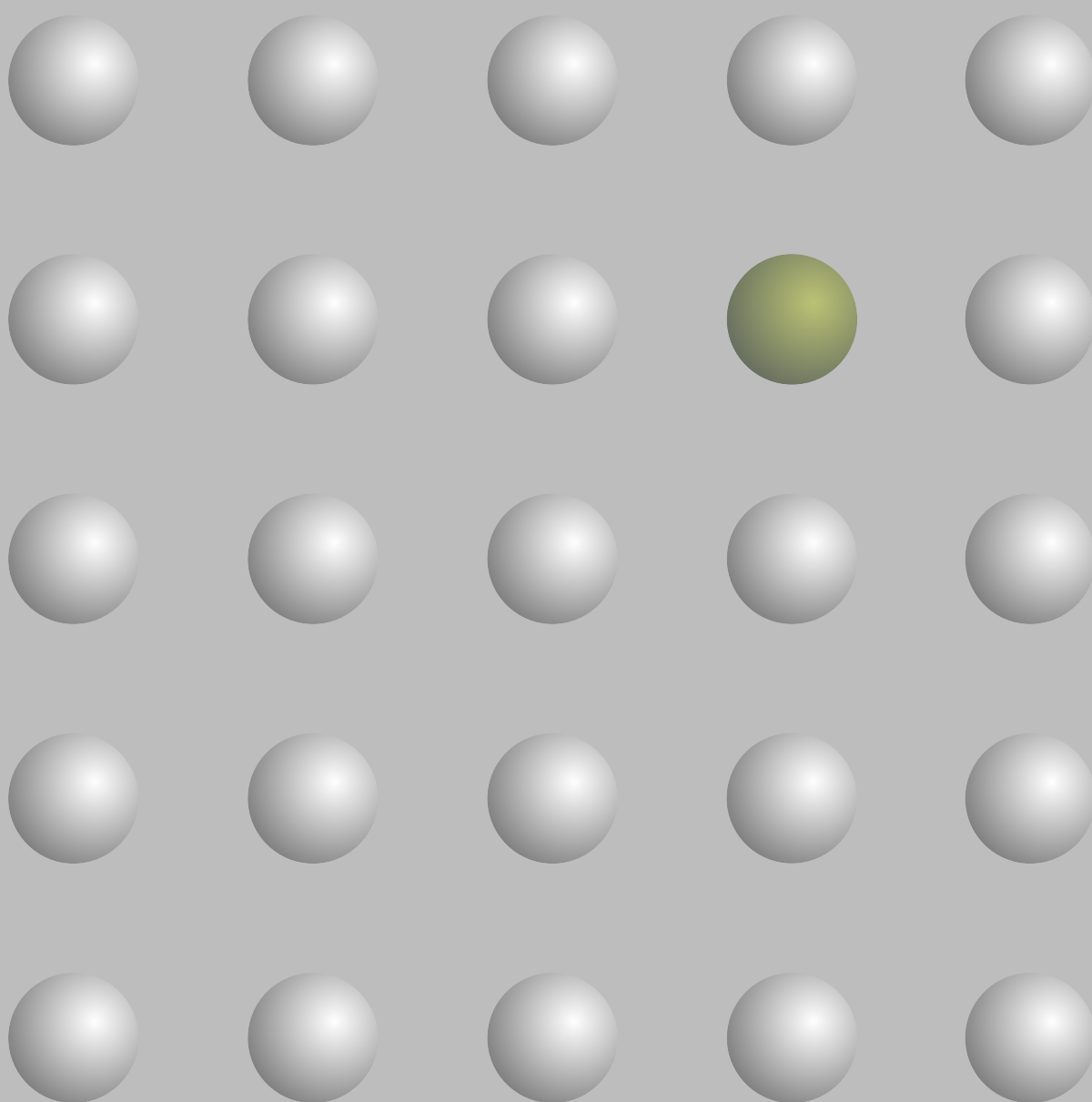


Kolektív autorov

Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti DIEŤA



**Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy
v oblasti DIEŤA**

Kolektív autorov

2021

Názov: **Profesijné kompetencie učiteľa materskej školy v oblasti
DIEŤA**

Koordinátor: **PaedDr. Eva Pupíková, PhD.**

Kolektív autorov: **PaedDr. Eva Bruteničová, PaedDr. Silvia Mináriková, PhD.,
PaedDr. Jana Paleschová, Mgr. Emília Petrovská,
PaedDr. Eva Pupíková, PhD., PhDr. Renáta Varholáková**

Recenzenti: **doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
PaedDr. Jana Verešová, PhD.**

Jazyková korektúra: **PaedDr. Oľga Nestorová
PaedDr. Mária Onušková**

Vydavateľ: **Metodicko-pedagogické centrum, BRATISLAVA**

Vydanie: **1.**

Rok vydania: **2021**

Počet strán: **98**

ISBN **978-80-565-1455-9**

EAN **97880565145**

Zoznam obrázkov

Obrázok 1 Štruktúra profesijnej kompetencie.....	11
Obrázok 2 Obsah kompetencie 1.1	15
Obrázok 3 Obsah kompetencie 1.2	15
Obrázok 4 Obsah kompetencie 1.3	16
Obrázok 5 Spoločný prienik všetkých troch kompetencií z oblasti Dieťa – metódy a nástroje pedagogického diagnostikovania	17
Obrázok 6 Sociogram malej skupiny (písmená označujú jednotlivé deti).....	22
Obrázok 7 Charakteristiky dieťaťa predškolského veku.....	27
Obrázok 8 Komunikácia dieťaťa.....	34
Obrázok 9 Evalvačný materiál č. 1	45
Obrázok 10 Evalvačný materiál č. 2 - Dopravné prostriedky	46
Obrázok 11 Zložky učenia sa	51

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1 Gradácia preukázania kompetencie 1.1 podľa kariérnych stupňov učiteľa s vysokoškolským vzdelaním 2.stupňa	9
Tabuľka 2 Etapy pedagogického diagnostikovania	13
Tabuľka 3 Príklad: Dieťa reaguje na zmenu hry.....	19
Tabuľka 4 Ukážka z pozorovacieho záznamu.....	19
Tabuľka 5 Možnosti využitia metód a nástrojov ako súčasť jednotlivých kompetencií.....	26
Tabuľka 6 Komparácia diagnostiky dieťaťa predškolského veku s vývinovou psychológiou	35
Tabuľka 7 Komparácia vývinových charakteristík s individuálnymi charakteristikami dieťaťa	35
Tabuľka 8 Ukážka štruktúry záznamového hárku.....	36
Tabuľka 9 Ukážka pozorovacieho hárku	42
Tabuľka 10 Jednotlivé zistenia je možné zaznamenávať znakmi + / -	63
Tabuľka 11 Ukážky písomného záznamu z pozorovania dieťaťa.....	67
Tabuľka 12 Príklad: Zachytenie rodinnej anamnézy v diagnostickom hárku dieťaťa.....	81
Tabuľka 13 Pozorovací hárok	96

Obsah

Zoznam obrázkov	3
Zoznam tabuliek	3
Úvod.....	6
1 Profesijný štandard učiteľa materskej školy	8
2 Učiteľ ako diagnostik	12
2.1 Spôsobilosť učiteľa využívať diagnostické metódy a nástroje	16
3 Kompetencia 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	27
3.1 Perceptuálno-motorické charakteristiky dieťaťa predškolského veku	27
3.2 Hrubá motorika	28
3.3 Jemná motorika	28
3.4 Kognitívne charakteristiky dieťaťa	29
3.5 Sociálno-emocionálne charakteristiky dieťaťa.....	32
3.6 Preukázanie dosiahnutia kompetencie 1.1 (kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec)	36
4 Kompetencia 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa ...	48
4.1 Psychologické faktory učenia sa dieťaťa	50
4.2 Sociálne faktory učenia sa dieťaťa	59
4.3 Preukázanie dosiahnutia kompetencie 1.2 (kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec)	62
5 Kompetencia 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa	70
5.1 Sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa	71
5.2 Preukázanie dosiahnutia kompetencie 1.3 (kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec)	79
6 Prepojenie jednotlivých kompetencií do efektívneho diagnostikovania	83
Záver.....	87
Zoznam bibliografických odkazov.....	88

Príloha A	94
Príloha B.....	96

Úvod

Za výchovu a vzdelávanie detí predškolského veku je v materskej škole zodpovedný učiteľ materskej školy. Jeho profesionalita nespočíva iba v pozitívnom vzťahu k deťom. Dôležitou spôsobilosťou učiteľa materskej školy je poznanie individuálnych charakteristík každého dieťaťa.

Publikácia, ktorá sa čitateľovi dostáva do rúk je zameraná na opis troch profesijných kompetencií vyplývajúcich z profesijného štandardu učiteľa materskej školy v oblasti Dieťa. Tieto kompetencie sú smerované k identifikovaniu individuálnych špecifik dieťaťa predškolského veku. Z toho dôvodu je využiteľná aj ako učebný zdroj pre účastníkov vzdelávacích programov obsahovo zameraných na pedagogické diagnostikovanie dieťaťa. Cieľom publikácie je analyzovať dôležité teoretické informácie, ktoré tvoria poznatkovú platformu príslušných profesijných kompetencií. Čitateľ by mal po preštudovaní textu získať prehľad o základných informáciách, ktoré potrebuje k dosiahnutiu požadovaných kompetencií. Materiál má tiež ambíciu pomôcť učiteľovi materskej školy nielen pri dosahovaní uvedených troch profesijných kompetencií, ale aj pri preukazovaní ich dosiahnutia, napríklad pri tvorbe profesijného portfólia, ktoré môže následne tvoriť základ jeho atestačného portfólia. Preukazovanie dosiahnutia profesijných kompetencií je smerované k učiteľom s úplným stredným odborným vzdelaním, na kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec.

Obsah publikácie je rozdelený na päť kapitol. Prvá kapitola je venovaná analýze metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky. Práve prostredníctvom diagnostických metód a nástrojov učiteľ preukazuje dosiahnutie profesijných kompetencií z oblasti Dieťa. Ďalšie kapitoly sa venujú podrobnej analýze troch profesijných kompetencií učiteľa predprimárneho vzdelávania¹ v teoretickej rovine s prepojením na praktické námety využiteľné v praxi. Učiteľ si môže na základe prečítaného textu vytvoriť dôkazy o dosiahnutých kompetenciách, ktoré môžu byť súčasťou jeho profesijného portfólia.

Autorky si uvedomujú, že prezentované kompetencie na seba nadväzujú, vzájomne sa podporujú a dopĺňajú. Publikácia je pokusom o deduktívny pohľad na jednotlivé kompetencie samostatne s dôrazom na poznatkový systém učiteľa, spôsobilosti učiteľa, ktoré potrebuje k tomu, aby mohol preukázať dosiahnutie uvedených kompetencií. Zdôrazňujú, že až ich zlúčenie

¹ Aktuálny profesijný štandard používa pojem učiteľ pre predprimárne vzdelávanie, napriek tomu, že nový zákon 138/2019 o PZ a OZ hovorí o učiteľovi materskej školy.

vyúsťuje do celostného pohľadu na dieťa, ktorý umožní učiteľovi plánovať efektívny výchovno-vzdelávací proces.

1 Profesijný štandard učiteľa materskej školy

Požiadavky spoločnosti na učiteľa a na jeho prácu sú zachytené v dokumente *Pokyn ministra č. 39/2017*². Jeho obsahom je tzv. profesijný štandard pedagogického zamestnanca. M. Černotová (2007, s. 7) definuje profesijný štandard ako „*normatív, ktorý vymedzuje nevyhnutné profesijné kompetencie, pre štandardný výkon profesie pedagogického zamestnanca*“. I. Pavlov (2013) predpokladá, že je možné konštruovať profesijné štandardly tak, aby postihovali celé rozpätie činnosti učiteľa v jej zložitej dynamike rozvoja.

Využívanie profesijných štandardov v praxi bolo posilnené platnosťou **Zákona č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch**³ a **Vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji**⁴. Profesionálne štandardly majú prioritne podporiť sebareflexiu učiteľa a rozvíjať jeho schopnosť plánovať profesijný rozvoj. Profesionálne štandardly sú vytvorené takmer pre všetky kategórie a podkategórie pedagogických a odborných zamestnancov.

V podkategórii učiteľ materskej školy sú profesionálne štandardly spracované s akceptovaním rôznych stupňov požadovaného dosiahnutého vzdelania (úplné stredoškolské odborné vzdelanie, vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa, vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa). Ich formulácia zabezpečuje gradačné požiadavky na výkon učiteľa v rámci kariérového stupňa *začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s prvou alebo druhou atestáciou*. Pri tvorbe vlastného kompetenčného profilu učiteľ reflektuje na štandardly príslušné svojmu vzdelaniu a dosiahnutému kariérovému stupňu. Uvedenú gradáciu je možné identifikovať vo zvyšujúcej sa náročnosti na vedomosti a činnosti realizované učiteľom. Ak by sme chceli veľmi zjednodušiť príklad na gradáciu kompetencií, môžeme konštatovať, že od začínajúceho pedagogického zamestnanca sa očakávajú potrebné vedomosti, samostatný pedagogický zamestnanec vykonáva edukačné činnosti v štandardných edukačných situáciách, dokáže používať overené postupy a dokáže vyvodzovať závery pre optimalizáciu svojho výkonu. Pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou navrhuje, aplikuje, overuje nové postupy a dokáže vyvodzovať závery v rámci vlastnej praxe (v rámci triedy). Pedagogický zamestnanec s 2. atestáciou dokáže zisťovať a analyzovať príčiny konkrétnych javov, navrhuje,

² <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

³ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/20191015>

⁴ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/361/20191115>

overuje, skúma systémové riešenia a poskytuje pomoc a poradenstvo na úrovni metodického združenia aj iným pedagogickým zamestnancom, a to aj nad rámec vlastnej školy. Požiadavky vyššieho kariérového stupňa predpokladajú zvládanie kompetencií predchádzajúceho kariérového stupňa. K názornosti uvádzame gradáciu preukázania kompetencie 1.1 v tabuľke 1, ktorá je spracovaná podľa Pokynu ministra školstva č. 39/2017.

Tabuľka 1 Gradácia preukázania kompetencie 1.1 podľa kariérnych stupňov učiteľa s vysokoškolským vzdelaním 2.stupňa⁵

Kompetencia 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	
Samostatný PZ	- posudzuje perceptuálno-motorické, sociálno-emocionálne a kognitívne charakteristiky dieťaťa s využitím základných metód (pozorovanie, rozhovor a pod.) pedagogickej diagnostiky, - interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery pre výchovno-vzdelávaciu činnosť.
PZ s 1. AS	- identifikuje problémy a prekážky v perceptuálno-motorickom, sociálno-emocionálnom a kognitívnom vývine dieťaťa s využitím vhodných metód a nástrojov pedagogickej diagnostiky (rozhovor a dotazník pre zákonného zástupcu dieťaťa, pozorovanie a pod.), - interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery pre optimalizáciu výchovných a vzdelávacích stratégií.
PZ s 2. AS	na úrovni školy: - analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti pedagogickej diagnostiky, - tvorí nástroje pedagogickej diagnostiky (napr. pozorovací hárok, škály a pod.) a overuje ich účinnosť, - poskytuje pomoc a poradenstvo pedagogickým zamestnancom v pedagogickej diagnostike vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa.

Zdroj: Pokyn ministra školstva č. 39/2017

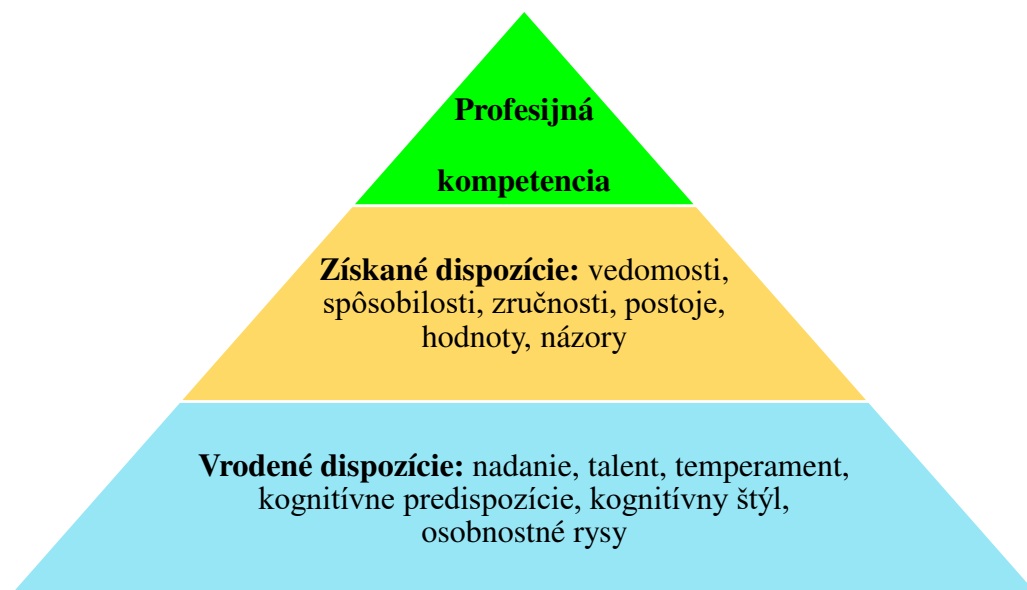
Učiteľ v rámci sebareflexie a následného plánovania vlastného profesijného rozvoja vychádza z profesijných štandardov pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogických zamestnancov v súlade s dosiahnutým vzdelaním a kariérovým stupňom. V rámci prípravy tejto publikácie bolo náročné rozpracovať profesijné štandardy vo vzťahu ku všetkým kombináciám dosiahnutého vzdelania a kariérového stupňa. Text je spracovaný na základe požiadaviek samostatného pedagogického zamestnanca s úplným stredným odborným vzdelaním.

⁵ Učiteľ s úplným stredným odborným vzdelaním a učiteľ s VŠ. vzdelaním 1. stupňa nemôže postúpiť na kariérny stupeň PZ s 2. AS.

Obsahom profesijného štandardu sú profesijné kompetencie rozdelené do troch oblastí: *Dieťa, Výchovno-vzdelávací proces a Sebarozvoj učiteľa*. Oblasť *Dieťa* obsahuje kompetencie zamerané na poznanie dieťaťa vstupujúceho do výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ sa zameriava na vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa, identifikuje psychologické, sociálne faktory učenia sa a identifikuje sociokultúrny kontext dieťaťa. Súčasťou druhej oblasti *Výchovno-vzdelávací proces* sú kompetencie zamerané na plánovanie, realizovanie a hodnotenie výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole. Oblasť *Profesijný rozvoj* obsahuje kompetencie súvisiace s úlohou pedagogického zamestnanca, jeho sebazdokonaľovaním a pôsobením v škole. Učiteľ plánuje svoj profesijný rozvoj a koordinuje ho s cieľmi školy.

Ako uviedol I. Pavlov (2013), profesijný štandard by mal byť schopný obsiahnuť podstatnú časť činností, ktoré učiteľ vykonáva. Všetky dôležité činnosti učiteľa sa majú odzrkadliť v profesijnom štandarde a stanoviť určitú normu, ktorá je akceptovateľná pre povolanie učiteľ. Norma je definovaná pomocou profesijných kompetencií. V súlade s I. Turekom (2015) zdôrazňujeme, že kompetenciu vnímame ako správanie sa človeka, ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činností. V prípade učiteľského povolania je to výkon učiteľa súvisiaci s výchovno-vzdelávacím procesom.

M. Šnídlová a V. Laššák (2020) uvádzajú, že každá profesijná kompetencia je opísaná požadovanými vedomosťami (súbory poznatkov) a požadovanými spôsobilosťami (zručnosti nadobudnuté v praktickej činnosti, ktoré sú predpokladom pre kvalitný výkon činnosti). Kompetenciu považujeme za súhrn *vnútornej osobnostnej výbavy učiteľa, jeho schopností, vedomostí, spôsobilostí a skúseností*. Aby sa mohla kompetencia naplno rozvinúť, jej súčasťou je dôsledný postoj učiteľa k vykonávaniu určitej činnosti. M. Kubeš et al. (2004) uvádza, že učiteľ zároveň vidí vo svojom konaní hodnotu a je ochotný týmto smerom vynaložiť potrebnú energiu.



Obrázok 1 *Štruktúra profesijnej kompetencie*

Zdroj: E. Pupíková,,upravené podľa V. Prusáková et al. 2010

Na obrázku 1 môžeme vidieť, že profesijná kompetencia vzniká za predpokladu, že učiteľ má určité dispozície, získa potrebné vedomosti a spôsobilosti. Súčasťou profesijných kompetencií sú aj postoje a motívy vykonávať pedagogické činnosti. Veríme, že táto publikácia prispeje k rozvoju kompetencií učiteľa materskej školy nielen z pohľadu aktualizácie vedomostí, ale prispeje aj k získaniu nových postojov k diagnostickej činnosti učiteľa, ktorá je hlavnou témou materiálu.

2 Učiteľ ako diagnostik

Jednou z kľúčových činností učiteľa, je proces poznávania dieťaťa, s ktorým pracuje. Pedagogické diagnostikovanie je východiskovým momentom pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti. Vednou disciplínou zaoberajúcou sa diagnostikovaním je pedagogická diagnostika. P. Gavora (In: Podhájecká, Gmitrová 2009a) definuje pedagogické diagnostikovanie ako diagnostickú činnosť, ktorá je zameraná na zisťovanie, identifikovanie, charakterizovanie, hodnotenie úrovne rozvoja dieťaťa ako výsledku výchovno-vzdelávacieho pôsobenia. Pedagogická diagnostika sa podľa D. Valachovej (2009) zameriava na *obsahovú zložku* (dosiahnutá úroveň vedomostí, zručností a návykov, významný je predovšetkým výsledný produkt) a *procesuálnu zložku* (t. j. akým spôsobom sa proces výchovy a vzdelávania uskutočňuje, aký vplyv má proces výchovy a vzdelávania na samotné dieťa). D. Kostrub (2003) uvádza, že proces pedagogického diagnostikovania začína uvedením si východiskového momentu diagnostikovania, pokračuje sledovaním dieťaťa v priebehu učenia sa a rozvoja a cyklus sa uzatvára bilanciou hodnotenia učebnej a rozvojovej efektivity. Učiteľ v materskej škole využíva pedagogické diagnostikovanie hlavne na zisťovanie napredovania dieťaťa pri dosahovaní vzdelávacích štandardov, na prehodnocovanie efektivity výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, na hodnotenie, plánovanie a skvalitňovanie výchovno-vzdelávacích postupov a individuálnej činnosti s dieťaťom (Podhájecká, Gmitrová 2009b).

Uvedomme si:



Pedagogické diagnostikovanie je proces sledovania individuálnych charakteristík dieťaťa.

Pedagogická diagnostika je vedná disciplína a zároveň týmto pojmom môžeme označiť **výsledok** procesu pedagogického diagnostikovania.

Samotný diagnostický proces by sme mohli rozdeliť do niekoľkých etáp. P. Gavora (In: Kolláriková, Pupala 2001) ich rozdelil na 8 etáp, a to plánovanie a organizovanie diagnostikovania, stanovenie hypotézy, zber a spracovanie diagnostických údajov, vyhodnotenie a interpretácia diagnostických údajov, stanovenie diagnózy, pedagogické opatrenie, vyslovenie prognózy, komunikácia diagnózy. Zjednodušené delenie fáz pedagogického diagnostikovania nachádzame u B. Kasáčovej a M. Cabanovej (2014), ktoré uvádzajú tri základné etapy procesu:

1. etapa plánovacia,
2. etapa realizačná,
3. etapa hodnotiaca.

Konkretizovanie jednotlivých etáp uvádzame (spolu s konkrétnymi príkladmi) v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Etapy pedagogického diagnostikovania

Etapa	Činnosť učiteľa	Príklad
Plánovacia etapa	Spozorovanie problému a vyslovenie predpokladu.	<i>Pozorujem, že dieťa má problém v komunikácii. Predpokladám, že dôvod je logopedický.</i>
	Stanovenie cieľa pedagogického diagnostikovania.	<i>Potrebujem zistiť, aká je úroveň komunikačných kompetencií dieťaťa, výslovnosť hlások, syntax, slovná zásoba.</i>
	Stanovenie metódy, vyhľadanie alebo koncipovanie výskumného nástroja.	<i>Pozorujem verbálny prejav dieťaťa v hrách a činnostiach, pozorované situácie si budem zaznamenávať do pozorovacieho hárku na základe stanovených indikátorov. Realizujem rozhovor a sledujem úroveň komunikačných zručností dieťaťa.</i>
Realizačná etapa	Samotné pozorovanie a rozhovory s dieťaťom.	<i>Pozorujem dieťa pri rôznych komunikačných činnostiach, pozorované javy si zapisujem, cielene sa s dieťaťom rozprávam za účelom zistiť, aká je úroveň jednotlivých komunikačných zručností.</i>
Hodnotiaca etapa	Výsledok procesu - stanovenie diagnózy.	<i>Opišem aktuálny stav úrovne komunikačných zručností dieťaťa.</i>
	Interpretovanie výsledkov a navrhnutie (naplánovanie) výchovno-vzdelávacích postupov.	<i>Navrhujem ďalšie pedagogické kroky, ako by som mohol zlepšiť komunikačné kompetencie dieťaťa. Zameriam sa na nácvik básničiek, riekaniiek s preferovanou hláskou a pod.</i>

Zdroj: E. Pupíková, upravené podľa P. Gavora (In Kolláriková, Pupala 2001), B. Kasáčová, M. Cabanová (2014)

Súhlasíme s D. Kostrubom (2003), ktorý tvrdí, že pedagogické diagnostikovanie nie je zaškrťovanie položiek „vie – nevie“ na základe kladenia otázok učiteľom a poskytovania správnych odpovedí dieťaťom. Operacionalizovaná podoba pedagogického diagnostikovania

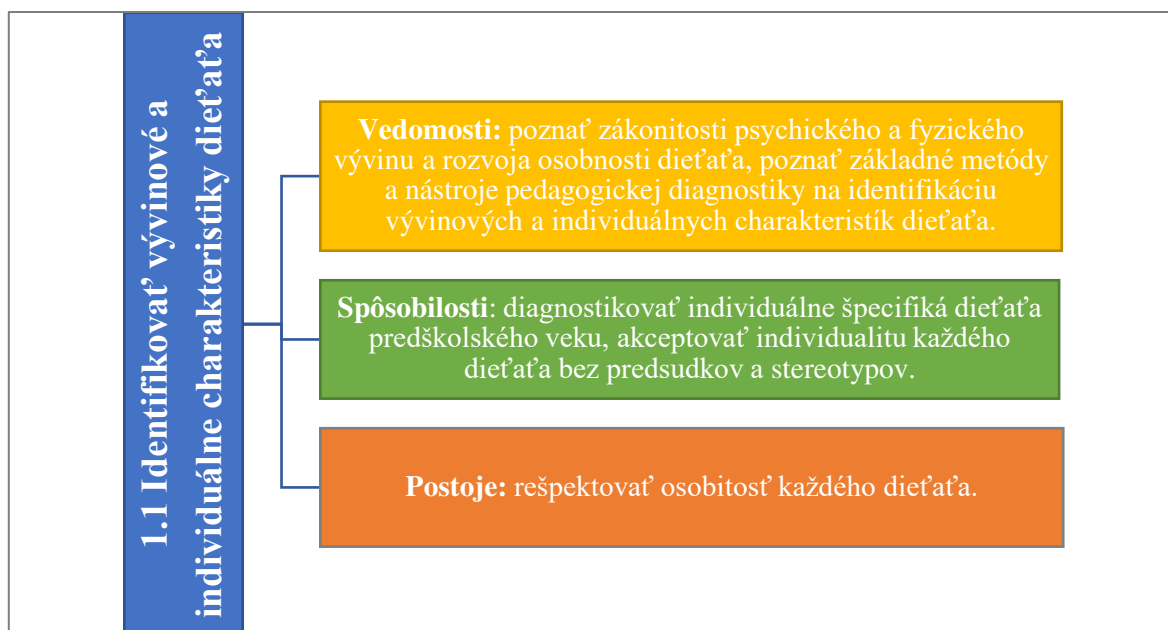
predstavuje vytváranie prirodzených pedagogicko-didaktických situácií v rámci vzdelávacích aktivít, ktoré umožnia učiteľovi získať odpovede na otázky:

- **čo dieťa pozná**, čo vie, čomu rozumie,
- **čo by malo dieťa poznať**, byť spôsobilé dokázať, (u)robiť/uskutočniť vzhľadom na (vybraný) obsah edukácie v materskej škole,
- **čo by mohlo dieťa poznať**, byť spôsobilé dokázať (u)robiť/uskutočniť vzhľadom na (vybraný) obsah edukácie v materskej škole.

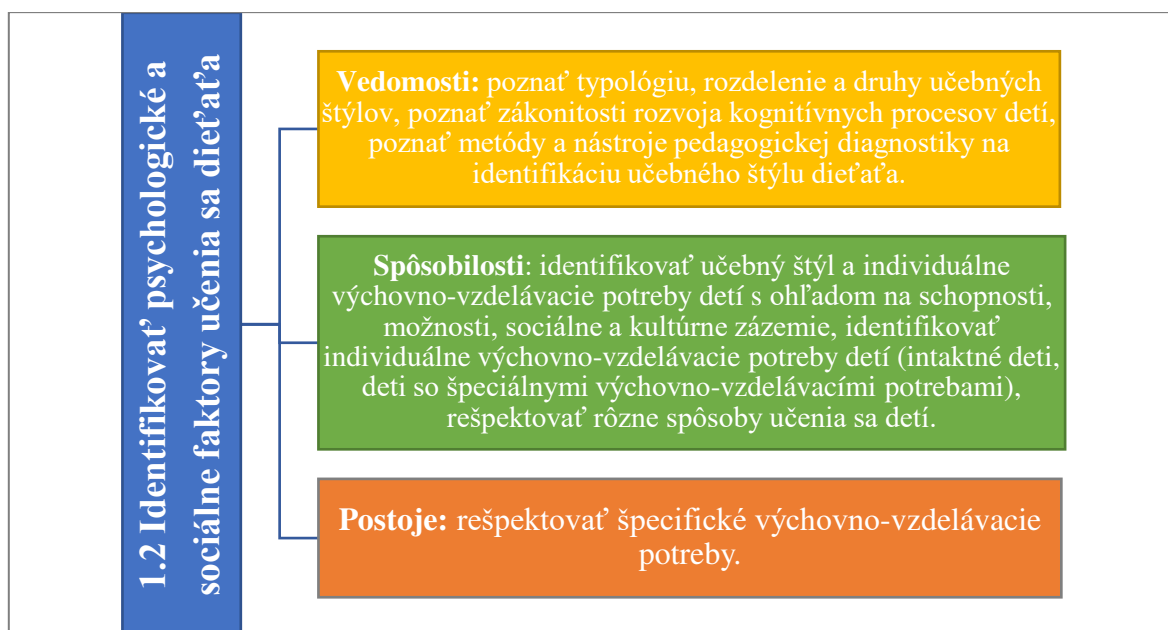
Realizovanie pedagogického diagnostikovania si od učiteľa vyžaduje určité špecifické spôsobilosti. V. Mertin a I. Gillernová eds. (2010, s. 28) hovoria o tzv. *diagnostických profesijných schopnostiach*. Vzťahujú sa na rešpektovanie vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa, na rozlišovanie aktuálnej úrovne dieťaťa. Diagnostické činnosti sú súčasťou viacerých delení základných profesijných činností učiteľa. Autori, ako napr. Ch. Kyriacou (1996), Z. Helus (2009), B. Kasáčová, B. Kosová, et al. (2006), V. Spilková, H. Hejlová (2010) a ďalší, zaradili diagnostické kompetencie učiteľa medzi kľúčové kompetencie učiteľov. Je preto pochopiteľné, že sa stali súčasťou profesijného štandardu učiteľa v Slovenskej republike podľa Pokynu ministra č. 39/2017. Ako sme vyššie uviedli, profesijný štandard učiteľa obsahuje *oblasť Dieťa*. Táto oblasť je zameraná práve na činnosti učiteľa súvisiacimi s identifikovaním individuality každého jedného dieťaťa. Obsahuje tri profesijné kompetencie:

- 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa,*
- 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa,*
- 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa.*

V kapitole 1 uvádzame, že každá profesijná kompetencia obsahuje potrebné vedomosti, spôsobilosti a postoje. Konkretizujeme ich v obrázkoch 2, 3 a 4.



