokoj a koncentráciu pozornosti detí v triede a zadáme inštrukciu: „**Nakresli postavu človeka (ocka), najlepšie ako vieš. Ak to bude mamka, nech má na obrázku nohavice**“.

Počkáme, kým všetky deti dokreslia. Počas kresby sledujeme:

- držanie ceruzy,
- dominanciu ruky
- správny – nesprávny úchop, ktorý poznačíme priamo do pracovného listu dieťaťa č.1 (napr. Pr. ruka dominantná, úchop nesprávny).

Pokračovanie inštrukcie: „**Ak už máš hotovú kresbu, napíš svoje meno**“. („**Ak nevieš, to nevedí, to sa naučíš v škole**“).

Dom (pracovný list č.2)

Inštrukcia k danej úlohe po príprave pracovného listu č.2 (vid' príloha 2, str.84):

„**Pozorne počúvaj, čo teraz poviem. Na obrázku je dom. Tento dom na obrázku je prázdny.**

1. Spočítaj, koľko má dom okien a urob toľko guľčiek tu do strechy domu (ukážte na čiaru v streche domu), **koľko je tu okien** (ukážte prstom na okná domu). **Môžeš pracovať**.“ Počkáme, kým všetky deti v skupine dokreslia taký počet guľčiek do strechy, koľko uznajú za potrebné.

2. „Dávaj pozor, čo bude ďalej. Do okienka vpravo hore nakresli 3 kruhy“.

3. „Do okienka vľavo dole nakresli 4 trojuholníky“. Ak dieťa nepozná trojuholník, nakreslíme mu ako predlohu trojuholník na papier, no poznačíme si, že samostatne tvar nevedelo kresliť.

4. „Do okienka vpravo dole nakresli strom, na ktorom sú dve jablká“.

5. „Do okienka vľavo hore nakresli kvietok“. Vždy čakáme, kým všetky deti dokončia prácu. Deti, ktoré nepracujú, povzbudzujeme, zadáme im inštrukciu aj individuálne, motivujeme k práci, posmeľujeme ich.

6. Bonusová, náročná úloha: „Teraz polož ceruzu a pozorne počúvaj, čo máš nakresliť, lebo čítam len raz....“, počkáme kým sa deti sústredia. **„Do stredného okienka nakresli dom, ktorý má špicatú strechu, dve okná a dvere. Na strechu nakresli komín, z ktorého stúpa dym. Nad domčekom nakresli jeden malý obláčik**“. V tejto úlohe deťom

nepomáhame opakovaním inštrukcií ani individuálne im nepomáhame v realizácii. Posilňujeme ich len v základnej motivácii k práci.

7. **„Ak ste už všetci s prácou hotoví, napravo od stredného okienka nakresli slniečko“.** Počkáme, kým deti prácu dokončia.

8. **„Na ľavo od stredného okienka nakresli dva štvorce – jeden väčší, druhý menší.“**
V týchto úlohách im pri neznalosti predkreslíme požadovaný geometrický tvar na papier, prípadne tabuľu, poznačíme si, ktoré dieťa tvar nepoznalo a ktoré naopak pracovalo samostatne.

9. **„Do okienka v strede dole nekresli nič, ostane prázdne“.**

10. **„Do stredného okienka hore nakresli srdiečko“.**

11. **„Dokresli plot pred domom tak, ako je na obrázku“** - ukážeme im grafomotorickú úlohu, ktorú má dieťa dokončiť.

12. **„Dokresli dym z motorky“** – opäť ukážeme grafomotorický cvik.

„ Teraz je domček dokončený“.

Bodky (pripravíme pred každé dieťa pracovný list č.3, vid' príloha 3a alebo 3b, str.85 alebo 86, zohnutý na polovicu)

Pracovný list dieťaťa č.3 otočíme k dieťaťu stranou s predlohou bodiek.

Inštrukcia: **„Tu sú takéto bodky. Nakresli to tak isto sem“** (ukážte na prázdne ohraničené miesto vedľa predlohy). Deti povzbudzujeme, aby sa nebáli prácu realizovať.

Písmená (pracovný list č.3, otočíme predlohu na zohnutú stranu s písmenami)

Inštrukcia: **„Pozri, tu je niečo napísané. Ja viem, že Ty si sa ešte neučil písať, ale skús, či by si to vedel. Dobre sa pozri a na toto prázdne miesto pod písmená napíš to isté, alebo ako to najlepšie vieš“** (ukážte prstom na priestor pod písanými tvarmi písma). **„Písmená si môžeš najprv obtiahnuť“.**

Po dokončení všetkých pracovných listov deti pochválime za ich námahu, snahu, priebežne si poznačíme pozoruhodnosti v správaní či výkonoch do ich individuálnych záznamových listov, resp. priamo do vyhodnocovacieho hárku dieťaťa (časť správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže) a ukončíme skupinovú časť depistáže.

4.2 Metodiky skupinovej depistáže, ich zaznamenávanie a hodnotenie

4.2.1 Kresba postavy

Ide o úlohu, ktorá vznikla modifikáciou testu prvej úlohy *Kernovho Orientačného testu školní zralosti* v úprave Jiráska, ktorý vydala Psychodiagnostika v r. 1970 a opakovane bez ďalšej úpravy v r. 1992. Ide o hodnotenie obsahovej i formálnej stránky prevedenia kresby. Mapuje úroveň grafomotoriky dieťaťa, spontánnej kresby dieťaťa, jeho držania ceruzy, dominancie ruky, sleduje tlak na podložku pri kresbe. Ako bonusovú úlohu si značíme schopnosť napísať svoje meno veľkým tlačeným písmom (stačí MAREK, SILVA, JOJO –ako úspech hodnotíme aj reverzné, zrkadlové prevrátenia, ak sú rozpoznateľné hlásky v slove či skratke mena).

Hodnotenie kresby postavy realizujeme v známkach 1-2-3-4-5. Vysvetlenie škály známok upravenej pre potreby depistáže:

1= kresba má hlavu, trup, končatiny, krk, vlasy (alebo klobúk, ktorý zakrýva hlavu), uši, oči, nos, ústa. Má 5 prstov na rukách, ruky a nohy sú dvojdimenzionálne zobrazené (dvojité čiary).

2= ako v 1, ale menej prepracovaná postava – môžu chýbať krk, vlasy, niekoľko prstov ruky, detaily tváre majú byť zachované – aspoň oči, nos, ústa.

3= postava má hlavu, trup, končatiny. Ruky alebo nohy môžu byť nakreslené i jednodimenzionálne (jednou čiarou).

4(+)= lepšia 4 = hlava a trup sú zachované; aspoň náznak trupu je zachovaný, niektoré z končatín (napríklad obe ruky alebo obe nohy) môžu byť vynechané.

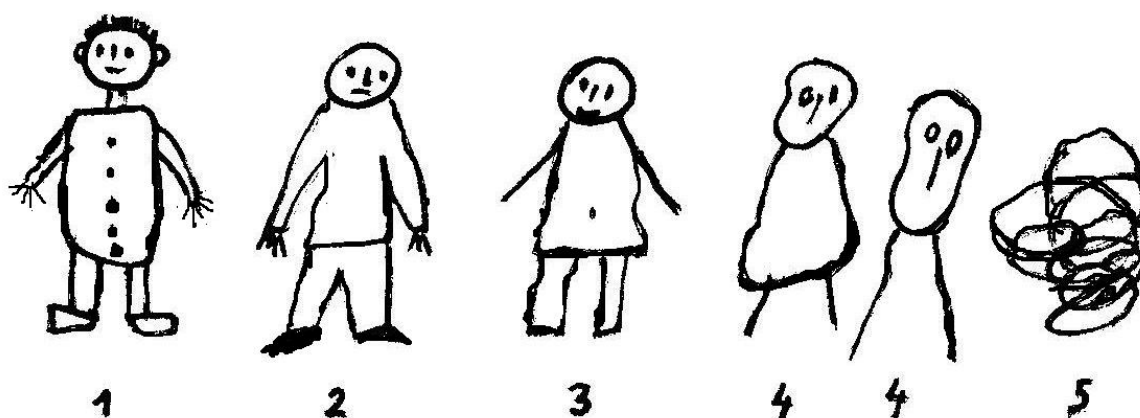
4(-) = slabšia 4 = kresba hlavonožca; hlava a nohy, prípadne prekonávanie hlavonožca.

5 = čmáranie, resp. zlyhanie.

Vo vyhodnocovacom hárku skupinovej časti depistáže (vid' príloha 10, str.94) značíme výkon v kresbe postavy v nasledujúcich položkách:

Kresba postavy	Celkové kvalitatívne prevedenie - známka	1 - 2 - 3 - 4 - 5
	Držanie písacieho náčinia	správne - nesprávne
	Tlak na podložku	silný- primeraný - slabý
	Dominancia hornej končatiny	P - Ľ
	Vlastné meno	píše - nepíše

Obr. 1 Príklady hodnotenia kresieb postavy v modifikovanej stupnici 1–2-3-4-5



4.2.2 Dom

Subtest mapuje v prvom rade pochopenie inštrukcií zadávaných v skupine, schopnosť ich zachytenia, podržania v pamäti, dekodovania, porozumenia a reagovania na ne primeraným spôsobom. Oblasť, ktorú sleduje v prevedení dieťaťom, sú vnímanie priestoru, teda orientácia v smeroch hore – dole, vpravo – vľavo – v strede, rozlíšenie veľkosti väčší – menší, určovanie počtu v obore do 9, rozpoznanie jednotlivých základných geometrických tvarov a ich vybavenie z pamäte, a schopnosť grafického znázornenia (vyspelosť grafomotoriky). V subteste na pozornosť a pamäť mapuje úloha schopnosť porozumenia a pamätania si dlhšej inštrukcie, jej podržanie v pamäti a reagovanie na ňu.

Subtest vznikol modifikáciou Testu školskej spôsobilosti (Tove Crogh, úprava Gajdošová, Herényiová, 1996), a mapuje tiež pravo-ľavú orientáciu predškolákov v priestore, schopnosť detí určiť počet v základnom číselnom obore, pochopenie viacnásobných inštrukcií pri jednom počutí, mieru koncentrácie na prácu, poznanie geometrických tvarov, kvalitu grafického prevedenia, samostatnosť detí pri práci.

Hodnotenie subtestu Dom – maximálny počet a hrubé skóre = 12 bodov ako súčet nasledujúcich bodov:

1. Správne spočítanie okien domu a správny počet guľčiek v streche (9) = 1 bod
2. Okienko vpravo hore 3 kruhy = 1 bod
3. Okienko vľavo dole – 4 trojuholníky = 1 bod
4. Okienko vpravo dole – strom s dvomi jablkami = 1 bod
5. Okienko vľavo hore – kvietok = 1 bod

6. Okienko v strede - dom so špicatou strechou, dvomi oknami, dverami, komínom s dymom a jedným obláčikom (netolerujú sa nedostatky ako chýbajúce časti; toleruje sa menej kvalitné prevedenie – roztrásené línie, menšia úhl'adnosť)= 1 bod
7. Okienko napravo od stredného okna – slniečko = 1 bod
8. Okienko naľavo od stredného – dva štvorce, jeden väčší, druhý menší = 1 bod
9. Okienko v strede dole – prázdne = 1 bod
10. Okienko v strede hore– srdce = 1 bod
11. Plot zvládnutý v medziach širšej normy (cvik zub – špicaté línie zvláda) = 1 bod
12. Dym z motorky (cvik horných slučiek zvláda dieťa, nepresnosti tolerované)= 1 bod

Správne riešenia všetkých dvanástich úloh v pracovnom liste DOM sú znázornené v obrázku č. 2 .

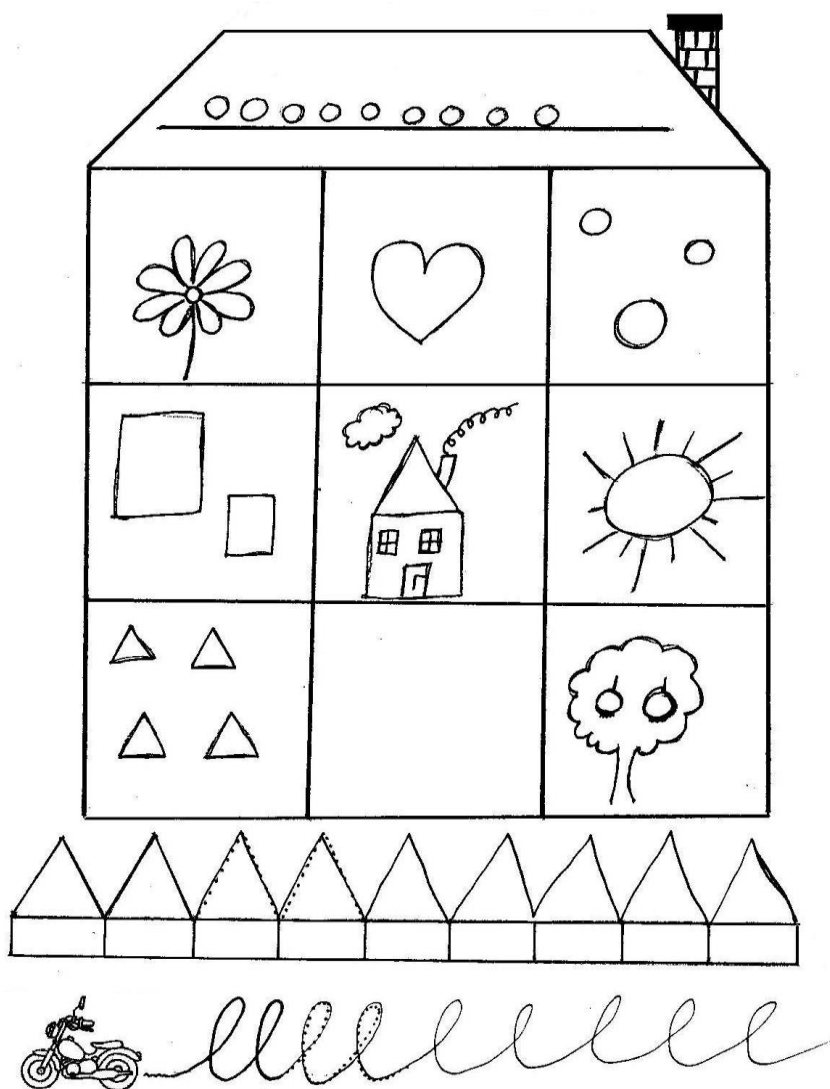
Hrubé skóre vypočítame súčtom všetkých bodov – maximálny počet bodov = 12, minimálny počet bodov = 0 bodov.

Percento úspešnosti (kvantitatívna analýza) vypočítame počtom správnych riešení delené celkový počet úloh, t.j.12, napr. pri hrubom skóre HS 6 bodov je % úspešnosti vo výpočte: $(6:12) \times 100\% = 50\%$.

Kvalitatívna analýza - hodnotenie: výsledky kvalitatívnej analýzy zaznamenávame priamo do vyhodnocovacieho hárku skupinovej depistáže, vid' príloha 10, str. 93 , v podobe záznamov:

Dom	Kvantitatívna analýza (za 1 splnenú inštrukciu 1 bod, t.j. max. počet HS =12	HS..... %.....
	Kvalitatívna analýza mriežky	
	Pravo – ľavá orientácia na papieri	zvláda bez chyby / mýli sa
	Orientácia hore - dole	ovláda - neovláda
	Menší - väčší	ovláda - neovláda
	Určenie počtu	ovláda – neovláda
	Subtest na koncentráciu a pamäť (úloha „ domček“)	zvláda na jedno počutie- nepresnosti vo výkone- zlyháva
	Základné geometrické tvary	kreslí –kreslí s pomocou - zlyháva
	Výkon v prevedení obsahov (kvet, slnko, strom, srdce)	nadpriemerný – priemerný – podpriemerný - zlyhanie
	Grafomotorické prvky: plot, dym	zvláda - zlyháva

Obr.2 Príklad správneho riešenia úloh v subteste č.2 skupinovej depistáže – Dom



4.2.3 Bodky

Ide o modifikovaný subtest testu školskej spôsobilosti Kerna v úprave Jiráska (1970, 1992), zjednodušený v námete predlohy. Tento neštandardizovaný subtest mapuje úroveň perцепnej zrakovej zrelosti a vizuomotorickej koordinácie, ako aj schopnosť prekreslenia.

Vyhodnotenie realizujeme v známkach v rozpätí 1-2-3-4-5 (vid' obr.3):

1 = takmer dokonalé napodobenie predlohy, tolerancia len veľmi malého vychýlenia jedného bodu. Obrázec môže byť menší, nesmie byť väčší než o polovicu, musí byť rovnobežný s predlohou.

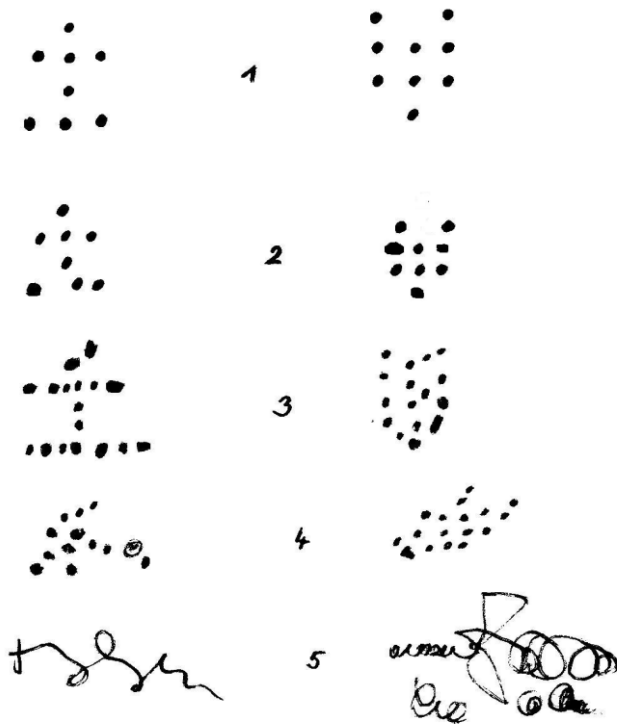
2- počet bodov musí zodpovedať predlohe, je možné prepáčiť vychýlenie až troch bodov o šírku medzery medzi stĺpcami alebo riadkami.

3- celok sa svojim obrysom podobá predlohe, výškou a šírkou ju neprevyšuje viac ako dvakrát, bodiek nemusí byť správny počet, ale nesmie ich byť nápadne menej a viac ako 20 – tolerancia pootočená aj o 180 stupňov.

4- obrazec sa obrysom už nepodobá predlohe, na počte bodiek nezáleží. Iné tvary – čiary nie sú prípustné.

5- čmáranie, zlyhanie.

Obr.3 Príklady hodnotenia subtestu Bodky skupinovej depistáže v stupnici 1-2-3-4-5



Vo vyhodnocovacom depistážnom hárku je záznam o výkone dieťaťa potrebné uviesť v kolónke skupinovej depistáže – skupina bodiek (vid' príloha 10, str. 93).

Opis grafém	Hodnotenie podľa príručky depistáže	1 – 2 – 3 – 4 - 5
-------------	-------------------------------------	-------------------

4.2.4 Písmená

Napodobenie písaného tvaru písma mapuje zakovú zrelosť, vizuografomotorickú súčinnosť dieťaťa často v novej, dovtedy netrénovanej situácii, grafický prejav (zvládanie

slučiek, oblúkov, kruhov, vedenie čiar v smeroch hore – dole po papieri), teda vyspelosť vizuomotoriky, plynulosť pohybov v držaní jednej línie. Úloha je rovnako ako predchádzajúci subtest „Bodky“ modifikáciou úlohy testu školskej spôsobilosti autorov Jirásek, Kern (1970, 1992).

Hodnotenie úlohy realizujeme v číselnej modifikovanej stupnici 1-2-3-4-5 (vid' príklady v obr. 4) :

1 = celkom dobre čitateľné napodobenie predlohy. Písmená nie sú dvakrát väčšie ako v predlohe. Začiatočné písmeno je väčšie, má výšku prvého písmena. Písmená sú spojené v tri slová, nesmú chýbať bodky. Opísaná veta sa neodchýľuje od vodorovnej línie o viac ako 30%.

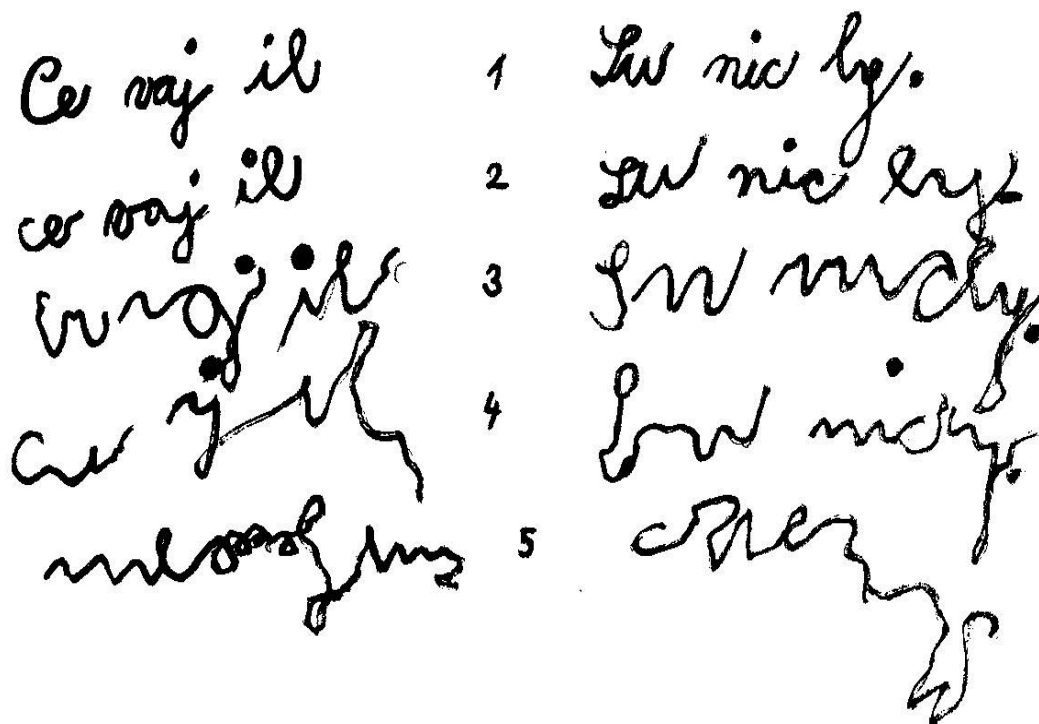
2 = ešte čitateľné napodobenie napísanej vety, na veľkosti písmen a dodržaní línie nezáleží.

3 = je zjavné členenie písma aspoň na dve časti. Je možné rozlíšiť aspoň tri písmená predlohy.

4 = s predlohou sa podobajú aspoň dve písmená. Celok ešte tvorí akoby riadok.

5 = čmáranie, zlyhanie.

Obr.4 Príklady hodnotenia subtestu Písmená skupinovej depistáže v stupnici 1-2-3-4-5



Vo vyhodnocovacom hárku je daný subtest zaznamenávaný v kolonke skupinová časť depistáže – opis písmen (viď príloha 10, str. 93).

Skupina bodiek	Hodnotenie podľa príručky depistáže	1 – 2 – 3 – 4 - 5
-----------------------	-------------------------------------	--------------------------

4.2.5 Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej časti depistáže

Na záver skupinovej časti depistáže si poznačíme do vyhodnocovacieho hárku depistáže správanie konkrétneho dieťaťa pri práci v skupine. Táto skupinová situácia so spoločným zadávaním jednotnej inštrukcie pre viacero detí, potrebou podvoliť sa, sústrediť sa, zachytiť inštrukcie a reagovať podľa nich tak, aby výkon zodpovedal tomu, čo sa od dieťaťa očakáva, kopíruje nadchádzajúcu situáciu vyučovania v školských triedach.

Hodnotenie a zaznamenávanie správania dieťaťa v skupinovej časti práce

Uvedené položky sledujeme a značíme priamo do vyhodnocovacieho hárku, skupinová časť depistáže (viď príloha 10, str.93):

Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže	Bez pozoruhodností -sústredené, plní pokyny	<u>áno - nie</u>
	Neschopné odlúčiť sa od blízkych a známych osôb počas depistáže	áno - nie
	Nesústredené, nepozorné - koncentrácia v čase upadá, problém obsedieť)	áno - nie
	Nesamostatné, neisté - hľadá pomoc u kamaráta, odkresľuje, nepochopí po prvom zadaní	áno - nie
	Emočne rozladené – dieťa plačlivé pri neúspechu alebo neistote – plače pred úlohami, neverí si, zle reaguje na vlastné výkonnostné zaváhania	áno - nie
	Negativistické – odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	áno - nie
	Neštandardné pracovné tempo - príliš rýchle - príliš pomalé	áno - nie
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	áno - nie

Škála o správaní dieťaťa v skupine a pri skupinovej práci de facto sleduje schopnosť dieťaťa odlúčiť sa od rodiča, prípadne učiteľa materskej školy, na ktorého je dieťa zvyknuté, mapuje mieru samostatnosti pri práci, správne a adekvátne reagovanie na inštrukcie dieťaťu podávané. Zisťuje, či dieťa dokáže dať najavo svoje potreby a komunikovať – vypýtať si inštrukciu znovu, prípadne jej doplnenie, či dokáže prekonať aj prekážky a neúspech, resp. oslabenie vlastného výkonu, či rešpektuje a dodržiava pokyny odborníka. Sledujeme tiež, či je dieťa pri práci dostatočne dlho pozorné a sústredené, všímame si pracovné tempo a nápadné

odchýlky od žiadúceho stredného tempa práce – teda prirýchle tempo, prípadne nápadnú pomalosť, keď celá skupina čaká vždy na to isté dieťa a pod.

4.3 Inštrukcie a priebeh individuálnej časti depistáže

Individuálna časť depistážneho vyšetrenia v úlohách diagnosticky mapuje tieto oblasti vývinu:

Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine.

Úroveň výslovnosti a artikulácie dieťaťa.