Obrázok 2 Obsah kompetencie 1.1



Obrázok 3 Obsah kompetencie 1.2



Obrázok 4 Obsah kompetencie 1.3

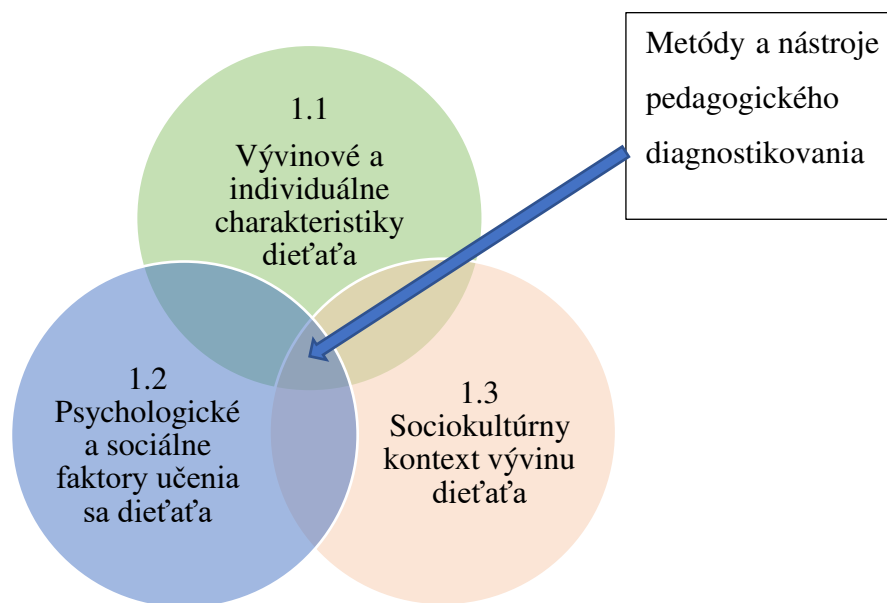
Zdroj: Spracované podľa profesijného štandardu a Etického kódexu učiteľa⁶

K tomu, aby učiteľ identifikoval u dieťaťa individuálne charakteristiky, potrebuje získať určité vedomosti, spôsobilosti pri využívaní metód a nástrojov a zároveň potrebuje mať kladné postoje k diagnostickej činnosti učiteľa. Spoločným prienikom pre všetky tri profesijné kompetencie je poznanie a využívanie diagnostických metód a nástrojov, ktoré bližšie analyzujeme v nasledujúcom texte.

2.1 Spôsobilosť učiteľa využívať diagnostické metódy a nástroje

Učiteľovi materskej školy je určite zrejmé, že v súvislosti s výkonom tohto povolania nemožno hovoriť o diagnostikovaní exaktnými medicínskymi prístrojmi s cieľom poznania presnej zdravotnej, psychickej a inej diagnózy. V súvislosti s učiteľmi môžeme hovoriť o poznávaní individuálnych špecifik dieťaťa, ktoré ovplyvňujú proces učenia sa. Spoločným prienikom všetkých troch profesijných kompetencií v oblasti Dieťa je následná požiadavka na poznanie základných výskumných diagnostických nástrojov a metód, ktoré umožňujú učiteľom identifikovať špecifiká dieťaťa (Obrázok 5).

⁶ Etický kódex učiteľa nájde čitateľ na stránke: <https://www.minedu.sk/eticky-kodex-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov/>



Obrázok 5 Spoločný prienik všetkých troch kompetencií z oblasti Dieťa – metódy a nástroje pedagogického diagnostikovania

Zdroj: E. Pupíková, vlastné spracovanie

K správne mu diagnostikovaní u aktuálnej vývinovej úrovn e dieťaťa je dôležit é pre učiteľa poznať možnosti diagnostikovania pomocou základných metód a nástrojov. **Metódu** považuje Š. Švec et al. (1998) za spôsob zberu údajov (je to abstraktný pojem). **Nástrojom** označujeme konkrétny inštrument používaný v rámci výskumnej metódy (Švec et al. 1998).

Príklady:



*Pri metóde dotazníka je **nástrojom** konkrétny dotazník, napr. pre rodičov.*

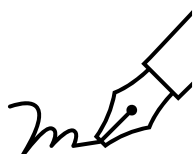
*Pri metóde rozhovoru je **nástrojom** – súbor otázok kladených v rozhovore, analýza záznamu z rozhovoru.*

Stručný prehľad najpoužívanějších metód a nástrojov v pedagogickom diagnostikovaní uvádzame v ďalšom texte. Podotýkame, že záznamy z pedagogického diagnostikovania sú nepovinnou súčasťou pedagogickej dokumentácie triedy. Zároveň upozorňujeme na potrebu identifikovať individuálne špecifiká každého dieťaťa a zistenia si zaznamenávať, pretože slúžia ako východiská edukačnej činnosti. Súčasne sú dôležitou zložkou profesijného portfólia učiteľa materskej školy.

Ako uvádza V. Hajdúková (2009) za základnú metódu pedagogického diagnostikovania v materskej škole považujeme **pozorovanie** dieťaťa. P. Gavora (In: Švec 1998, s. 101) hovorí o pozorovaní ako o metóde, ktorej základom je vnímanie (zrak, sluch, niekedy hmat i čuch).

Metóda pozorovania si vyžaduje zostavenie nástroja, v ktorom si učiteľ vymedzuje predmet konkrétneho pozorovania u dieťaťa. Môžu to byť rôzne kategórie a ich osobitosti (Belešová 2014). Pozorovanie môže učiteľ využiť pri všetkých troch profesijných kompetenciách v oblasti *Dieťa*. Záleží na učiteľovi, aké kritériá si na konkrétne pozorovanie zvolí. Môžu to byť rôzne schopnosti (vnímanie časových a priestorových vzťahov, orientácia v priestore), pozornosť, pamäť, myslenie, osobnostné vlastnosti (impulzivnosť, zvedavosť, samostatnosť, komunikatívnosť, aktivnosť, vzdorovitosť), psychické stavy dieťaťa (plačlivosť, citlivosť, náladovosť, nepozornosť), sociálne vzťahy (schopnosť spolupracovať, schopnosť podeliť sa). Priebeh pozorovania môže byť zachytený v záznamovom hárku, v pojmovej mape, či v inom formáte, ktorý si zvolí učiteľ. Spravidla sú to však pozorovacie hárky.

Príklad:



*Učiteľ sa rozhodne zistiť, ako dieťa spolupracuje v skupine detí. Vyberá si metódu pozorovania. Do výskumného nástroja, ktorým je pozorovací hárak, si stanovuje indikátory, ktorými zisťuje, napr. úroveň spolupráce dieťaťa s inými deťmi (spôsobilosti nadviazať kontakt s iným dieťaťom, akceptovať hru iných, dopĺňať hru vlastnými nápadmi) alebo úroveň jednotlivých stránok rozvoja osobnosti dieťaťa (kognitívna stránka - označenie farieb, tvarov; sociálno-emocionálna stránka - kontakty dieťaťa s rovesníkmi, dospelým; perceptuálno-motorická stránka - hrubá motorika (beh, skok...), jemná motorika (prítlak na podložku, pinzetový úchop...). Hovoríme, že učiteľ realizuje **zámerné pozorovanie**. Má presne stanovený cieľ pozorovania a kritériá s indikátormi.*

Záznamy v pozorovacích hárkoch môžu vyzerat' nasledovne:

- a) Učiteľ odpovedá na otvorené otázky:

Ako dieťa reaguje na zmenu hry?

Dieťa XX je častým iniciátorom zmeny v hre. Napriek tomu, že ostatné deti stále rozvíjajú svoju hru, jeho záujem o akúkoľvek hru klesá už po niekoľkých minútach. Zároveň tvorí nové hry a aktivity. V prípade pohybových hier jeho záujem o hru končí v momente, keď dostane priestor na sebaaprezentáciu (napr. bolo v kruhu).

- b) Pri každom kritériu má učiteľ dopredu danú škálu alebo možnosti odpovede. Aktuálne odpovede si zaznamenáva v pripravenej tabuľke:

Tabuľka 3 Príklad: Dieťa reaguje na zmenu hry.

vždy sa podriadi iným pri zmene hry	občas sa podľa povahy hry prispôsobí	neakceptuje zmenu hry, ktorú samo neiniciuje
-------------------------------------	--------------------------------------	--

- c) Učiteľ nemá dopredu zadané otázky, robí si záznamy o aktuálnych javoch, ktoré sa vyskytnú.

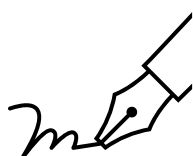
Tabuľka 4 Ukážka z pozorovacieho záznamu

Ako dieťa reaguje na organizáciu učenia sa - uprednostňuje individuálne, skupinové, či frontálne činnosti a prečo?	Variant a)
	Priestor na voľné zaznamenávanie poznámok
Ako dieťa reaguje na organizáciu učenia sa	Variant b) – dopredu stanovené možnosti: - Uprednostňuje individuálnu formu činnosti. - Uprednostňuje skupinovú formu činnosti. - Uprednostňuje frontálnu formu činnosti.

Rôzne spôsoby zaznamenávania si pozorovaných javov majú svoje výhody a nevýhody. Prvý spôsob (otvorené odpovede) umožňuje učiteľovi dopĺňať ďalšie údaje o pozorovanom jave (napr. za akých podmienok a kedy dieťa preferovalo určitú formu, pri akej činnosti, s kým chcelo vykonávať činnosti v skupine...). Je potrebné zdôrazniť, že voľné zapisovanie do pozorovacieho hárku si vyžaduje od učiteľa zvýšenú pozornosť a následný zápis. Zároveň táto forma zaznamenávania poznámok si vyžaduje spôsobilosti učiteľa presne daný jav opísať. Učiteľ si do záznamového hárku zaznamenáva aktuálne javy a situácie zo správania sa dieťaťa.

Príklad záznamu o dieťati v oblasti sociálnych vzťahov v triede

Dieťa XX má vždy snahu byť vedúcim skupiny. Pri hre je dominantným partnerom často až za cenu fyzického ubližovania deťom, ktoré sa nechcú prispôbiť. Ak natrafi na podobne dominantné dieťa, hra sa delí. XX má snahu stiahnuť na svoju stranu deti menej dominantné a tvoriť inú hru.



K základným metódam pedagogického diagnostikovania patrí metóda **rozhovoru**. Podľa Z. Syslovej et al. (2019) nám rozhovor umožní získať informácie na základe bezprostredného verbálneho kontaktu s dieťaťom, s rodičom, či s iným učiteľom o konkrétnom dieťati.

Rozhovorom učiteľ zisťuje u detí záujmy, hodnoty, prania, možné obavy, názory, myšlienkové pochody, prekoncepty, vedomosti, vzťahy k svojim rovesníkom, vzťahy k ostatným deťom, dospelým, ale aj úroveň komunikačných kompetencií dieťaťa. Ak ide o rozhovor s rodičom, učiteľ zisťuje doplnujúce informácie k pozorovaným javom u dieťaťa, k jeho osobnej a rodinnej anamnéze. Podobne ako pri pozorovaní, aj pri využívaní tejto metódy je dôležitý nástroj. Myslíme ním otázky, na ktoré hľadáme odpovede. Záznam z rozhovoru slúži k vyvodu záverov pre optimalizovanie výchovno-vzdelávacej činnosti (ďalej VVČ). Ak si vopred stanovíme otázky, hovoríme, že využívame **štruktúrovaný rozhovor** (Gavora 1997). Takýto rozhovor je vlastne „ústnym dotazníkom“. Z časového hľadiska i z hľadiska náročnosti jeho vedenia je menej náročný ako **neštruktúrovaný rozhovor**. V ňom dominuje úplná voľnosť otázok a odpovedí. Je stanovená len téma, obsahový rámec a otázky sa postupne „vynárajú“, ako sa odvíja niť rozhovoru. Takýto rozhovor prináša nové, často nepredpokladané informácie. Jeho vedenie je náročnejšie a vyžaduje si viac skúseností skúmateľa. V materskej škole je možné použiť pološtruktúrovaný rozhovor, kedy sú stanovené prvé otázky a rozhovor sa od nich môže odvíjať rôznymi smermi. Môže ísť o rozhovor učiteľa s deťmi, so zákonnými zástupcami detí, alebo ďalšími učiteľmi. Učitelia v triede spoločne komunikujú o zhode alebo rozdielnosti zisteného stavu.

Samotná realizácia rozhovoru si vyžaduje určité spôsobilosti učiteľa, ktoré súvisia s jednotlivými fázami rozhovoru. B. Kasáčová a M. Cabanová (2011, In: Kusý 2019, s. 73) rozlišujú štyri fázy vedenia rozhovoru - prípravná fáza, utváranie atmosféry, realizácia rozhovoru a záver rozhovoru. *Prípravná fáza* pozostáva zo stanovenia témy rozhovoru, prípravy základných otázok (dôležitá je ich správna formulácia, primeraná veku respondenta – dieťaťa). K príprave na rozhovor patrí aj príprava nástroja, napr. hárku na zaznamenávanie, či poznámky, resp. diktafónu, ak druhá strana (v prípade, že rozhovor vedieme so zákonným zástupcom dieťaťa) vysloví súhlas s nahrávaním. Učiteľ by si mal premyslieť, kde (prostredie), v akom čase bude realizovať rozhovor tak, aby eliminoval rušivé podnety. Pri nadviazaní rozhovoru sa učiteľ snaží *vytvoriť atmosféru* pohody, dôvery. Je vhodné začať kladnou informáciou (napr. o výkone dieťaťa). Na začiatku rozhovoru je dôležité taktne vysvetliť dôvody, zámer rozhovoru a stručný postup. Následne učiteľ *realizuje rozhovor* s dôsledným rešpektovaním pravidiel verbálnej a neverbálnej komunikácie. Snaží sa počúvať s porozumením, prerozprávať vyjadrenia respondenta v tomto prípade zákonného zástupcu, aby sa utvrdil, že sa obe strany pochopili a porozumeli si. Necháva dostatočný priestor pre jeho vyjadrenia, ale v prípade, že rozhovor odbočuje od témy a stáva sa neefektívnym, pripomenie mu tému, alebo položenú otázku (*správne som porozumel, že.....*). V *závere rozhovoru* učiteľ

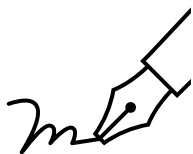
stručne zhrnie dôvod rozhovoru a formuluje závery z rozhovoru a návrh riešenia zistených skutočností. Po uskutočnení rozhovoru, napr. s rodičom dieťaťa, si závery zaznamená do diagnostického hárku dieťaťa.

Metóda testu sa v procese pedagogického diagnostikovania v materskej škole využíva skôr obmedzene. P. Gavora (1997) hovorí o teste ako o objektívnom a ekonomickom prostriedku na diagnostikovanie detí. Test musí mať isté vlastnosti - objektívnosť, ekonomickosť, spôsob kladenia testových otázok, jednotný postup pri zadávaní testu deťom a jeho vyhodnocovanie, validita (platnosť) a reliabilita (presnosť a spoľahlivosť). Hlavné posledné z uvedených vlastností sú zisťované najmä pri štandardizovaných testoch, ktoré boli vyskúšané na dostatočne širokej vzorke detí a ich použitie je overené. Štandardizované testy sú však náročné na konštrukciu a overovanie, preto ich zostavujú profesionálne inštitúcie. Ich používanie je taktiež v rukách odborníkov. Výsledky testov, ktoré vykoná, napr. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, sú však veľmi dôležitou súčasťou pedagogického diagnostikovania v materskej škole.

Za neštandardizované testy využívané v podmienkach materských škôl by sme mohli považovať didaktický, diagnostický alebo evalvačný materiál (označované v starej terminológii ako pracovné listy). Ich zostavenie je v rukách učiteľa. Týmto evalvačným materiálom učiteľ materskej školy získava prehľad najmä o vedomostiach detí, ale aj o iných kognitívnych a psychomotorických schopnostiach, overuje si svoje postupy a kroky. Tento materiál nespĺňa vysoké kritériá štandardizovaných testov, ale pomáha učiteľovi dotvárať si obraz o jednotlivých deťoch a ich pokrokoch, preto je cenným nástrojom pedagogického diagnostikovania.

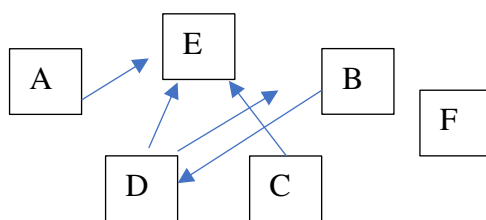
Metóda analýzy detských produktov učiteľovi napomáha porozumieť vnútornému svetu dieťaťa. Ide o hodnotenie priebehu činností dieťaťa a výsledku rôznych výtvarných produktov, pracovných listov, konštruktívnych výtvorov z kociek, zo skladačiek či z papiera. Hodnotenie produktov podľa B. Šupšákovéj et al. (2001, In: Belešová 2014, s. 19) môže byť formatívne (podpora dieťaťa pri činnosti), normatívne (hodnotenie detí vo vzťahu k ostatným deťom), kritériálne (predstavuje výkony detí na základe vopred stanovených kritérií na hodnotenie) a finálne (stanovenie úrovne dosiahnutých vedomostí, schopností a spôsobilostí jedného dieťaťa za určité obdobie). Ak používame uvedenú metódu opätovne, potrebujeme mať dané kritériá, ktoré budeme v produkte hľadať.

Príklad:



Učiteľ pomocou analýzy detskej kresby zistí, že dieťa (6-ročné) kreslí hlavonožca. Z vývinovej psychológie učiteľ pozná teoretické základy psychického vývinu dieťaťa, napr. že dieťa v šiestich rokoch by malo kresliť postavu, ktorá má cca 10 znakov ľudskej postavy. Rozdiely signalizujú určitý problém, ktorý učiteľ ďalej cielene sleduje. Ako dôkaz aktuálnych zistení využíva portfólio dieťaťa zostavené z jeho výtvarných produktov.

Vhodnou diagnostickou metódou v materskej škole je **metóda sociometrie**. T. Kollárik (In: Švec et al. 1998) ju označuje za metódu analyzujúcu štruktúru sociálnej skupiny. Táto metóda umožňuje učiteľovi poznať vnútroskupinové vzťahy, miesto jednotlivých členov v skupine, ich vzájomné väzby. Podľa Z. Syslovej et al. (2019) táto metóda skúma preferencie dieťaťa, sympatie, atraktivitu. Ide o jednoduchú metódu, v ktorej učiteľ využíva jednoduché otázky v závislosti od cieľa, ktorý touto metódou sleduje. T. Kollárik (In: Švec et al. 1998) upozorňuje, že je potrebné zvážiť negatívne položené otázky, napr. *S kým sa nechceš držať za ruku?* Odporúčaním je skôr pozitívna voľba otázky, napr. *S kým by si chcel sedieť v autobuse?* *S kým sa chceš držať za ruku na vychádzke?* a pod. Učiteľ na základe tejto metódy môže zistiť, aké sociálne vzťahy medzi deťmi v triede existujú, aká je obľúbenosť detí vzájomne medzi sebou. Výsledky sa najčastejšie zaznačujú prostredníctvom tzv. sociogramu, ktorý názorne ukazuje štruktúru skupiny a postavenie jednotlivcov v skupine (Obrázok 6).



Obrázok 6 Sociogram malej skupiny (písmená označujú jednotlivé deti)

Zdroj: T. Kollárik (In: Švec et al. 1998)

Uvedomme si:



V podmienkach materskej školy nie je možné použiť klasický typ sociometrie, v ktorej sledované dieťa zapisuje svoje odpovede. Učiteľ môže (namiesto písania odpovedí) využiť fotografie všetkých detí v triede. Zadáva dieťaťu pokyny: *Vyber si, s kým sa chceš dnes hrať. Vytvor dvojice detí, ktoré sa spolu často hrajú a pod. Môže tak vzniknúť zaujímavý pohľad na triedu detí, medzi ktorými sa črtajú silné, dominantné osobnosti, alebo naopak introverti, ktorí nie sú vyhľadávanými partnermi do hry.*

Príklad na záznam sociogramu (Obrázok 6) doplnený o zámerné pozorovanie učiteľa



Oblíbeným dieťaťom v skupine je E. Počas hry ho preferuje viacero detí. Svoje dominantné postavenie však často zneužíva a rôznymi spôsobmi si vynucuje svoju dominanciu. Veľmi často využíva, napr. cielené ignorovanie detí. Dieťa, ktoré sa nechce podriaďiť, sa z hry vylučuje a ignoruje. Dieťa F je naopak najmenej vyhľadávaným partnerom v hre. Toto dieťa však ani nejaví snahu zapojiť sa do hry alebo vytvoriť s niekým dvojicu. Vždy čaká na pokyn učiteľa, s kým a čo má robiť. Prioritným partnerom v hre pre dieťa F je učiteľ.

Vyvodenie záverov: *Počas hier budem častejšie dieťa F podporovať v nadväzovaní kontaktov. Začnem tým, že pri precvičovaní tejto zručnosti, budem pre neho vzorom. Pri dieťati E budem zaraďovať čítanie poviedok o detských hrdinoch a pozitívnych vlastnostiach.*

K získaniu informácií od zákonných zástupcov detí môže učiteľ využiť **dotazníkovú metódu**. J. Pelikán (2011) ju označuje ako batériu písomných otázok, na ktoré skúmaná osoba (respondent) písomne odpovedá. Je pochopiteľné, že respondentom pri dotazníkovej metóde nebude dieťaťa predškolského veku. Táto metóda je vhodná na zisťovanie údajov, napr. od zákonných zástupcov detí. B. Kasáčová (2005, In: Kasáčová, Cabanová et al 2014) uvádza, že dotazníkom môže učiteľ získavať informácie:

- o autobiografických údajoch o deťoch,
- o domácich podmienkach a podpore rozvoja dieťaťa v rodine,
- o anamnestických údajoch o dieťati,
- o postojoch a názoroch rodičov k rôznym témam,
- o hodnotovom systéme rodiny,
- o ochote rodiny spolupracovať so školou a pod.

Súčasťou dotazníka sú podľa Š. Šveca et al. (1998) *úvod, stručné inštrukcie k dotazníku, vecné položky, demografické položky (identifikačné položky) a záverečné informácie*. Všetky uvedené časti dotazníka majú svoj presný význam. V úvode zdôvodňuje autor dotazníka svoje zábery a ciele, ktoré dosahuje prostredníctvom dotazníka. Identifikačné položky slúžia na identifikovanie respondentov, napr. pohlavie, orientačný vek, bydlisko, buď dedina alebo mesto a pod. (Upozornenie: Pri neanonymnom dotazníku je potrebné brať do úvahy ochranu osobných údajov). V záverečných informáciách obsahuje prioritne inštrukciu, kde a za akých podmienok budú výsledky zverejnené a poďakovanie respondentovi. Konštrukcia vecných položiek môže byť rôzna. Môže ísť o otvorené, zatvorené položky, alebo ich kombinovanie formou

polootvorených položiek. Pri zostavovaní dotazníka by mal mať učiteľ na zreteli niektoré zásady, medzi ktoré patria jasnosť formulovania položiek, jednoznačnosť položených otázok, rozsah dotazníka atď.

Za istú formu dotazníka môžeme považovať podľa J. Pelikána (2011) **anketu**. Býva spravidla rozsahom a obsahom užšia. Obsahuje menej otázok ako dotazník. V pedagogickom diagnostikovaní ju môže učiteľ využiť k orientácii v problematike, napr. v súvislosti s identifikovaním spolupráce rodiny a školy.

Vhodnou stratégiou k diagnostikovaniu dieťaťa v materskej škole je **portfólio dieťaťa**. Poskytuje obraz o celkovom rozvoji dieťaťa. P. B. Bagley (1995) uvádza, že je to zbierka vzoriek činností dieťaťa, ktorá odráža jeho schopnosti a rast. Podstatnou charakteristikou portfólia je nielen prezentácia, „čo“ sa dieťa naučilo, ale v prvom rade, „ako“ sa to naučilo. Učiteľ môže pomocou portfólia zaznamenávať:

- Priebeh činnosti, výkon a správanie dieťaťa v prirodzených podmienkach.
- Emocionálne prejavy dieťaťa vo vzťahu k činnostiam, výkonom, úspechom a nezdarom v rôznych situáciách.
- Sociálnu komunikáciu a interakciu dieťaťa s inými deťmi a učiteľom, ich sociálne úlohy a vzťahy (Čáp, Mareš 2007, s. 368).

Portfólio dieťaťa predstavuje diagnostikovanie na základe dôkazov. Plní viaceré významné funkcie (Bagley 1995). *Informačná funkcia* znamená, že pomocou portfólia môžu byť rodičia informovaní o rozvoji dieťaťa. *Motivačná funkcia* motivuje dieťa k lepšiemu výsledku činností. *Komunikačná funkcia* je určitá podpora rozvíjania komunikácie pri konzultáciách s rodičmi, pri rozhovoroch medzi deťmi, ale aj medzi učiteľmi a slúži ako nástroj na posudzovanie školskej spôsobilosti. *Rozvojová (autoregulačná) funkcia* ovplyvňuje osobnostný rozvoj dieťaťa. *Funkcia diagnostická* je pre učiteľa východiskom na stanovenie cieľov podporujúcich rozvoj dieťaťa a využitie vhodných stratégií. Súčasťou tvorby portfólia je sebahodnotenie dieťaťa, slovné hodnotenie dieťaťa učiteľom (pochvala, motivácia, povzbudenie, možná odmena) a prezentovanie produktov portfólia pred zákonnými zástupcami dieťaťa.

Portfólio označujeme ako stratégiu, v ktorej je skĺbených niekoľko už spomenutých diagnostických metód. Metóda rozhovoru, pozorovania, analýzy produktov.

Pomocou produktov z portfólia môže učiteľ diagnostikovať u dieťaťa konkrétne dielčie zručnosti, napr. manipulačné prostredníctvom reálnych produktov, dôkazov. Podľa obsahu a cieľa môže učiteľ identifikovať aktuálnu úroveň grafomotoriky, strihania, lepenia, zostrojovania, skladania, a pod. Učiteľ pozoruje samotný priebeh tvorby produktu. Pri tvorbe portfólia by nemal zostať iba v rovine dokumentovania, či dieťa spĺňa, alebo nespĺňa určité

vzdelávacie štandardy, konštatujú O. Kaščák a B. Pupala (2016). Dôležitým momentom je odpovedať na otázku: *Ako dieťa vykonáva určité činnosti?* Súčasťou portfólia dieťaťa môže byť zachytená aj úroveň komunikačných kompetencií dieťaťa. Učiteľ môže zaznamenať úroveň výslovnosti, tvorbu viet, syntax, schopnosti prezentovať svoj produkt, používanie verbálnej aj neverbálnej komunikácie, atď.

Podstatnými prvkami portfólia sú často opomínané písomné komentáre produktov zo strany učiteľa, t. j. záznamy z tvorby produktu (Príloha A). V komentároch učiteľa je prioritne zachytené formatívne hodnotenie. Učiteľ v nich zachytáva samotný priebeh tvorby produktu, slovné komentovanie tvorby produktu dieťaťom a aj zhodnotenie výsledku samotným dieťaťom.

B. Kasáčová a M. Cabanová (2014) zaraďujú medzi diagnostické metódy aj tzv. retrospektívne metódy (podávajúce obraz o niečom minulom, čo ovplyvňuje prítomnosť). Za základnú retrospektívnu metódu považujú autorky **anamnézu**. Pomocou anamnézy získava učiteľ informácie o dieťati z jeho doterajšieho života. Podľa autoriiek možno anamnézu ešte bližšie špecifikovať na:

- **osobnú anamnézu, ktorá** je zameraná na získavanie informácií o doterajšom vývine dieťaťa (vrátane prenatálneho, perinatálneho a postnatálneho obdobia vývinu dieťaťa), na získavanie informácií o ranom vývine dieťaťa (bližšie kapitola 3), o zdravotnom stave dieťaťa,
- **školskú/sociálnu anamnézu dieťaťa**, ktorá je zameraná na získavanie informácií o pobyte dieťaťa v predchádzajúcich kolektívoch, napr. jasle, prvá materská škola a pod. (bližšie kapitola 4),
- **rodinnú anamnézu, ktorá** je sústredená na získavanie informácií o rodine (bližšie kapitola 5).

Zber takýchto informácií je dôležitý, napr. pri adaptácii novoprijatého dieťaťa. Možno pre niekoho tieto nepodstatné informácie pomôžu učiteľovi a najmä dieťaťu zvládnuť adaptačný proces pri nástupe do materskej školy.

Položky, ktoré môžu byť súčasťou anamnézy (prostredníctvom dotazníka, rozhovoru s rodičom):



Chodí dieťa spať pravidelne?

S čím sa dieťa rado hrá?

Má Vaše dieťa strach z niečoho? Napr. z tmy.

Ako najradšej dieťa zaspáva?

Ako dieťa reaguje na bolesť?