Sluchovú pamäť na vety, oblasť fonematického uvedomovania a sluchového rozlišovania.

Rozsah slovnej zásoby dieťaťa, bezprostredné pamätanie si vizuálnych podnetov .

Pojmy týkajúce sa oblastí rozmeru, množstva a poradia, pravo – ľavú orientáciu na telesnej schéme.

Základné číselné predstavy a predstavy o množstve.

Úroveň vizuálnej diferenciacie dieťaťa.

Správanie počas individuálneho vyšetrenia, koncentráciu pri práci.

Individuálnu časť depistáže realizujeme v malom priestore – triede, malej miestnosti materskej školy, s každým dieťaťom osamote. Za jedným pracovným stolom sedí odborník a samotné dieťa tak, aby na stole bol priestor pre písanie dieťaťa, značenie si odpovedí odborníkom a na predkladanie pracovných predlôh dieťaťu.

K realizovaniu individuálnej časti depistáže potrebujeme:

Predloha č.1. Individuálna depistáž – Slovná zásoba, kategorizácia, pamäťová reprodukcia (viď. príloha 5, str.88).

Predloha č.2 Individuálna depistáž –Farby, geometrické tvary, Rozmer – množstvo – poradie (viď. príloha 6, str.89).

Záznamový list č.1 Individuálna depistáž – Reč - výslovnosť, artikulácia, sluchová pamäť, fonematické uvedomovanie, sluchové rozlišovanie (viď. príloha 7, str.90).

Záznamový list č.2 Individuálna depistáž – Slovná zásoba, kategorizácia, pamäťová reprodukcia (viď. príloha 8, str.91).

Záznamový list č.3 Individuálna depistáž – Farby, geometrické tvary, rozmer – množstvo – poradie, matematické a číselné predstavy (viď. príloha 9, str.92).

Pracovný list dieťaťa č.4 - Individuálna depistáž – Zraková diferenciacia (viď. príloha 4, str.87).

Vyhodnocovací hárok – Individuálna časť depistáže (viď. príloha 10, str.94).

V tejto podkapitole opäť plynulo predstavíme priebeh individuálnej časti depistáže a znenie jednotlivých inštrukcií tak, ako prebieha medzi odborníkom a dieťaťom. V nasledujúcej podkapitole sa budeme venovať potom jednotlivým metodikám a analýze oblastí, ktoré diagnosticky snímajú, ich vyhodnocovaniu a značeniu do vyhodnocovacieho depistážneho hárka.

Individuálnu časť depistáže môžeme realizovať v iný deň ako skupinovú časť, rovnako však dieťa je schopné s krátkou prestávkou zvládnuť obe časti depistáže realizovať v jeden deň. Dieťaťu krátko vysvetlíme, že sme sa už videli a teraz mu budeme klásť otázky a spolu plniť ešte zopár jednoduchých úloh vo dvojici. Priamo prejdeme na prvé úlohy.

Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine (vyhodnocovací hárok, časť individuálna depistáž)

Dieťa usadíme na stoličku. Zadáваме otázky, resp. inštrukcie časti „vedomosti a informácie“:

- **„Ako sa voláš?“** Poz. Ak dieťa povie iba krstné meno, pýtame sa na priezvisko. Za úspešnú odpoveď rátame celé meno a priezvisko.
- **„Koľko máš rokov“?**
- **„Kde bývaš?“** Poz. Pomáhame otázkami ako sa volá dedina, mesto, kde bývaš, ulica, na ktorej bývaš?
- **„Ako sa volá Tvoja mama?“** (pýtame sa na krstné meno)
- **„Ako sa volá Tvoj otec?“** (rovnako stačí uviesť krstné meno)
- **„Ako sa volajú súrodenci (bratia, sestry)“?**
- **„Poznáš nejakú báseň alebo pieseň? Ak áno, povedz ju (zaspievaj ju)“.**

Inštrukcie k bonusovej úlohe: „**Vymenuj štyri ročné obdobia... vymenuj dni v týždni... menuj mesiace v roku**“. Poz. Ide o bonusové úlohy navyše – ak je v nich dieťa úspešné a ovláda i predchádzajúce odpovede na kladené otázky, hodnotíme rozsah jeho vedomostného rozhl'adu a informovanosti ako nadpriemerný.

Úroveň výslovnosti a artikulácie dieťaťa (záznamový list dieťaťa č.1)

V záznamovom liste č.1 je uvedený zoznam slov. Inštrukcia k úlohe: „**Zopakuj slová**“:

LAMPA	NIŤ	ZÁKUSOK	MEDZA
OROL	ĎATEĽ	CVIČKY	DŽEM
RYBA	PEC	JOŽO	KATKA

Poz. V úlohe sledujeme výslovnosť hlások:

LAMPA- L	NIŤ – Ň, Ť	ZÁKUSOK – S,Z	MEDZA - DZ
OROL- R,L	ĎATEĽ – Ď, Ť, Ľ	CVIČKY – C,Č	DŽEM - DŽ
RYBA –R	PEC – C	JOŽO – Ž	KATKA – K,T

Artikulácia – Inštrukcia v záznamovom liste dieťaťa č.1:

„**Zopakuj, čo poviem**“:

- **Žiaci cvičia v cvičkách.**
- **Hudba a futbal.**
- **Češem.**
- **Čadca.**
- **Radiátor.**

Sluchová pamäť – pamäť na vety (záznamový list dieťaťa č.1)

Plynule po ukončení predchádzajúcich úloh zameraných na kvalitu výslovnosti a artikulácie, z rovnakého záznamového listu dieťaťa č.1 pokračujeme v čítaní inštrukcie:

„**Zopakuj vety, ktoré poviem:**

- **Mama ide do obchodu.** (Krátka veta).
- **Lucka plače.** (Krátka veta).
- **Dáša je smutná, lebo si rozbila koleno.** (Dlhá veta).
- **Zajtra ide ocko kúpiť pekný darček k narodeninám**“. (Dlhá veta).

Fonemické uvedomovanie a sluchové rozlišovanie (záznamový list dieťaťa č.1)

Oblasť fonematického uvedomovania zadávame plynule po opakovaní viet inštrukciou:

1. „Vymysli slovo na slabiku PA“.
2. „Urči prvú hlásku v slove – AUTO, OKNO, EVA, ULICA, IHLA, PES, MEČ“.
3. „Povedz, či počuješ v slove hlásku R : RYBA, DRAK, MESTO, LANO, PIRÁT“.
4. „Vyhlasuj svoje meno“ (ak nevie – „Vyslabikuj svoje meno –ja som GA-BI-KA, ty si napr. TO-MÁŠ“).

Oblasť sluchového rozlišovania s inštrukciou: „Povedz, či počuješ slová rovnaké, alebo odlišné“:

kosa – koza ____	tam - dam ____
krik – krik ____	pny –pny ____
čistí – čistý ____	bro - kro ____
pekne – pekne ____	ptyl – ptyl ____
sivá-zíva ____	šnip – šnyp ____

Rozsah slovnej zásoby dieťaťa, kategorizácia, reprodukcia vizuálnych vnemov z pamäte
(predloha č.1, záznamový list č.2)

Na snímanie danej oblasti slúži univerzálna Predloha č.1 pre odborníka (vid' príloha 5, str. 88), ktorú vyšetrujúci odborník predkladá dieťaťu, no dieťa si do nej nič neznačí, a tak ju môže použiť u všetkých detí, ktoré bude individuálne vyšetrovať. Predloha je farebná, v krajnom prípade je možné vytlačiť ju i čierno – bielo, pre zachovanie štandardných podmienok administrácie je však vhodné uprednostniť farebnú verziu univerzálnej predlohy. Odpovede dieťaťa si odborník značí do záznamového listu č.2 konkrétneho dieťaťa (vid' príloha 8, str.91), a rovnako ako záznamový list dieťaťa č.1 zakladá do osobnej batérie dieťaťa spolu s pracovnými listami skupinovej depistáže a výsledným vyhodnocovacím hárkom dieťaťa. Záznamový list č.2 obsahuje zoznam slov, ktoré má dieťa správne určiť a pomenovať na základe obrázkov.

Inštrukcia k úlohe: „**Tu sú nejaké obrázky, povedz mi postupne, čo je tu?**“

Po skončení úlohy sa pýtame: „**Ako voláme tieto obrázky spolu?**“ vedíme dieťa ku kategorizovaným odpovediam – ovocie, oblečenie, dopravné prostriedky...

Na záver zakryjeme predlohu tak, aby na ňu dieťa nevidelo a pýtame sa: „**Čo všetko bolo na obrázkoch?**“ Značíme si odpovede do záznamového listu dieťaťa č.2 – bezprostredná reprodukcia vizuálnych vnemov z pamäte.

Určovanie farieb a geometrických tvarov (farebná predloha č.2, záznamový list č.3)

Pred dieťa položíme na pracovný stôl predlohu č.2 (viď príloha 6, str.90) s geometrickými farebnými tvarmi a obrazcami a zadáme inštrukciu.

Inštrukcia: „**Povedz, aká je toto farba**“. Zadávame v poradí:

- žltá,
- zelená,
- hnedá,
- červená,
- čierna,
- ružová,
- sivá.

Poz. Ak dieťa nechce rozprávať s vyšetrujúcim – je hanblivé, nesmelé, resp. si na názov farby nevie spomenúť, môžeme ho požiadať:

„Ukáž na obrázku žltú farbu, zelenú farbu, hnedú farbu, červenú, čiernu, ružovú a sivú farbu“. Farby zadávame v tom istom poradí ako v prvej inštrukcii, keď ich dieťa malo menovať. Zistíme tým, či farby dieťa správne rozlišuje, ak ich aj nepomenúva.

Poz. Univerzálna predloha č.2 pre odborníka by mala byť farebná. V prípade, že škola nedisponuje farebnou tlačiarňou je možné za účelom správneho menovania, resp. určovania farieb použiť v praxi farebné pastelky, farbičky, farebný obrázok s väčšími jednofarebnými plochami všetkých uvedených farieb. Pre zachovanie jednotných testových podmienok je však vhodné doporučiť zabezpečenie farebnej predlohy č.2 pre odborníka, ktorá je univerzálna a predkladá sa všetkým deťom diagnosticky sledovaným pri odbornej depistáži.

Pred dieťaťom je stále položená predloha č.2, zadáme inštrukciu k určovaniu geometrických tvarov: „**Ako voláme tento tvar?**“

V poradí:

- kruh,
- krížik,
- štvorec,
- trojuholník,
- kosoštvorec.

Poz. Platí rovnaký princíp určovania, ako pri farbách – sledujeme, či dieťa verbálne vie pomenovať tvary, ak nie, dáme dieťaťu šancu aspoň ukázať na daný tvar: „**Ukáž, kde naobrázku je kruh, krížik, štvorec, trojuholník, kosoštvorec**“. Ak dieťa nie je schopné ani ukázať daný tvar, značíme nevedomosť danej oblasti.

Rozmer, množstvo a poradie, priestorová orientácia (predloha č.2 pre odborníka, záznamový list č3 – vid' príloha 9, str.92)

Pred dieťaťom ostáva predloha č.2, zadáваме inštrukciu:

1. „Ukáž, ktorý tvar (obrázok) je najväčší“.
2. „Ukáž ktorý je nakreslený najvyššie (najviac hore)“.
3. „Ukáž, ktorý je najmenší zo všetkých“.
4. „Spočítaj, čoho je najviac“.
5. „Spočítaj, čoho je najmenej“.
6. „Ukáž, čo je prvé v tomto rade“.
7. „Ukáž, čo je v rade posledné“.
8. „Ukáž, čo je v strede radu“.
9. „Ukáž, čo je hneď pred zeleným štvorcom“.
10. „Ukáž, čo je štvrté v poradí (tohto radu)“.

Pravo – ľavá orientácia na telesnej schéme (bez predlohy) – Inštrukcia:

1. „Ukáž pravú ruku“.
2. „Ukáž ľavé oko“.
3. „Ukáž pravé koleno (ak nevie - pravú nohu)“.
4. „Ukáž ľavé ucho“.
5. „Ukáž pravou rukou ľavé oko“.
6. „Ukáž ľavou rukou ľavé koleno (ľavú nohu)“.
7. „Ukáž ľavou rukou ľavé ucho“.
8. „Ukáž pravou rukou pravé oko“.

Matematické a číselné predstavy (záznamový list dieťaťa č.3)

Inštrukcia:

1. „Počítaj do 10“. „1-2....10“.

Poz. Ak dieťa nevie samé začať, počítame s ním – 1-2-..., prípadne mu pomáhame ukazovaním na prstoch.

Potom pokračujeme v inštrukcii:

2. **„Počítaj naspät' od 10 po 1“.** Poz. - ak dieťa nerozumie, začneme s ním 10-9-8..., ukazujeme názorne na prstoch.
3. **„Povedz, koľko je to“:** na prstoch ukážeme – 2,4,7,9,3,10. Ak sa dieťa nevie cez 5 dostať, povieme mu, že môže postupne počítat' po jednom a odpočítat' si počet prstov.