Učiteľ by mal poznať svoje možnosti a limity pri využívaní metód a nástrojov pedagogického diagnostikovania. Ich využitie je všestranné. Môže si nimi pomôcť pri identifikovaní individuálnych charakteristík dieťaťa, pri identifikovaní psychologických a sociálnych faktorov učenia sa dieťaťa, ako aj pri identifikovaní sociokultúrnych faktorov učenia sa dieťaťa. Vzájomné kombinovanie metód a nástrojov pedagogického diagnostikovania podľa aktuálnej potreby je základnou spôsobilosťou učiteľa, ktorá je potrebná pri dosahovaní profesijných kompetencií v oblasti Dieťa. V tabuľke 3 uvádzame možné využitie jednotlivých metód a nástrojov v rámci troch profesijných kompetencií.

Tabuľka 5 Možnosti využitia metód a nástrojov ako súčasť jednotlivých kompetencií

1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa	1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa	1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa
pozorovanie	pozorovanie	pozorovanie
rozhovor	rozhovor	rozhovor
evalvačný nástroj (pracovný list)	evalvačný nástroj (pracovný list)	dotazník
analýza produktov	portfólio	sociometria
portfólio		analýza produktov
		anketa
		portfólio

Výsledky jednotlivých metód sú spravidla zaznamenávané v diagnostickom záznamovom hárku. Diagnostický hárok dieťaťa obsahuje zhrnutie diagnostikovania všetkých troch oblastí. Obsahuje informácie o vývinových špecifikách dieťaťa, o jeho záujmoch, potrebách, ale aj o rodinnom prostredí a ďalších faktoroch učenia sa dieťaťa. Za akceptovateľné považujeme rôzne formy diagnostického záznamového hárku. Môžu to byť samostatné hárky pre každé dieťa, môžu to byť zošity, denníky, v ktorých si učiteľ zaznamenáva zistené informácie aj o celej triede. Dôležitými údajmi sú pri každom zázname dátumy, kedy bolo zistenie zaznamenané.

3 Kompetencia 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa

Pre ucelený pohľad týkajúci sa identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík dieťaťa v predškolskom veku (kompetencia 1.1), uvádzame súhrn základných informácií o vývine dieťaťa. Pri jej spracovaní sme siahli v prvom rade po odbornej literatúre súvisiacej s *vývinovou psychológiou*.

Predškolské obdobie je obdobím, v ktorom dochádza k dôležitým zmenám v oblasti telesného, psychického a emočného vývinu. Deti predškolského veku sú plné energie, iniciatívy, sú mimoriadne všímavé a zvedavé (Verešová 2004). Už v tomto veku je možné pozorovať niektoré základné vrodené črty osobnosti človeka. Okrem ich identifikácie je potrebné, aby učiteľ poznal zákonitosti psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa. Pre prehľadnosť uvádzame obrázok 7, kde sú zobrazené jednotlivé stránky rozvoja osobnosti dieťaťa a ich súčasti. Poznanie základných princípov vývinu dieťaťa vo veku 3 - 6 rokov, umožňuje učiteľovi zachytiť náznaky individualít každého dieťaťa.



Obrázok 7 Charakteristiky dieťaťa predškolského veku

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

3.1 Perceptuálno-motorické charakteristiky dieťaťa predškolského veku

Úroveň perceptuálno-motorickej stránky dieťaťa je vo výraznej miere ovplyvňovaná jeho somatickým vývinom. Veku primeraný somatický vývin závisí od správnej životosprávy, dobrého psychosociálneho zázemia dieťaťa i od jeho celkového zdravotného stavu (Košťálová, Kovacs et al. 2005).

Okrem rastu, čiže telesného vývinu, základnou charakteristikou detského veku je pohybový vývin, motorický vývin, ktorý u detí v predškolskom veku neprebíha rovnomerne.

Prostredníctvom rozvoja motoriky, dieťa spoznáva okolitý svet. Jej úroveň súvisí s celkovou aktivitou dieťaťa, s možnosťou a podmienkami, ktoré mu vytvárame pre rozvoj motorických zručností (Mertin – Gillernová 2010, Miňová 2015). Motorický vývin je spätý s funkciou centrálného nervového systému, preto sa často v odbornej literatúre stretávame s uvedením pojmu psychomotorický. Podľa L. Košťalovej a L. Kovacs et al. (2005) k základným zložkám psychomotorického vývinu patrí:

- rozvoj hrubej a jemnej motoriky,
- reči,
- sociálneho správania a poznania.

3.2 Hrubá motorika

Na začiatku predškolského obdobia sú pohyby trojročného dieťaťa málo koordinované, dieťa vykonáva množstvo zbytočných pohybov. Priebežne rastie kvalita pohybovej koordinácie, takže na konci tohto obdobia (štvorročné dieťa) sú pohyby presnejšie, účelnejšie a plynulejšie, zdokonaľuje sa hlavne súhra pohybov jednotlivých častí tela. Dieťa je schopné sa naučiť aj zložitejšie pohyby (lyžovanie, plávanie, korčuľovanie, bicyklovanie). S rozvojom motoriky súvisí motorické učenie, ktoré je prevažne reproduktívne, založené na napodobňovaní. V tomto období sa objavujú niektoré nové pohyby posturálne (polohové) a lokomočné (Končeková 2007). Napríklad trojročné dieťa skáče znožmo, na jednej nohe, kope do lopty. Štvorročné dieťa hádže loptu horným oblúkom, strieda nohy pri chodení po schodoch, päťročné udrží rovnováhu na jednej nohe (Allen, Marotz 2002; Bacus 2004). Hrubá motorika a s tým súvisiace pohybové zručnosti sa u 5 až 6-ročného dieťaťa rozvíjajú cvičeniami, ktoré tvoria pohyby rôznymi smermi v priestore, medzi prekážkami, v rôznom prostredí (voda, sneh, ľad), rytmické pohyby, pohyby s partnerom, so skupinou, skoky, preskoky, polohy a postoje tela, manipulácia s náčiním, pohybové hry (Miňová 2015; ŠVP 2016).

3.3 Jemná motorika

V predškolskom veku dieťaťa dochádza aj k rozvoju jemnej motoriky, ktorá je podmienená osifikáciou zápästných kostičiek ruky. Dieťa v tomto období dokáže zvládnuť činnosti, ktoré si vyžadujú súlad a harmóniu drobného svalstva rúk, predovšetkým pohyblivosť prstov (Guziová, Ďuríková 2014). Dieťa sa často a rado hrá s rôznymi materiálmi, čím sa zlepšuje jemná motorika a automatizujú sa rôzne pohyby. Okolo štvrtého roku sa vyraňuje lateralita, takže

dieťa je buď pravák, alebo ľavák. Identifikovanie tohto momentu učiteľom je dôležitým prvkom pri dosahovaní kompetencie 1.1.

V tomto období života dieťa ovláda jednoduché úkony v sebaobslužke (dokáže sa obliecť, obuť, zapnúť gombíky, zaviazať si šnúrky, najesť sa príborom), hygienické návyky, elementárne pracovné (poliatť kvety, utrieť prach, niesť podnos) a hrové činnosti (vystrihovanie, konštruovanie, narábanie s ceruzou), čo má význam pre jeho osobnostný vývin (Končeková 2007). S rozvojom jemnej motoriky súvisí rozvoj kresby. Od spontánneho čmárania po schopnosť napodobniť základné tvary a namaľovať postavu človeka (Mertin – Gillernová 2010). Najprv dieťa kreslí hlavonožca ako panáka, neskôr samostatne maľuje veľké postavy, panák má už približne 10 znakov ľudskej postavy. Na konci predškolského obdobia môže kresliť a písať v riadkoch (Pondelíková 2011). Jemná motorika sa rozvíja manipuláciou s drobnými predmetmi, pracovnými, výtvarnými a sebaobslužnými činnosťami, cvičením dlaní a prstov (Miňová 2015).

Ako M. Miňová (2015) ďalej uvádza, celkový psychomotorický vývin dieťaťa prebieha nielen v oblasti jemnej a hrubej motoriky, ale aj v oblasti senzomotoriky, oromotoriky a grafomotoriky, teda v súbore psychických činností, ktoré vykonáva pri písaní. Grafomotorika tvorí časť jemnej motoriky a psychických funkcií, rozvíja sa, napríklad manipuláciou s rôzne veľkou loptou, sledovaním čiar kreslených prstom, kreslením, obkresľovaním aj vyfarbovaním. Všetky uvedené činnosti prispievajú k rozvíjaniu vizuomotorickej koordinácie. Výtvarnými činnosťami sa dieťa učí regulovať tlak ruky na podložku, sedieť vzpriamene, držať kresliarsky nástroj správnym spôsobom.



3.4 Kognitívne charakteristiky dieťaťa

S perceptuálno-motorickým (psycho-motorickým) vývinom je úzko prepojená reč a psychický vývin dieťaťa.

Reč

V období predškolského veku je reč dieťaťa egocentrická, dieťa často hovorí o sebe a pre seba, monologizuje. Reč je súčasťou psychického vývinu dieťaťa. Spolu s rozvojom poznávacích procesov, ktorými sú vnímanie, pozornosť, pamäť, predstavivosť a myslenie, tvorí kognitívnu stránku rozvoja osobnosti dieťaťa. V predškolskom veku sa u detí primárne rozvíja

verbálna komunikácia. Jej predpokladom je rozvoj výslovnosti, zrozumiteľnosti reči a intuitívne používanie pravidiel jazyka, čiže aj pravidiel slovotvorby. Reč dieťa používa len na základe podvedomého využívania jazyka. Učí sa pocitovo prostredníctvom počúvania, napodobňovaním dospelého. Aj keď sa v minulosti kládol veľký dôraz na rečový vzor učiteľa, v súčasnom programe sa vzorom stáva učiteľom sprostredkovaná podoba materinského jazyka prezentovaná jeho knižnou podobou, pretože pri čítaní textu je reč učiteľa jasná a prehľadná, s viditeľným úsilím o spisovnosť prejavu (Zápotočná – Petrová 2015). Pri komunikácii s dieťaťom sa odporúča v materskej škole, ale aj v domácom prostredí, napr. používanie krátkych viet či pomalého tempa reči.

Podľa L. Končekovej (2007) v tomto období prebieha dôležitý rozvoj slovnej zásoby a súvislého vyjadrovania. Vzrastá aktívna aj pasívna slovná zásoba. Kým na začiatku obdobia okolo troch rokov, dieťa ovláda 800 až 1000 slov v gramaticky nedokonalých vetách (nesprávny rod, pád, čas), na konci tohto obdobia (6-ročné dieťa) je to už 3000 až 4000 slov (každý deň sa naučí 5 až 10 slov), ktoré tvorí gramaticky správne a používa v čoraz dlhších vetách. Postupne sa slovník dieťaťa obohacuje o nové slovné druhy, s obľubou si tvorí aj vlastné slová, využíva hru so slovami. Rozvoj slovnej zásoby súvisí s často kladenými otázkami dieťaťa. Hovoríme o takzvanom druhom opytovacom období, v ktorom otázky typu „*Kto je to? Čo je to?*“ nahrádzajú otázky „*Prečo? Kedy? Odkiaľ? Ako?*“

Predškolský vek je obdobím neustálych otázok, ktoré sú veľmi dôležité pre rozvoj myslenia dieťaťa, uvádza L. Končeková (2007). V priebehu obdobia sa mení pomer reči a myslenia. Na začiatku predškolského obdobia vývin myslenia prebieha vývinu reči. Dieťa vykoná nejakú činnosť, ktorú nevie slovne vyjadriť. V piatom až šiestom roku sa to mení. Reč prebieha myslenie. Hovoríme o kognitívnej funkcii reči. Ďalšou funkciou reči v predškolskom veku je komunikatívna funkcia. Jej podstata spočíva v možnosti vyjadrovať svoje túžby, želania a prosby prostredníctvom reči. Rozvoj výslovnosti všetkých hlások by mal byť ukončený na konci predškolského obdobia.

Poznávacie procesy

Pre ucelený pohľad na vývinové charakteristiky dieťaťa predškolského veku nesmieme zabudnúť ani na psychický vývin dieťaťa, ktorého úroveň ovplyvňuje akúkoľvek činnosť či správanie sa dieťaťa.

Vnímanie dieťaťa predškolského veku je globálne, prevažne tzv. synkretické, celostné a úzko spojené s činnosťou. Znamená to, že dieťa nedokáže analyzovať vnímaný objekt ako celok, aj keď pozoruje na predmetoch časti, ktoré ho zaujmú. Vzrastá ostrosť zraku, okolo tretieho roku dokáže rozlišovať 3 - 4 farby, postupne aj odtiene. 5 až 6-ročné dieťa dokáže

rozlíšiť a označiť základné a doplnkové farby. Spresňuje sa sluchové vnímanie intenzity, dĺžky a výšky tónov, vníma jednotlivé hlásky v slove a ich dĺžku. Vnímanie priestoru je zatiaľ nepresné, predmety, ktoré sú bližšie k nemu, sú veľké, preceňuje ich a naopak. Je schopné rozlíšiť polohy hore a dole, na konci obdobia aj vľavo, vpravo. Väčšie zemepisné celky ešte nechápe, nevytvára si správnu priestorovú predstavu (napr. Európa – Slovensko). Vnímanie času je taktiež nepresné, preceňuje časové úseky, čas posudzuje len vo vzťahu ku konkrétnej činnosti. Trojročné dieťa sa orientuje v čase jedného dňa. Na konci predškolského obdobia, pred nástupom do základnej školy má dieťa už predstavu o týždni, pletie si dni v týždni a pojmy včera a zajtra (Končeková 2007; Mertin – Gillernová 2010; Petřková 2005).

Predstavy predškoláka sú bohaté a farebné. Medzery medzi vnímanými javmi a ich detailmi si dopĺňa detskou fantáziou, nevie rozlíšiť realitu od fantazijnej predstavy. V predškolskom veku dochádza k významnému procesu decentralizácie, v ktorom sa dieťa učí, že existencia časového, priestorového a príčinného sveta javov nezávisí od neho (Mertin – Gillernová 2010; Miňová 2015).

Fantázia v tomto období, ako uvádza Ľ. Končeková (2007), je charakteristická konkrétnosťou (dieťa využíva názorné predstavy získané vlastnou skúsenosťou), citlivosťou (k vytváraniu je podnecované citmi) a svojráznosťou (uplatňuje ju pri nedostatočnej pamäti a rozumových možnostiach).

Pamäť má prevažne názorný charakter. Okrem názornosti je pre pamäť charakteristická citlivosť a živelnosť, neúmyselnosť, ktorá sa až ku koncu obdobia postupne mení na zámerné, úmyselné zapamätávanie, no skôr mechanické. Narastá množstvo zapamätaného, vzrastá trvanlivosť pamäti a zlepšuje sa množstvo, rýchlosť a presnosť vybavenia (Končeková 2007).

Pozornosť je mimovoľná, krátkodobá, prelietavá a selektívna (výberová), podľa intenzity podnetu. V priebehu obdobia sa predlžuje, rozvíja sa úmyselná pozornosť (Miňová 2015). I. Turek (2008) upozorňuje podľa najnovších vedeckých poznatkov o ľudskom mozgu, že dieťa dokáže udržať svoju pozornosť toľko minút, koľko má rokov. Po tomto čase nutne potrebuje mozog zmenu.

Ľ. Končeková (2007) zdôrazňuje, že *myslenie* dieťaťa predškolského veku prechádza fázami, ktoré ako prvý zdefinoval J. Piaget. Podľa J. Piageta dieťa okolo štvrtého roku veku života prechádza zo symbolickej fázy do fázy názorného, intuitívneho myslenia. Základom myslenia je utváranie rozumových operácií (analýza, syntéza, porovnávanie...), zdokonaľujú sa formy



myslenia, ktorými sú pojem, súd a úsudok (Končeková 2007). Podľa M. Vágnerovej (2000) k typickým znakom myslenia dieťaťa predškolského veku patrí egocentrizmus (skresľovanie úsudkov na základe subjektívnych preferencií), fenomenizmus (fixácia na nejaký obraz skutočnosti), magickosť (pomáha si fantáziou) a absolutizmus (dieťa je presvedčené, že jeho poznanie je definitívne).

City sú bezprostredné a intenzívne, rýchlo vznikajú, ľahko sa menia a prenášajú sa. Dieťa ich nevie tlmiť ani zastierať, či maskovať to, čo prežíva, prejavuje navonok. Z nižších citov vznikajú nové emócie, ako je hanba, plachosť, nesmelosť, súcit, nenávisť, z vyšších citov sa rozvíjajú city intelektuálne, estetické a etické (Končeková 2007).

Vôľa je podľa V. Mertina a I. Gillernovej (2010) veľmi kolísavá, spojená s uspokojovaním jeho potrieb alebo s činnosťou.

Postoje a hodnoty si dieťa utvára na základe skúseností v interakcii s ľuďmi v sociálnom prostredí.

3.5 Sociálno-emocionálne charakteristiky dieťaťa

City, vôľu, postoje a hodnoty sme stručne charakterizovali vyššie, preto ich už v rámci emocionálnych charakteristík nebudeme uvádzať. Pozornosť zameriame na sociálne správanie, ktoré súvisí s procesom socializácie. V tomto období je potrebné venovať zvýšenú pozornosť sociálnym vzťahom s dospelými a s rovesníkmi. Dieťa si k dospelým vytvára silnejšie väzby ako k rovesníkom, pretože dospelý mu poskytuje pomoc, ochranu, bezpečnosť, ktorú cíti predovšetkým od svojich rodičov. Vo vzťahu k cudzím je dieťa skôr plaché. Postupne sa uvoľňuje viazanosť na dospelého a dieťa je tak schopné nadväzovať vzťahy s rovesníkmi. Vo veku 3 rokov sa dieťa hrá prevažne samostatne, postupne si však vytvára prvé kamarátske vzťahy medzi deťmi, čo umožňuje zapojenie dieťaťa do spoločnosti vrstovníkov a podporuje rozvoj spôsobilosti hrať sa s inými deťmi. Okolo štyroch rokov vyhľadáva rovesníkov k hre, no vzťahy sú krátkodobé. Päťročné dieťa sa zoskupuje s ostatnými deťmi do skupín, diferencujú si úlohy, rozvíja sa medzi nimi súperenie, ale aj spolupráca. Vznikajú prvé, no ešte labilné a povrchné kamarátstva. Pri ich výbere zohráva dôležitú úlohu rod, zovňajšok či správanie (Končeková 2007). V skupine dieťa skúša to, čo v nej odpozorovalo rôzne úlohy, formy správania a zároveň reakcie na ne.

Ako sme už uviedli, vo vývine detí sú isté rozdiely, ktoré vznikajú v dôsledku rozmanitosti pozitívnych/negatívnych vnútorných a vonkajších podmienok. K vnútorným podmienkam patria dedičné (sú to vlohy a gény) a biologické činitele, medzi ktoré patrí nervová sústava,

biologické potreby a pudy, činnosť vnútorných orgánov a zrenie, ktoré predchádza učeniu. Vonkajšie činitele tvoria prírodné, kultúrne, sociálne, materiálne a technické podmienky, v ktorých človek žije a rozvíja sa. Vo výraznej miere vývin dieťaťa ovplyvňujú ľudia, s ktorými žije (rodina a výchova v nej, škola, okolie), médiá a vlastná aktivita jedinca hlavne pri učení (Mlynárová – Grmanová 2014). Vonkajšie činitele a ich vplyv na vývin dieťaťa budeme viac analyzovať v súvislosti s kompetenciou 1.3.

Všetky vyššie uvedené fakty o vývine dieťaťa v predškolskom veku je potrebné konfrontovať s reálnou úrovňou dieťaťa. Interpretácia sa uskutočňuje na základe znalosti genézy stavu rozvoja dieťaťa, pedagogickej erudície učiteľa a poznania teórie diagnostikovania (Gavora In: Kolláriková – Pupala 2001). Úlohou učiteľa je porovnať zistené fakty o dieťati, úrovne jeho charakteristík s optimálnym stavom podľa teoretických východísk o vývine dieťaťa. Odchýlky od očakávanej úrovne jeho vývinu, ktoré učiteľ identifikuje, tvoria **individuálne charakteristiky dieťaťa**. Tie sú výsledkom dosiahnutia prvej diagnostickej kompetencie učiteľa.

Učiteľ si pri všetkých oblastiach kladie otázky:



*Je úroveň dieťaťa v jednotlivých stránkach rozvoja osobnosti alebo vývinových charakteristikách porovnateľná so štandardom z vývinovej psychológie?
V ktorej oblasti dieťa nedosahuje požadovanú úroveň výkonového štandardu danú ŠVP?*

Úroveň hrubej motoriky môže učiteľ pozorovať nielen počas zdravotných cvičení, ale aj počas hier a činností podľa výberu detí, či pri pobyte vonku. Orientovať by sa mohol na úroveň lokomočných pohybov (zvláda/nezvláda, s uvedením konkrétnych nedostatkov):

- chôdza (vpred, vzad, po čiare, prekážková dráha, po schodoch),
- beh (po vyznačenej trase, k určenému cieľu, pomalý, rýchly),
- skoky (znožmo, poskoky na jednej, druhej nohe),
- lezenie,
- prípadne na ovládanie špecifických pohybových zručností (napríklad lyžovanie, bicyklovanie).

Pri posudzovaní úrovne hrubej motoriky je vhodné zamerať sa aj na to, aký je celkový pohyb dieťaťa a vzťah k pohybu (cvičí ne/rado, je pomalé, ne/zapája sa do pohybových hier a aktivít). Jeho pohyb je koordinovaný, alebo potrebuje pri pohybe oporu dospelého, resp. pohyb je u dieťaťa nekoordinovaný.

V rámci jemnej motoriky je vhodné pozorovať dieťa pri vykonávaní základných sebaobslužných činností (hygienické návyky, obliekanie/vyzliekanie, zapínanie a rozopínanie gombíkov, viazanie šnúrok), manipulácii s predmetmi, s nožnicami, s príborom (spôsob jeho držania, používania - samostatne, s pomocou, nepoužíva), s kresliacim materiálom a pod.

S jemnou motorikou súvisí grafomotorika, kde je potrebné sústrediť pozornosť na úchop grafického materiálu, správny prítlak ruky na podložku, úroveň (presnosť) grafických vzorov vyžadujúcich pohyb zápästia, pohyby dlane a prstov, vzpriamené sedenie, primeranú vzdialenosť očí od podložky a lateralitu (vyhranený pravák, ľavák, obojručné alebo nevyhranené).

Aj keď sa v predškolskom veku dominantne rozvíja verbálna komunikácia (reč), je vhodné v rámci diagnostikovania dieťaťa posudzovať aj neverbálnu komunikáciu (Obrázok 8).



Obrázok 8 Komunikácia dieťaťa

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

Sociálne správanie a poznanie prezentované ako tretia zložka psychomotorického vývinu podľa L. Košťalovej a L. Kovácsa et al. (2005), je možné posudzovať na základe komparácie aktuálnej úrovne dieťaťa s očakávanou úrovňou podľa vývinovej psychológie.

Tabuľka 6 Komparácia diagnostiky dieťaťa predškolského veku s vývinovou psychológiou

Diagnostikované dieťa - 5-ročné	Vývinová psychológia (Končeková 2007)
Sociálne správanie	
Kamarátske vzťahy - dieťa sa hrá samo, občas sa na vyzvanie zapojí do skupinovej hry skôr v úlohe pozorovateľa. Kamarátsky vzťah nemá vytvorený.	Deti sa zoskupujú do skupín, diferencujú si úlohy rozvíja sa súperenie, ale aj spolupráca. Vznikajú prvé, no ešte labilné a povrchné kamarátstva.
Vzťah s dospelými - citovo naviazané na rodičov, vždy hľadá oporu u dospelého. Ak nemá v blízkosti rodičov, často je v blízkosti učiteľa, často ho drží za ruku, hľadá u učiteľa akúsi ochranu pred rovesníkmi.	Dieťa si k dospelým vytvára silnejšie väzby ako k rovesníkom, pretože dospelý mu poskytuje pomoc, ochranu, bezpečie, ktoré cíti predovšetkým od svojich rodičov. Vo vzťahu k cudzím je dieťa skôr plaché. Postupne sa uvoľňuje viazanosť na dospelého.
Odporúčanie do učiteľskej praxe: <i>Zapájať dieťa do hier vo dvojiciach, do stolových hier, zadávať mu rôzne jednoduché úlohy vo dvojici, v skupinovej činnosti ho poveriť úlohou vodcu či hovorcu.</i>	

Zdroj: J. Paleschová, vlastné spracovanie

Ako príklad uvádzame ešte jednu z možností komparácie individuálnej charakteristiky dieťaťa s vývinovou psychológiou v tabuľke 7.

Tabuľka 7 Komparácia vývinových charakteristík s individuálnymi charakteristikami dieťaťa

Oblasť	Metóda získavania údajov	Individuálne charakteristiky 6-ročného dieťaťa	Očakávaný stav podľa vývinovej psychológie
Reč dieťaťa	Rozhovor	Dieťa nevyslovuje správne spoluhlásku „r“.	Správne vyslovuje všetky hlásky.
Pozornosť	Pozorovanie	Dieťa dokáže podľa pokynov učiteľa svoju pozornosť zamerať na cieľ edukácie. Pri činnostiach vydrží bez potreby zmeny činnosti. V prípade výtvarných aktivít zameraných na tvorivosť je to cca 30 min. V prípade grafomotorických aktivít v pracovných listoch je pozornosť kratšia (5 - 7 minút).	Pozornosť je mimovoľná, krátkodobá, prelietavá a selektívna (výberová).
Lateralita	Pozorovanie	Dieťa nemá vyhranenú lateralitu.	Okolo štvrtého roku sa vyhráňuje lateralita, takže u dieťaťa môžeme pozorovať dominanciu pravej alebo ľavej ruky.

Zdroj: E. Pupíková, vlastné spracovanie

Záznamový hárok môže mať štruktúru, ktorú uvádzame v tabuľke 8.

Tabuľka 8 Ukážka štruktúry záznamového hárku

Identifikované vývinové a individuálne osobitosti detí	Ktoré, kedy a v čom ich zohľadnil	Reakcie detí (pozornosť, aktivita, záujem detí a pod.)

Zdroj: J. Paleschová, podľa Z. Gadušová et al. 2019

Aj napriek tomu, že problematika poznania a diagnostikovania vývinových charakteristík dieťaťa v predškolskom veku je pomerne rozsiahla, veríme, že jej súhrnný prehľad pomôže učiteľom materských škôl pri prezentovaní požadovaných vedomostí a spôsobilostí a zároveň im uľahčí možnosť preukázania kompetencie v rámci oblasti *Dieťa – 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa*.

3.6 Preukázanie dosiahnutia kompetencie 1.1 (kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec)

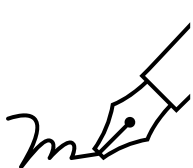
K identifikovaniu individuálnych charakteristík dieťaťa považujeme ako najvhodnejšiu metódu pozorovania a metódu rozhovoru. Výsledky z nich sú súčasťou diagnostického záznamového hárku. Je vhodné zvoliť, resp. modifikovať si taký diagnostický záznam, ktorý z nášho pohľadu podáva najvýstižnejšie informácie o rozvojovej úrovni dieťaťa. Návrhy niektorých diagnostických záznamov z praxe sú súčasťou príloh. Ich autormi sú prevažne učitelia materských škôl.

Ako dôkaz preukázania požadovanej kompetencie 1.1 môže učiteľ doložiť:

- ***Spracovaný a vyplnený diagnostický záznam z posúdenia perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej charakteristiky dieťaťa s využitím vhodne zvolenej metódy pedagogickej diagnostiky (napr. pozorovanie, rozhovor).***
- ***Vytvorený modifikovaný diagnostický hárok so záznamom posúdenia perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej charakteristiky dieťaťa.***
- ***Na základe analýzy teoretických východísk vytvorený vlastný diagnostický hárok na posúdenie perceptuálno-motorických, sociálno-emocionálnych a kognitívnych charakteristík dieťaťa.***
- ***Spracovaná komparácia aktuálnej vývinovej úrovne a rozvojových charakteristík dieťaťa s vývinovou psychológiou v diagnostickom hárku.***

- *Prípravy, ktorých súčasťou môžu byť aj didaktické, diagnostické alebo evalvačné materiály, pred diagnostikovaním perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej úrovne dieťaťa.*
- *Prípravy po diagnostikovaní perceptuálno-motorickej, sociálno-emocionálnej a kognitívnej úrovne dieťaťa (vrátane záznamov z diagnostikovania po realizácii vzdelávacej aktivity), ktorých obsah bude explicitne zameraný, napríklad na zistený nedostatok u dieťaťa.*
- *Hodnotiaci hárok hodnotiteľa, sebahodnotiaci hárok hodnoteného a zároveň záznam z pohospitačného rozhovoru.*

Príklad diagnostikovania v rámci kompetencie 1.1:



Diagnostikovanie a tvorba programu na rozvoj auditívnej pamäti pre 5 až 6-ročné dieťaťa

Sluchové schopnosti, spracovanie počutých informácií a zapamätanie si toho, čo bolo povedané, sú jedným z dôležitých schopností pre základ gramotnosti. Jedným z aspektov sluchového spracovania informácie je uchovanie sluchovej informácie, ktorá umožňuje v rámci istého časového úseku rozpoznať slovo a porozumieť mu. Toto uchovanie sluchovej informácie sa označuje ako „krátkodobá sluchová pamäť“. Primeraná sluchová pamäť dieťaťa taktiež súvisí s porozumením čítaného textu či hovoreného prejavu, ako aj s písaním diktovaných slov⁷.

Zistenie problému

Počas vzdelávacej aktivity, ktorá je zameraná na činnosť s textom na základe pozorovania učiteľ zistil, že pozorované dieťa má problém vymenovať hlavné postavy prečítaného príbehu aj napriek opakovanej činnosti s textom z knihy od Moniky Novákovej O trpaslíkovi Hudroškovi. Všetky deti sa usadili na zaužívané miesto pri čítaní a počúvaní príbehov. Vždy pred začatím čítania im učiteľ ukáže obal knihy a kladie otázky: „Koho tu rady medzi sebou vidíme? Chceme vedieť aj dnes, čo sa mu prihodilo?“ Aby učiteľ predišiel rušivým vplyvom pri čítaní, spoločne s deťmi si knihu prelistujú a pozerú si obrázky. Pri jednom obrázku, ktorý si deti vyberú na základe spoločnej dohody, sa zastavia. V prípade, ak sa nevedia dohodnúť, obrázok vyberá

⁷ (<https://www.promama.sk/vychova/predskolska-priprava-trenujete-sluchovu-pamat-spoznavajte-abecedu>).

učiteľ. Po ich dôkladnom prezretí, začne učiteľ čítať s využitím metódy riadeného čítania. Príbeh neprečíta naraz, ale po častiach. Zastaví sa hlavne vtedy, ak je potrebné vysvetliť deťom význam slova alebo je v odseku veľa deja. Po prečítaní celého textu kladie deťom otázky: „*Deti, ktoré postavy vystupovali v príbehu? Pamätáte si ich celé meno?*“ Tu vzniká príležitosť všimnúť si, ako dávalo pozorované dieťa pozor (počúvanie s porozumením), či si dokáže zapamätať postavy vystupujúce v príbehu, respektíve iné detaily. Aj napriek tomu, že sa postavy v texte a aj v jednotlivých, po sebe nasledujúcich príbehoch, opakujú a nové postavy sa pridávajú, pozorované dieťa má problém s ich vymenovaním.