Vizuálna diferenciacia – (Pracovný list č.4 - Individuálna depistáž – Zraková diferenciacia, príloha č.4, str.87)

Inštrukcia: „**Pozri sa na toto okienko, sú v ňom obrázky (vysvetlíme po jednom). Myslíš si, že sú úplne rovnaké?„**dieťa dá odpoveď, my povieme: „**Tieto dva nie sú rovnaké, lebo sú otočené inak, preto ich prečiarkneme. Tieto dva sú celkom rovnaké a preto ich necháme tak. Tieto ďalšie nie sú rovnaké, lebo sa líšia v počte čiar – prečiarkneme ich. Ale tieto dva sú iné, lebo sú prevrátené – preškrtneme ich.**

Ďalej budú nasledovať dvojice obrázkov, tvojou úlohou je povedať mi, či sú rovnaké alebo nie. Tie, ktoré nie sú rovnaké spolu prečiarkneme“.

Správanie dieťaťa pri individuálnej depistáži (vyhodnocovací hárok, časť individuálna depistáž - viď príloha 10, str.94)

Na záver individuálnej časti depistáže bezprostredne po jej skončení si poznačíme do vyhodnocovacieho hárku depistáže správanie charakteristické pre dieťa pri práci osamote s vyšetrojúcim. Táto situácia mapuje schopnosť sústredenia, pracovnej výdrže, potrebu podvoliť sa zadaniam a pracovať podľa pokynov. Škála o správaní dieťaťa osamote pri individuálnej práci de facto sleduje schopnosť dieťaťa odlúčiť sa od rodiča, prípadne učiteľa materskej školy, na ktorého je dieťa zvyknuté, rovnako i od rovesníkov a ostať v spolupráci s človekom, ktorého dieťa až tak nepozná. Pre niektoré dieťa to môže byť emočne bezpečnejšia a ľahšia situácia ako pracovať v skupine, pre iné naopak. Okrem vyššie uvedených základných emocionálnych ukazovateľov a samotnej schopnosti pracovnej koncentrácie dieťaťa si všimame aj individuálne pracovné tempo a nápadné odchýlky od žiadúceho stredného tempa práce – teda prirýchle tempo, prípadne nápadnú pomalosť, keď dieťa nepracuje pod tlakom skupiny v mierne vnútenom skupinovom pracovnom tempe, ale samé si určuje rytmus a rýchlosť realizovania vlastných úloh. V neposlednom rade sledujeme nápadné rozdiely v správaní dieťaťa v skupine a pri individuálnom vedení, ktoré sú z hľadiska pozorovania a skúmania pripravenosti dieťaťa pre školu významné.

4.4 Metodiky individuálnej depistáže, ich zaznamenávanie a hodnotenie

V tejto podkapitole budeme venovať pozornosť vysvetleniu spôsobu zostavenia individuálnej depistážnej batérie, analýze postupov pri jej vyhodnocovaní a zaznamenávaní výsledkov.

4.4.1 Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine

Časť individuálnej depistáže skúma pragmatickú rovinu rečového prejavu – teda to, či dieťa pochopí otázku, primerane veku odpovedá, vie uviesť základné informácie o svojej osobe, udrží očný kontakt s vyšetrojúcim, nadväzuje verbálnu komunikáciu, konverzuje. Musíme si tiež uvedomiť, že u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia bude časť individuálnej depistáže náročná pre zadministrovanie aj z toho dôvodu, že komplikácie nastanú pre nepochopenie, neporozumenie inštrukciám v spisovnom jazyku. Napriek tomu nerezignujeme na žiadnu z verbálnych typov úloh.

Hodnotenie a zaznamenávanie danej oblasti sa priamo viaže na vyhodnocovací hárok, individuálna depistáž – časť vedomostí (viď príloha 10, s. 94). Krúžkujeme najvýstižnejšiu možnosť z ponúkaných možností:

Vedomosti	Meno a priezvisko dieťaťa	vie- vie iba meno - nevie
	Vek dieťaťa	vie - nevie
	Presná adresa, mesto(obec)	vie – nevie
	Mená rodičov	vie – vie jedno meno - nevie
	Mená súrodencov	vie - nevie
	Báseň (pieseň)	vie – vie s pomocou - nevie
	Bonusové úlohy (dni v týždni, mesiace v roku, ročné obdobia)	vie - nevie

4.4.2 Výslovnosť a artikulácia dieťaťa

V úlohe sledujeme výslovnosť hlások L, Ň, Ĺ, S, DZ, R v strede slova, Ď, Ĺ, Ľ, C, Č, DŽ, Z, R na začiatku slova, C, Ž, K, T. Pri zostavovaní slov k jednotlivým hláskam slúžila ako predloha kniha Ivany Novotnej Logopedické maľovanky (Logopedické cvičenia pre deti od 4 do 7 rokov, 2013).

Hodnotenie a zaznamenávanie

Nesprávnu výslovnosť konkrétnych slov, ktoré dieťa nevie zopakovať, značíme priamo do záznamového listu dieťaťa č.1 (vid' príloha č.7) spolu s poznámkami, ktoré sa na realizovanie daného subtestu viažu. Hlásky, ktoré robia dieťaťu problém poznačíme do vyhodnocovacieho hárku individuálnej časti depistáže, časť REČ – výslovnosť: - čistá – nesprávna, dyslalická v hláskach.....(na riadok vypíšeme hlásky, ktoré dieťa nevyslovuje správne).

Reč	Výslovnosť	čistá –dyslalická.....
	Artikulácia Intenzita rečového prejavu	obratná – neobratná výrazná - nevýrazná

Artikulácia dieťaťa sa značí a vyhodnocuje rovnako v tejto časti vyhodnocovacieho hárku individuálnej depistáže v dvoch oblastiach – samotnej obratnosti rečového prejavu a sily, akou dieťa slová a vety vyslovuje.

4.4.3 Sluchová pamäť - pamäť na vety

Ide o sledovanie oblasti reči – vyspelosti prejavu dieťaťa, ako aj sluchovej pamäte, ktorá je z hľadiska perspektívy učenia dôležitá pri osvojovaní si učiva, zachytávaní bežných inštrukcií, podržaní informácií v pamäti. V učebnom procese dieťa bude potrebovať zapamätávanie pri učení sa učebných látok, ako aj pri samotnom písaní diktátov, zapisovaní matematických príkladov podľa sluchu pri diktovaní učiteľa, zapisovaní poznámok do zošita a pod.

Zaznamenávanie a hodnotenie úspešnosti dieťaťa značíme do záznamového listu dieťaťa č.1 a tiež do vyhodnocovacieho hárku depistáže - časť individuálna depistáž, sluchová pamäť:

Sluchová pamäť	Pamäť na krátke vety – zvláda opakovanie Pamäť na dlhé vety – zvláda opakovanie	áno – nie áno – s pomocou - nie
-----------------------	--	--

4.4.4 Fonemické uvedomovanie a sluchové rozlišovanie

Subtest fonemické uvedomovanie vznikol ako modifikácia úloh metodiky Tréning fonemického uvedomovania podľa El'konina (Mikulajová, Dujčíková, 2001), pomáhajúci

deťom naučiť sa určiť na báze sluchu prvú fonému, fonémy v strede slova. Metóda postupne vedie k sluchovému rozkladu slov na jednotlivé hlásky a zvuky.

Hodnotenie

Značíme priamo do záznamového listu dieťaťa, za jednotlivé úlohy píšeme odpovede dieťaťa, prípadne správanie, zlyhávanie. V závere kódujeme výsledky dieťaťa do vyhodnocovacieho hárku individuálnej časti depistáže – oblasť fonematické uvedomovania a sluchového rozlišovania:

Fonematické uvedomovanie a sluchové rozlišovanie	Tvorba slova na slabiku	vie - nevie
	Určenie 1. hlásky v slove	vie - nevie
	Rozlíčenie hlásky v strede slova	vie - nevie
	Analýza mena po hláskach	vie – nevie
	Analýza mena po slabikách	vie - nevie
	Sluchové rozlišovanie	HS= %=.....

V úlohách sluchového rozlišovania ide o rozlíšenie rovnakých, alebo nerovnakých slov, resp. bezvýznamových slabík. Vznikol modifikáciou štandardizovaných testov sluchovej analýzy, syntézy a diskriminácie. V oblasti sluchového rozlišovania sledujeme auditívne diferencovanie podobných, no predsa rozdielných zvukov na báze dĺžky, zvukovej podobnosti, mäkkej a tvrdej výslovnosti slabík.

Hodnotenie - Na čiarky za slovom si značíme, či dieťa úlohu rieši správne alebo nie (značky \checkmark správne, alebo \times , čo znamená nesprávne).

Zápis odpovedí realizujeme vo vyhodnocovacom hárku individuálnej časti depistáže, oblasť fonematické uvedomovanie a sluchové rozlišovanie – vypočítavame % úspešnosti z 10 úloh (napr. 5 odpovedí správne = 50% úspešnosť, 7 správne – 70% úspešnosť), značíme tiež hrubé skóre HS – 5 správnych úloh znamená HS=5.

4.4.5 Rozsah slovnej zásoby, kategorizácia, reprodukcia vizuálnych vnemov z pamäte

Test vznikol ako modifikácia štandardizovaného testu Obrázkovo – slovníková skúška (Kondáš, 1972), ktorý je s obľubou využívaný u psychologov Centier pedagogicko – psychologického poradenstva a prevencie pri diagnostike školskej spôsobilosti u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. Ako predlohu č.1 sme zvolili pracovný list R12 autoriek Bednářová, Šmardová (2012, s.73), viď príloha č. 5.

Odborník postupne ukazuje na obrázky v presnom poradí, ako je uvedené v záznamovom liste č.2 a značí si, či dieťa slovo správne menuje alebo nie. Ak sa dieťa pomýli, dieťa neopravujeme – necháme ho len predmety menovať a značíme body – 1 alebo 0 bodov:

Por.č.+slovo	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0	Por.č.+slovo	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0
1. jablko			20.vlak		
2.hruška			21.auto		
3.banán			22.tanier		
4.paprika			23.hrnček		
5.uhoroka			24. lyžica		
6.mrkva			25.pes		
7.bábika			26. vtáčik		
8.auto			27. opica		
9.kocky			KATEGORIZÁCIA:		
10.nohavice			I. ovocie		
11.tričko			II. zelenina		
12.šiltovka			III. hračky		
13.píla			IV. oblečenie		
14.kladivo			V. pracovné náradie		
15.skrutkovač			VI. nábytok, bytové zariadenie		
16.posteľ			VII. dopravné prostriedky		
17.stôl			VIII. kuchynský riad		
18.stolička			IX. zvieratá		
19.lietadlo					

Po skončení úlohy č.27 sa pýtame, čo predstavujú veci v jednej bublinke na predlohe, ako by ich dieťa nazvalo spolu – a odpovede značíme do subtestu KATEGORIZÁCIA.

Na záver sa pýtame, čo na obrázkoch bolo tak, aby dieťa nemalo možnosť predlohu vidieť. Značíme si odpovede do časti reprodukcia v záznamovom hárku dieťaťa a spočítame správne odpovede.

Hodnotenie danej oblasti prebieha nasledovne:

Slovná zásoba spolu – správny počet slov = Hrubé skóre HS: 0-27 bodov

V záznamovom hárku uvedieme hrubé skóre, t.j. počet bodov, ktoré dieťa dosiahlo, a tiež aj známku od 1 do 5:

Známka 1 = 24-27b

Známka 2 = 21-23b

Známka 3 = 17-20b

Známka 4 = 14-16b

Známka 5 = 11-13b

Defektná úroveň = 10b a menej

Kategorizácia: uvádzame hrubé skóre: HS= 0-9 bodov, v hodnotiacom hárku depistáže značíme formou: Kategorizácia: - zvláda (HS 7-9);

- zvláda čiastočne (HS 3-6);

- zlyháva (HS 2 a menej).

Reprodukcia pamäti: Za správne odpovede v tomto prípade počítame i tie slová, ktoré síce neboli obodované ziskom bodu – napríklad dieťa na lyžičku povie vidlička – v časti pomenovania má preto za nesprávnu odpoveď 0 bodov, ale v časti pamäťovej za to isté nesprávne slovo vidlička získava za znovuvybavenie z pamäti 1 bod. Rovnako do tejto oblasti rátame slová jednotlivé, ale i skupinové pomenovania z oblasti kategorizácie javov.

Hrubé skóre HS: 0- max. 36 bodov, horné rozhranie nadpriemerne riešenej úlohy sa bude pohybovať asi v tretine odpovedí zo všetkých predkladaných (max. 12-13 odpovedí).

Známky za reprodukciu obrázkových vnemov z pamäte sa pohybujú v rozpätí 1 až 5:

Známka 1= 12 a viac bodov v reprodukcii

Známka 2= 9- 11 bodov

Známka 3= 7-8 bodov

Známka 4= 5-6 bodov

Známka 5= 3-4 body

Defekt = 0-2 bodov

Zaznamenanie danej oblasti značíme do vyhodnocovacieho hárku individuálnej depistáže v časti slovná zásoba:

Slovná zásoba	Rozsah slovnej zásoby		HS=.....Známka: 1-2-3-4-5
	Kategorizácia	HS....., zvláda – čiastočne - zlyháva	
	Reprodukcia pamäti		HS=.....Známka: 1-2-3-4-5

4.4.6 Určovanie farieb a geometrických tvarov

V subteste farby i geometrické tvary ide o oblasť, v ktorej sa sníma zrelosť zrakovej percepcie, pochopenie inštrukcií hovoreného slova, ako aj pamäťové schopnosti a schopnosť orientovať sa v základných informatívnych zručnostiach. Súčasne mapuje schopnosť spolupráce s vyšetrujúcim a výber kanálu – verbálneho alebo neverbálneho, ktorý dieťa

preferuje v danej úlohe. Máme možnosť presvedčiť sa o ovládaní farieb dieťaťom na báze ich menovania alebo len ukazovania. Podľa výkonov v tejto úlohe tiež nepriamo usudzujeme na rozsah slovnej zásoby a porozumenie v spisovnom jazyku. Platí pre oba subtesty – farby i geometrické tvary.

Vyhodnotenie – značíme do záznamového listu č.3 na čiaru správne **V** a nesprávne odpovede dieťaťa **X**, sumár výkonov značíme a zaznamenávame do vyhodnocovacieho hárku individuálnej časti depistáže, časť Farby, geometrické tvary:

Farby, geometrické tvary	<i>Farby</i>	pomenuje všetky –nepomenuje, ale správne ukáže viac ako polovicu – určí len niektoré - zlyháva
	Základné geometrické tvary	pomenuje všetky –nepomenuje, ale správne ukáže viac ako polovicu – určí len niektoré - zlyháva

4.4.7 Rozmer, množstvo, poradie, priestorová a pravo-ľavá orientácia

Subtest mapuje správne orientovanie sa v pojmoch priestorovej orientácie – čo je v rade prvé, čo je v strede, čo je posledné, čo je hneď pred, čo je v poradí štvrté. Tiež mapuje orientáciu v pojmoch hore – dole, najvyššie, najmenšie. Určuje tiež pojmy množstva – čoho je najviac, najmenej, čoho je rovnako.

Subtest vznikol modifikáciou a úpravou Testu školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti autoriek Mesárošovej a Maruškovovej (2005), úpravou subtestu rozmer, množstvo, poradie.

Tab.8 Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia

Poradie úlohy	otázka	Bodovanie 1b alebo 0b
1.	Ukáž, ktorý tvar (obrázok) je najväčší.	
2.	Ukáž ktorý je nakreslený najvyššie (najviac hore).	
3.	Ukáž, ktorý je najmenší zo všetkých.	
4.	Spočítaj, čoho je najviac.	
5.	Spočítaj, čoho je najmenej .	
6.	Ukáž, čo je prvé v tomto rade.	
7.	Ukáž, čo je posledné.	
8.	Ukáž, čo je v strede.	
9.	Ukáž, čo je hneď pred zeleným štvorcom.	
10.	Ukáž, čo je štvrté v poradí.	

Vyhodnotenie - za každé správne riešenie dáme dieťaťu jeden bod. Správne odpovede značíme do záznamového listu č.3 –tabuľka Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia.

Spolu celkové hrubé skóre HS – min. 0 bodov, max. 10 bodov. Značíme si percentuálnu úspešnosť danej oblasti, napr. 4 body – 40%, 6b – 60 % úspešnosť.

Pravo – ľavá orientácia na telesnej schéme – mapuje orientáciu dieťaťa na telesnej schéme, teda na vlastnom tele, lateralitu dieťaťa i celkovú pohybovú koordináciu a praxiu. Zisťujeme, či vie dieťa ukázať svoju pravú ruku, ľavé oko, pravé ucho, či zvláda i zložitejšie inštrukcie, náročné okrem pravo – ľavej orientácie na tele aj na pozornosť, pamäť a pohybovú koordináciu.

Vyhodnotenie - značíme priamo do vyhodnocovacieho hárku pre individuálnu depistáž:

- dieťa zvláda jednoduché inštrukcie - áno – nie,
- dieťa zvláda viacnásobné inštrukcie - áno – nie.

Jednoduché inštrukcie reprezentujú prvé štyri otázky – ukáž pravú ruku, ľavé oko, pravé koleno – nohu, ľavé ucho.

Viacnásobné inštrukcie reprezentujú otázky č. 5-8.

Zaznamenávame do vyhodnocovacieho hárku individuálnej depistáže, časť rozmer, množstvo, poradie, pravoľavá orientácia na tele (viď príloha 10, str. 94):

Rozmer-množstvo -poradie, P-Ľavá orientácia na tele	Rozmer – množstvo - poradie	HS=.....% =.....
	PEO na tele pri jednoduchých inštrukciách	ovláda - neovláda
	PEO na tele pri viacnásobných inštrukciách	ovláda - neovláda

4.4.8 Matematické a číselné predstavy

Do oblasti matematických predstáv spadajú otázky rozmeru množstva a poradia z úlohy rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia, ktoré doplníme o informáciu, či dieťa dokáže menovať vzostupný a zostupný číselný rad a či dokáže určiť počet prvkov v obore do 10.

Hodnotenie - výsledok značíme ho vyhodnocovacieho hárku – individuálna časť depistáže, matematické a číselné predstavy:

- Vzostupný rad do 10: ovláda – ovláda do 5 – neovláda

- Zostupný číselný rad od 10 – ovláda – ovláda od 5-1 – neovláda
- Určenie počtu do 10 na prstoch (s názorom): ovláda – zvláda do 5 - neovláda

Výsledky zaznamenávame tiež do vyhodnocovacieho hárku individuálnej depistáže, časť matematické a číselné predstavy, príloha 10, str.94):

Matematické a číselné predstavy	Vzostupný číselný rad do 10	ovláda – ovláda do 5 - neovláda
	Zostupný číselný rad od 10-1	ovláda – ovláda od 5 - neovláda
	Určenie počtu do 10	ovláda – ovláda do 5 - neovláda

4.4.9 Vizualna diferenciacia – (Pracovný list č.4 Individuálna depistáž – Zraková diferenciacia)

Zraková diferenciacia je oblasť, ktorá mapuje schopnosť nájsť rozdiely v zrakovo podobných, no prevrátených, pozmenených obrazcoch. Spravidla v nej zlyhávajú deti, ktoré nemajú v oblúbe úlohy s vyhľadávaním rozdielov. V čítaní a písaní majú problém so zrkadlením písmen a zámenami písmen, ktoré sa líšia len drobným detailom – d-p-b, m-n, o-a a pod.

Test je modifikáciou reverzného testu Edfeldta, (Jurčová, 1992).

Hodnotenie: ide o vyhodnotenie kvantitatívnej úspešnosti v danej skúške – hrubé skóre sa pohybuje v rozpätí od 0 do 20, percentuálna úspešnosť dieťaťa sa vypočíta nasledovne: počet správnych riešení vydáme celkový počet úloh, t.j. číslom 20 a násobíme číslom 100, napr. HS= 16,

$$\text{Výpočet \%} = (16:20) \times 100 = 0,8 \times 100 = 80\%$$

Alebo HS=13

$$\text{Výpočet \%} = (13:20) \times 100 = 0,65 \times 100 = 65\%$$

Kvalitatívne vyhodnotenie zaznačíme tiež do hárku:

2 a menej chýb v teste – nadpriemerný výkon;

3-5 chýb – priemer;

6-8 chýb – podpriemer;

9 a viac chýb – defekt.

Výsledky zaznamenávame vo vyhodnocovacom hárku, individuálna časť depistáže, oblasť vizuálna diferenciacia:

Vizuálna diferenciacia	Rozlíšenie reverzných tvarov	HS:.....%:.....
-------------------------------	-------------------------------------	------------------------

V závere bezprostredne po realizovaní individuálnej časti depistáže, značíme si rovnako ako v skupinovej časti správanie dieťaťa počas individuálnej depistáže priamo do vyhodnocovacieho hárku, individuálna časť depistáže (viď príloha 10, str. 94):

Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže	Bez pozoruhodností -sústredené, plní pokyny	<u>áno - nie</u>
	Neschopné odlúčiť sa od blízkych a známych	áno - nie
	Nesústredené, nepozorné - koncentrácia upadá	áno - nie
	Nesmelé, neisté – vyžaduje povzbudenie, neverí si	áno - nie
	Emočne rozladené – plačlivé pri neúspechu	áno - nie
	Negativistické – odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	áno - nie
	Neštandardné pracovné tempo - príliš rýchle - príliš pomalé	áno - nie áno - nie
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	áno - nie

ZÁVER

Príručka si kládla za cieľ podporiť zistenia vládnych i nezávislých monitorov na území Slovenskej republiky, ktoré v posledných rokoch čoraz intenzívnejšie akcentujú dôležitosť predškolskej stimulácie detí v materskej škole ako nevyhnutnú podmienku úspešného začatia plnenia povinnej školskej dochádzky. V snahe poskytnúť rovnosť šancí všetkým deťom bez ohľadu na sociálne podmienky, v ktorých vyrastajú, je nevyhnutné zaoberať sa i v kontexte legislatívnych opatrení za posun inštitucionálnej prípravy k zaškoleniu minimálne 1 rok pred samotným nástupom do školy, teda viac menej paušálne od predškolskej triedy materskej školy, a vzťahujú sa i hlasy hovoriace o následnej potrebe celodenného výchovného systému u školopovinných detí základných škôl zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Manuál súčasne podáva návod, ako je s deťmi v predškolskom veku nezávisle od podmienok sociálneho prostredia, v ktorom vyrastajú, možné uskutočniť vstupný depistážny skrining ich pripravenosti pre školu.

Veríme, že manuál bude prínosom na ceste k poskytnutiu čo najlepšieho štartu všetkým deťom a zabezpečí im na základe výsledkov depistáže špecifickú predškolskú stimuláciu, ktorú budú potrebovať. Súčasne má za cieľ vnímať jedinečnosť detí, identifikovať nielen ich slabé, ale i silné stránky vývinu pred vstupom do školy, čím je možné posilniť kľúčové kompetencie potrebné k úspešnému učeniu a štúdiu.

V dlhšom časovom horizonte a v perspektíve životných dráh, včasné podchytenie špecifik vývinu detí ešte pred vstupom do školy, spoznanie ich silných stránok a kľúčových kompetencií, ich stimulovanie v podnetnom predškolskom prostredí, následné inkluzívne vzdelávanie v systéme základných a stredných škôl má za cieľ pripraviť deťom tie najlepšie podmienky pre ich možné budúce profesijné a životné uplatnenie sa v spoločnosti.

Autorka

BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

1. ALLEN, K.E., MAROTZ, L.R.: *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. Vyd. Praha: Portál 2002. 192 s. ISBN 80-7178-614-4.
2. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Školská zrelosť. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. 1. Vyd. Brno: Edika. 2012. 99 s. ISBN 978-80-266-0049-7.
3. BRADOVÁ, K.: *Výskyt záškoláctva u stredoškolákov*. In: *PREVENCIA*, Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2010, č.3, s. 44 - 50. ISSN 1336-3689.
4. CELONÁRODNÁ ŠTÚDIA *Inclusive Education*. City University v New Yorku, Národné Centrum pre vzdelávacie a reštrukturalizáciu. New York. 1995.
5. ČÁP, J.: *Psychologické hľadiská pri výchove problémových detí*. In: Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
6. ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
7. DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Dětská kresba z pohledu psychologie. 1. Vyd. Praha: Portál 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
8. DOKUMENT K VZDELÁVANIU ŽIAKOV ZO SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA. *Podmienky na výchovu a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, marec 2012*. Internet: http://www.minedu.sk/data/files/214_05_podmienky_vvv-szp_marec_2012.pdf
9. DRAVECKÝ, J.: *Školský manažment*. 2011, Katolícka univerzita v Ružomberku, študijné texty. www.jan.dravecky.ogr/data/skolsky_manazment.pdf
10. HANDZELOVÁ, J.-REPISKÝ, P.: *Inovácie v edukácii žiakov z marginalizovaných rómskych komunit*. 1.vyd. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum. 2013. ISBN 978-80-8052-5675.
11. HEŘMANSKÁ, D.: *Psychologická analýza dětské předilkvence*. In: VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a Patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 1999. 356 stran. ISBN 80-246-0841-3.
12. HOSKOVCOVÁ, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. 1. Vyd. Praha: Grada. 2006. 160s. ISBN 80-247-1424-8.
13. HRABAL, V.Sr., ZÁHOROVÁ, A.: *Vliv odkladu školní docházky suspektně nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v prvním ročníku základní školy*. In: *Československá Psychologie*, 1984, 28, s.16-26. ISSN: 0009-062X.