Aj na základe tohto zistenia učiteľ usúdil, že dieťa má problém s auditívnou pamäťou.

Keď učiteľ pri aktivite s knihou pozoroval, že dieťa si nepamätá, čo počulo, zameria sa na aktivity (nižšie uvedené), ktorými by si potvrdil zistený stav a následne mohol s dieťaťom precvičovať auditívnu pamäť. Je dôležité uvedomiť si, že auditívna pamäť môže byť oslabená izolovane alebo v dôsledku toho, že má dieťa oslabenú auditívnu diferenciáciu. Následne prezentované aktivity a záznamy z pozorovania sú spracované do hodnotiaceho listu (tzv. checklist), resp. diagnostického hárku po prezentovaných aktivitách. Súčasťou diagnostického hárku je legenda spôsobu zaznamenávania zistení.

Pri rozvíjaní auditívnej pamäti je nutné dodržiavať tieto zásady:

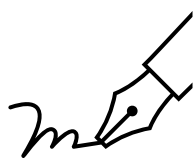
- nezaťažovať dieťa dlhšie ako desať minút,
- zapájať dieťa do aktivít v pravidelných intervaloch,
- realizovať s dieťaťom individuálnu činnosť,
- dodržiavať postupnosť náročnosti aktivít,
- pozorovať pokrok dieťaťa, zaznamenávať ho (detailne), podporovať ho, povzbudzovať ho v skupinovej činnosti (aktivite), vyzdvihnúť pokrok a napredovanie dieťaťa.

Auditívna diferenciácia figúry a pozadia (sluchová pozornosť) - ide o schopnosť selektovať sluchový vnem z celku všetkých sluchových vnemov. Ak má dieťa problém s auditívnou pamäťou, často mu chýbajú dôležité informácie. Dieťa sa javí, akoby bolo hluché a ignoruje ostatných ľudí. Často rozpráva, keď iný hovorí, pôsobí nepokojne, rozpráva nahlas a robí okolo seba veľa hluku. Introverti sa zasa utiahu viac do seba (čím sa chránia pred okolím) (Arslan Šinková, kurz Sindelar).

Auditívna pamäť – dieťa si nepamätá, čo počulo, nepamätá si mená detí, často nedosahuje veku primeranú úroveň slovnej zásoby, krátko udrží v pamäti slovo alebo vetu (Arslan Šinková, kurz Sindelar).

Príklad na diagnostikovanie sluchovej pamäti

Aktivita 1 zameraná na auditívnu diferenciáciu



Dieťaťu učiteľ povie, že ak bude počuť svoje meno, vždy tleskne. Dieťaťu hovorí slová, ktoré má pripravené a medzi ktorými je jeho meno. Obmenou k 1. aktivite je tlesknutie na slovo DOM. Takisto je potrebné meniť aj zvolené slovo, na ktoré má dieťa daný úkon urobiť. Môžu to byť, napr. zvuky zvierat, obľúbená hračka, rôzne slová (strom, lopta,...) a podobne (Sindelar kurz).

Pozorovanie

V prvej aktivite učiteľ zvolil tlesknutie na svoje meno, čo sa javilo ako nenáročné pre dieťa. Reakciu dieťaťa, či už správnu alebo nesprávnu priebežne učiteľ zaznamenával do pozorovacieho hárku. Snažil sa všetky slová vrátane jeho mena vyslovovať rovnakým tónom. Medzi slovami sa jeho meno vyskytlo šesťkrát. Obmenou aktivity bolo tlesknutie na slovo dom. Zaznamenávanie bolo ako pri reakcii na meno. Okrem správnosti tlesknutia sledujeme aj reakčný čas a či si dieťa pamätá, na aké slovo má tlesknúť. V prípade, že sa bude opakovane pýtať, aké to bolo slovo, prípadne bude tleskať oneskorene, je to signál, že je potrebné túto aktivitu s obmenami precvičovať. V pozorovacom hárku má učiteľ vytvorených 6 buniek - ku každému „tlesknutiu“ jednu. Do každej bunky si zaznačí, či dieťa tlesklo na počuté vlastné meno (+/-; alternatíva áno/nie) a tiež reakciu - napríklad, či tlesklo zároveň s vyslovením mena (0), bezprostredne po vyslovení mena (1), podstatne neskôr, ako bolo meno vyslovené (2).

Aktivita 2 zameraná na auditívnu diferenciáciu

„*Moja teta má mačku*“ - úlohou dieťaťa je reagovať na slovo „mačka“ postavením sa. Učiteľ hovorí napríklad: „*Moja teta má kravu. Moja teta má psa. Moja teta má mačku.*“ Pri slove mačka sa musí dieťa postaviť. Obmena: Učiteľ to môže realizovať aj s viacerými deťmi, ale dá každému iné slovo, pri ktorom musí vykonať nejakú dohodnutú činnosť alebo pohyb (Sindelar 2016).

Pozorovanie

Aktivita „*Moja teta má mačku*“ bola realizovaná najprv individuálne. Je dôležité povedať dieťaťu pokyn jasne, aby ho pochopilo, prípadne si pochopenie overiť otázkou. Opäť učiteľ zvolil opakovanie slova mačka 6x. Túto aktivitu si následne vyskúšal aj s ostatnými deťmi. Každé dieťa sa však malo postaviť pri inom druhu zvierat. Tu, ale cielene pozoroval dieťa, ktoré diagnostikoval. Všetko si priebežne značil do pozorovacieho hárku.

Aktivita 3 zameraná na auditívnu diferenciáciu

Táto aktivita sa realizuje individuálne. Dieťaťu učiteľ hovorí dvojice slov a dieťa má určiť, či sú slová rovnaké alebo nie. Najprv učiteľ začína so slovami, ktoré sú významové (slová

v záznamovom pozorovacom hárku sú ilustračné), potom dáva dieťaťu bezvýznamové slová, napríklad: ak-ak, až-už, bez-bez, pes-les,....⁸.

Pozorovanie

V tejto aktivite malo dieťa rozlíšiť, či sú dané slová rovnaké alebo nie. Učiteľ si zapíše tie, ktoré dieťa neidentifikovalo správne. Môže napríklad zistiť, že dieťa má problém pri rozlišovaní hlások, napr. sykaviek. Pri pozorovaní sleduje aj to, či si dieťa slová nahlas alebo potichu (otvára pri tom ústa) opakuje. Dieťa by si slová nemalo opakovať. Ak tak robí, zaznamenáva si to učiteľ pod alebo vedľa tabuľky pozorovacieho hárka. Dieťa má rozlišovať slová len sluchom. Učiteľ sleduje aj reakčný čas, prípadne či stále dieťa neočakáva opakovanie slov.

Aktivita 4 zameraná na auditívnu pamäť

S dieťaťom môže učiteľ sluchovú pamäť trénovať aj na jednoduchých hrách, ako napríklad známou hru „Čo si vezmeme na výlet“. Prvý začínajúci hráč povie jednu vec, ktorú by si vzal. Keď je na rade ďalší hráč, tak musí zopakovať vec, ktorú si vezme predchádzajúci hráč a pridáva svoju ďalšiu novú vec. Postupne sa opakujú všetky doteraz vyslovené veci v správnom poradí a vždy v novom kole sa pridáva ďalšia vec. Pri diagnostikovaní auditívnej pamäte, čo je tento prípad, sa striedajú v pridávaní predmetov do šesť učiteľ s dieťaťom.

Pozorovanie

Aktivitu „Čo si vezmem na výlet“, pozná asi každý učiteľ. Aktivitu urobí učiteľ s dieťaťom individuálne a to maximálne do šiestich slov na zapamätanie. Počas dňa môže túto aktivitu realizovať s dieťaťom aj v skupine detí (jeho kamarátov).

Aktivita 5 modifikovaná podľa Sindelar, tréningový materiál Auditívna pamäť

Učiteľ povie dieťaťu slová, ktoré si má dobre zapamätať: MESIAC, POHÁR, JABLKO. Potom mu bude hovoriť rôzne trojice slov. Úlohou dieťaťa je po vyslovení trojice slov učiteľom, zopakovať len to slovo, na ktoré bolo dieťa upozornené na začiatku aktivity. Všetky slová, ktoré bude učiteľ hovoriť musia byť podstatné mená. Slová na zapamätanie, ktoré následne hovorí učiteľ, sú slovesá – BEŽAŤ, PÍSAŤ, KRIČAŤ. Ak dieťa nebude mať problém s 3 slovami, môže učiteľ tento počet slov navýšiť na 4 až 5 slov.

Pozorovanie

Prezentovaná aktivita je opäť individuálna. Opäť si všetko učiteľ značí do diagnostického hárku.

Aktivita 6 (modifikované podľa Sindelar, tréningový materiál - auditívna pamäť)

⁸ Slová nájdete napríklad aj v *Rozvíjajúcom programe výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou školskou dochádzkou* (2005).

Dieťaťu učiteľ porozpráva príbeh. Na základe vypočutého príbehu má dieťa odpovedať na otázku, napr. *Pani Kováčová ide so svojím synom Jurajom nakupovať. Juraj potrebuje nové oblečenie. Idú do obchodu s detským oblečením. Pani Kováčová kúpi Jurajovi modré tepláky, tričko, sveter.* Otázka: „Čo kúpila pani Kováčová Jurajovi?“

Podobne si takto môže učiteľ vymyslieť, napríklad 2 príbehy. Druhý príbeh môže byť, napr. *Zuzka má narodeniny a kamaráti jej priniesli k narodeninám čokoládu, kvety, hračku.* Po odznení druhého príbehu sa môže späť pýtať na prvý príbeh, či si jeho obsah, teda zakúpené predmety dieťa pamätá.

Pozorovanie

Táto aktivita je náročnejšia. Prvý príbeh a zopakovanie troch vecí, ktoré kúpila pani Kováčová nemusí byť problém. Problém sa nemusí vyskytnúť, ani keď povie učiteľ druhý príbeh. Problém môže nastať, keď sa po druhom príbehu opýtate dieťaťa, či si pamätá, čo p. Kováčová kúpila Jurkovi a následne sa pýta na ďalší príbeh s narodeninami.

Aktivita 7 zameraná na rozvoj sluchovej pamäte (Arslan Šinková)

Učiteľ číta dieťaťu príbeh, v ktorom sa opakuje určité slovo. Môže to byť napr. aj príbeh o autíčku. Vždy, keď počuje slovo autíčko, dieťa urobí čiarku na papier (alebo si zoberie z košíka jeden diel stavebnice). Pri tejto aktivite môžeme precvičiť aj auditívnu diferenciáciu, čiže pri čítaní príbehu budú z rádia pustené rušivé zvuky (napr. 5 min šušťania, hudby, zvuku z ulice s menšou premávkou, hovorenej reči, atď.) (Sindelar 2013).

Pozorovanie

Pred čítaním príbehu si učiteľ overí, či dieťa v prvom rade rozumie obsahu informácie. Zaznamenávanie dieťaťom (čiarky, stavebnice, a pod...) môže učiteľ zmeniť, ak by bol písomný záznam pre dieťa náročný. Je na učiteľovi, či si bude dieťa pri čítaní robiť čiarky, keď bude počuť slovo autíčko, alebo mu dá učiteľ inú činnosť. Zápis do pozorovacieho hárku robí učiteľ priebežne, vždy po vyslovení určeného slova a splnení/nesplnení úlohy dieťaťom.

Aktivita 8 (Sindelar, Mačka Mňau) zameraná na auditívnu pamäť

Auditívnu pamäť si dieťa precvičí aj pri aktivite, kde musí opakovať repliku, napr. navodíme situáciu, že sme v posteli. Deti ležia na zemi a spia. Jedno dieťa nespí a musí zobudiť ostatné. Vyberieme dieťa, ktoré diagnostikujeme. Niekoľkokrát zvolá, napríklad vetu: „*Anička (meno dieťaťa), zobud' sa, noc je preč!*“ Prípadne príde k dieťaťu a zobudí ho stanovenou replikou. Zobudené dieťa potom vstane a pôjde k ďalšiemu dieťaťu, aby ho zobudilo replikou. Je dôležité, aby dieťa povedalo vetu samostatne a správne.

Pozorovanie

Ide o skupinovú aktivitu. Učiteľ pozoruje, či dieťa dokáže zopakovať vetu presne podľa učiteľa.

Ak dieťa vo vete pridá slovo, alebo prehodí poradie slov, je potrebné si to zapísať.

Tabuľka 9 Ukážka pozorovacieho hárku

Meno dieťaťa:

Veka dieťaťa:

Dátumy pozorovania:

1. Aktivita (individuálna) - Tlesknutie na meno dieťaťa - meno dieťaťa sa medzi ostatnými slovami vyskytne 6x. Zaznamenáme 6x reakciu dieťaťa na svoje meno.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Obmena 1. aktivity (individuálna) - Tlesknutie na slovo „dom“ - ten istý princíp ako pri mene, ale použijeme slovo „dom“. Zaznamenáme 6x reakciu dieťaťa.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
2. Aktivita (individuálna) - Moja teta má mačku (individuálne) - Opäť sa slovo „má mačku“ zopakujeme 6x. Zaznamenávame reakciu na slovné spojenie, napr. postavilo sa.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Obmena 2. aktivity (skupinová) - Moja teta má mačku (skupinové) - Zaznamenávame reakciu dieťaťa.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
3. Aktivita - Dvojice slov - významové - Zaznamenáme správnu alebo nesprávnu odpoveď. Dieťa odpovedá „rovnaké“ alebo „iné“. Je možné a odporúčané vymyslieť viac slov.	Ak-ak	Až-už	Bez-bez	Pes-les	Blok-plot	Prežiť-prešit'
3. Dvojice slov - bezvýznamové - Zaznamenáme správnu alebo nesprávnu odpoveď. Dieťa odpovedá „rovnaké“ alebo „iné“. Je možné a odporúčané vymyslieť viac slov.	Vap-vap	Kif-gif	Lom-lom	Nuf-muf	Hep-hep	Tal-zal
4. Čo si vezmem na výlet - zaznamenáme počet slov, ktoré si dieťa zapamätalo.	1.	2.	3.	4.	5.	6.
5. Zapamätané slová - podstatné mená - zaznamenávame, či dieťa identifikuje slová, ktoré si malo zapamätať. Môžeme si prípadne zapísať, ak pridalo nejaké slovo, napr. identifikovalo všetky 3, ale ešte pridalo nejaké navyše.						
5. Zapamätané slová - slovesá - zaznamenávame, či dieťa identifikuje slová, ktoré si malo zapamätať. Môžeme si prípadne zapísať, ak pridalo nejaké slovo, napr. identifikovalo všetky 3, ale ešte pridalo nejaké navyše.						
6. Príbeh o p. Kováčovej - tepláky, tričko, sveter - zaznamenávame, či dieťa zopakuje slová, na ktoré sa pýtame.						
6. Príbeh o narodeninách - čokoládu, kvety, hračku - zaznamenávame, či dieťa zopakuje slová, na ktoré sa pýtame.						
6. Vrátenie sa k príbehu o narodeninách - čokoládu, kvety, hračku - zaznamenávame, či dieťa zopakuje slová, na ktoré sa pýtame.						
7. Príbeh o autíčku (9x) - zaznamenáme koľko slov „autíčko“ pri čítaní textu dieťa zachytilo. V texte sa toto slovo nachádza 9x						

8. Replika - zaznamenáme či dieťa použilo vo vete všetky slová a zaznamenáme aj slovo, ktoré pridá, alebo nahradí iným.	Anička	zobud'	sa	noc	je	preč
--	--------	--------	----	-----	----	------

Legenda zaznamenávania do pozorovacieho hárku

- Do hárku v prvej aktivite, ako aj v jej obmene, každá bunka prislúcha jednému tlesknutiu (6 tlesknutí = 6 buniek). Ak dieťa zareaguje (tleskne) správne, učiteľ zaznačí správnosť v bunke vybraným symbolom (napr. +). Keď nezareaguje (netleskne), urobí v príslušnej bunke iný symbol (napr. -). V prípade, ak dieťa tleskne na iné slovo, dané slovo zapíše učiteľ do príslušnej bunky.
- Aj pri druhej aktivite každá bunka prislúcha opäť jednému vykonanému pohybu (napr. postaviť sa). Keď dieťa zareaguje správne (postaví sa), zaznačí učiteľ do bunky +. Keď nezareaguje (nepostaví sa), urobí do bunky -. V prípade, ak sa dieťa postaví na iné slovo, zapíše učiteľ dané slovo, ako v predošlej aktivite. To isté platí pre obmenu pri skupinovej aktivite.
- Spôsob zápisu pri tretej aktivite je podobný predošlým. Ak dieťa po vypočutí dvojice slov odpovie správne, učiteľ to zapisuje +. Pri nesprávnej odpovedi dáva, napr. 1. slovo: AK – AK. Ak dieťa odpovie, že slová sú „rovnaké“, dá učiteľ do príslušnej bunky +. V prípade, že povie: „rozdielne“, čiže nesprávne, dá do bunky -.
- Vo štvrtej aktivite učiteľ zaznamenáva do bunky pozorovacieho hárku, či si dieťa slovo zapamätalo +. Ak učiteľ potrebuje, môže do príslušných buniek dané slovo aj zapísať. Pre nesprávnu odpoveď je označenie v bunke -.
- V prípade piatej aktivity si učiteľ do hárku zapisuje dieťaťom vyslovené konkrétne slovo. Súčasťou zápisu môže byť aj označenie správnosti odpovede +. Pri nesprávnej odpovedi, si k slovu učiteľ dopíše -.
- Do buniek pri šiestej aktivite si učiteľ číslicou zapíše počet zapamätaných slov.
- Spôsob zaznamenávania v siedmej aktivite, je totožný so zaznamenávaním pri predošlých činnostiach. Ak dieťa zareaguje dohodnutým spôsobom na vyslovené slovo „autíčko“, zapíše to učiteľ do hárku +, ak dieťa nezareaguje, učiteľ zapíše do príslušnej bunky -, ak zareaguje nesprávne, učiteľ si zapíše nesprávne slovo.
- V hárku poslednej aktivity je v každej bunke jedno slovo z vety, ktorou majú zobudiť kamaráta. Učiteľ si zaznačí číslicami od 1 do 6 poradie k slovám tak, ako to povie dieťa. Zaznamená si aj iné slovo, ktorým dieťa nahradí to pôvodné (do bunky k slovu, ktoré nahradilo).

Odporúčanie: Je vhodné nerobiť všetky aktivity v jeden deň. Každý deň odporúčame prejsť s dieťaťom alebo skupinou detí jednu aktivitu. Nami prezentované aktivity boli realizované v priebehu ôsmich dní.

Záver zo vstupného diagnostikovania

Na základe výsledkov učiteľ zistil, s čím má dieťa problém. Či ide o problém v diferenciacii alebo v pamäti, resp. v obidvoch. Ak zistíme, prostredníctvom aktivít, že dieťa nemá problém v auditívnej diferenciacii figúry a pozadia, nie je potrebné cielene precvičovať na to zamerané aktivity. Vtedy sa zameriavame len na aktivity podporujúce auditívnu pamäť.

Keďže v našom prípade bol problém v diferenciacii aj v pamäti, učiteľ najprv precvičoval diferenciaciu na to zameranými aktivitami s rôznymi obmenami. Keď to dieťa zvládalo bez problémov a chybovosti, prešiel učiteľ na aktivity zamerané na auditívnu pamäť, kde opäť volil rôzne obmeny aktivít.

Upozornenie: Netrénujte s dieťaťom viac ako 10 minút denne.

Odporúčanie: Pri tréningu odporúčame nerobiť všetky aktivity v jeden deň. Každý deň stačí prejsť s dieťaťom alebo skupinou detí jednu alebo viac aktivít rovnakého zamerania (aktivity zamerané len na pozornosť, alebo aktivity zamerané len na pamäť).⁹

Výstupná diagnostika

Po tréningu, ktorý je, samozrejme, individuálne dlhý, dal učiteľ dieťaťu 1 týždeň pauzu. Vrátil sa potom k prvej aktivite s knihou (v úvode). Vybral však neznámu knihu a pozoroval, či je dieťa schopné po tomto tréningu zapamätať si postavy z príbehu. Zlepšenie nastalo pri pamätaní si postáv. Ak by problémy pretrvávali, je potrebné vrátiť sa k aktivitám a k diagnostickému hárku a celý proces zopakovať.

Zdroj: Bruteničová, E., Paleschová, J., upravené podľa Chynoradská, B., MŠ, Hrubá Borša

⁹ Vhodnou publikáciou na precvičovanie rôznych oblastí u dieťaťa je publikácia Petry Arslan Šinkovej HRAVÉ AKTIVITY PRE DETI (2020).

Na zisťovanie úrovne kognitívnych charakteristík dieťaťa, môže učiteľ voliť zo vzdelávacích oblastí ŠVP rôzne témy, napr. Dni v týždni, Rodina alebo Materská škola, Cesta do/z materskej školy...



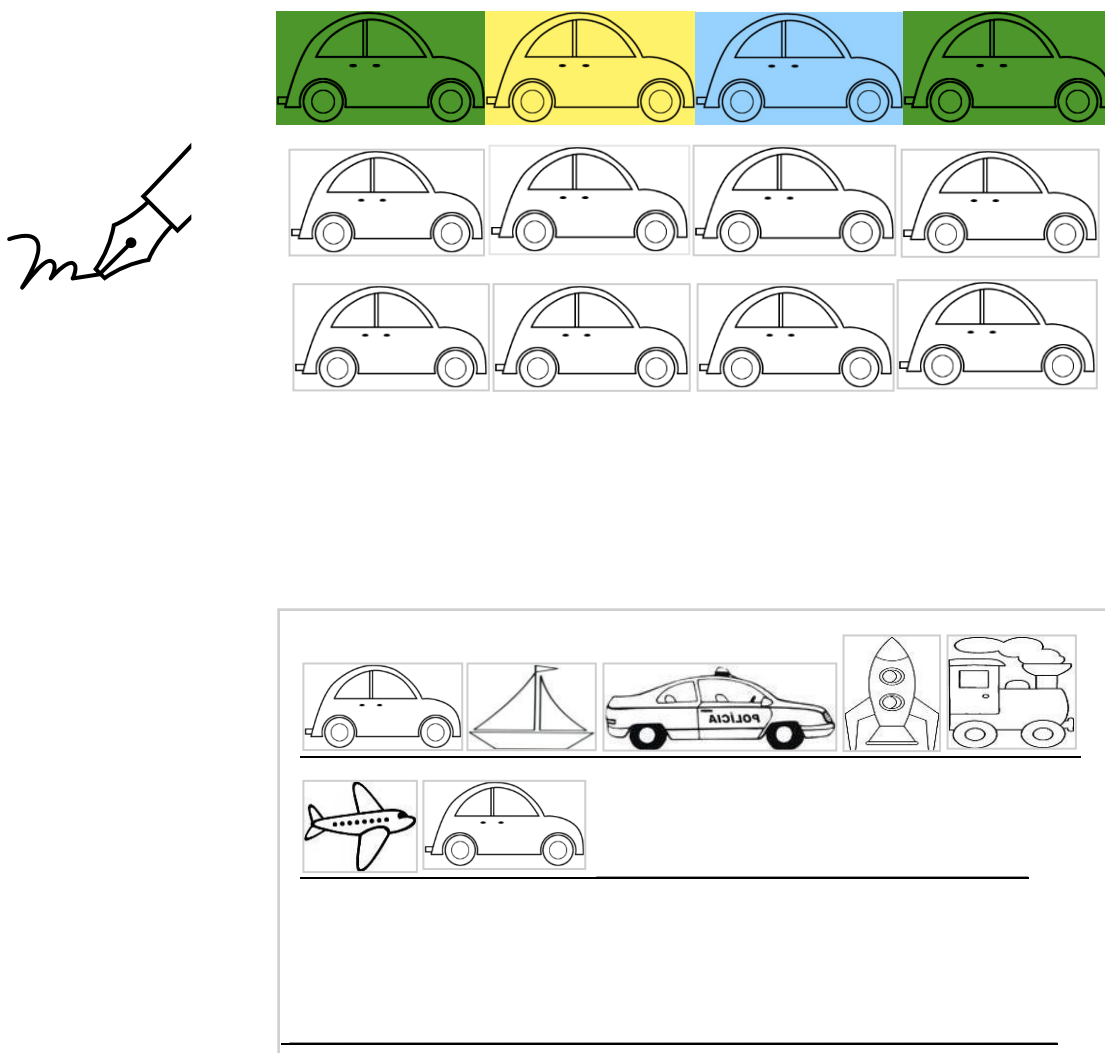
Obrázok 9 Evalvačný materiál č. 1

Zdroj: Bruteničová, E., upravené podľa Buzan, T.

Uvedený evalvačný materiál je zameraný na zisťovanie charakteristiky dieťaťa v kognitívnej oblasti (reč, pozornosť, pamäť..). Výber témy je ponechaný na učiteľovi, pričom môže vychádzať z týždenných tém, obsahových celkov uvedených v učebných osnovách školského vzdelávacieho programu. Úloha pre učiteľa je modifikovať komunikáciu s dieťaťom tak, aby zistil jeho individuálne charakteristiky v kognitívnej oblasti didaktickým spôsobom. Môže k tomu využiť, napr.:

- 1) opis vzťahov, ktoré dieťa identifikuje na obrázku,
- 2) koncipovanie príbehu dieťaťom podľa ilustrácie,
- 3) rozprávanie dieťaťa svojho príbehu, napr. o ceste do/z materskej školy,
- 4) dokresľovanie, vlepovanie obrázkov za účelom vytvoriť známe vzťahy z rodinného/školského/životného prostredia dieťaťa.

Evalvačný materiál č. 2 - Dopravné prostriedky.



Obrázok 10 Evalvačný materiál č. 2 - Dopravné prostriedky

Zdroj: Paleschová, J., upravené podľa Vincejová, H., MŠ, Ul. Škultétyho, Trebišov

Uvedený evalvačný materiál je zameraný na zisťovanie charakteristiky dieťaťa v kognitívnej oblasti (vnímanie, pozornosť, reč pri určovaní farieb a pravidla postupnosti...). Úloha pre učiteľa je modifikovať komunikáciu s dieťaťom tak, aby zistil kognitívne charakteristiky didaktickým spôsobom:

- 1) dieťa označuje farby áut (druhy dopravných prostriedkov) na obrázku,
- 2) určuje jednoduché pravidlo postupnosti farebných áut (dopravných prostriedkov) na obrázku,
- 3) pokračuje vo vytvorenej postupnosti obrázkov.

Učiteľ zámerne vyvolá po aktivitách diskusiu s dieťaťom tak, aby mohol získať od dieťaťa hodnotnú spätnú väzbu previazanú s individuálnou skúsenosťou dieťaťa v tejto téme.

4 Kompetencia 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa

Profesijný štandard učiteľa materskej školy obsahuje kompetenciu **identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa** (ďalej 1.2). Z. Gadušová et al. (2019) uvádzajú, že zohľadnením psychologických a sociálnych faktorov učenia sa tvorí základ učiteľskej profesie, ak ju chápeme ako intersociálnu komunikáciu medzi dieťaťom a učiteľom a reflektuje sa vlastne v každej didaktickej aktivite. Nevyhnutnosťou k dosiahnutiu tejto kompetencie u učiteľa sú znalosti o psychologických a sociálnych procesoch súvisiacich s učením sa. Súčasťou kompetencie je tiež voľba efektívnych metód a postupov na identifikáciu príčin a prekážok v učení sa detí, analýza a interpretovanie výsledkov diagnostiky s dôrazom na rešpektovanie rôznych spôsobov učenia sa dieťaťa v závislosti od psychických, fyzických a sociálnych podmienok. Uvedená kompetencia úzko nadväzuje na znalosť vekových a individuálnych charakteristík dieťaťa (1.1).

Skôr ako pristúpime k analýze psychologických a sociálnych faktorov učenia sa dieťaťa, svoju pozornosť zameriame na krátke vysvetlenie pojmu učenie sa. L. Kiczko et al. (1997, s. 268) charakterizujú učenie sa ako *„nadobúdanie, obohacovanie individuálnej skúsenosti v priebehu vývinu jedinca, ktoré ovplyvňuje jeho správanie. Prebieha v styku s prostredím, vyvoláva relatívne permanentné zmeny, jeho fyziologickým podkladom je podmieňovanie. V užšom slova zmysle je učenie cieľavedomé a systematické nadobúdanie vedomostí, návykov, spôsobilostí a foriem správania sa či osobnostných vlastností“*.

L. Strmeň a J. CH. Raiskup (1998, s. 294) hovoria, že učenie sa je proces, prostredníctvom ktorého sa informácie kódujú a upevňujú vo forme nových programov činností alebo nových kognitívnych štruktúr. Je to komplexný proces, ktorým sa získavajú nové poznatky, rozvíjajú sa vrodené vlohy, alebo sa získavajú skúsenosti bez ohľadu na to, či sa to deje vedome a zámerne alebo mimovoľne. Učenie možno vnímať ako zámerné navodzovanie činností vedúcich k získavaniu a rozširovaniu vedomostí a spôsobilostí. Proces získavania dielčích vedomostí a zručností prostredníctvom skúseností možno označiť pojmom učenie sa. V súvislosti s predškolským vekom hovoríme prioritne o mimovoľnom učení sa prostredníctvom hier, činností a rôznych aktivít. Úlohou učiteľa je pripraviť také podmienky, situácie a prostredie, ktoré prispievajú k nezámernému učeniu sa dieťaťa. Postupne u dieťaťa začína vznikať záujem o aktívne získavanie poznatkov, čo je ale podmienené vôľou, ktorá je v tomto období veľmi kolísavá.

Získavať nástroje na pochopenie sveta a rozvíjať zručnosti potrebné na učenie sa, čiže učiť sa poznávať, je jedným z pilierov harmonicky orientovaného vzdelávania dieťaťa, ktoré definovala Medzinárodná organizácia UNESCO v programe Vzdelávanie pre 21. storočie (DeLorse, In: Turek 2008, s. 203). Pojem poznávanie je v psychológii zastúpený pojmom kognitívne učenie. V školskom prostredí v oblasti vzdelávania dominuje predovšetkým kognitívne učenie sa. Ide o učenie sa, ktorého výsledkom sú zmeny v intelektu osobnosti. Intelekt je definovaný ako „všeobecná schopnosť získavať, chápať a užívať informácie o vonkajšom svete a sebe samom“ (Hartl – Hartlová 2000). Kognitívne učenie zahŕňa viaceré menšie druhy učenia sa, a to osvojovanie si slov, pojmov, ideí, utváranie algoritmov a iných postupov, konštrukciu slov, pojmov a schém, utváranie a pretváranie myšlienkových operácií a ich štruktúr, riešenie problémov, subjektívne objavovanie a vynaliezanie (Švec 2002).

L. Strmeň a J. CH. Raiskup (1998, s. 294) rozlišujú niekoľko základných typov učenia sa, ktorými sú *motorické učenie sa*, *učenie sa podmieňovaním*, *senzomotorické učenie*, *sociálne učenie*. Uvedené typy učenia sa detí môžeme podporovať v materskej škole.

Motorické učenie sa detí je spojené so získavaním základných pohybových zručností. Dieťa v období predškolského veku aktívne objavuje svet pomocou pohybov a manipulácie s predmetmi. Učí sa napodobňovaním, skúšaním a opakovaním pohybov. S týmto učením veľmi úzko súvisí **senzomotorické učenie sa**. V predprimárnom vzdelávaní sa dotýka predovšetkým (ale nielen) pohybových aktivít, pri ktorých dieťa získava a rozvíja svoje psychomotorické zručnosti. Dieťa v predškolskom veku sa učí okrem základných lokomočných pohybov súvisiacich s hrubou motorikou (chôdza, beh, skoky a pod.) aj činnosti súvisiace s jemnou motorikou, a to držanie ceruzky, strihanie, viazanie šnúrky, obkresľovanie, sledovanie nakreslenej línie prstom atď.

Učenie sa podmieňovaním pozostáva z troch na seba nadväzujúcich situácií (Fontana 2010). Prvou z nich je určitý podnet (situácia), ktorému je dieťa vystavené. Druhou situáciou je správanie, ktoré vyvolal prvý podnet. Tretou je tzv. spevnenie vzorca správania.

Príklad:



1. Dieťa si v obchode plačom vynucuje u rodiča kúpenie hračky.
2. Rodič hračku kúpi.
3. Správanie (plač dieťaťa) bolo úspešné, správanie sa spevnilo. Čiže dieťa získava vzorce správania sa, ktoré sú istým spôsobom odmeňované.

Pozor: Dieťa, ktoré si iba negatívnymi prejavmi správania vynúti pozornosť dospelého, si tiež tieto vzorce správania upevňuje ako tie, ktoré mu prinášajú „osobu“ v podobe pozornosti rodiča a pod.

Ako posledné z vyššie uvedených typov učenia sa je **sociálne učenie sa**, ktoré sa realizuje v predprimárnom vzdelávaní priamo tým, že dieťa je súčasťou sociálnej skupiny.

Iné typy učenia sa uvádzajú R. L. Atkinson et al. (2003). Rozlišujú *habituáciu*, *klasické podmieňovanie*, *operatívne podmieňovanie* a *komplexné učenie*. Najjednoduchším druhom učenia sa dieťaťa je *habituácia* (privykanie si na prostredie). Rozumieme ním učenie sa, ktoré vedie k tomu, že sa jedinec prispôsobí prostrediu. Dieťa sa postupne učí ignorovať podnety, ktoré priamo nesúvisia s obsahom učenia sa (nová hračka na polici, rušivé zvuky na chodbe, rozhovor iných detí).

Klasické podmieňovanie, ako autori ďalej uvádzajú, zahŕňa tvorbu asociácií. Dieťa sa na základe vlastnej skúsenosti učí, že jedna udalosť nasleduje za druhou. *Operatívne podmieňovanie* obsahuje tvorbu asociácií. Pri tomto druhu sa organizmus učí, že reakcia ktorú urobí, bude mať určité následky.

Príklad:



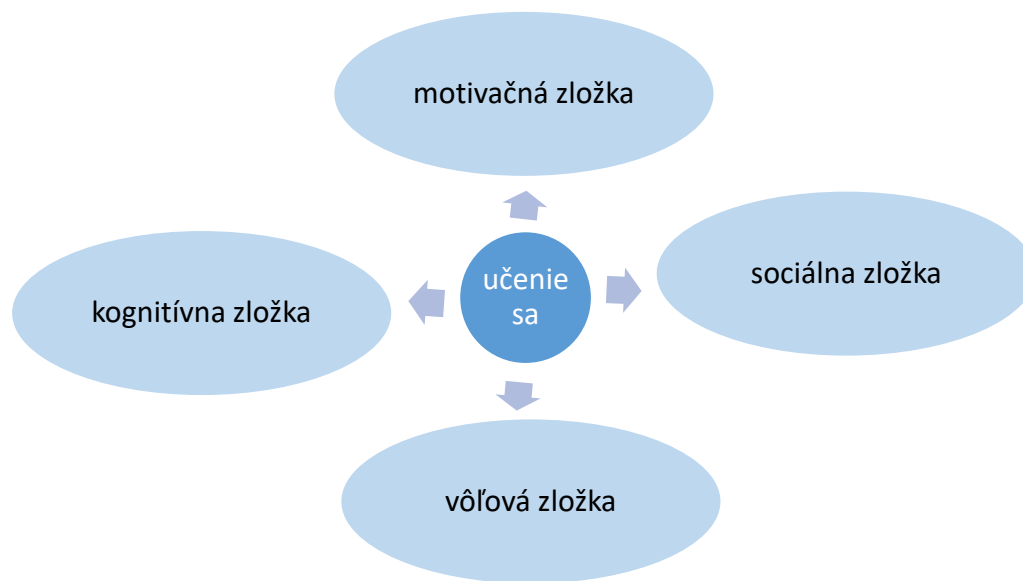
Dieťa sa naučí básničku, bude môcť vystupovať pred rodičmi a kamarátmi. Pomôže upratať hračky, učiteľ ho pochváli.

Posledný druh učenia sa podľa R. L. Atkinsona et al. (2003) je *komplexné učenie*, ktoré okrem tvorby asociácií obsahuje aj stratégie, napr. tvorivé riešenie problému. V edukácii materských škôl má dve fázy. V prvej fáze dieťa spoločne s učiteľom nájde riešenie problému a v druhej fáze hľadá riešenie dieťa samostatne. V praxi to znamená, že pri riešení problémovej úlohy učiteľ zo začiatku kladie dieťaťu otázky, navrhuje postupy, upozorňuje na dôležité momenty a pod. Usmerňuje dieťa tak, aby si aj overilo svoje názory, či tvrdenia, prípadne navrhlo korekcie. Pri zadaní podobnej úlohy v budúcnosti nechá dieťa postupovať samostatne, reaguje len na otázky, či žiadosti dieťaťa o pomoc. Neupozorňuje na prípadné chyby, nechá dieťa, aby samo prišlo na správne riešenie. Postupne dieťa rieši zadania úplne samostatne, učiteľovi len tlmočí a zdôvodní svoje zistenia.

4.1 Psychologické faktory učenia sa dieťaťa

Učenie sa dieťaťa nie je jednorazový proces. Naopak je to proces, ktorý má časové trvanie a obsahuje kvalitatívne a kvantitatívne zmeny (Ďurič – Grác – Štefanovič 1991). Podľa týchto autorov je učenie sa tvorené niekoľkými zložkami, ktoré spolu úzko súvisia. Keď sa človek učí

a zapája svoje kognitívne funkcie hovoríme, že ide o **kognitívnu zložku** učenia sa. Ak sa to chce naučiť, ide o **motivačnú zložku** učenia sa. Ak to chce vedieť, ide o **vôľovú zložku** učenia sa. Učenie sa zväčša prebieha v spoločnosti iných ľudí, čo tvorí **sociálnu zložku** učenia sa (Obrázok 11). V záujme identifikovania psychologických faktorov učenia sa je dôležité správne označiť, ktorá zložka učenia sa je nedostatočná alebo slabá. Jednotlivé zložky sa vzájomne podporujú. Predpokladá sa, že ak je silná motivácia, potom je kognitívna zložka učenia sa aktivovaná viac, ako pri nedostatočnej motivácii.



Obrázok 11 Zložky učenia sa

Zdroj: E. Pupíková, spracované podľa Ďurič – Grác – Štefanovič (1991)

Jednotlivé spomínané zložky učenia sa sú vzájomne ovplyvňované a prepojené. D. Kostrub (2018) upozorňuje na kritériá vypovedajúce o stave pripravenosti dieťaťa na učenie sa, a to *záujem dieťaťa o učenie sa, dostatočná intenzita záujmu dieťaťa o učenie sa vyjadrené v čase, výsledky, ktoré dieťa dosahuje*. Na základe pozorovania dieťaťa sa učiteľ uisťuje, či dieťa preukazuje záujem o učenie sa, napr. či manipuluje s predmetmi, objavuje, čo s nimi môže vykonať, rozvíja nimi zámernú činnosť. Záujem dieťaťa o učenie sa, vyplýva z vnútornej motivácie samotného dieťaťa a zároveň je podporované aj učiteľom. Dostatočná časová intenzita činnosti dieťaťa je kritériom na určenie detského záujmu, ale aj na činnosť a udržiavanie podpory zo strany učiteľa.

Samotný proces učenia sa prechádza niekoľkými fázami. Aj ich akceptovanie samotným učiteľom je súčasťou identifikovania psychologických faktorov učenia sa. V odbornej literatúre sa uvádzajú štyri základné fázy učenia sa (Ďurič – Grác – Štefanovič 1991).

Motivačná fáza učenia sa je charakteristická tým, že vzniká u dieťaťa pohnútky k riešeniu úlohy, problému. Môžu vzniknúť vnútorné alebo vonkajšie pohnútky, ktoré ho aktivizujú k vyriešeniu problému. J. Lokša a I. Lokšová (1996, s. 68) charakterizujú *motiváciu „ako súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, energizujú a riadia priebeh správania človeka a jeho prežívanie vo vzťahoch k okolitému svetu a k sebe samému“*. Motivácia je otázka prečo? (niečo robím) v ľudskom správaní. Motivačné dispozície zastávajú relatívne stabilné tendencie ľudskej aktivity (Zelina 1997). Pri rozvíjaní motivácie detí už od predškolského veku je dôležité, aby sme rozlišovali medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou. Vnútorná motivácia je stav, ktorý „núti“ jednotlivca niečo robiť, alebo sa niečomu naučiť pre vlastné uspokojenie. O vnútornej motivácii môžeme hovoriť vtedy, keď človek vykonáva určitú činnosť len pre ňu samotnú bez toho, aby očakával akýkoľvek vonkajší podnet, ocenenie, pochvalu alebo inú odmenu (Říčan 2005). Vnútorne motivované dieťa robí činnosť ochotne, pretože ho to teší, výsledok ho uspokojuje. Pozitívna spätná väzba, ako je ocenenie, pochvala, zvyšuje vnútornú motiváciu dieťaťa. Ako autor ďalej uvádza, vonkajšia motivácia predstavuje situáciu, keď pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov jednotlivec vykonáva určitú úlohu, činnosť. Dieťa sa neučí z vlastného záujmu, ale pod vplyvom vonkajších motivačných činiteľov, akými sú, napríklad odmeny alebo vyhnutie sa trestu. Dieťa, u ktorého prevláda vonkajšia motivácia k učeniu, sa a k činnostiam, prejavuje oveľa vyššiu úzkostlivosť, môže sa ťažšie prispôbovať v školskom prostredí. U niektorých detí môžeme pozorovať nižšie sebavedomie, prípadne nižšiu schopnosť vyrovnávať sa s neúspechom v škole ako u detí, u ktorých prevládajú prvky vnútornej motivácie (Říčan 2005).

Ak dieťa nie je motivované, snaží sa učeniu vyhnúť. Čím je motivačná zložka učenia sa intenzívnejšia, tým je silnejšia aj aktivita k vyriešeniu problému. Ak bude motivačná fáza nezaujímavá, alebo mimo kognitívneho a senzitívneho záujmu detí, nebudú chcieť činnosť ďalej vykonávať. Motivácia nemusí byť dlhá. Je vhodné využívať moment prekvapenia, nastolenia problému: „*Viete, čo sa stalo? Videli ste to? Už ste počuli?*“ a pod. V materskej škole je momentom motivácie nová pomôcka či zmena prostredia. Vzhľadom na individuálne špecifiká každého dieťaťa je pochopiteľné, že motivácia je u každého z nich iná. **Dosiahnutie profesijnej kompetencie 1.2 predpokladá, že učiteľ dokáže zistiť a presne opísať, čo dieťa motivuje**



k učeniu sa. Učiteľ dokáže identifikovať spôsob motivácie, ktorá dokáže aktivizovať vôľovú zložku učenia sa u konkrétneho dieťaťa na dlhší čas.

Príklad na rôzne spôsoby motivovania

Cieľom aktivity je nájsť rozdiely medzi listami zo stromov.



Možnosť motivácie č. 1 Učiteľ motivuje básňou o jesenných listoch.

Možnosť motivácie č. 2 Učiteľ motivuje deti tým, že vysype v triede jesenné listy prinesené v taške.

Možnosť motivácie č. 3 Deti sú motivované činnosťou hrabania listov.

Učiteľ použije jednu možnosť z motivácie (motivačnú metódu). Zároveň pozoruje, ako na ňu reagujú jednotlivé deti.



Učiteľ si kladie otázky:

- *Na aký podnet deti reagovali vhodnejšie, t. j. kedy bola motivácia účinnejšia?*
- *Po akej motivácii sa dokážu deti dlhšie sústrediť?*
- *Ktorý podnet dieťa motivuje k učeniu sa?*

Druhou fázou učenia sa je poznávací fáza, čo uvádzajú L. Ďurič, J. Grác a J. Štefanovič (1991). Fáza je charakteristická tým, že učiaci sa subjekt začína prenikať do učebného materiálu, problému, vytvára a preveruje si rôzne hypotézy. Pre túto fázu je typické tápanie a hľadanie (napr. v edukácii v materskej škole v tejto fáze využívame otázky: *Ako by si to urobil?*, *Čo si o tom myslíš?*, *Kde to asi bude?* a pod.). Učiteľ pozoruje, či dieťa dokáže logicky uvažovať o probléme, zisťuje jeho prekoncepty, ako dokáže formulovať predpovede.



Učiteľ si kladie otázky:

- *Ako dieťa reaguje na vzniknutý problém?*
- *Dokáže dieťa formulovať svoje predstavy o riešení problému?*
- *Prejavuje dieťa záujem o riešenie problému?*

Na poznávaciu fázu nadväzuje výkonová fáza učenia sa. Je to štádium, v ktorom dieťa pochopilo a vyriešilo problém. Niekedy sa touto etapou končí učenie sa dieťaťa (napr. v materskej škole je to fáza, kedy dieťa pochopí, naučí sa, získa novú skúsenosť). Učiteľ sleduje, aký dlhý čas potrebuje konkrétne dieťa na dosiahnutie cieľa vzhľadom na činnosť. Učiteľ pozoruje, koľko času je dieťa ochotné venovať určitej činnosti. Sleduje všetky činitele

a vplyvy, ktoré môžu pozitívne aj negatívne ovplyvňovať priebeh a výsledky učenia sa dieťaťa. Sleduje, či dieťa samostatne rieši problémy, alebo či očakáva pomoc inej osoby.



Učiteľ si kladie otázky:

- *V akých situáciách je dieťa aktívne?*
- *V akých situáciách dochádza k odmietaniu?*
- *Pri akých témach dieťa dlhšie vydrží byť pozorné a sústrediť sa na činnosť?*
- *Ako často dieťa nedokončí činnosť?*
- *Prečo dieťa nereaguje na danú činnosť?*

Kontrolná fáza učenia sa je posledná etapa, v ktorej si dieťa s pomocou učiteľa preveruje správnosť riešenia problému. Pomocou otázok učiteľ vedie dieťa k poznaniu, ako prebiehal proces učenia sa a aký je výsledok učenia sa. Učiteľ podnecuje dieťa k rozpamätaniu si na zadanie úlohy a následnému zhodnoteniu vlastnej činnosti. Sebahodnotenie, ku ktorému učiteľia vedú deti už v materských školách, je príležitosťou k diagnostikovaniu psychologických faktorov učenia sa dieťaťa. Egocentrické myslenie dieťaťa predškolského veku naznačuje, že dieťa v tomto veku hodnotí za najlepšie produkty tie svoje. Následne pridáva pozitívne hodnotenie svojich kamarátov. Kritické hodnotenie produktov podľa stanovených kritérií nastupuje až v neskoršom veku, kedy môžeme hovoriť o začiatku tzv. kritického myslenia.



Učiteľ si kladie otázky:

- *Ako sa dieťa hodnotí? Berie do úvahy zadané kritérium?*
- *Ako hodnotí iných? Objavujú sa náznaky hodnotenia?*
- *Ako formuluje dôvody a kritériá hodnotenia?*
- *Rozumie dieťa zadaniu hodnotenia?*
- *Je dieťa spôsobilé a ochotné vrátiť sa k zadaniu úlohy a overiť si svoje postupy riešenia?*

Súčasťou dosiahnutej kompetencie 1.2 u učiteľa je tiež poznanie pojmu *učebný štýl* a jeho význam. L. Kaliská (2013) vymedzuje učebný štýl ako správanie typické pre jednotlivca v procese osvojovania si učiva počas výchovno-vzdelávacej činnosti. Môžeme ho vnímať ako súhrn postupov, ktoré jednotlivec v určitom období preferuje pri učení sa. Vyvíja sa z vrodeneho základu, ale v priebehu života sa mení a zdokonaľuje. Je diskutabilné, či je v predškolskom veku korektné používať pojem učebný štýl. Vzhľadom na vekové špecifiká

detí ho nie je možné presnejšie určiť. Zastávame však názor, že učiteľ by aj napriek uvedenému mal poznať učebné štýly, pretože mu môžu slúžiť ako pomôcka pri pozorovaní dieťaťa v súvislosti so zvolenou témou, formuláciou cieľa, zvolenými metódami a formami práce, s vybranými hmotnými i nehmotnými didaktickými prostriedkami. Úlohou učiteľa je počas dňa zaradiť viacere činnosti, aby každé dieťa malo možnosť podať očakávaný výkon, v súlade s preferenčnými učebnými štýlmi. V texte uvádzame dve typológie delenia učebných štýlov.

Za najčastejšie analyzované učebné štýly v rámci ich identifikácie u dieťaťa považujeme delenie učebných štýlov podľa zmyslových preferencií. Označujeme ich akronymom VARK, čo znamená *vizuálno-verbálny učebný štýl*, *auditívny učebný štýl*, *vizuálno-neverbálny učebný štýl* a *kinestetický učebný štýl*. Autorom tohto delenia je N. Fleming (2001). Vzhľadom na rozsiahlosť charakteristík všetkých štyroch typov učebných štýlov, vyberáme len tie podstatné znaky, ktoré sú charakteristické pre dieťa v materskej škole (Hajdúková et al. 2008).

Vizuálno-neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl môžeme identifikovať u detí, ktoré majú zmysel pre farby, rady kreslia, maľujú, vyjadrujú sa symbolmi. Rýchlo sa učia prostredníctvom obsahu, ktorý je prezentovaný v obrazovej podobe. Aj neverbálne prejavy učiteľa deťom veľa napovedia.

Deti s **auditívnym (sluchovým) učebným štýlom** si v procese učenia sa najlepšie zapamätajú poznatky na základe počutého, či už priameho alebo reprodukovaneho. Verbálny prejav učiteľa je pre takéto deti vzorom učenia sa.

Vizuálno-verbálny (zrakovo-slovný) učebný štýl sa u detí prejavuje ich dobrou predstavivosťou. Vedia si vizualizovať situácie, ktoré prenášajú do kreslenej podoby. Ich výtvarné produkty vypovedajú o ich myšlienkových pochodoch.

Charakteristická pre deti s **kinestetickým (pohybovým) učebným štýlom** je potreba pohybovať sa pri učení, pri hrových činnostiach, pri vzdelávacích aktivitách. V činnosti, pri ktorej využívajú motorickú koordináciu a psychomotorické zručnosti, si informácie najlepšie zapamätajú. Sedenie, či státie je pre nich veľmi náročné. Rady experimentujú - najčastejšie sa učia štýlom pokus a omyl.

Druhým, v praxi najčastejšie prezentovaným delením učebných štýlov, je delenie podľa prevažujúcich druhov inteligencie. Autorom tohto delenia je H. Gardner (1983). Inteligenciu autor vníma ako schopnosť človeka názorne alebo abstraktne myslieť, v rečových, numerických, časopriestorových a iných vzťahoch a nájsť riešenie problému. Umožňuje mu účelne konať, úspešne zvládnuť komplexné i špeciálne situácie. Inteligencia nie je priamo pozorovateľná, avšak je možné ju merať prostredníctvom intelligenčných testov. Neexistuje

jednotný názor na to, do akej miery je inteligencia vrodená (dedičná) a vyvíjajúca sa vplyvom učenia. H. Gardner (1983) rozpoznáva viac druhov inteligencií, ktoré sa vyskytujú vo všetkých kultúrach. Každý druh inteligencie sa dá rozvíjať a zdokonaľovať. Inteligenciu môžeme merať rôznymi testami, ktoré sú však u nás prevažne orientované iba na verbálnu a logicko-matematickú oblasť. V tradičných školách sú informácie prevažne orientované na rozvíjanie lingvistickej a logicko-matematickej inteligencie. Podľa toho, ktorý druh inteligencie u človeka prevláda pri učení sa, môžeme hovoriť o učebnom štýle podľa prevládajúceho druhu inteligencie. Podľa H. Gardnera (1983) je ich osem:

Jazyková inteligencia patrí podľa S. Kovalikovej a K. Olsenovej (1995) k najrozšírenejším. V tradičnom vzdelávaní predstavuje jazykové nadanie 80% nádeje na úspech. Deti s dominujúcim lingvistickým učebným štýlom (jazykový, rečový, verbálny) veľmi rady prezerajú „čítajú“ časopisy, knihy, riešia hádanky. Najrýchlejšie sa učia prostredníctvom pojmových máp, vedia sa zapojiť do rozhovoru, stávajú sa vodcami v skupine, vedia rozhodovať.

Logicko-matematická inteligencia sa prejavuje skoro. Opis vývoja tohto typu opísal veľmi presne Piaget, uvádzajú S. Kovaliková a K. Olsenová (1995). Je mu však vytýkané, že neopisuje vývoj ostatných šiestich typov inteligencie. Logicko-matematicky nadané deti sa prejavujú tým, že dávajú otázky typu: „Kde končí vesmír?“, „Čo sa stane, až zomrieme?“, odôvodňujú veci logicky a jasne, vymýšľajú experimenty, aby vyskúšali veci, ktorým nerozumejú. U detí, ktoré sa najrýchlejšie učia riešením tvorivých úloh, heuristikou, plánovaním, riešením logických hádaniek a hlavolamov, počítaním spamäti dominuje logicko-matematický učebný štýl.

Podstatou **priestorovej inteligencie** je schopnosť niečo si predstaviť, schopnosť presne vnímať vizuálnu stránku sveta. Tento typ inteligencie je rovnako dôležitý ako jazyková inteligencia, pretože oba typy sú dôležité pre riešenie problémov (Kovaliková – Olsenová 1995). Mnoho svetovo známych vedcov bolo nadaných práve priestorovým typom inteligencie. K podstate problému totiž prenikli nie matematickým nadaním, ale práve na základe priestorovej predstavivosti, napr. Einstein. Preferencia priestorového učebného štýlu detí sa prejavuje schopnosťou dobre sa vyjadrovať prostredníctvom kresieb. Dokážu sa dobre orientovať v priestore, majú dobre vyvinutú fantáziu, veľmi rady kreslia, sledujú televíziu, film, rady konštruujú trojrozmerné stavby.

Charakteristické pre telesno-kinestetickú inteligenciu je schopnosť vysoko diferencovane a obratne používať svoje telo tak na sebvýjadrenie, ako aj na činnosti zamerané na dosiahnutie cieľa. U detí s telesno-kinestetickým učebným štýlom pozorujeme zvýšenú

pohybovú aktivitu, ktorú si môžeme veľmi ľahko zameniť s hyperaktivitou až s predzvest'ou poruchy správania. Tieto deti sú športovo nadané a zručné. Najlepšie sa učia interakciou s vecami, manipuláciou, pohybom. Rečou tela sa vedia vyjadriť aj v dramatických situáciách.

Muzikálna inteligencia sa prejavuje zo všetkých typov najskôr a je od ostatných najviac oddelená. Na tieto deti veľmi nepriaznivo pôsobia monotónne hovoriaci ľudia (Kovaliková - Olsenová 1995). Pokiaľ majú problémy s jazykovou inteligenciou, snažia sa „preložiť“ reč do rytmických vzorcov - vyťukávajú si a pod. Deti s dominujúcim muzikálnym učebným štýlom rady spievajú, počúvajú hudbu, hrajú na hudobnom nástroji. Najlepšie sa učia vytlieskaním rytmu, popevkami, hudobno-pohybovými hrami, improvizáciou na hudobnom nástroji a pod.

Základom **interpersonálnej inteligencie** je schopnosť chápať správanie, motiváciu a emócie druhých ľudí. Interpersonálne nadané deti majú veľa priateľov, rady sa hrajú skupinové hry s inými deťmi, prejavujú veľa empatie pre pocity druhých (Kovaliková – Olsenová 1995). Preferencia interpersonálneho učebného štýlu detí sa prejavuje ich obľúbenosťou v kolektíve. Najlepšie sa učia v spolupráci a hrách s inými deťmi.

Intrapersonálna inteligencia sa prejavuje schopnosťou skúmať a poznať svoje vlastné pocity. Deti takto nadané sa prejavujú zmyslom pre nezávislosť a silnou vôľou. V diskusiách o sporných témach majú vyhranené názory, pôsobia dojmom, že žijú vo svojom vlastnom svete, sú rady samy, aby sa mohli venovať svojim osobným záujmom, koníčkam a pôsobia dojmom, že majú vysokú sebadôveru. V neskoršom veku sú vysoko motivované pre prácu na nezávislých projektoch, idú svojou cestou v spôsobe obliekania a správania sa, zaujímajú vlastné postoje (Kovaliková – Olsenová 1995). Deti s intrapersonálnym učebným štýlom sa najradšej hrajú samy. Pri činnostiach pracujú individuálnym tempom, spájajú informácie so svojimi zážitkami, z ktorých si vytvárajú súvislosti. Často bývajú veľmi originálne.

Deti, u ktorých prevláda **prírodný učebný štýl** sú nepochybne úzko späté s prírodou. Obľubujú prechádzky do prírody, kde trávajú svoj voľný čas. Medzi aktivity na rozvoj prírodného učebného štýlu môžeme zaradiť pestovanie kvetov, chov domácich zvierat, výlety do prírody v každom ročnom období, či zbieranie liečivých rastlín.

Uvedená typológia delenia učebných štýlov je pre učiteľa materskej školy skôr orientačná. Podľa Z. Syslovej (2007) je cieľom učiteľa vytvoriť v triede také prostredie, ktoré umožní rozvoj všetkých typov inteligencie. Vzhľadom na to, že dieťa predškolského veku nemá vyhranený učebný štýl, úlohou učiteľa je uplatňovať v pedagogickom procese rôzne metódy a formy prezentácie učiva, a tým rešpektovať všetky druhy učebných štýlov (Hajdúková et al. 2008). Zdôrazňujú to aj Š. Miková a J. Štang (2010). Hovoria, že cieľom učiteľa nie je vychádzať v ústrety potrebám všetkých detí naraz. Poznanie a rešpektovanie odlišností detí je

dôležitou súčasťou výchovy. Úlohou učiteľa je poznať, ktorý učebný štýl je preferenčným, kedy a za akých podmienok môže dieťa dosahovať najlepšie výsledky. Odrzkadlí sa to na plánovaní a následnej realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu. Do každej aktivity je potrebné zaradiť viacero činností tak, aby poskytli deťom možnosť prejavíť sa ich vlastným spôsobom. Rovnako je dôležité uvedomiť si skutočnosť, že nie každé dieťa dosiahne optimálny výkon pri všetkých činnostiach. Súvisí to práve s vyššie uvedeným preferenčným učebným štýlom.

Učiteľ by mohol v súvislosti s poznaním psychologických faktorov učenia sa sledovať, ako dieťa prijíma niektoré informácie a ako ich spracováva do svojich kognitívnych štruktúr. Píše o tom, napr. D. A. Kolb (2015) v súvislosti s cyklom učenia. Jeho teória sa stala základom aj pre tzv. zážitkové učenie sa. Podľa D. A. Kolba ak má byť učiaci sa (v našom prípade dieťa predškolského veku) efektívny, potrebuje štyri rôzne druhy schopností -konkrétne skúsenosti, reflexné pozorovacie schopnosti, abstraktné konceptualizácie skúsenosti a schopnosti aktívneho experimentovania. Kolbova teória teda hovorí, že ľudia používajú rôzne stratégie pri svojom učení sa (ibid.). Už učiteľ v materskej škole si tak môže všímať dieťa, ktoré veľmi rado pozoruje okolie, alebo identifikuje dieťa, ktoré rado všetko komentuje, reflektuje vzniknutú situáciu.

Situácia z praxe



Deti majú za úlohu vyrobiť loďku, ktorá bude plávať na vode. Učiteľ pripraví detský bazén s vodou. Prináša rôzne materiály aj s ukážkami hotových lodiek (loďka papierová, loďka z korku, loďka z nádoby od jogurtu). Výber necháva na deťoch. Dieťa XX si vyrobí loďku z papiera a položí na vodu. Loďka po chvíľke neudrží tvar a rozpadne sa. Dieťa vyberá rozpadnutú loďku z vody (konkrétna skúsenosť). Učiteľ sleduje smútok, ktorý bol u dieťaťa vyvolaný rozpadom loďky. Spolu pozorujú, ako sa loďky iných detí udržali na vode dlhšie (reflexné pozorovacie schopnosti). Učiteľ navádza dieťa otázkami, aby dieťa vyvodilo záver samo a našlo materiál, ktorý by mohol byť trvácnejší a vo vode sa nerozpadol (abstraktné konceptualizácie). Dieťa skúša (aktívne experimentovanie) iný materiál.

Diagnostikovanie psychologických faktorov učenia sa

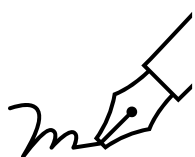
Motivácia dieťaťa položiť svoju loďku na vodu bola taká silná, že dieťa bez uvažovania siahlo po nenáročnej možnosti poskladať si loďku z papiera. Pred aktivitou dlho neuvažovalo o alternatívach. Pri neúspechu zostalo bezradné. Potrebovalo oporu učiteľa. Neakceptovalo ani utešovanie a radu iného dieťaťa, aby si poskladalo loďku z korku. Dieťa neuvažovalo o svojej chybe. Veľmi rýchlo sa vzdalo. Až po intervencii učiteľa začalo premýšľať o iných možnostiach.

Na podnet učiteľa sledovalo iné deti a ich produkty, ktoré sa na vode udržali dlhšie. Po podpore učiteľa siahlo po inom materiály a vyrobilo si loďku z korku. Motivácia dieťaťa bola stále veľmi silná, čo malo vplyv na vôľovú stránku.