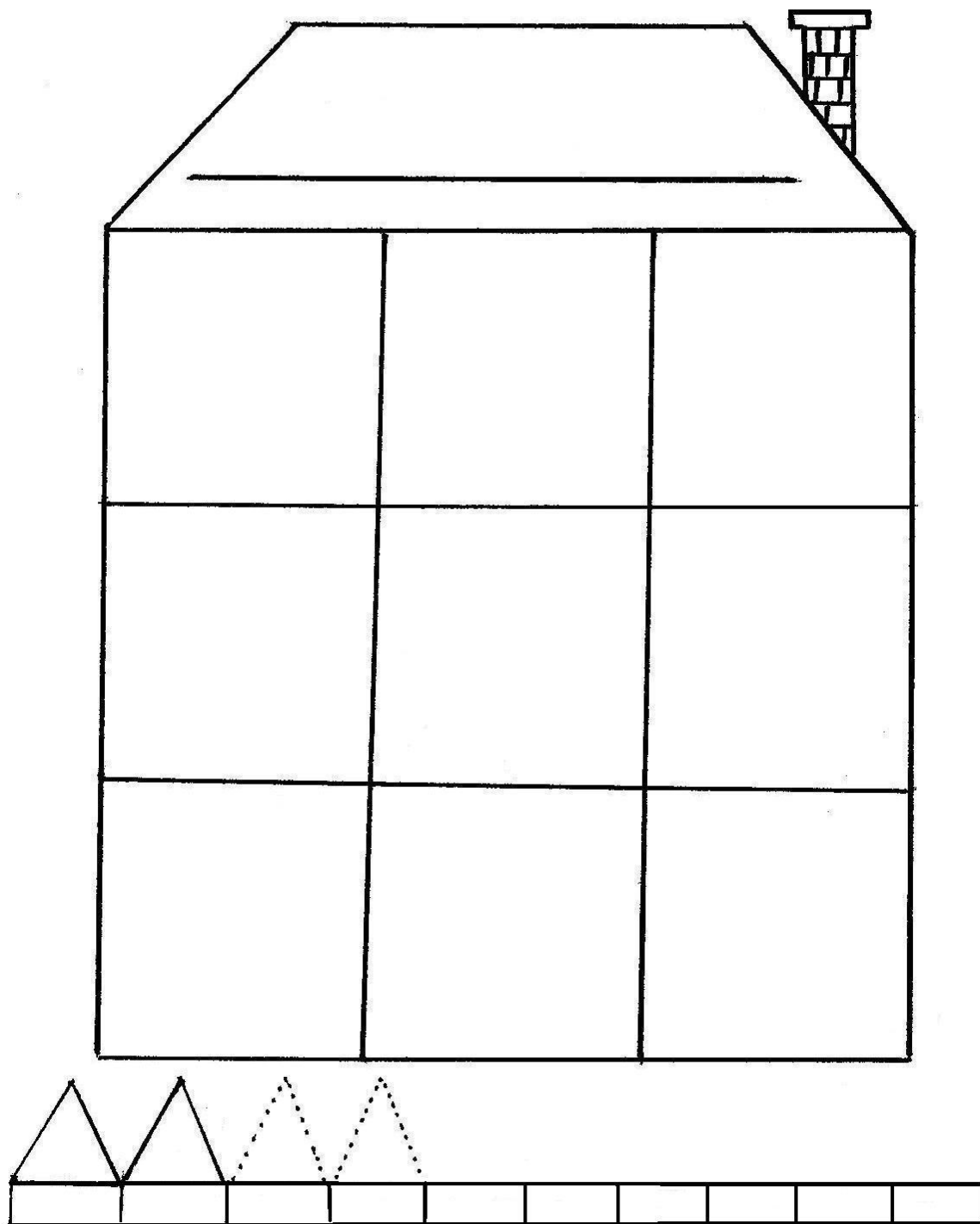
14. JANOŠKO, P.: Osobnostné a profesijné kompetencie pedagóga v kontexte inkluzívnej edukácie. In: *Revue liečebnej pedagogiky*, 2009, roč.3, č.5, s.5. ISSN 1337-5563.
15. JIRÁSEK, J.: *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1970, 1992.
16. JURČOVÁ, M.: Edfeldtov Revezný test. Bratislava: Psychodiagnostika. 1992.
17. KLEIN, V. : *Sociokultúrny handicap, sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia*. In ROSINSKÝ, R. - ŠRAMOVÁ, B. - KLEIN, V. - VANKOVÁ, K. Pedagogicko - psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia. Nitra. 1. vyd. UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.
18. KLEIN, V.: RUSNÁKOVÁ, J. – ŠILONOVÁ, V. : *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Vyd. 1. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. 2012. 47 s. ISBN 978-80-971181-0-5.
19. KONDÁŠ, O.: *Obrázkovo – slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostické testy. 1972.
20. KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha:Grada. 2005. 165 s. ISBN: 8024710404.
21. LANGMEIER, J.: *Zralost dítěte pro školu*. Československá pediatrie, 16, 1961, s.865-876. ISSN 1804-0411.
22. LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum. 1974. 577 s. ISBN 9788024619835.
23. LECHTA, V. a kol: *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. 1. vyd. Martin: Osveta.2009. 127 s. ISBN 80-8063-303-5.
24. LESKOVJANSKÁ, G.: Aká je reálna pripravenosť detí predškolského veku na zaškolenie? Výsledky odbornej depistáže. In. *Naša škola*, roč.2010-2011, č.9. ISSN 1335-2733.
25. LIBA, J.: Profylaxia drogových problémov u rómskych detí. In: *Šilonová, V.- Szitová, M. eds. Stop drogám v našom meste II. Zborník príspevkov z odborného seminára uskutočneného v Spišskej Novej Vsi 10.decembra 2010*, ISBN 978-80-970559-5-0.
26. MAJZLANOVÁ, K.: *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Dizertačná práca. Pedagogická fakulta UK, Bratislava 1995.
27. MATULA, Š.: *Emocionálna zrelosť – siedma kľúčová kompetencia*. 1. vyd. Bratislava: Meotidcko- pedagogické centrum. 2011. 76s. ISBN 978-80-8052-403-6.

28. MELGOSA, J: *Žiť naplno (knihá o dospievaní)*. 1. vyd. Vrútky: Advent – Orion. 2001. 191 s. ISBN 80-88960-61-4.
29. MESÁROŠOVÁ, B., MARUŠKOVÁ, M.: *Test školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti*. Bratislava,2005. Dotlač s podporou dondu Phare v rámci rpojektu „Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl SR.“
30. MIKULAJOVÁ, M. DUJČÍKOVÁ, O.: 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. 1. vyd. Bratislava: Dialóg. 2001. ISBN 80–968502–1-0.
31. NOVOTNÁ, I.: *Logopedické maľovanky. Logopedické cvičenia pre deti od 4 do 7 rokov*. 1. vyd. Brno: Edika, spoločnosť Albatros Media. 2013. 68 s. ISBN 978-80-266-0389-4.
32. PODPORA INKLUZÍVNEHO MODELU VZDELÁVANIA PRE POTREBY PREDPRIMÁRNEHO STUPŇA ŠKOLSKEJ SÚSTAVY. , MPC, Bratislava 2013. ISBN 978-80-8052-557-6.
33. ROSINSKÝ, R.- RUSNÁKOVÁ,J.-LIPNICKÁ,M.- KŘÍŽ, T.- GAŠPAROVÁ, D.: *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komúnít*. Prešov, MPC 2013.
34. ROZVÍJAJÚCI PROGRAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DETÍ S ODLOŽENOU POVINNOU ŠKOLSKOU DOCHÁDZKOU V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH. Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky dňa 23. marca 2005 pod číslom CD – 2005 – 5750/9051-1:091.
35. ŘÍČAN, P., KREJČÍROVÁ, D. a kol.: *Dětská klinická psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada. 1997.456s. ISBN 80-7169-512-2.
36. ŠILONOVÁ,V.- SZITOVÁ, M.ed.s.: *Stop drogám v našom meste II. Zborník príspevkov z odborného seminára uskutočneného v Spišskej Novej Vsi 10.decembra 2010*, ISBN 978-80-970559-5.
37. ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM ISCED –0 pre predprimárne vzdelávanie. Schválený Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu v r.2008.
38. VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a Patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 1999. 356 stran. ISBN 80-246-0841-3

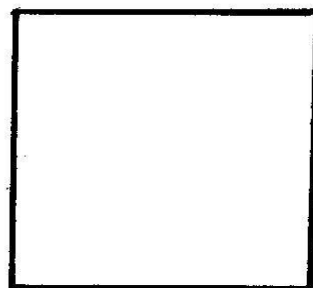
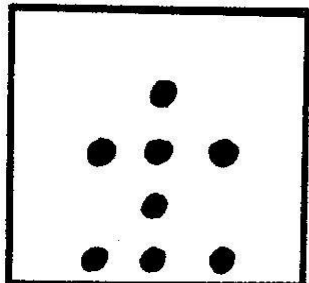
39. VALACHOVÁ, D.: *Pedagogická diagnostika v MŠ*. 1. vydanie. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2009. 72 s. ISBN 978-80-8052-342-8.
40. VARJÚ, K.: *Metodická príručka k pracovnému zošitu „ Me žav an do ishkola“*. *Idem do školy. Čítanka bez písmen (Rozvíjanie školskej zrelosti u sociálne hendikepovaných detí)*. Metodická príručka k šlabikáru. Internet: mek.oszk.hu/08500/08597/08597.pdf. Bratislava, 2003, 42 s.
41. TOVE CROGH, úprava GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G.: *Kresebný test školskej spôsobilosti*. Bratislava: PSYCHO – INSIGHT, spol. s.r.o. 1996.
42. *Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*

Pracovný list dieťaťa č.1. Skupinová depistáž – **Postava**

Pracovný list dieťaťa č.2. Skupinová depistáž – Dom

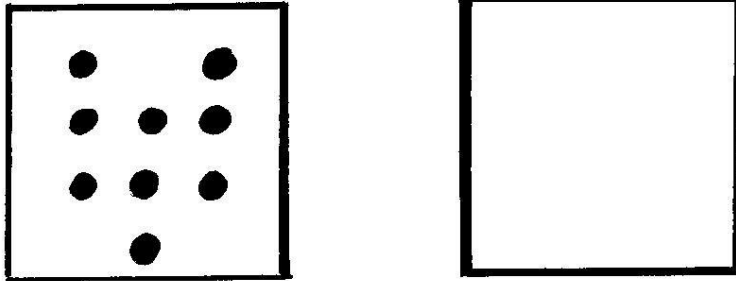


Pracovný list dieťaťa č.3a. Skupinová depistáž – **Bodky; Písmená**



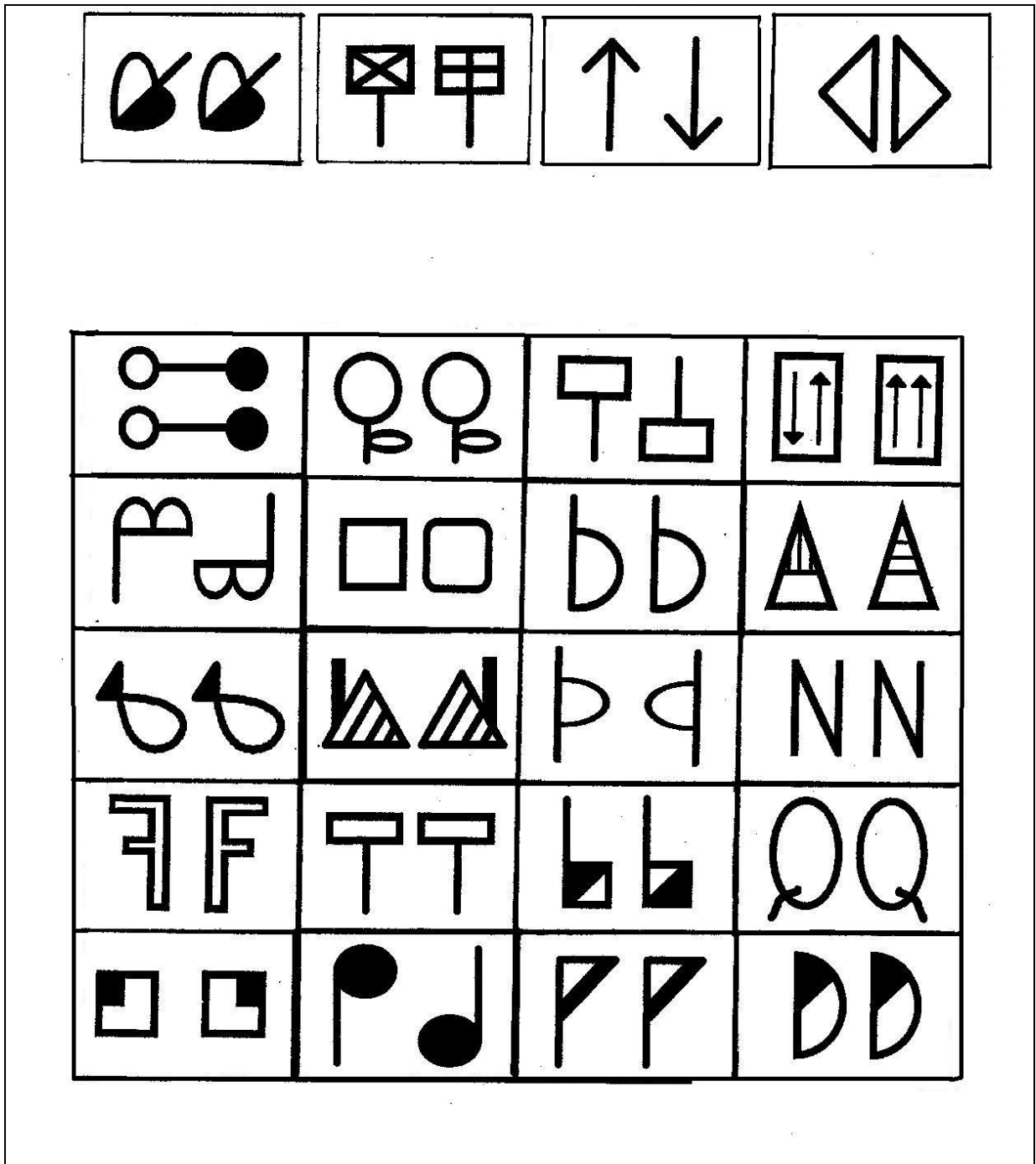
Lu nic by.