Vyvodenie záverov: *Dieťa sa rýchlo nadchne pre činnosť. Do činnosti vchádza bez zamyslenia sa nad dôsledkami. Učí sa skôr samotným experimentovaním, ako napr. pozorovaním. Pri neúspechu potrebuje dieťa podporu učiteľa. Neakceptuje podporu iných detí.*

Ďalšou dôležitou spôsobilosťou učiteľa je vedieť identifikovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby dieťaťa. V praxi to znamená, že učiteľ si všima záujmy dieťaťa, jeho obľúbené témy a činnosti. Môže k tomu využiť pozorovanie dieťaťa počas námetových a tvorivých hier, ale aj pozorovanie počas riadených činností.

Situácia z praxe



Dieťa sa najčastejšie hrá s autíčkami. Jeho dominantnou hrou je hra na šoférov. Svoju hru rozvíja a dopĺňa, napr. pomocou baliaceho papiera a pasteliek nakreslí celý plán križovatky, z domu prinesie časopisy o autách.

Diagnostikovanie psychologických faktorov učenia sa

Učiteľ na základe pozorovania obľúbenej činnosti dieťaťa môže identifikovať ako motivačnú zložku dieťaťa k učeniu sa tému dopravy. Pri voľbe témy v ďalších riadených činnostiach spojených s učením sa dieťaťa bude učiteľ prioritne voliť tému o autách a doprave. U dieťaťa začína prevládať vizuálno-verbálny štýl učenia sa.

Vyvodenie záverov: *Cieľ zo vzdelávacej oblasti Matematika a práca s informáciami sa učiteľ rozhodol dosiahnuť u tohto dieťaťa pomocou námetovej hry na šoférov. V priebehu hry bol partnerom dieťaťa. Počas hry kládol dieťaťu otázky: Koľko je na ceste áut, keď jedno vošlo do garáže? Koľko pribudlo na ceste áut? Koľko zostalo v garáži? a pod. Učiteľ pri tom použil obrazový materiál, makety áut.*

4.2 Sociálne faktory učenia sa dieťaťa

Súčasťou profesijnej kompetencie 1.2 je poznanie sociálnych faktorov učenia sa dieťaťa. Najvýraznejšími sociálnymi faktormi, ktoré ovplyvňujú proces učenia sa dieťaťa predškolského veku, sú *osobnosť učiteľa, kolektív detí a v neposednom rade je to samotné prostredie triedy materskej školy, ktoré učiteľ pripravuje.*

Dôležitým sociálnym faktorom, ktorý ovplyvňuje učenie sa dieťaťa, je **učiteľ** a jeho prístup k deťom. Učiteľ, ktorý dokáže podnietiť detskú zvedavosť, motivovať dieťa k novému poznaniu, vytvára u dieťaťa pozitívny vzťah k učeniu sa a k získavaniu nových poznatkov.

Závisí to od jeho spôsobu a riadenia edukačnej činnosti, od osobnosti (záujmy, temperament), od uplatňovania jeho výchovného štýlu, štýlu vyučovania, výberu metód, výberu organizačných foriem práce a pomôcok v procese edukácie. Súčasne môže učiteľ prostredníctvom reakcií dieťaťa identifikovať tie faktory, ktoré majú najväčší vplyv na jeho učenie sa.

Príklady na otázky (podľa ŠVP, 2016)



- Ako dieťa reaguje na organizáciu učenia sa - uprednostňuje individuálne, skupinové či frontálne činnosti a prečo?
- Aký typ pomoci dieťa očakáva od učiteľa?

(Uvedené príklady otázok nadväzujú, alebo dopĺňajú otázky z kompetencie 1.2., ale upriamujú pozornosť učiteľa aj na ďalšie súvislosti.)

Situácia z praxe



Učiteľ si pripravil evalvačný materiál (pracovný list) s úlohami pre deti. Ich úlohou je pomocou bodiek zaznačiť postupnosť deja na obrázku. Učiteľ ešte nedorozprával pokyny. Dieťa bez vyzvania kladie otázky, akú farbu môže použiť. Dostane odpoveď, že to nie je dôležité. Dieťa nevenuje pozornosť ďalším pokynom, ale vyberá vhodnú farbičku. Vyberie si modrú. Ostatné deti pracujú na plnení úlohy. Dieťa XX až teraz kladie otázku susedovi, čo má robiť. Učiteľ opakuje zadanie dieťaťu XX. Dieťa napriek tomu sedí nad úlohou bez činnosti. Po krátkej chvíli sa opäť pýta spolusediaceho na postup. Odpoveď pre neho nebola dostatočná. Pozerá sa druhému dieťaťu do papiera a výsledok odpisuje. Prichádza učiteľ a tretíkrát vysvetľuje pokyny, pričom krokuje postupnosť. Dieťa začína uvažovať o úlohe a zaznačuje prvý krok.

Diagnostikovanie sociálnych faktorov učenia sa

Pozornosť dieťaťa nie je koncentrovaná na dôležité pokyny, ktoré sú venované celej triede. Zameriava sa na nepodstatné veci, ktoré mu zamestnávajú myseľ a odpútavajú pozornosť nesúvisiacim smerom. Pokyny, ktoré dostáva individuálne, musia byť postupné. Učiteľ ho vedie k prvému kroku, druhému kroku atď. Pomoc u učiteľa nehladá cielene. Skôr má tendenciu pozorovať a vyrušovať iné deti.

Vyvodenie záverov: Učiteľ bude eliminovať nejasné informácie (napr. uvedie požiadavku na farbu pastelky). U dieťaťa XX bude úlohu krokovať do postupných krokov. Osloví dieťa pred začiatkom samostatnej činnosti k tvorbe a položeniu otázok. V prípade možnosti zaradí individuálny prístup k dieťaťu.

Učiteľ vníma špecifiká a odchýlky v preferovanom spôsobe učenia sa konkrétnych detí a rozdiely v spôsobe prijímania informácií (napr. motivácia, koncentrácia, spolupráca, reakcia na podnet a pod). Hodnotí efektivitu stratégií pri dosahovaní cieľov výchovno-vzdelávacej činnosti v súlade s vekovými a individuálnymi charakteristikami dieťaťa predškolského veku. Následne môže identifikovať tie premenné, ktoré ovplyvňujú výkon dieťaťa a ktoré tvoria ohrozenie plnenia stanovených cieľov. Učiteľ môže identifikovať individuálne výchovno-vzdelávacie potreby detí vo väzbe na individuálne špecifiká učenia sa.

Je potrebné zdôrazniť, že pri diagnostikovaní dieťaťa by si mal učiteľ všímať aj seba samého ako faktor, ktorý môže dieťa motivovať k činnosti, alebo naopak demotivovať.

Dieťa si vytvára väzby nielen s dospelými (učiteľ), ale aj s deťmi. **Kolektív detí** je veľmi silným sociálnym faktorom učenia sa dieťaťa. Začínajú sa vytvárať kamarátske vzťahy medzi deťmi. Učiteľ podporuje samostatnosť detí pri výbere aktivít a umožňuje im riešiť zadané úlohy v interakcii s inými deťmi. Pri spontánnych hrách a činnostiach pozoruje spôsobilosť detí vymyslieť tému, rozvíjať námet, reagovať v rôznych situáciách, využívať predmety a hračky vo vzťahu k obsahu. Zároveň pri hrách vo dvojiciach alebo skupinách pozoruje spôsobilosť nadviazať kontakt, komunikovať, spolupracovať, rozdeľovať si úlohy, riešiť konflikty či dohodnúť sa na kompromise. V závislosti od veku dieťaťa učiteľ pozoruje, ako sa dieťa zapája do kolektívnych činností. Účasť na činnosti môže byť iniciovaná samotným dieťaťom, učiteľom, alebo iným dieťaťom.



Učiteľ si kladie otázky:

- *Spolupracujú jednotlivé deti v skupinovej hre a činnosti?*
- *Akú úlohu v skupinovej činnosti dieťa uprednostňuje?*
- *Ako sa dieťa prejavuje vo svojej úlohe v skupinovej aktivite?*
- *V ktorých situáciách dieťa rešpektuje práva iných detí?*
- *V ktorých situáciách dieťa aktívne počúva druhých?*
- *Aký sociálny kontakt pri učení sa dieťa vyhľadáva? - Dospelého? Deti? Aké deti?*

Ďalším z faktorov, ktoré ovplyvňujú proces učenia sa dieťaťa je prostredie, v ktorom sa učenie odohráva. Učiteľ pripravuje prostredie v triede zriadením hrových kútikov a centier aktivít s primeraným množstvom materiálu, hračiek, ktoré súvisia s objavovaním a experimentovaním. Pri zostavovaní a príprave prostredia či pomôcok, je dôležité poznať potreby samotných detí. Prostredie môže byť silným faktorom ovplyvňujúcim učenie sa detí.

Jeho vecné predimenzovanie alebo poddimenzovanie môže spôsobovať nesústredenosť dieťaťa.

Príklady na otázky (podľa ŠVP, 2016)



- *Aké prostredie je pre dieťa k učeniu motivujúce? Interiér? Exteriér?*
- *Aké má obľúbené hračky?*
- *Aké preferuje zameranie hracích kútikov?*
- *Ako často dieťa strieda hračky, hry a činnosti?*

4.3 Preukázanie dosiahnutia kompetencie 1.2 (kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec)

Učiteľ môže preukázať dosiahnutie kompetencie 1.2 pomocou použitých nástrojov, ktorými zisťuje **psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa**. Efektívne využívanie diagnostických nástrojov je podmienené teoretickými vedomosťami učiteľa, identifikovať vyššie opísané činitele primeranou diagnostickou metódou. Za vhodné metódy na identifikovanie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa dieťaťa považujeme prioritne pozorovanie, rozhovor, analýzu produktov, ale aj test v podobe evalvačného materiálu. Dôkazy, ktoré možno zaradiť do preukázateľnosti kompetencie 1.2, môžu mať rozdielnú formu. Je potrebné si operatívne vytvárať vlastné záznamy, pedagogické denníky tak, aby mali výpovednú hodnotu pre učiteľa a boli prepojené s plánovaním, realizáciou a hodnotením výchovno-vzdelávacieho procesu. Môžu mať, napr. podobu písania denníkov, diagnostických záznamov či tabuliek. Ich obsahom môžu byť:

- ***Rozpracované stratégie a postupy, rešpektujúce preferenčný učebný štýl***
(rozpracované ciele a spôsoby ich dosahovania) v súlade so školským vzdelávacím programom.

Príklad



V plánoch pri jednotlivých témach, metódach, organizačných formách, použitých pomôckach si naznačiť, ktoré učebné štýly sa ich použitím prioritne rešpektujú. Učiteľ tým získa prehľad, či sú rovnomerne zastúpené všetky učebné štýly v rámci WAKR. Dôležité je uviesť si,

ktoré typy inteligencie sú u detí dominantné a na základe toho voliť didaktické prostriedky. Ďalej si môže k jednotlivým záznamom poznačiť, ako konkrétne deti reagujú na určitú motiváciu na začiatku, ale i v priebehu činnosti, akú formu spolupráce konkrétne deti preferujú, ako sa prejavuje pozornosť, ochota detí zapojiť sa do činností, ako konkrétne dieťa rešpektuje pravidlá počas hier a pod.

- **Vybraný diagnostický nástroj na identifikáciu problémov a prekážok v učení a zároveň selekciu vhodných metód rešpektujúcich preferovaný učebný štýl**

Príklad



V rámci pozorovania dieťaťa pri činnosti si učiteľ všíma, aké individuálne činnosti dieťa uprednostňuje, či rado pracuje s encyklopédiami, či kladie veľa otázok, či sa zaujíma, napr. o témy súvisiace s prírodou. Pozorované indikátory sú v súlade s učebnými štýlmi (WARK).

Záznam z pozorovania: Najsilnejšou motiváciou pre dieťa je zadanie problémovej otázky. Dieťa sa dokáže sústrediť pri práci s obrázkovým materiálom a len v minimálnej miere spolupracuje v skupine. Výsledky svojej činnosti najradšej prezentuje spolu s učiteľom.

Príklad



Návrh pozorovacieho hárku na identifikáciu prvkov preferencie učebného štýlu podľa WARK pre deti predškolského veku. Zistené položky je treba vnímať ako orientačné, nie ako explicitné určenie dominantného učebného štýlu dieťaťa. Pre učiteľa slúžia ako kritérium pre voľbu metód a organizačných foriem práce tak, aby vytvoril pre každé dieťa možnosť aktívneho učenia sa.

Tabuľka 10 Jednotlivé zistenia je možné zaznamenávať znakmi + / -

Meno dieťaťa:					
Vek dieťaťa:					
Pozorovaný jav:	vždy	často	niekedy	nikdy	poznámka
Vizuálno-neverbálny učebný štýl					
Vyhľadáva voľné kreslenie					
Vo výtvarných činnostiach používa väčšiu paletu farieb					

Vyhľadáva činnosti s obrázkovým materiálom					
Orientuje sa pomocou symbolov					
Pri činnostiach vyhľadáva tiché prostredie					
Auditívny učebný štýl					
Vyhľadáva rozhovory s učiteľom					
Kladie veľa otázok					
Rýchlo sa naučí básen/pieseň					
Vyhľadáva možnosť spolupráce/diskusie					
Vizuálno-verbálny učebný štýl					
Obľubuje činnosti s pracovnými listami					
Výtvarné produkty sú obsahovo bohaté					
Kinestetický učebný štýl					
Vyhľadáva pohybové aktivity					
Rýchlo si osvojí nové lokomočné pohyby					
Rýchlo si osvojí nové tanečné prvky					
Pri učení sa používa <i>pokus-omyl</i>					
Pri učení sa používa experiment					

Zdroj: S. Mináriková, vlastné spracovanie

- ***Databáza písomných príprav na vzdelávacie aktivity s dôrazom na zachytenie spôsobov rešpektujúcich rôzne učebné štýly***

Príklad



Deti majú dosiahnuť výkonový štandard: *Poznať, opísať, rozlíšiť prírodné javy ovplyvnené počasím.*

Nakoľko dieťa v materskej škole ešte nemá vyhranený učebný štýl, učiteľ vytvára ponuku aktivít so zreteľom na vekové a individuálne osobitosti dieťaťa

tak, že volí rôzne metódy a činnosti s prihliadnutím na rôzne učebné štýly a druhy inteligencie tak, aby si deti čo najľahšie a najprirodzenejšie osvojili nové učivo.

Auditívny (sluchový) učebný štýl - vhodné sú slovné metódy – rozprávanie, opis činnosti počúvanie príbehu o dievčatku nevhodne oblečenom podľa druhu počasia.

Vizuálno-verbálny (zrakovo-sluchový) učebný štýl - vhodné sú metódy slovné - rozprávanie, opis, vysvetľovanie, rozhovor, dedukcia, opis činnosti - rozprávanie o počasí, opis obrázka, rozhovor o prejavoch počasia, dedukcia - typické prejavy počasia v súvislosti s ročným obdobím.

Vizuálno-neverbálny (zrakovo-obrazový) učebný štýl - vhodná je metóda - činnosti s knihou, problémové úlohy, výtvarné spracovanie, opis činnosti - vyhľadávanie obrázkov v encyklopédiách s typickými prejavmi počasia, triedenie - činnosti s tabuľkou Logiko Primo, orientácia na štvorcovej sieti s robotickou včelou, výtvarné stvárnenie počasia.

Kinestetický (pohybový) učebný štýl - vhodná je metóda - tvorivá dramatika, opis činnosti - pohybom stvárniť druhy, alebo prejavy počasia, reagovať na zmenu symbolu.

- **Záznamy z pohospitačného rozhovoru** upriamené na koncepcie učenia sa - odlišnosti vo výchovno-vzdelávacom procese (aké učiteľ pozná, aké uplatnil).

Príklad



V rámci motivačnej časti vzdelávacej aktivity Jazyk a komunikácia môže učiteľ využiť metódu prediktabilného textu, kde deti vnímajú text prostredníctvom obrázkov (pozorované v súvislosti s vizuálno-verbálnym učebným štýlom), slovné navrhujú ďalšie položky do textu (pozorované v súvislosti s auditívnym učebným štýlom) a v závere si metódou tvorivej dramatiky znázornia obsah textu (kinestetický učebný štýl).

- **Písomný záznam o úrovni psychických (poznávacie procesy) a sociálnych faktorov (prostredie) učenia sa**

Príklad



Dieťa XX je pri aktivitách súvisiacich s matematikou a konštruovaním (napr. prostredie Parkety podľa Hejného metódy) veľmi silne motivované, aktívne, dlho udrží pozornosť, samostatne navrhuje nové riešenia, prekrikuje iné deti. (Učiteľ pozoruje súvis s kinestetickým učebným štýlom a matematicko-logickým, priestorovým, intrapersonálnym učebným štýlom). Naopak, pri témach o prírode je

roztržité, odbieha od činnosti, nedokáže sa sústrediť. Odmieťa sa zapájať pri hudobných aktivitách, prejavuje sa len v rámci kolektívnych rytmických činností.

- ***Databáza písomných príprav na vzdelávacie aktivity s dôrazom na fázy vzdelávacej aktivity***

Príklad



V aktivite „V cirkuse“ učiteľ v motivačnej fáze aktivity deti motivuje bábkou šaša, ktorý príde medzi nich a predstaví sa ako Šašo Jašo z krajiny Slabikovo (podpora vizuálneho a auditívneho učebného štýlu). V expozičnej fáze vysvetlí deťom, že v krajine Slabikovo všetci, ktorí tam bývajú alebo prídu na návštevu, musia vyslovené slová slabikovať. Môže zvoliť aj alternatívu, keď bábka Šaša–Jaša príde medzi deti, prinesie nafúkaný balón a pozve ich na výlet. Vo fixačnej fáze sa hrajú na cestovanie. Na výlet nebudú cestovať vlakom, ale balónom. „Letí balón, volá deti, poďte so mnou, už aj letí. Nad oblaky, nad lesy, vetrík silno fúkaj si....“ Deti znázorňujú cestovanie vlakom, balónom, let oblakov, fúkanie vetrika.... (podpora kinestetického učebného štýlu). Deti spolu s učiteľom slabikujú riekanku, prípadne rytmizujú hrou na telo, či na iný rytmický nástroj. Počas celej hry na návštevu Slabikova aj pri rozhovore so Šašom deti slabikujú (môžu aj rytmizovať, záleží na situácii a od schopnosti detí používať slabikovanie). V prípade, že dieťa začne rozprávať plynule, môže učiteľ reagovať, napr. dotykom prsta na ústa, aby dieťa upozornil, ale neprerušil (podpora vizuálneho auditívneho, vizuálneho aj kinestetického učebného štýlu). V hodnotiacej fáze sa všetci „vrátia“ z výletu do triedy, aj k rozprávaniu s použitím plynulej reči. Deti opäť pohybom znázorňujú cestovanie. Deti sa vyjadria ku skúsenosti používať, počúvať a porozumieť slabikovanej reči. Svoje pocity môžu zaznamenávať formou piktogramov (podpora auditívneho, vizuálneho aj kinestetického učebného štýlu).

Pri analýze profesijnej kompetencie 1.2. *Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa* sme postupovali v súlade so štruktúrou kompetencie, ktorú tvoria vedomosti a spôsobilosti. Pozornosť sme zamerali prioritne na učebné štýly a tiež na sociálne faktory, ktoré majú vplyv na učenie sa detí.

V nasledujúcich ukážkach písomných záznamov z pozorovania dieťaťa uvádzame čiastkové zistenia v súlade so štruktúrou predchádzajúcej kapitoly. Podotýkame, že v praxi nie je možné jednotlivé zložky (kognitívna, vôľová, sociálna, motivačná) oddeliť, nakoľko sa vzájomne podmieňujú. V ukážke sme chceli akcentovať význam definovania konkrétneho kritéria, pozorovaného javu a následné stanovenie záverov pre učiteľa. Uvedomujeme si, že nie je možné viesť takto podrobné písomné záznamy o všetkých deťoch v rámci všetkých zložiek,

či navrhnutých otázok. Bolo by to časovo náročné a samotné písomné záznamy nie sú zárukou kvality výkonu učiteľa. Zdôrazňujeme však nutnosť pokúsiť sa o to, najmä v súvislosti s deťmi, u ktorých nastávajú problémy pri učení sa, a to z rôznych dôvodov. Učiteľ by mal poznať široké spektrum sociálnych a psychologických faktorov, ktoré ovplyvňujú proces učenia sa dieťaťa, uvedomiť si prejavy jednotlivých detí a dokázať svoje zistenia transformovať do následného výchovno-vzdelávacieho procesu. Frekvenciu, formálnu úpravu, obsah a rozsah písomných záznamov si každý učiteľ zvolí podľa osobných preferencií a potrieb.

Tabuľka 11 Ukážky písomného záznamu z pozorovania dieťaťa

Meno dieťaťa	XX
Pozorované kritérium (inšpirované evalvačnými otázkami)	(kognitívna zložka) Postup, ktorý dieťa preferuje pri získavaní informácií.
Záznam z pozorovania	Zaujíma sa o témy súvisiace s prírodou, dokáže vyhľadávať informácie v knihách/encyklopédiách, kladie veľa otázok, dokáže sa sústrediť na odpovede, hľadá súvislosti medzi informáciami. Nerado sa zúčastňuje pohybových, hudobných a výtvarných činností.
Závery	Poskytovať priestor na prezentáciu poznatkov o prírode v rámci triedy, posilniť prezentačné zručnosti. Pri témach o prírode vytvoriť priestor na samostatné rozprávanie v malých skupinách detí s využitím encyklopédie, obrázkov a pod. Klásť XX doplňujúce otázky, na ktoré bude odpovedať samostatne. Posilniť sebavedomie pri pohybových, hudobných a výtvarných činnostiach. Pri cvičení, hudobno-pohybových hrách, výtvarných námetoch voliť motivácie súvisiace s prírodou, cielene využívať pochvalu a povzbudenie aj pri čiastočných výkonoch dieťaťa. Poveriť XX vedúcimi úlohami pri spoločných pohybových či výtvarných činnostiach.

Meno dieťaťa	XX
Pozorované kritérium (inšpirované evalvačnými otázkami)	(vôľová zložka) Úroveň schopnosti dieťaťa dodržiavať pravidlá.
Záznam z pozorovania	Snaží sa dodržiavať pravidlá stanovené pri hrách, alebo edukačných činnostiach. Nesnaží sa pravidlá zámerne obchádzať. Pri hodnotení svojho výkonu opíše dôvody konania, ale neprijíma kritiku. Na kritiku reaguje odvrátením a neochotou komunikovať s učiteľom, či pokračovať v činnosti.
Závery	Využívať pochvalu za dodržanie pravidiel, a tak posilniť snahu o ich rešpektovanie. Pred kolektívom detí zdôvodniť pochvalu pri pravidlách, ktoré iné deti často nedodržiavajú. Dávať pozor na frekvenciu pochvaly, aby nepôsobila kontraproduktívne a neviedla k nadradenosti, skôr sa pochvalu snažiť využiť ako príklad pre iné

	deti a vzájomnú spoluprácu. Napríklad XX <i>dnes ráno pozbieral z koberca všetky skladačky a uložil ich na miesto, hoci niektoré nerozhádzal on. Zajtra ráno by sme mu mali všetci pomôcť a budeme mať viac času na hry.</i> Kritiku vždy zdôvodniť, aby bola prijatá s minimálnym protestovaním a aby XX podnietila k uvažovaniu, napr. <i>Dnes sa XX nedarilo presne vystrihnúť obrázok, odložil nožnice a nedokončil svoj obrázok. Takže zatiaľ nám nemôže porozprávať, čo vytvoril. Zajtra ráno by mohol vystrihnúť iné tvary, vymyslieť si svoj vlastný obrázok a porozprávať nám o ňom.</i>
--	---

Meno dieťaťa	XX
Pozorované kritérium (inšpirované evalvačnými otázkami)	(sociálna zložka) Schopnosť dieťaťa spolupracovať.
Záznam z pozorovania	Preferuje samostatné činnosti v spolupráci s učiteľom, svoje poznatky a názory dokáže interpretovať len učiteľovi, alebo malej skupine detí. Počas skupinových či frontálnych činností sa zapája len na vyzvanie učiteľa. Nerád sa zúčastňuje pohybových, hudobných činností, nakoľko si vyžadujú spoluprácu.
Záver	Vytvárať situácie, kedy XX pred celou triedou rozpráva na konkrétnu jemu blízku tému (napr. o chrobáčkoch pozorovaných na dvore MŠ). Deti môžu klásť otázky, či doplniť vlastné poznatky. Snažiť sa vyvolať diskusiu medzi deťmi. Cielene zapájať XX do frontálnych činností a poveriť ho úlohami, kde je potrebný kontakt s celou triedou detí, napr. porozdávať pomôcky, poznačiť predpoklady, či javy pozorované skupinkou detí o produkt dieťaťa, prezentovať názor skupiny. Posilniť u XX schopnosť spolupracovať s deťmi striedaním úloh v pohybových hrách, spoločnou hrou na rytmické nástroje či spevom v skupinách, požiadať XX o pomoc kamarátov pri cvičení.

Meno dieťaťa	XX
Pozorované kritérium (inšpirované evalvačnými otázkami)	(motivačná zložka) Zdroje, ktoré dieťa motivujú.
Záznam z pozorovania	Pri prírodovedných aktivitách preferuje knihy a pokusy. Motivujú ho dlhodobejšie činnosti, ktoré majú stanovený cieľ. Sebaobslužné, výtvarné a grafomotorické činnosti dokončí len s námahou, snaží sa im vyhýbať.
Záver	Časovo upresniť požadovaný sebaobslužný výkon, napr. trvaním spevu jednej piesne, alebo vopred XX povzbudiť, napr.: <i>dnes sa XX určite šikovne prezlečie do úboru na cvičenie; či rýchlo sa obuje, aby sme sa stihli na dvore pozrieť, ako sa sfarbili listy na stromoch.</i>

	Aj pri výtvarných činnostiach, ktoré nie sú pre XX motivačné, mu zdôrazniť spoločný cieľ, napr. konkrétnu pomoc pri výrobe ozdôb na stromček z prírodných materiálov, tvorbe spoločného obrázku, či spoločnej knihy. Pri grafomotorických činnostiach využívať pomôcky, ktoré umožňujú opakované „kreslenie“, napr. do piesku, na „zmazáčik“, mokrým štetcom.
--	--

Zdroj: S. Mináriková a R. Varholáková, vlastné spracovanie

5 Kompetencia 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa

Profesijná kompetencia *1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa* je treťou kompetenciou učiteľa, ktorá dopĺňa komplexný pohľad učiteľa na dieťa. Učiteľ musí brať do úvahy prostredie, z ktorého dieťa pochádza a ktoré ho obklopuje. M. Šnídlová a V. Laššák (2020) uvádzajú, že kompetencia *1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa* v sebe zahŕňa spôsobilosti učiteľa súvisiace s poznaním prostredia, ktoré vývin dieťaťa, a teda aj jeho učenie sa ovplyvňuje. R. Tóthová et al. (2017) medzi vonkajšie činitele ovplyvňujúce dieťa zaraďujú rodinu, školu a spolužiakov, rovesníkov, ale aj médiá. Každé dieťa je ovplyvňované inými veľmi špecifickými a jedinečnými činiteľmi. J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš (1995) považujú sociálne prostredie za spoločenské prostredie, javy, stavy, procesy a vzťahy, ktoré človeka obklopujú v rodine, škole, sociálnej skupine, spoločenskej vrstve a v celej spoločnosti. Ide o súhrn všetkých vplyvov ostatných ľudí a skupín, s ktorými sa jedinec v spoločnosti stretáva a ktoré tiež silne pôsobia na priebeh edukačného procesu a jeho výsledky.

Poznanie vplyvu prostredia na rozvoj dieťaťa má pre učiteľa význam hneď v dvoch rovinách. Prvou rovinou je pochopenie špecifik dieťaťa, ktoré môžu byť výsledkom práve vplyvu rodinného prostredia. Dieťa na základe skúseností a stereotypov získaných v rodine hodnotí okolité podnety a reaguje na nich. Reakcia dieťaťa na podnety v prostredí materskej školy je často pre učiteľa pochopiteľná, len ak si ju dá do súvislosti s poznaním špecifik konkrétnej rodiny. Poznanie rodiny môže byť vysvetlením správania sa dieťaťa, napr. ak je dieťa v rodine preferované, zvýhodňované, vyžaduje si rovnakú pozornosť aj v materskej škole alebo agresívne prejavy, ktoré sú v rodine bežné, dieťa často prenáša do materskej školy a nevidí v tom problém, považuje ich za normu správania.

Druhou rovinou je poznanie rodinného prostredia za účelom jednotného výchovného pôsobenia na dieťa. V praxi sa učitelia často stretávajú s požiadavkami od rodičov na rešpektovanie ich rodinných hodnôt a noriem aj v prostredí materskej školy. Pokiaľ sú hodnoty a normy rodiny totožné s hodnotami materskej školy je to ideálne. V prípade rozdielov medzi hodnotami rodiny a materskej školy je potrebné, aby sa škola pokúsila o ich korekciu.

Situácia z praxe



Šesťročné (novonastúpené) dieťa si po použití toalety neumýva ruky.

Diagnostikovanie sociokultúrneho kontextu vývinu dieťaťa

Dieťa prichádza z rodiny, ktorá pravidlá hygieny nerešpektuje.

Vyvodenie d'alších postupov: Niektoré vzdelávacie štandardy z oblasti Zdravie a pohyb, konkrétne v podoblasti Zdravie a zdravý životný štýl má síce materská škola zadefinované ako tie, ktoré sa plnia každodenne. Upevňovanie hygienických návykov neplánujú učitelia cielene do vzdelávacích aktivít. Napriek tomu, učiteľ pri tomto dieťati veľmi cielene a systematicky zaradí do procesu vzdelávacie aktivity so zameraním na poznanie a osvojovanie si pravidiel hygieny. Súčasne bude učiteľ vlastným príkladom a dôsledným dodržiavaním hygienických pravidiel bude rozvíjať nový postoj dieťaťa k hygiene a dezinfekcii rúk.

5.1 Sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa

V úvode si môžeme položiť otázku: *Prečo je dôležité poznať rodinné prostredie odkiaľ dieťa pochádza a ktoré ho obklopuje?* B. Kasáčová a M. Cabanová (2014) potvrdzujú význam vplyvu rodiny na rozvoj dieťaťa. Uvádzajú, že málo podnetné rodinné prostredie má d'alekosiahly vplyv na rozvoj všetkých schopností dieťaťa. Dôvodom je, že dieťa, ktoré sa rodí s určitým genotypom (zdedené, vrodené vlastnosti), získava zároveň prostredníctvom vplyvu obklopujúceho prostredia určitý fenotyp (získané vlastnosti osobnosti) (Duchovičová, Kurincová et al. 2012). B. Kraus (2008) vysvetľuje, že na začiatku života človeka sa viac prejavujú znaky, s ktorými sa narodil, ale v priebehu jeho života sa tento pomer mení. Život a konanie človeka viac poznamenávajú podmienky, v ktorých vyrastá. D. Kostrub (2018) upozorňuje, že ak sa dieťaťu nedostáva adekvátnej emocionálnej a racionálnej podpory zo strany rodiča, stráca schopnosť orientovať sa v správaní iných v neskoršom období. Predškolské obdobie je charakteristické práve intenzívnym rozvojom sociálnych zručností (socializácia) dieťaťa. „Dieťa znútorňuje všetko to, čo mu poskytuje pôsobenie bezprostrednej reality v istom čase a priestore, vnútorne sa identifikuje so svojimi najbližšími, s tými, ku ktorým má hlboký citový vzťah“ (ibid., s. 157).