Pracovný list dieťaťa č.3b. Skupinová depistáž – Bodky; Písmená



Ce vaj il

Pracovný list dieťaťa č.4. Individuálna depistáž – Zraková diferenciácia

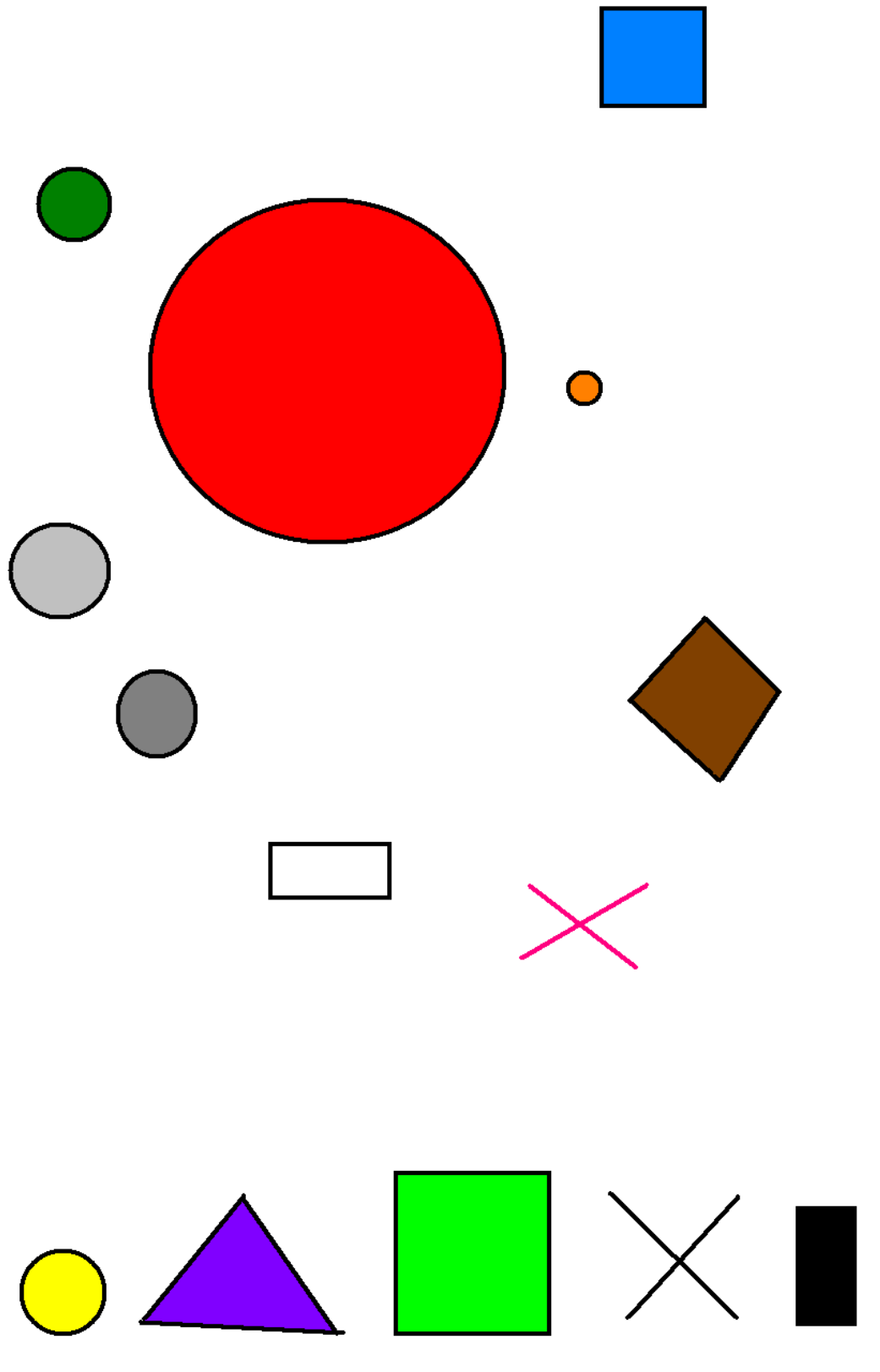


Predloha č.1. Individuálna depistáž– **Slovná zásoba, kategorizácia, pamäťová reprodukcia**

(Bednářová, Šmardová, 2012, s.73)



Predloha č.2. Individuálna depistáž– Farby, geometrické tvary, rozmer–množstvo- poradie



Záznamový list č.1 Individuálna depistáž – **Reč (výslovnosť, artikulácia, sluchová pamäť, fonematické uvedomovanie, sluchové rozlišovanie)**

Meno a priezvisko dieťaťa: _____ Vek: _____

- **Výslovnosť.** Inštrukcia: „Zopakuj slová“:

LAMPA- L	NĚ – Ň, Ě	ZÁKUSOK – S,Z	MEDZA - DZ
OROL- R,L	ĎATEĚ – Ď, Ě, ě	CVIČKY – C,Č	DŽEM - DŽ
RYBA –R	PEC – C	JOŽO – Ž	KATKA – K,T

*nesprávna výslovnosť (dyslália) hlások: _____ (poznač tiež vo vyhodnocovacom hárku).

- **Artikulácia.** Inštrukcia: „Zopakuj, čo poviem“:

- | | |
|----------------------------|------------|
| - Žiaci cvičia v cvičkách. | - Čadca |
| - hudba a futbal | - radiátor |
| - Češem | |

Artikulácia: obratná – neobratná, výrazná – nevýrazná (poznač tiež do vyhodnocovacieho hárku).

- **Sluchová pamäť – pamäť na vety.** Inštrukcia: „Zopakuj vety, ktoré poviem“:

1. Lucka plače (KV).
2. Mama ide do obchodu (KV).
3. Dáša je smutná, lebo si rozbila koleno (DV).
4. Zajtra ide ocko kúpiť pekný darček k narodeninám (DV).

*Výsledok krátkych a dlhých viet poznač do vyhodnocovacieho hárku.

- **Fonematické uvedomovanie.**

1. Vymysli slovo na slabiku PA
2. Urč prvú hlásku v slovách AUTO, OKNO, EVA, ULICA, IHLA, PES, MEČ, NOS
3. Povedz, či počuješ v slove R – RYBA, DRAK, MESTO, LANO, PIRÁT
4. Vyhláskuj svoje meno
Vyslabikuj svoje meno.

*Výsledky poznačiť do vyhodnocovacieho hárku.

- **Sluchové rozlišovanie.** Inštrukcia: „Povedz, či počuješ rovnaké slová alebo odlišné slová“:
(označiť na čiaru za dvojicami slov správne **V** a nesprávne odpovede dieťaťa **X**):

kosa – koza _____	tam – dam _____
krik – krik _____	pny – pny _____
čistí – čistý _____	ptyl – ptyl _____
pekne – pekne _____	bro – kro _____
sivá – zíva _____	šnip – šnyp _____

Hrubé skóre HS= _____ %= _____

*Hrubé skóre a % poznačiť tiež do vyhodnocovacieho hárku.

Dátum:

Administroval:

Príloha 8

Záznamový list č.2 Individuálna depistáž – Slovná zásoba (rozsah slovnej zásoby, kategorizácia, pamäťová reprodukcia)

Meno a priezvisko dieťaťa: _____ **Vek:** _____

Inštrukcia: „Tu sú nejaké obrázky, povedz mi, čo je tu?“ **Dátum narodenia:** _____

Por.č.+slovo	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0	Por.č.+slovo	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0
1. jablko			20.vlak		
2.hruška			21.auto		
3.banán			22.tanier		
4.paprika			23.hrnček		
5.uhorka			24. lyžica		
6.mrkva			25.pes		
7.bábika			26. vtáčik		
8.auto			27. opica		
9.kocky			KATEGORIZÁCIA:		
10.nohavice			I. ovocie		
11.tričko			II. zelenina		
12.šiltovka			III. hračky		
13.píla			IV. oblečenie		
14.kladivo			V. pracovné náradie		
15.skrutkovač			VI. nábytok, bytové zariadenie		
16.posteľ			VII. dopravné prostriedky		
17.stôl			VIII. kuchynský riad		
18.stolička			IX. zvieratá		
19.lietadlo					

Reprodukcia:

Slovná zásoba: Hrubé skóre HS (0-max.27): _____, Znamka: 1 – 2 – 3 – 4 - 5

Kategorizácia: hrubé skóre HS (0 – max.9): _____, zvláda – zvláda čiastočne – nezvláda

Reprodukcia: HS: (0-max36 – body za slovnú zásobu i kategórie): _____, známka: 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Poznámky:

Dátum:

Administroval:

Záznamový list č.3 Individuálna depistáž – **Farby, geometrické tvary, rozmer – množstvo – poradie, matematické a číselné predstavy**

Meno a priezvisko dieťaťa: _____ Vek: _____

- **Farby (predloha č.2).** Inštrukcia: „Aká je to farba?“ (ak nevie pomenovať – pomocná inštrukcia: „ukáž žltú, červenú“...)

- | | |
|------------------|------------------|
| 1. Žltá _____ | 5. Čierna _____ |
| 2. Zelená _____ | 6. Fialová _____ |
| 3. Hnedá _____ | 7. Sivá _____ |
| 4. Červená _____ | 8. Biela _____ |

*Výsledok poznačiť do vyhodnocovacieho hárku – individuálna časť depistáže, farby

- **Geometrické tvary (predloha č.2).** Inštrukcia: „Ako voláme tento tvar?“

Kruh _____	obdĺžnik _____
Kríž _____	trojuholník _____
Štvorec _____	kosoštvorec _____

*Označ na čiaru správne V a nesprávne odpovede dieťaťa X, výsledok zapíš aj do vyhodnocovacieho hárku:

- **Priestorová orientácia, rozmer – množstvo – poradie (predloha č.2)**

Poradie úlohy	otázka	Bodovanie 1b alebo 0b
1.	Ukáž, ktorý tvar (obrázok) je najväčší.	
2.	Ukáž ktorý je nakreslený najvyššie (najviac hore)	
3.	Ukáž, ktorý je najmenší zo všetkých.	
4.	Spočítaj, ktorých geometrických tvarov je najviac (kruh)	
5.	Spočítaj a povedz, ktorých je najmenej (trojuholník).	
6.	Ukáž, čo je prvé v tomto rade (kruh).	
7.	Ukáž, čo je posledné (obdĺžnik).	
8.	Ukáž, čo je v strede (zelený štvorec).	
9.	Ukáž, čo je hned' pred zeleným štvorcem (fialový trojuholník).	
10.	Ukáž, čo je štvrté v poradí.	

*Výsledok poznač do vyhodnocovacieho hárku HS: _____%: _____

- **Pravo – ľavá orientácia na telesnej schéme.**

- | | |
|--|--|
| 1. Ukáž pravú ruku. _____ | 5. Ukáž pravou rukou ľavé oko. _____ |
| 2. Ukáž ľavé oko. _____ | 6. Ukáž ľavou rukou ľavé koleno. _____ |
| 3. Ukáž pravé koleno (pravú nohu). _____ | 7. Ukáž ľavou rukou ľavé ucho. _____ |
| 4. Ukáž ľavé ucho. _____ | 8. Ukáž pravou rukou pravé oko. _____ |

*Označ na čiaru správne V a nesprávne odpovede dieťaťa X, výsledok zapíš aj do vyhodnocovacieho hárku:

- dieťa zvláda jednoduché inštrukcie (č.1-4) áno – nie, viacnásobné inštrukcie (č.5-8) áno – nie

- **Matematické a číselné predstavy.**

Vzostupný číselný rad menuje do _____ Zostupný číselný rad menuje od _____

Určí počet v obore do _____

*označ tiež do vyhodnocovacieho hárku

Dátum:

Administroval:

Vyhodnocovací hárok depistáže

Meno a priezvisko dieťaťa:	
Dátum narodenia:	MŠ:

Skupinová časť depistáže		
Kresba postavy	Celkové kvalitatívne prevedenie - známka	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Držanie písacieho náčinia	správny – nesprávny
	Tlak na podložku	silný- primeraný – slabý
	Dominancia hornej končatiny	P – Ľ
	Vlastné meno	píše – nepíše
Dom	<i>Kvantitatívna analýza</i> (za 1 splnenú inštrukciu 1 bod, t.j. max. počet HS =12	
		HS..... %.....
	<i>Kvalitatívna analýza mriežky</i>	
	Pravo – ľavá orientácia	zvláda bez chyby / mylí sa
	Orientácia hore – dole	ovláda – neovláda
	Menší – väčší	ovláda – neovláda
	Určenie počtu	ovláda – neovláda
	Subtest na koncentráciu a pamäť (úloha „ domček“)	zvláda na jedno počutie- nepresnosti vo výkone- zlyháva
	Základné geometrické tvary	kreslí –kreslí s pomocou – zlyháva
	Výkon v prevedení obsahov (kvet, slnko, strom, srdce)	nadpriemerný – priemerný – podpriemerný – zlyhanie
Grafomotorické prvky: plot, dym	zvláda – zlyháva	
Opis grafém	Hodnotenie podľa príručky depistáže	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Skupina bodiek	Hodnotenie podľa príručky depistáže	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže	Bez pozoruhodností –sústredené, plní pokyny	
	Neschopné odlúčiť sa od blízkych a známych osôb počas depistáže	
	Nesústredené, nepozorné – koncentrácia v čase upadá, problém obsedieť)	
	Nesamostatné, neisté – hľadá pomoc u kamaráta, odkresľuje, nepochopí po prvom zadaní	
	Emočne rozladené – dieťa plačlivé pri neúspechu alebo neistote – plače pred úlohami, neverí si, zle reaguje na vlastné výkonnostné zaváhania	
	Negativistické – odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	
	Neštandardné pracovné tempo - príliš rýchle - príliš pomalé	
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	
Supinovo vyšetřil a administroval:		
Dátum:		Podpis:

Individuálna časť depistáže

Vedomosti	Meno a priezvisko dieťaťa	vie- vie iba meno - nevie
	Vek dieťaťa	vie - nevie
	Presná adresa, mesto(obec)	vie – nevie
	Mená rodičov	vie – vie jedno meno - nevie
	Mená súrodencov	vie - nevie
	Báseň (pieseň)	vie – vie s pomocou - nevie
	Bonusové úlohy (dni v týždni, mesiace v roku, ročné obdobia)	vie - nevie
Reč	Výslovnosť	čistá –dyslalická.....
	Artikulácia Intenzita rečového prejavu	obratná – neobratná výrazná - nevýrazná
Sluchová pamäť	Pamäť na krátke vety – zvláda opakovanie	áno – nie
	Pamäť na dlhé vety – zvláda opakovanie	áno – s pomocou - nie
Fonematické uvedomovanie a sluchové rozlišovanie	Tvorba slova na slabiku	vie - nevie
	Určenie 1. hlásky v slove	Vie - nevie
	Rozlíčenie hlásky v strede slova	vie - nevie
	Analýza mena po hláskach	vie – nevie
	Analýza mena po slabikách	vie - nevie
	Sluchové rozlišovanie	HS= %=.....
Slovná zásoba	Rozsah slovnej zásoby	HS=.....Známka: 1–2–3–4–5
	Kategorizácia	HS....., zvláda – čiastočne - zlyháva
	Reprodukcia spamäti	HS=.....Známka: 1–2–3–4–5
Farby, geometrické tvary	Farby	pomenuje všetky –nepomenuje, ale správne ukáže – určí len niektoré - zlyháva
	Základné geometrické tvary	pomenuje všetky –nepomenuje, ale správne ukáže – určí len niektoré - zlyháva
Rozmer-množstvo -poradie, P-Ľavá orientácia na tele	Rozmer – množstvo - poradie	HS=.....%=.....
	PĽO na tele pri jednoduchých inštrukciách	ovláda - neovláda
	PĽO na tele pri viacnásobných inštrukciách	ovláda - neovláda
Matematické a číselné predstavy	Vzostupný číselný rad do 10	ovláda – ovláda do 5 - neovláda
	Zostupný číselný rad od 10-1	ovláda – ovláda od 5 - neovláda
	Určenie počtu do 10	ovláda – ovláda do 5 - neovláda
Vizuálna diferenciacia	Rozlíšenie reverzných tvarov	HS:.....%:.....
Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže	Bez pozoruhodností -sústredené, plní pokyny	áno - nie
	Neschopné odlúčiť sa od blízkych a známych	áno - nie
	Nesústredené, nepozorné - koncentrácia upadá	áno - nie
	Nesmelé, neisté – vyžaduje povzbudenie, neverí si	áno - nie
	Emočne rozladené – plačlivé pri neúspechu	áno - nie
	Negativistické – odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	áno - nie
	Neštandardné pracovné tempo - príliš rýchle - príliš pomalé	áno – nie
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	áno - nie
Poznámky:		
Vyšetřil a administroval (meno):		
Dátum:		Podpis:

**Výsledky prieskumu depistáží v okrese Sp. Nová Ves v školskom roku 2011/2012-
tabuľky**

Tabuľka úrovne grafomotoriky detí v šk. roku 2011/2012

<i>kategória</i>	<i>Úroveň zvládania</i>	<i>Počet</i>	<i>percentá</i>
Kresba postavy – zachytenie všetkých potrebných prvkov v kresbe	Nadpriemerná úroveň prevedenia	23	29,5
	Priemerná úroveň	50	64,1
	Podpriemerná úroveň	5	6,4
	<i>Spolu</i>	78	100 %
Kresba postavy II.–proporčnosť, prepracovanosť detailov	Nadpriemerná úroveň	8	10,2 %
	Priemerná úroveň	56	71,8 %
	Podpriemerná úroveň	14	18 %
	<i>Spolu</i>	78	100 %
Opis písaných tvarov písmen	Zvláda na nadpriemernej úrovni	15	19,2 %
	Priemerná úroveň prevedenia	44	56,4 %
	Podpriemerná úroveň	13	16,7 %
	Defektná úroveň prevedenia	6	7,7 %
	<i>Spolu</i>	78	100 %
Obkreslenie obrazcov a geometrických tvarov	Zvláda na vývinovej úrovni	47	60,3 %
	Lahko podpriemerný výkon v teste	24	30,7 %
	Zlyhanie	7	9 %
	<i>Spolu</i>	78	100 %
Úchop písadla pri písaní	Správny úchop, pravou rukou	45	57,7 %
	Správny úchop, ľavou rukou	3	3,8 %
	Nesprávny úchop, pravou rukou	26	33,3 %
	Nesprávny úchop, ľavou rukou	4	5,2 %
	<i>Spolu</i>	78	100 %

Tabuľka všeobecného vedomostného rozhl'adu detí –výsledky depistáže v šk. roku 2011/2012

<i>kategória</i>	<i>Úroveň zvládania</i>	<i>Počet detí</i>	<i>percento</i>
Základné vedomosti a informácie	Vie meno, bydlisko mená rodičov, vek	38	48,7
	Neuvádza bydlisko, ostatné údaje ovláda	32	41
	Nevie uviesť viac ako 1 z oblastí vedomostí	8	10,3
	spolu	78	100
Farby	Pozná a správne menuje farby	60	76,9
	Pomenuje len základné farby	12	15,4
	Mýli si názvy i základných farieb	6	7,7
	spolu	78	100
Geometrické tvary	Pozná všetky názvy geometrických tvarov	27	34,6
	Pozná všetky názvy okrem kosoštvorca	13	16,7
	Neurčí viac geometrických tvarov	28	35,9
	Štvorec pomenuje ako kocka	10	12,8
	Spolu	78	100
Báseň/pieseň	Báseň/ pieseň vie	63	80,8
	nereprodukuje	15	19,2
	spolu	78	100
Výslovnosť	Správna výslovnosť	32	41
	Nesprávna výslovnosť R, L	17	21,8
	Nesprávne sykavky	16	20,5
	Nesprávna výslovnosť viacerých hlások	13	16,7
	Spolu	78	100

Tabuľka fonematického uvedomovania – výsledky depistáže v školskom roku 2011/2012

<i>kategória</i>	<i>Úroveň zvládania</i>	<i>Počet N</i>	<i>Percentá</i>
Vymysli slovo na slabiku PA	Zvláda	43	55,1
	Nezvláda	35	44,8
	spolu	78	100
Urči 1. písmeno v slove	Určí všetky presne	58	74,4
	1 chyba v slovách	4	5,1
	Viac chýb, zlyhá	16	20,5
	Spolu	78	100
Urči, či počuješ R v slove	Bez chyby	29	37,2
	1 chyba	5	6,4
	Viac chýb, zlyhanie	44	56,4
	spolu	78	100,
Vyhláskej svoje meno po písmenách	Zvláda bez chyby	43	55,1
	nezvláda	35	44,9
	spolu	78	100

Tabuľka matematických a číselných predstáv, oblasť pravo-ľavej orientácie a reverzných tvarov – výsledky depistáže v školskom roku 2011/2012

<i>kategória</i>	<i>Úroveň zvládania</i>	<i>Počet detí</i>	<i>percentá</i>
Číselný rad vzostupný	Správne menuje rad do 10	72	92,3
	Zvláda od 0-5	6	7,7
	spolu	78	100
Číselný rad zostupný	Vymenuje od 10 po 0	32	41
	Vymenuje od 5 po 0	5	6,4
	Nezvláda vôbec	41	52,6
	spolu	78	100
Porozumenie pojmom množstva	Správne určí množstvo – najviac – najmenej - rovnako	43	55,1
	Urobí jednu chybu v určení množstva	8	10,3
	Neovláda pojmy množstva	27	34,6
	spolu	78	100
Určenie počtu	Určí správne	59	75,8
	Neurčí správne	18	23,2
	spolu	78	100

Tabuľka pravo-ľavej a priestorovej orientácie – výsledky depistáže v školskom roku 2011/2012

<i>kategória</i>	<i>Úroveň zvládania</i>	<i>počet</i>	<i>percentá</i>
Pravo – ľavá orientácia na telesnej schéme	Ovláda pri zdvojených inštrukciách	25	32,1
	Určí len jednu položku	20	25,6
	Zlyháva v úlohe	33	42,3
	spolu	78	100
Pravo-ľavá orientácia v priestore	Zvládnutá pri viacnásobných inštrukciách	21	26,9
	Zvláda pri jednoduchej inštrukcii	11	14,1
	Zlyháva v úlohách	46	59
	Spolu	78	100
Reverzné tvary	Nadpriemerný výkon	14	17,9
	Priemerný výkon	47	60,3
	Podpriemerný až defektný výkon	17	21,8
	Spolu	78	100

CESTA K ÚSPEŠNÉMU ZAŠKOLENIU

Všeobecný vedomostný rozhl'ad

- Informácie o sebe (meno, vek, bydlisko, mesto).
- Informácie o rodine (mená rodičov, zamestnanie, mená súrodencov).
- Orientácia miestom a časom (aký je deň, časť dňa – ráno, obed, večer, ročné obdobie).
- Recitovanie básne, prípadne spievanie piesne, riekanky.

Základné matematické predstavy

- Vymenovať číselný rad od 0 do 10 (20).
- Vymenovať zostupný číselný rad od 10 po 0.
- Priradiť správne pojem čísla k množstvu (určiť počet).
- Porozumenie pojmom viac – menej, najviac – najmenej– rovnako.

Reč a fonemické uvedomovanie

- Správna výslovnosť všetkých hlások, foném.
- Určiť prvú hlásku v slove.
- Určiť danú hlásku v slove (napr. je v slove pirát hláska R?).
- Vyhlasovať meno (K–A–T–K–A), slabikovanie slov (KAT-KA).
- Vymyslieť slovo na požadovanú hlásku, slabiku (vymysli slovo začínajúce na P,PA,M,ME).

Pravo-ľavá orientácia

- Pravo-ľavá orientácia na telesnej schéme (určiť pravú ruku správne, ľavé oko, prípadne pravou rukou ľavé ucho, ľavou rukou ukázať ľavé koleno).
- Pravo- ľavá orientácia v priestore (ukázať pravý horný roh papiera, ľavý dolný roh, polož lyžicu napravo od noža...).
- Určiť smer hore – dole, nad – pod, pred – za, povedz, čo je napravo, naľavo.

Grafomotorika

- Kresba postavy s detailným prevedením.
- Správne držanie ceruzky.
- Cvičenia podľa predlôh pre predškolačkov (vlnky, šikmé čiary, rovné čiary, lastovičky).
- Skúšať prvý nácvik obkreslenia tvarov, písmen.

Sociálna, emocionálna a vôľová pripravenosť

- Schopnosť dostatočne sa na prácu sústrediť (cca 15-20 min.).
- Schopnosť dokončiť prácu.
- Pochopiť inštrukciu a podľa nej postupovať (nepýtať sa dodatočne na otázky).
- Schopnosť samostatne pracovať.
- Schopnosť odlúčiť sa od rodiča na dlhší čas.
- Záujem o písmenká, číslice, čo ako funguje atď.
- Dobré zvládanie záťaže – pri neúspechu sa dieťa nevzdá, resp. je možné ho znovu motivovať.

MANUÁL PRE REALIZÁCIU DEPISTÁŽÍ V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH

Autorka

Mgr. Gabriela LESKOVJANSKÁ, PhD.

Odborní garanti

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

PhDr. Viera Šilonová

Oponenti

PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.

Mgr. Ivica Šimková

Vydavateľ: METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM V PREŠOVE

Vydanie: prvé

Rok: 2014

Počet strán: 99

ISBN 978-80-565-0375-1

Publikácia neprešla jazykovou úpravou.