Za hlavné sociálne prostredie ovplyvňujúce dieťa predškolského veku považujeme rodinu a materskú školu. Neskôr sa k nim pridávajú rovesnícke skupiny mimo školského prostredia. B. Kraus (2008) však uvádza, že skutočné rovesnícke skupiny sa objavujú a začínajú fungovať až v priebehu školskej dochádzky. Nevylučujeme však, že existujú prípady detí, u ktorých sa začína prejavovať vplyv vrstovníkov už v predškolskom veku.

Rodinu považuje S. Střelec (In: Průcha et al. 2009) za základný článok v štruktúre ľudského spoločenstva, ktorej ťažisko je vo výchove a socializácii dieťaťa a v utváraní vhodných osobnostných, najmä charakterových, emocionálnych, kognitívnych a tiež poznatkových a skúsenostných predpokladov pre žiaduci vývin dieťaťa v rodine. B. Kasáčová

a M. Cabanová (2014) hovoria, že diagnostikovanie dieťaťa na pozadí jeho rodinného života znamená poznať jeho postavenie v rámci rodinnej a súrodeneckej konštelácie, zahŕňa emocionálne štruktúry, sociálne a pracovné návyky a postoje, ako aj hodnotovú orientáciu a hierarchiu rodinného prostredia.

Rodina plní určité funkcie (Duchovičová, Kurincová et al. 2012; Kraus 2008; Cejpeková 2001). Základnou funkciou, ktorá spočíva v zabezpečení ľudského rodu a v uspokojení sexuálnej potreby je biologicko-reprodukčná funkcia. Ochranná funkcia súvisí so starostlivosťou o dieťa a ostatných členov rodiny. Ekonomická funkcia zahŕňa zabezpečenie základných fyziologických potrieb. Výchovná funkcia zabezpečuje polozenie základov hodnôt dieťaťu. Nemenej dôležitá je socializačná funkcia, ktorá zabezpečuje začiatok socializácie jedinca. Emocionálna funkcia zabezpečuje uspokojovanie potrieb dieťaťa v citovej oblasti a zabezpečuje potrebu lásky. B. Kraus (2008) upozorňuje, že pri pedagogicko-psychologickom diagnostikovaní je najdôležitejšie analyzovať najmä plnenie nemateriálnych funkcií rodiny. Netreba však zabúdať, že často nemateriálne funkcie sú ovplyvňované materiálnymi faktormi. Faktory rodinného prostredia, ktoré by si mohol učiteľ MŠ všímať, uvádzame nasledne:

1. Demograficko-psychologické faktory rodinného prostredia

a) *Celková štruktúra rodiny* - učiteľ si všíma počet členov rodiny, vek členov rodiny, vzťahy v rodine. Ak učiteľ pozná počet detí v rodine, poradie narodenia dieťaťa, dokáže si zdôvodniť určité vzorce správania sa dieťaťa v sociálnej skupine ostatných detí.

Delenie rodín podľa štruktúry vzťahov analyzujú J. Duchovičová a V. Kurincová et al. (2012). Uvádzajú, že rodiny môžeme deliť na:

- *úplné* - klasické rodiny, (rozšíreným je v súčasnosti tzv. rekonštruovaná rodina - nahradený jeden z rodičov iným nebiologickým rodičom),
- *neúplné* - rozvedené rodiny, ovdovelé rodiny, rodiny osamelej matky. Nie je totiž ojedinelým prípadom, kedy je dieťa počas vzdelávacej aktivity postavené pred úlohu, ktorú vzhľadom na nedostatok vlastnej skúsenosti nedokáže splniť, napr. úloha *nakreslíme otecka*.

J. Duchovičová a V. Kurincová et al. (2012) upozorňujú, že samotná štruktúra rodiny nie je indikátorom kvalitnej výchovy. Aj neúplná rodina dokáže zabezpečiť kvalitnú výchovnú funkciu rovnako ako rodina úplná. Osobitnú pozornosť pri identifikovaní špecifik rodiny môže učiteľ venovať viacgeneračnej rodine. Vplyvy jednotlivých členov rodiny by mal učiteľ brať do úvahy v prípade, napr. problémového správania sa dieťaťa. Časté zásahy starých rodičov, ktoré sa odkláňajú od výchovného štýlu rodičov, môžu mať negatívny vplyv na správanie sa dieťaťa. Pochopenie tejto rodinnej situácie môže byť základom pre zvládnutie výchovy dieťaťa

v prostredí materskej školy. Zvláštnu pozornosť si vyžadujú deti, ktoré sú v striedavej starostlivosti rodičov po rozvode.

b) *Vnútrotná stabilita rodiny* – učiteľ pozoruje psychologické vplyvy jednotlivých členov rodiny a vzájomné vzťahy (dominancia niektorého z členov - demokratizácia, kvalita vzťahov).

Príklad



Dieťa v posledných dňoch reaguje podráždene na iné deti. Jeho reakcie bývajú veľmi neprimerané. Dieťa na iné deti slovne útočí, dokonca začína používať fyzické útoky. Takéto situácie nastávajú najmä pri zmenách činností. Agresívne prejavy správania u dieťaťa neboli doposiaľ pozorované.

Diagnostikovanie sociokultúrneho vplyvu na dieťa

Ak dieťa odmieta komunikovať s učiteľom o prejavoch jeho správania, môže učiteľ využiť príbeh, dej rozprávky, prípadne i jej dramatizáciu, kde dieťa prostredníctvom negatívneho správania sa danej postavy prezentuje dôvody a príčiny jej správania, ktoré môžu byť dôvodom jeho správania. Pokiaľ učiteľ nevidí dôvody k zmene správania sa dieťaťa na úrovni školy, naplánuje rozhovor s rodičom. Zistí, že rodičia sú v rozvodovom konaní. Dieťa je často svedkom konfliktov rodičov.

Vyvodenie záverov: *Učiteľ veľmi citlivo vedie s dieťaťom individuálny rozhovor o primeranosti niektorých prejavov jeho správania. Individuálny vzťah s dieťaťom zintenzívni. Častejšie bude iniciátorom individuálnych rozhovorov s dieťaťom, ubezpečí ho o svojej podpore a láske.*

Rodiny podľa kvality vzťahov možno deliť na **funkčné** (plnia všetky očakávané funkcie), **problémové** (jedna alebo viaceré funkcie nie sú primerane napĺňané), **dysfunkčné** (viaceré funkcie sú dlhodobo narušené a môžu vážne ohroziť vývoj dieťaťa) a **afunkčné** (dieťa potrebuje náhradnú rodinnú starostlivosť). Učiteľ by mal byť veľmi citlivý, zvlášť pri poslednej skupine detí, aby rozpoznal u dieťaťa, napr. syndróm CAN (syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa)¹⁰. Rozpoznanie syndrómu CAN u malých detí je dôležité najmä z hľadiska ďalšieho psychosociálneho vývinu dieťaťa.

2. Materiálno-ekonomické faktory rodinného prostredia

Tieto faktory zahŕňajú poznanie zamestnanosti/vyt'ažnosti rodičov, zamestnanie rodičov, kvalitu bývania, podmienok bývania na rozvíjanie záujmov dieťaťa, ekonomické zabezpečenie, individuálnu spotrebu rodiny ako životný štýl rodiny, využívanie IT a jej vplyv na rodinný život. Identifikovanie materiálnych podmienok rodiny je dôležité aj z dôvodu možného zarad'ovania online foriem vzdelávania.

¹⁰ Čitateľ sa bližšie dozvie o diagnostikovaní syndrómu CAN na <https://mpc-edu.sk/metodika-identifikovania-a-diagnostikovania-syndromu-can-ucitelmi-zs-a-ss>).

3. Kultúrno-výchovné faktory rodinného prostredia

Učiteľ si všíma hodnotovú orientáciu rodičov, využívanie voľného času, výchovný štýl rodičov. Dieťa v rodine získava základné normy sociálnej komunikácie, ľudského správania a pravidiel sociálneho kontaktu (Duchovičová – Kurincová et al 2012). Učiteľ identifikuje spôsob, akým rodič s dieťaťom komunikuje. V prípade identifikovania hodnotovej orientácie sa učiteľ môže často stretnúť s nezrelou rodinou, kde rodičia nemajú vyhranené, spoločnosťou akceptovateľné a očakávané hodnoty. Z. Helus (2007) upozorňuje tiež na preťažené rodiny. Nemá pri tom na mysli len preťaženosť rodiny v dôsledku práce či zamestnania, ale aj rôzne sociálne konflikty, ako je narodenie ďalšieho dieťaťa, ochorenie členov rodiny, bytové a materiálne problémy.

Súčasťou identifikovania sociokultúrneho kontextu vývinu dieťaťa je poznanie výchovného štýlu rodičov. Výchovný štýl je zaužívaný spôsob výchovy, ktorý je tvorený dvoma faktormi. Prvým je miera prejavov láskyplného záujmu o dieťa a druhým faktorom je miera a spôsob kontroly dieťaťa. Dôvodom, prečo sa má nad tým učiteľ zamyslieť, je snaha o nadviazanie na rodinnú výchovu, zjednotenie výchovného pôsobenia na dieťa, snaha o iný výchovný prístup k dieťaťu v tom prípade, ak výchova v rodine nerešpektuje spoločensky žiaduce prejavy správania sa (Kraus 2008). Klasické delenie výchovných štýlov prezentujú J. Duchovičová a V. Kurincová et al. (2012):

- **autoritatívny výchovný štýl** - vyznačuje sa direktívnosťou a prísnosťou rodiča, uprednostňovaním nárokov a potrieb rodiča bez ohľadu na dieťa,
- **liberálny výchovný štýl** - rodič poskytuje dieťaťu nadmieru voľnosti, podriaďuje sa dieťaťu, nekladie na dieťa požiadavky,
- **demokratický štýl výchovy** - výchova rodiča je podopretá o autoritu rodiča, rodič s dieťaťom komunikuje ako s partnerom, ale s rešpektovaním potrieb obidvoch strán.

Učiteľovo spoznávanie typu výchovy v rodine je dlhodobou záležitosťou. Vyžaduje si od učiteľa veľkú dávku pozorovacích spôsobilostí, ale aj empatiu a takt. K získaniu informácií o výchovnom štýle rodičov môže využiť dlhodobé pozorovanie, napr. pozorovanie vzťahu rodič a dieťa a pri príchode alebo odchode z materskej školy, pri rôznych spoločných akciách. Pozorovať tiež môže dieťa pri hrách, v ktorých sa veľmi často prejavujú zážitky dieťaťa z rodiny. Učiteľ tiež môže použiť rozhovor s rodičom, rozhovor s dieťaťom, samozrejme, vždy s rešpektovaním etických zásad.



V súvislosti s poznaním rodinného prostredia si učiteľ kladie otázky:

- *Z akej rodiny dieťa pochádza?*
- *Aké hodnoty rodina uznáva?*
- *Aký výchovný štýl je v rodine dieťaťa preferovaný?*
- *Ktorý z členov rodiny je dominantným vo výchove dieťaťa?*
- *Aké nároky rodina kladie na dieťa?*
- *Je dieťa pre rodiča partnerom?*
- *Rešpektuje rodina záujmy dieťaťa?*
- *S ktorým členom rodiny trávi dieťa najviac času?*
- *Poznajú rodičia aké činnosti dieťa preferuje, o ktorú oblasť má záujem?*
- *Akou formou prejavujú rodičia dieťaťu lásku?*

Uvedené otázky môžu byť súčasťou rodinnej anamnézy dieťaťa.

Súhlasíme s V. Martinom a I. Gillernovou (2010), ktorí hovoria, že rodina síce nie je jediný činiteľ ovplyvňujúci rozvoj osobnosti dieťaťa, ale je to veľmi dôležitý činiteľ. Podľa nich nie je nutné veľmi preceňovať jeho význam, ale zároveň ho učiteľ nesmie podceňovať.

Osobitosti rodinnej výchovy sú skutočne rozmanité, v závislosti od vyššie uvedených faktorov. Ľ. Čonková (2004) upozorňuje, napr. v súvislosti s rómskou rodinou na ich rôznorodosť. Existujú rómske rodiny, ktoré sú spoločensky integrované, také rodiny, ktoré prijali iba určité normy, ale aj také, ktoré neprijali žiadne normy majority. Učiteľ by však mal vedieť, aké sú špecifiká rodinnej rómskej výchovy detí predškolského veku.

Príklad



Cieľom vzdelávacej aktivity je výtvarne zobraziť hlavné časti ľudského tela.

Deti dostali za úlohu nakresliť svoju rodinu. Dieťa z rómskej rodiny sedí nad prázdny papierom. Nekreslí. Učiteľ pomáha dieťaťu pomocnými otázkami:

Nakresli toho, kto s tebou býva? Dieťa začína kresliť hlavonožca. Na obrázok

nakreslí postupne veľa hlavonožcov.

Rodinná anamnéza: *Dieťa pochádza z rómskej rodiny. Ide o mnohopočetnú viacgeneračnú rodinu. V dome s dieťaťom býva niekoľko generácií. Pre túto rómsku rodinu je príznačný život v rodinnom klane.*

Vyvodenie záverov: *Ak pozná učiteľ špecifikum tejto rodiny, pred začiatkom kreslenia vedie s dieťaťom rozhovor o členoch rodiny (kto sa s dieťaťom najviac rozpráva, alebo hrá) a spoločne sa dohodnú, koho dieťa nakreslí s dôrazom na časti ľudského tela, nie na členov rodiny.*

Pohľad na rodinu kompletizujeme uvedením si, aký vzťah existuje medzi rodinou a školou. J. Duchovičová a V. Kurincová et al. (2012) rozdeľujú rodičov v závislosti od uvedeného vzťahu na:

- rodičov, ktorých treba do spolupráce povzbudzovať,
- rodičov, ktorí sa škole vyhýbajú,
- rodičov, ktorí promptne reagujú na pozvanie do školy,
- rodičov, ktorých aktivity v škole tešia, cítia sa tu príjemne a uvoľnene,
- rodičov prehnane aktívnych, chcú byť dominantnými a zasahujú do kompetencií učiteľa.

Dôvody, prečo je dôležité poznať úroveň spolupráce rodiny a školy, uvádzame v nasledujúcom príklade.

Príklad



Na poobedňajšiu aktivitu sú pozvaní zákonní zástupcovia detí. Rodičia postupne prichádzajú. Dieťa XX čaká svojich rodičov, ktorí neprídu. Dieťa je smutné. Nechce sa zapojiť do činnosti.

Rodinná anamnéza: *Otec je zamestnaný týždenne. Matka pracuje v dvojzmennej prevádzke. Pre dieťa chodí suseda, ktorá má k tomu splnomocnenie. Matka je však veľmi nápomocná a má snahu zúčastňovať sa aktivít, čo sa jej vzhľadom k zamestnaniu často nedarí.*

Vyvodenie záverov: *Učiteľ svoju pozornosť venuje dieťaťu, ktorému rodičia neprišli. Môže dopredu požiadať rodičov o spoluprácu pri splnení úlohy poobedňajšej aktivity (napr. výroba predmetu s dieťaťom v rodinnom prostredí). Počas aktivity ospravedlní neprítomnosť rodiča dieťaťa XX a poďakuje za pomoc pri príprave aktivity. Aby učiteľ eliminoval negatívne pocity dieťaťa XX, môže si s rodičom dohodnúť náhradný termín účasti na inej popoludňajšej aktivite.*

V dôsledku zvýšenia migrácie obyvateľstva je veľmi častým javom, že súčasťou detských kolektívov sú deti z rôznych národných kultúr. Novodobým fenoménom, ktorý by mal byť učiteľom preto snímaný, je kultúra rodiny. Máme na mysli v prvom rade jej pôvod a regionalitu. Mistrík (2000, In: Jakubovská 2015) zdôrazňuje, že učiteľ by mal byť schopný vnímať kultúrne rozdiely a medzikultúrnu komunikáciu. Štatistické údaje SR uvádzajú počet 520 detí cudzincov umiestnených v materských školách SR v roku 2019. Trieda v materskej škole je tak veľmi často multikultúrnym spoločenstvom. Profesionálna kompetencia 1.3 predpokladá, že učiteľ bude akceptovať iné kultúry a sociokultúrne rozdiely medzi deťmi. Súčasťou je tiež akceptovanie kultúrnej, či jazykovej odlišnosti konkrétnej rodiny a hľadanie možností uľahčenia adaptácie

nielen dieťaťa v kolektíve ostatných detí, ale i rodiča v podmienkach materskej školy. Potrebné je preto vnímať špecifiká jednotlivých národností, ktoré vyplývajú z národnej povahy. Prejav správania sa dieťaťa môžu vyplývať z rôznych národnostných špecifik. J. Průcha (2010, s. 129) uvádza, že „národná povaha je súhrn vlastností, ktorými sa národ líši od národov iných“. Napríklad medzi národmi existujú rozdiely v tom, ako členovia prejavujú emócie, ako prejavujú zdvorilosť. Autor ďalej poukazuje na rozdiely v preferovaní jedného pohlavia, tzv. maskulinity a feminizácie (pozorovanie rozdielov medzi funkciami a úlohami mužov a žien). Drobné prejavy správania sa dieťaťa v triede materskej školy môžu vyplývať práve z rodičovských vzorov, ktoré sú silne feministické, alebo silne maskulínne.



V súvislosti s poznaním multikultúrnej výchovy v rodine si učiteľ kladie otázky:

- *Máme v triede (v MŠ) deti, ktoré majú inú národnosť?*
- *Sú iného vierovyznania ako je kresťanské?*
- *Preferujú v rodine viacjazyčnosť, prípadne iný jazyk, ako štátny?*
- *Ako obohacuje multikultúra deti v triede?*

Príklad



Dieťa inej národnosti je inými deťmi odmietané. Dôvodom je inakosť vo výzore, ale aj veľká zdvorilosť, ktorú môžu ostatné deti vyhodnotiť ako ustráchanosť a obavy.

Možnosti na vzájomné spoznávanie rôznych kultúr

Učiteľ navrhne, napr. *Týždeň iných kultúr*. Požiada o spoluprácu rodičov detí. Počas poobedňajších aktivít sú prezentované za pomoci rodičov rôzne kultúry: jazyk, oblečenie, predmety, napr. hračky, strava. Zameriava sa nielen na prezentovanie cudzej národnosti, ale prezentuje aj našu kultúru deťom inej národnosti. Cieľom učiteľa je prezentovať dve rôzne kultúry.

Príklad

Dieťa XY sa nechce zapojiť do nácviku vianočnej besiedky. Vždy, keď sa hovorí o Vianociach, je mrzuté a do komunikácie sa nezapája.



Rodinná anamnéza: *Rodina je silne nábožensky založená, iného vierovyznania, ako je kresťanské náboženstvo.*

Vyvodenie záverov: *Učiteľ spolu s rodičom dieťaťa pripraví aktivitu, ktorá bude zameraná na vzájomné spoznávanie sa rôznych kultúr a náboženstiev, napr. prostredníctvom besedy s rodičom dieťaťa.*

Ďalším špecifikom rodiny je spôsob komunikácie, ktorá prebieha vo vnútri rodiny, či už verbálnej alebo neverbálnej. Rôzne komunikačné roviny rodič - dieťa, rodič - učiteľ, dieťa - učiteľ môžu byť veľmi často ovplyvňované nepísanými pravidlami vyplývajúce z národnosti dieťaťa.

Okrem rodinného vplyvu má svoje nezastupiteľné miesto v rozvoji dieťaťa aj samotná materská škola. Jej najhlavnejšou funkciou je práve funkcia socializačná (Duchovičová – Kurincová et al. 2012). Dieťa dostáva možnosť naučiť sa existovať v sociálnej skupine iných detí. Škola pomáha dieťaťu začleňovať sa do spoločnosti, učí ho vytvárať si nové vzťahy. Úlohou učiteľa je identifikovať spôsob začlenenia sa dieťaťa do skupiny ostatných detí a v prípade problémov mu pomôcť. Učiteľ si preto všíma, či je dieťa vodcom v skupine, či je obľúbeným spoluhráčom alebo naopak, či nie je outsiderom v triede. K rozvoju dieťaťa určite neprispieva, ak je dieťa vystavované v skupine detí konfliktom či dokonca šikanovaniu zo strany iných detí.

Nemenej dôležitý je tiež vzťah dieťa - učiteľ. Špecifickom výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole je jej zabezpečovanie dvomi rovnocennými učiteľmi. Môže sa preto stať, že na jedného učiteľa reaguje dieťa inak, ako na druhého. Dôvodom môže byť, napr. vyučovací štýl učiteľa. Silné preferovanie niektorého vyučovacieho štýlu jedného učiteľa a odlišný štýl druhého učiteľa môže u dieťaťa zvyšovať neistotu, strach, a pod. Dôležitým činiteľom, ktorý môže mať vplyv na rozvoj dieťaťa, je komunikácia učiteľa, a to tak verbálna ako aj neverbálna rovina komunikácie. V súvislosti s identifikovaním tejto stránky sociokultúrneho kontextu vývinu dieťaťa je u učiteľa dôležitým momentom sebareflexia.



Učiteľ si kladie otázky:

- *Môžu sociálne vzťahy v materskej škole (medzi dospelými, deťmi) zapríčiniť problémové správanie dieťaťa?*
- *Reaguje, správa sa dieťa odlišne pri jednotlivých učiteľoch? Rado dieťa navštevuje materskú školu?*
- *Má dieťa k učiteľom na triede skôr pozitívny, či negatívny vzťah?*
- *Môžem byť ja (ako učiteľ) príčinou správania sa dieťaťa?*

- *Hľadám dôvody problémového správania sa dieťaťa voči mne (učiteľovi)?*

Ako sme už vyššie spomenuli, rovesnícke skupiny v predškolskom veku dieťaťa nie sú veľmi dominantné a pravidelné. Existujú však výnimky, napr. keď je dieťaťu po návrate domov umožnené začleniť sa do skupiny detí, ktorá funguje bez dozoru dospelého. Takéto skupiny majú skôr negatívny vplyv na jednotlivca. Iný príklad na začlenenie sa dieťaťa do mimoškolského kolektívu rovesníkov je, napr. krúžková činnosť podľa záujmu dieťaťa, alebo rodičov dieťaťa, napr. krúžky zamerané na šport (ľadový hokej, futbal, a pod.).



Učiteľ si kladie otázky:

- *Je dieťa súčasťou mimoškolskej skupiny detí?*
- *Môže rovesnícka skupina ovplyvňovať správanie sa dieťaťa?*

Veľkou skupinou činiteľov ovplyvňujúcich rozvoj dieťaťa sú médiá. Učiteľ by mal byť vnímavý voči náznakom vplyvu médií aj na dieťa predškolského veku. Súčasne by mal byť spôsobilý zistiť, či je rodina pripravená a ochotná podporiť dieťa, napr. pri online vzdelávacích aktivitách.

5.2 Preukázanie dosiahnutia kompetencie 1.3 (kariérový stupeň samostatný pedagogický zamestnanec)

Sociokultúrne kontexty vývinu dieťaťa môže učiteľ identifikovať pomocou niekoľkých metód:

- *metóda rozhovoru* - môže ísť o rozhovor s dieťaťom (*S kým sa doma hráš najčastejšie a aké sú to hry?*); s iným učiteľom (*Zapája sa dieťa aktívne do spoločnej hry? V ktorých činnostiach je dieťa aktívnejšie? Preferuje skôr hry v kolektíve detí, alebo sa hrá samo?*); rozhovor s rodičom (*Ktoré činnosti dieťa preferuje v domácom prostredí, prípadne s kým ich realizuje?*). ***Ako dôkaz učiteľ spracováva záznamy z rozhovorov, z ktorých následne vyvodzuje závery, ktoré sa premietajú v plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti.***
- *dotazníková metóda*, ktorá je vhodná k identifikovaniu niektorých rodinných špecifik. S veľmi citlivým prístupom môže učiteľ zostaviť dotazník pre rodiča, v ktorom sa pokúsi zistiť viac o rodinnom prostredí, ktoré dieťa obklopuje. Už pri nástupe dieťaťa do materskej školy je tento spôsob identifikovania niektorých sociokultúrnych aspektov výchovy dieťaťa preferovaný. Materské školy zadávajú rodičom dieťaťa dotazník, v

ktorom zisťujú základné charakteristiky dieťaťa z pohľadu rodiča. Jeho súčasťou môžu byť tiež položky smerované k realizovaniu online vzdelávania v čase prerušenia MŠ alebo prerušenia dochádzky dieťaťa do MŠ, a to z rôznych dôvodov.

Ako dôkaz môže byť súčasťou profesijného portfólia vlastný dotazník pre rodičov detí spolu so získanými výsledkami.



Položky, ktoré môžu byť súčasťou dotazníka pre rodičov:

- *Akú hru a hračku má vaše dieťa najradšej?*
- *Má vaše dieťa povinnosti v domácnosti? Ak áno, aké?*
- *S kým sa doma najradšej hrá?*
- *Aké podujatia ste absolvovali spolu s dieťaťom za uplynulé polročné obdobie?*
- *Uveďte, čo je najčastejšou témou vašich rozhovorov s dieťaťom?*
- *Aké záujmy má vaše dieťa?*
- *Má vaše dieťa svoju vlastnú izbu, prípadne kútik pre svoje hračky potreby?*
- *Aký je váš názor na online vzdelávanie vášho dieťaťa počas prerušenia dochádzky dieťaťa do MŠ?*
- *V prípade prerušenia dochádzky dieťaťa do MŠ máte záujem o online vzdelávanie vášho dieťaťa učiteľmi našej MŠ?*
- *Máte možnosť poskytnúť dieťaťu PC s pripojením na internet?*
- *Pomôžete dieťaťu s orientáciou a obsluhou v online prostredí?*
- *Akú online platformu preferujete?*

- *analýza produktov* - napr. analýzou kresby rodiny, učiteľ môže intuitívne vycítiť problémy, ktoré sa v rodine vyskytujú a ktoré dieťa ovplyvňujú, zároveň je však potrebné viesť o daných produktoch s dieťaťom rozhovor. ***Dôkazom je písomná analýza produktu, napr. z portfólia dieťaťa (Príloha A), záznam z rozhovoru.***

- dominantnou metódou pri dosahovaní kompetencie 1.3 je *rodinná anamnéza dieťaťa* (zisťujeme, aké prostredie vplýva na dieťa v rodinnom prostredí). ***Dôkazom môžu byť informácie z osobného spisu dieťaťa (vždy s rešpektovaním ochrany osobných údajov), ktoré budú súčasťou diagnostického hárku dieťaťa.***

Tabuľka 12 Príklad: Zachytenie rodinnej anamnézy v diagnostickom hárku dieťaťa

<i>Meno dieťaťa</i>	
<i>Dátum narodenia</i>	
<i>Rodinná anamnéza</i>	
<i>Štruktúra rodiny</i>	
<i>Počet súrodencov, poradie narodenia dieťaťa</i>	
<i>Materiálno-ekonomické faktory</i>	
<i>Národnosť rodiny</i>	
<i>Používaný jazyk v rodine</i>	
<i>Vierovyznanie</i>	
<i>Preferovaný výchovný štýl v rodine</i>	
<i>Spolupráca rodiny s MŠ</i>	

- **metóda sociometrie** (zistujeme, aké postavenie pri rozhodovaní v určitých činnostiach, presadzovaní názoru má dieťa v sociálnej skupine detí). **Dôkazom môže byť písomné zachytenie vzťahov v triede a postavenia dieťaťa v kolektíve.**

Diagnostický záznamový hárak dieťaťa XX môže vyzerat' nasledovne:

Zistenia učiteľa



Dieťa XX pochádza z úplnej rodiny. Je druhým dieťaťom v poradí. Materiálne zabezpečenie rodiny je na veľmi vysokej úrovni. Obaja rodičia sú zamestnaní a často veľmi zaneprázdnení. Triednych schôdzok a akcií školy sa zväčša nezúčastňujú s odôvodnením, že sú pracovne vyťažení.

Dieťa má množstvo hračiek, ktoré sú často vekovo neprimerané. Dieťa je dominantné najmä vo vzťahu k matke. Jeho reakcie na pokyny matky sú neprimerané s afektívnymi prejavmi. Otec pôsobí autoritatívnym dojmom. Dieťa ho rešpektuje. V kolektíve ostatných detí si dieťa vynucuje kontakty s inými deťmi pomocou hračiek, ktoré si nosí z domu. Nevie sa podriaďiť spoločnej hre. Má snahu viesť hru, pričom však jeho hra nie je rozvíjajúcou. Spoluhráči často po chvíľke strácajú o hru s dieťaťom záujem, čo je pre samotné dieťa frustrujúce. Situáciu, v ktorej dieťa stráca kontrolu, nahrádza vynucovaním pozornosti najmä hračkami prinesenými z domu.

Vyvodenie záverov: Pomocou spolupráce s rodičmi obmedziť nosenie hračiek do triedy. S rodičmi dieťaťa XX individuálne hovoriť o možnosti ich spolupráce s materskou školou, minimálne ich účasťou na niektorých akciách. Zaradovať často hry na rozvíjanie prosociálneho správania sa (rozvoj empatie). Pri hre, v ktorej dej stagnuje, vstupovať ako aktívny spoluhráč a vlastným príkladom a otázkami viesť dieťa k tvorivosti v hre.

6 Prepojenie jednotlivých kompetencií do efektívneho diagnostikovania

V predchádzajúcich kapitolách sme sa venovali podrobnej analýze jednotlivých kompetencií v rámci oblasti Dieťa. Je dôležité, aby učiteľ dokázal identifikovať jednotlivé položky u každého dieťaťa, ale nie je potrebné (a ani fyzicky možné) ich všetky neustále zaznamenávať. Niekedy je postačujúce, že si učiteľ uvedomuje význam svojich zistení a rešpektuje ich pri plánovaní, realizácii a hodnotení edukačnej činnosti. Pedagogickým diagnostikovaním je v podstate každý rozhovor či činnosť dieťaťa, ktoré učiteľ zachytí a pomocou ktorých si vytvára určité názory na dieťa. Je postačujúce, ak dokáže vysvetliť a zdôvodniť svoju činnosť vo vzťahu k diagnostickým zisteniam s dôrazom na plnenie stanovených cieľov výchovno-vzdelávacej činnosti. Kritériom úspešnosti učiteľa sú výsledky dosiahnuté dieťaťom, ktoré sú u neho pozorovateľné v bežných činnostiach, či pri riešení zadaných úloh.

V prípade, že sa učiteľ v rámci diagnostikovania stretne s neštandardným zistením, je nutné vnímať diagnostiku komplexne a zaznamenávať si zistenia, príčiny, zvolené postupy a zmeny. Učiteľ vychádza z poznania vývinových charakteristík dieťaťa predškolského veku a porovnáva ich s aktuálnym stavom vývinu dieťaťa. Porovnáva zistený stav so štandardnými požiadavkami, napr. v oblasti správania sa dieťaťa učiteľ zistí, že dieťa neprimerane reaguje na vzniknuté situácie, nechce sa podeliť o hračky, či zapojiť do hry (kompetencia 1.1). Následne venuje pozornosť diagnostike psychologických a sociálnych procesov učenia sa (kompetencia 1.2). Zisťuje, aký temperament má dieťa, či je viac extrovertné, pri ktorých témach je najviac ochotné spolupracovať, rešpektovať ostatných, aká motivácia ho najviac zaujme, aké prostredie vyhľadáva a pod. Zároveň si uvedomuje sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa (kompetencia 1.3). Z akého rodinného prostredia dieťa pochádza, aký výchovný štýl rodina preferuje, aké nároky majú rodičia. Možno práve neprimerané nároky na dieťa spôsobujú neprimeranosť reakcií v sociálnych vzťahoch. V rámci konzistentnosti si učiteľ vytvorí komplexný obraz o každom dieťati, čo je základ pre jeho úspešné pedagogické pôsobenie. Z uvedeného je zrejmé, že učiteľ musí veľmi citlivo modifikovať postupy pri riešení zdanlivo rovnakých diagnostických zistení u rôznych detí.

Príklad z praxe o vzájomnom prelínaní a dopĺňaní činností učiteľa z kompetencie 1.1, 1.2 a 1.3:

Problémy v komunikácii u dieťaťa XX

Podľa vývinových charakteristík dieťaťa predškolského veku učiteľ vie, že 6-ročné dieťa má vyslovovať správne všetky hlásky, má komunikovať celými vetami, používať rozvité vety a súvetia (Zápotočná – Petrová 2014). Malo by dodržiavať základné pravidlá pri komunikácii.

Napriek tomu, učiteľ identifikuje problémy v oblasti komunikácie. K spresneniu problémov použije metódu rozhovoru a pozorovania.

Kompetencia 1.1

Pripraví si otázky, ktoré súvisia s problémom:

S výslovnosťou ktorých hlások má dieťa XX problémy?

Používa celé vety pri odpovediach?

Používa súvislé vety a rozvité vety?

Na otázky odpovedá iba áno, nie?

Počká, kým iný dohovorí?

Kladie doplňujúce otázky, keď niečomu nerozumie?

Zistenie:

Dieťa XX (6-ročné) dosiahlo optimálnu perceptuálno-motorickú úroveň. Má vyhranené preferovanie pravej ruky. V oblasti kognitívnej je na primeranej úrovni, t. j. myslenie konkrétne, pozornosť je krátkodobá. Dieťa XX má výbornú pamäť. Krátke štvorveršové básne a riekanky si zapamätá po dvoch-troch opakovaniach. Výslovnosť nie je ukončená. Dieťa nesprávne vyslovuje hlásky L a R. Problematické je ich vyslovovanie v strede slova. Hláska L je na začiatku slova bezproblémová. Na otázky odpovedá jednoslovne. Samostatne nenadväzuje rozhovor a ani súvisle nepokračuje v rozhovore. Očakáva otázky od učiteľa. Otázky netvorí.

Poznámka: Učiteľ zistil, aké sú individuálne charakteristiky sledovaného dieťaťa. Zistil to porovnaním so štandardom, ktorý vyplýva zo všeobecných vývinových charakteristík dieťaťa predškolského veku. K zisteniu komplexného pohľadu na dieťa a k nastaveniu ďalšieho optimálneho pedagogického postupu potrebuje poznať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa XX.

Kompetencia 1.2

Ovplyvňuje vzťah učiteľ - dieťa úroveň komunikácie?

Ako dieťa počas hry komunikuje s inými deťmi?

O akých témach je ochotné komunikovať dlhšie?

Pri akých formách činností komunikuje spontánne?

Zistenie:

Komunikácia dieťaťa XX je rovnaká pri oboch učiteľoch. Ani pri jednom učiteľovi nie je dieťa iniciátorom komunikácie. S deťmi komunikuje najmä počas námetových hier. Počas nich používa rozvité vety. Dieťa pri hrách tvorí jednoduché otázky. Oblúbeným miestom je hrací kútik kuchynka a hra na kuchára. Pri tejto hre používa často slová, ktoré nie sú bežné v detskej reči, a to cedidlo, strúhadlo. Téma jedlo, varenie je pre neho veľmi atraktívnou témou. Najmä pri námetových hrách dokáže komunikovať o činnostiach v kuchyni. Preferuje skôr praktické vykonávanie činnosti. Zadané úlohy plní dieťa v priemernom čase.

Poznámka: Učiteľ si dopĺňa prvotné zistenia.

Kompetencia 1.3

K úplnému obrazu o dieťati potrebuje učiteľ doplniť informácie súvisiace s prostredím, v ktorom dieťa žije. Zaujíma sa o rodinu, spôsob komunikovania medzi členom rodiny, zisťuje aké sú vzťahy medzi dieťaťom a ostatnými deťmi v triede. Pripraví si otázky, na ktoré hľadá odpovede pozorovaním, rozhovormi, dotazníkom.

- *Dostáva dieťa z rodinného prostredia dostatočnú podporu na rozvíjanie komunikačných kompetencií?*
- *Ako komunikuje rodič s dieťaťom pri preberaní, odovzdávaní dieťaťa?*
- *Úroveň komunikačných kompetencií je podmienená úrovňou sociálnych podmienok a výchovy v rodine?*
- *S ktorými deťmi v triede najčastejšie komunikuje a prečo?*

Zistenie:

Z dotazníka učiteľ zistil, že rodič číta dieťaťu knihy veľmi zriedkavo. Partner na hry v rodinnom prostredí je mladší brat dieťaťa, ktorého komunikačné schopnosti sú ešte na nižšej úrovni, aké má pozorované dieťa. Pozorovaním učiteľ zistil, že rodič komunikuje s dieťaťom veľmi stroho. Často až odmerane. Dieťa nemá možnosť vyjadrovať svoje názory. Je v poradí tretím dieťaťom v rodine a má mladšieho brata. Starší súrodenci navštevovali logopedickú poradňu do svojich 10 rokov. Jeden z nich má poruchu reči (rotacizmus). Ide o úplnú rodinu, kde je dominantným otec rodiny. Na matku je ponechaná výživa a starostlivosť o dieťa.

V triede dieťa nemá stálych kamarátov. Výber jeho činností súvisí skôr so zameraním herného kútika (centra), ako na deti, ktoré sa v ňom momentálne hrajú.

Poznámka: Pokiaľ by učiteľ sledoval iba individuálne charakteristiky dieťaťa z hľadiska vývinu, nezískal by komplexný pohľad na dieťa. Až porovnaním a doplnením všetkých zistení

získal úplný obraz o komunikačných kompetenciách dieťaťa a pravdepodobnosť dôvodu vzniku aktuálnej úrovne dieťaťa v danej oblasti. Pomocou výsledkov diagnostikovania dokáže učiteľ naplánovať aktivity, ktoré rešpektujú osobitosti dieťaťa a budú mať vplyv na zmenu v komunikačných kompetenciách dieťaťa.

Záver:

Dieťa XX je pri komunikácii s dospelými bojzlivé a nesmelé. V rozhovore s učiteľom pokračuje, len po jeho vyzvaní alebo po položení otázky. Dieťa nemá ukončenú výslovnosť všetkých hlások. Nevie vysloviť hlásku L a R. Výchova v rodine je veľmi prísna, až autoritatívna. V rodine sú štyri deti, pričom XX je tretie v poradí. Najčastejším komunikačným partnerom pre dieťa v rodine je (z dotazníka) mladší súrodenec (3 roky). Komunikačným vzorom pre dieťa je matka, preto je hra dieťaťa smerovaná do herného kútika kuchynka. Pri spontánných námetových hrách je komunikatívnejšie. Niekedy používa slová, ktoré nie sú bežnou súčasťou slovníka detí. Príčinou môže byť nie vhodný komunikačný partner, ktorý by podporoval správny rozvoj komunikačných kompetencií.

Intervencia:

Využívať námetovú hru na kuchárov k vedeniu dialógu. Učiteľ by mal participovať na spoločnej hre ako účastník hry. Podporovať dieťa pri kladení otázok. Podporovať dieťa k rozprávaniu na tému jedlo, jedlá, napr. pri stolovaní (Ako sa to asi varí? Čo sa pri tom používa? a pod.). U dieťaťa cielene podporovať sebavedomie pri prezentovaní známej témy. Zaradiť nácvik básní a riekaniak na hlásky L a R s tematikou varenie, kuchyňa, jedlá.

Takto spracovaný diagnostický záznamový hárok dieťaťa XX môže byť pre učiteľa preukázaním, že dosiahol profesijné kompetencie 1.1, 1.2 a 1.3. Podľa profesijného štandardu učiteľ v tomto diagnostikovaní záznamovom hárku:

- posúdil perceptuálno-motorické, sociálno-emocionálne a kognitívne charakteristiky dieťaťa XX,
- posúdil dominantný štýl učenia sa dieťaťa (dominantná inteligencia, osobné tempo, temperament a pod.), motiváciu k učeniu sa dieťaťa, individuálne výchovno-vzdelávacie potreby,
- posúdil osobitosti dieťaťa v kontexte jeho sociokultúrneho prostredia.

Vyústením diagnostickej činnosti učiteľa je plánovanie ďalšieho výchovno-vzdelávacieho procesu s rešpektovaním individuálnych osobností dieťaťa.

Záver

V jednotlivých častiach publikácie sme objasnili základné pojmy súvisiace s konkrétnymi profesijnými kompetenciami. Objasnili sme základné informácie o *vývinových charakteristikách dieťaťa* predškolského veku. Porovnaním vývinových charakteristík so skutočnosťou môže učiteľ identifikovať *individuálne charakteristiky dieťaťa*. Analyzovali sme *psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa*. Zároveň sme poukázali na potrebu akceptovať pri každom dieťati *sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa*. Učebný zdroj obsahuje tiež návrhy na využitie základných metód na identifikovanie uvedených oblastí. Praktické otázky, ktoré sú súčasťou textu, môžu byť inšpiráciou na položky v diagnostických hárkoch každého dieťaťa (príloha), alebo aspoň ako indikátory v pozorovaní, v rozhovoroch, či v dotazníkoch. Vzhľadom k osobitostiam každého dieťaťa by aj diagnostické hárky nemuseli vyzeráť uniformis. Je na každom učiteľovi, aké metódy, pri akej oblasti zvolí, aké otázky si v súvislosti s konkrétnym dieťaťom bude klásť. Zostavené nástroje vyžívané v pedagogickom diagnostikovaní môžu byť zároveň dôkazmi o dosiahnutí profesijných kompetencií a môžu sa stať súčasťou profesijného (aj atestačného) portfólia učiteľa materskej školy.

Opätovne chceme zdôrazniť, že je veľmi náročné oddeliť jednotlivé kompetencie. Našou publikáciou sme chceli upozorniť na rozsiahly záber pedagogického diagnostikovania dieťaťa predškolského veku. Je dôležité uvedomiť si, že na jedno dieťa sa musíme pozeráť z rôznych uhlov pohľadu. Vzájomnou kombináciou čiastkových výsledkov pedagogického diagnostikovania získava učiteľ predstavu o rozvojových možnostiach každého dieťaťa.

Zoznam bibliografických odkazov

- ALLEN, K., E., MAROTZ, L. R., 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-055-0.
- ARSLAN ŠINKOVÁ P., M., TÓTHOVÁ ŠIMČÁKOVÁ, 2016. *Testujeme a rozvíjame svoje dieťa*. Bratislava: Fortuna Libri. ISBN 978-8142-624-7
- ATKINSON, R. L. et al., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- BACUS, A., 2004. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-862-7.
- BAGLEY, P. B., 1995. *Authentic Assessment: How Do Portfolios Fit the Picture?* [online] Jacksonville: University of North Florida, College of Education and Human Services, 1995. [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=etd>
- BELEŠOVÁ, M., 2014. *Uplatnenie pedagogickej diagnostiky v prostredí materských škôl*. [online] Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-874-4. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/eduakcny_material_belesova_dz_s_isbn_-_na_webe.pdf
- BUZAN, T., 2007. *Mentální mapování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-200-3
- CEJPEKOVÁ, J., 2001. *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-491-9.
- ČERNOTOVÁ, M. et al., 2007. *Metodika tvorby profesijných štandardov jednotlivých kategórií pedagogických zamestnancov*. In: *Pedagogické rozhľady*. Rok 2007, č. 3, s. 7 - 9. ISSN 1338-0404.
- ČONKOVÁ, E., 2004. Rómska rodina a škola. In: *Vychovávateľ*. Roč. L, č. 6, s. 15. ISSN 0139-6919.
- DUCHOVIČOVÁ, J., V. KURINCOVÁ et al., 2012. *Teoretické základy výchovy a vzdelávania. Vysokoškolská učebnica*. Nitra: PF UKF. 294 s.. ISBN 978-80-558-0144-5.
- ĎURIČ, L., J. GRÁC a J. ŠTEFANOVIČ, 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Jaspis. ISBN 80-900477-6-9.
- FLEMING, N., 2001. *The VARK Questionnaire*. [online]. [cit.2002-01-30]. Dostupné z: <http://varklearn.com/questionare.htm>.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vydanie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1

- GADUŠOVÁ, Z. et al., 2019. *Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum. ISBN 978-80-87800-53-9.
- GARDNER, H., 1983. *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- GAVORA, P., 1997. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: UK Bratislava. ISBN 80-223-1173-1.
- GUZIOVÁ, K., E. ĎURÍKOVÁ, 2014. *Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov*. Prešov: MPC. ISBN 978-80-565-0374-4.
- HAJDÚKOVÁ V. et al., 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-341-1.
- HAJDÚKOVÁ, V. et al., 2008. *Príručka na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-8052-324-4.
- HARTL, P., H. HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. 1. vydanie. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z., 2009. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2. vydanie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-625-5 (brož.).
- HORECKÁ, M., 2011. *Hry s řečou*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-1805-4.
- JAKUBOVSKÁ, V., 2015. *Schopnosť poznať odlišnosti kultúr v multikultúrnom prostredí a ich vplyv na osobnosť žiaka*. In: JAKUBOVSKÁ, V. a kol. *Kompetenčný profil učiteľov občianskej náuky*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-0887-1.
- KALISKÁ, L., 2013. *Vyučovanie zamerané na učebné štýly*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0513-2.
- KASÁČOVÁ, B., M. CABANOVÁ, 2014. *Pedagogická diagnostika. Teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-0328-2.
- KASÁČOVÁ, B., B. KOSOVÁ et al., 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-69-9.
- KICZKO, L. et al., 1997. *Slovník společenských věd*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02665-0.
- KOLB, D. A., 2015. *Skúsenostné učenie. Skúsenosti ako zdroj vzdelávania a rozvoja. Vytlačené v Spojených štátoch amerických*. Druhá tlač: júl, 2015. ISBN-10: 0-13-389240-9. ISBN-13: 978-0-13-389240-6.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z., B. PUPALA et al., 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KONČEKOVÁ, Ľ., 2007. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo M. Vaška. ISBN 978-80-7165-614-2.
- KOSTRUB, D., 2003. *Od pedagogiky k didaktike materskej školy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 80-8052-171-9.
- KOSTRUB, D. et al., 2018. *Vychovávanie a starostlivosť o deti do troch rokov veku. Tvorba výchovného programu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4667-2.
- KOŠŤALOVÁ, Ľ., L. KOVÁCS, et al., 2005. *Úvod do pediatrie skriptá pre nelekárske vedy*. Bratislava: Lekárska fakulta UK.
- KOVALIKOVÁ, S., K. OLSENOVÁ, 1995. *Integrovaná tematická výuka: Model*. z angl. orig. prekl. J. NOVÁČKOVÁ. 1995. 2. opr. vyd. Kroměříž: Spirála, 1995. (Vzdělávání pro 21. století). - orig.: Integrated thematic instruction: The Model. ISBN 80-901873-1-5.
- KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KUBEŠ, M. et al., 2004. *Manažerské kompetence. způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada. ISBN 80-247-069-89.
- KUSÝ, P., 2019. *Pedagogicko-psychologická diagnostika (učebné skriptá pre študentov učiteľstva akademických predmetov, predškolskej a elementárnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva)*. [online] Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 978-80-568-0189-5. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z file:///c:/users/hp/downloads/kusy-papd-2019.pdf
- KYRIACOU, CH., 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.
- LOKŠA, J. a I. LOKŠOVÁ, 1996. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov: ManaCon. ISBN 80-85668-32-7.
- MERTIN, V., I. GILLERNOVÁ, 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIKOVÁ, Š. a J. STANG, 2010. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-587-5.
- MIŇOVÁ, M., 2015. *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-40-5.

- MLYNÁROVÁ, Z. a J. GRMANOVÁ, 2014. *Praktická príručka testovania kompetencií detí v materských školách v rámci edukačného procesu*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN: 978-80-8052-788-4.
- PAVLOV, I., 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov (východiská a perspektívy)*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu jevů pedagogických*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETRŤKOVÁ, A., 2005. *Úvod do ontogenetickej psychológie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1259.
- PODHÁJECKÁ, M., V. GMITROVÁ, 2009a. *Pedagogické diagnostikovanie ako súčasť edukačného procesu*. In: HAJDUKOVÁ, V. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava: MPC. s. 99-104. ISBN 978-80-8052-341-1.
- PODHÁJECKÁ, M., V. GMITROVÁ, 2009b. *Aktívna úloha učiteľky pri koordinácii hrových činností detí v materskej škole*. In: *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy*. Zborník príspevkov z odborného-pedagogickej konferencie. Prešov 2009. Prešovská univerzita Prešov. Pedagogická fakulta, Slovenský výbor OMEP. s. 95-105. ISBN 978-80-555-0007-2.
- PONDELÍKOVÁ, R., 2011. *Rozvoj grafomotoriky pomocou výtvarných aktivít*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-379-4.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J., 2010. *Interkulturní psychologie. sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.
- ŘÍČAN, P., 2005. *Psychologie. Príručka pro studenty*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-923-2.
- Rozvíjajúci program výchovy a vzdelávania detí s odloženou povinnou dochádzkou*. 2005. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 80-7098-415-5
- SINDELAR, B., 2016. *Předcházíme poruchám učení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1082-5
- SINDELAR, B., 2014. *Mačka Mňau*. Bratislava: Kanije. ISBN 978-80-971572-0-3
- SPILOKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H. et al. *Příprava učitele pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy. Výskumný záměr: učiteľská profesie v mněniích se požadavcích na vdělávání*. 1. vyd. Praha: UK. ISBN 978- 80-7290-486-0.
- STĚRELČ, S., 2009. *Rodina aj ako edukační prostředí*. In: PRŮCHA, J., et al. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 487-492. ISBN 978-80-7367-546-2.

- STRMEŇ, L., J. CH. RAISKUP, 1998. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: Iris. ISBN 80-88778-69-7.
- SYSLOVÁ, Z., 2007. *Česká materská škola na počiatku 21. storočia*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-284-1.
- SYSLOVÁ, Z. et al., 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.
- ŠINKOVÁ, P., 2019. *Nepublikované prednášky z kurzu SINDELAR MODUL 1*. BRATISLAVA.
- ŠINKOVÁ, P., 2020. *Hravé aktivity pre deti*. Bratislava: Fortuna Libri. ISBN 978-808142-997-2.
- ŠNÍDLOVÁ, M. a V. LAŠŠÁK, 2020. *Preukazovanie kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde*. In: *Pedagogické rozhľady*. Rok 2020, č. 1, s. 15-18. ISSN 1335-0404.
- ŠVEC, Š. et al., 1998. *Metodológia vied o výchove: kvantitatívno-scientické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS. ISBN 80-88778- 73-5.
- ŠVEC, Š., 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-31-9.
- TOMÁNKOVÁ, M. a D. KOSTRUB, 2018. *Premiéry, reprízy a omyly na križovatkách alebo stratégie výchovy v súčasnej rodine*. Bratislava: Rokus. ISBN 978-80-89510-70-2.
- TÓTHOVÁ, R., D. KOSTRUB a Š. FERKOVÁ, 2017. *Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Bratislava: Rokus. ISBN 978-80-89510-61-0.
- TUREK, I., 2015. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer. ISBN 978-8081-682-21-6.
- TUREK, I., 2008. *Didaktika*. Bratislava: Eura Edition, s. r. o. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VÁGNEROVÁ, M., 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-71-7830-80.
- VALACHOVÁ, D., 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole. Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-342-8.
- VEREŠOVÁ, M., 2004. *Mediátory užívania drog: cesta k efektívnej prevencii drogových závislostí*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-767-8.
- ZÁPOTOČNÁ, O. a Z. PETROVÁ, 2014. *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-984-2.
- ZÁPOTOČNÁ, O. a Z. PETROVÁ, 2015. *Vzdelávacia oblasť Jazyk a komunikácia*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-1411-5.
- ZELINA, M., 1997. *Ako sa stať tvorivým*. Šamorín: Fontána. ISBN 80-85701-09-X.

Ďalšie zdroje

Zákon č. 138 Z. z 10. mája 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Vyhláška č. 361 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 28. októbra 2019 o vzdelávaní v profesijnom rozvoji

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení [online]. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>

Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. 2016.

[online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2020-05-15]. Dostupné z:

https://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/statny-vzdelavaci-program/svp_materske_skoly_2016-17780_27322_1-10a0_6jul2016.pdf

<https://www.promama.sk/vychova/predskolska-priprava-trenujte-sluchovu-pamat-spoznajte-abecedu>

Ilustračné fotografie detí (str. 27, 29, 49) z rodinného albumu Mgr. Vladimíra Rábeka zverejnené so súhlasom autora v zmysle GDPR.

Príloha A

Príklad na tvorbu sekundárneho produktu do portfólia:

Dátum: 21.3.2019, vek dieťaťa 5 rokov 8 mesiacov

Cieľ vzdelávacej aktivity: Namaľovať ľudskú postavu s temperovými farbami.

Úloha dieťaťa: Namaľovať temperovými farbami ľudskú postavu.

Učiteľ pozoruje dieťa počas výtvarnej tvorby. K produktu zaznamenal odpovede na otázky a tieto postrehy:

Príklady na otázky (+ tie, ktoré si materská škola určila už na začiatku):

- *Aké časti zdôrazňuje dieťa vo výtvarnom diele?*
- *Aké detaily zvýrazňuje?*
- *Aké farby uprednostňuje?*
- *Ako šetrí materiálom?*
- *Spolupracuje s inými deťmi? Ako?*
- *Snaží sa o zachytenie pohybu postavy?*
- **Priebeh aktivity:** Jožko namaľoval postavu, ktorá má všetky podstatné časti. Sú vystihnuté dokonca proporcionálne veľkosti jednotlivých častí. Na tvári sú dominantné ústa, čo je podľa samotného dieťaťa výraz radosti nad darčekom. Prsty zatiaľ dieťa nekreslí, ale obhajuje ich nenamaľovanie. V kompozícii je badateľný náznak pohybu postavy, autor obrázku pohyb opísal slovne „beriem si traktor, dostal som od Ježiška“. Téma ho zaujala. Maľoval samostatne, dokonca sa stal vzorom pre ďalšie dieťa. Pri miešaní farieb sa pomýlil. Omyl ho prekvapil, ale nevyviedol z rovnováhy. Omylom vytvorenú zelenú farbu zakomponoval do obrázka. O vytvorenie oranžovej farby požiadal iné dieťa, o ktorom si myslel, že to bude vedieť. Po celý čas bol uvoľnený. Maľoval so záujmom.
- **Stanovenie edukačného zámeru do budúcnosti:** Náznaky pohybu vo výtvarnom prejave naďalej rozvíjať. Zadávať tému, kde je zdôraznenie pohybu nevyhnutnosťou. Vzhľadom k záujmom dieťaťa je možné, napr. stvárňovať ľudskú postavu pri športe. Aby neprišlo k rozptýleniu pozornosti dieťaťa výberom a miešaním farieb použiť, napr. techniku kresba ceruzou alebo uhlíkom.
- V prípade, že chceme sekundárny produkt venovať priamo dieťaťu môže vyzeráť nasledovne:
- *Jožko,*

- *dnes si namaľoval seba pri vianočnom stromčeku. Oceňujem, že si maľoval samostatne, tak ako sme sa dohodli na začiatku. Podarilo sa Ti zachytiť všetky podstatné časti ľudského tela. Okrúhla hlava mala usmiate dominantné ústa. Povedal si mi, že to bolo preto, že si sa veľmi tešil. Som veľmi rada, že si nezabudol a namaľoval si si trup, dve ruky a dve nohy. Keď som sa pýtala na dôvod, prečo nemáš prsty na rukách, povedal si mi, že máš rukavice. Používal si všetky základné farby, okrem čiernej. Snažil si sa o namiešanie oranžovej farby. V prvom momente si zabudol, ako sa to robí a miešal si modrú a žltú. Zistil si, že to je zelená. Potešilo ma, keď si túto namiešanú farbu využil vo svojom obrázku. Teším sa, že si šetril farbou. O pomoc si neskôr požiadal Janku, ktorá ti poradila, ako sa mieša oranžová farba. Farbami si pokryl celú plochu. Veľký dôraz si venoval darčekom pod stromčekom, najmä jednému. Pri opise obrázka si dvakrát zdôraznil tento darček „traktor“, ktorý si aj veľmi detailne namaľoval. Verím, že Ti urobil veľkú radosť.*
- Výsledky hodnotenia portfólia získané analýzou niekoľkých produktov a ich porovnanie v čase:
- *Máj 2018 - Jožko nepostrehol základné časti ľudskej postavy. Nekreslí ruky. Postava je zložená z hlavy, krku, trupu, dolných končatín. Pohlavie rozlišuje znázornením sukne.*
- *Január 2019 - Jožko dokáže nakresliť celú ľudskú postavu. Proporcionálne vystihuje podstatné časti ľudského tela. Dokresľuje ruky, zatiaľ bez prstov. Pokúša sa o zachytenie pohybu postavy. Zdôrazňuje časti tváre, najmä úst, keďže chce zdôrazniť pocit, ktorý zachytáva obrázok. Postava je proporcionálnejšie vyvážená.*

- Príloha B

- Nasledujúca tabuľka 13 obsahuje otázky, ktoré čitateľ našiel v publikácii, pri jednotlivých kompetenciách. Učiteľ sa môže nimi inšpirovať pri zostavovaní vlastného pozorovacieho hárku alebo diagnostického hárku.

Tabuľka 13 Pozorovací hárk

Meno a priezvisko dieťaťa

Otázka	Zistenie	Dátum záznamu
<i>Na aký podnet dieťa reaguje zo záujmom?</i>		
<i>Pri akej činnosti sa dokáže najdlhšie sústrediť?</i>		
<i>Čo spôsobuje nezáujem dieťaťa o činnosť?</i>		
<i>Ako dieťa reaguje na vzniknutý problém?</i>		
<i>Dokáže formulovať svoje predstavy o jeho riešení?</i>		
<i>Prejavuje záujem o jeho riešenie?</i>		
<i>V akých situáciách je dieťa aktívne?</i>		
<i>V akých situáciách dochádza k odmietaniu činnosti?</i>		
<i>Pri akých témach vydrží dieťa byť dlhšie pozorné alebo sa sústrediť ?</i>		
<i>Ako často dieťa nedokončí činnosť?</i>		
<i>Prečo dieťa nereaguje na danú činnosť?</i>		
<i>Ako sa dieťa hodnotí? Berie do úvahy zadané kritérium?</i>		
<i>Ako hodnotí iných? Objavujú sa náznaky skutočného hodnotenia?</i>		
<i>Na aký podnet dieťa reaguje zo záujmom?</i>		
<i>Pri akej činnosti sa dokáže najdlhšie sústrediť?</i>		
<i>Čo spôsobuje nezáujem dieťaťa o činnosť?</i>		
<i>Ako dieťa reaguje na vzniknutý problém?</i>		

<i>Dokáže formulovať svoje predstavy o jeho riešení?</i>		
<i>Prejavuje záujem o jeho riešenie?</i>		
<i>V akých situáciách je dieťa aktívne?</i>		
<i>V akých situáciách dochádza k odmietaniu?</i>		
<i>Pri akých témach dieťa vydrží dlhšie byť pozorné alebo sa sústrediť?</i>		
<i>Ako často dieťa nedokončí činnosť?</i>		
<i>Prečo dieťa nereaguje na danú činnosť?</i>		
<i>Ako sa dieťa hodnotí? Berie do úvahy zadané kritérium?</i>		
<i>Ako hodnotí iných? Objavujú sa náznaky skutočného hodnotenia?</i>		
<i>Ako formuluje dôvody hodnotenia?</i>		
<i>Rozumie dieťa zadaniu hodnotenia?</i>		
<i>Aká je aktivita dieťaťa vo vzťahu k použitým metódam, formám, pomôckam?</i>		
<i>Ako dieťa reaguje na organizáciu učenia sa – uprednostňuje individuálne, skupinové, či frontálne činnosti a prečo?</i>		
<i>Ako pracuje na zadanej úlohe (napr. Premyslí si úlohu skôr, ako ju začne realizovať? Ak má v priebehu riešenia úlohy problém, formuluje otázky a pýta si rady tak, aby mohlo pokračovať? Dodržiava stanovené inštrukcie ak je úloha takto postavená? Pracuje na zadaní, kým ho nedokončí?).</i>		
<i>Aký typ pomoci dieťa očakáva od učiteľa?</i>		
<i>Uplatňuje dieťa pri činnostiach predstavivosť a fantáziu? Sú jeho riešenia nezávislé/závislé na predstavách ostatných detí (učiteľa)?</i>		
<i>Aká je spolupráca jednotlivých detí v skupinovej hre a činnosti?</i>		

<i>Aký sociálny kontakt pri učení sa dieťa vyhľadáva? - Dospelého? Deti? Aké deti?</i>		
<i>Akú rolu v skupinovej činnosti dieťa uprednostňuje?</i>		
<i>Ako sa dieťa prejavuje vo svojej úlohe v skupinovej aktivite?</i>		
<i>V ktorých situáciách dieťa rešpektuje práva iných detí?</i>		
<i>V ktorých situáciách dieťa aktívne počúva druhých?</i>		
<i>Aké prostredie je pre dieťa k učeniu motivujúcejšie? Interiér? Exteriér?</i>		
<i>Aké hračky má obľúbené?</i>		
<i>Aké hracie kútky sú pre neho motivujúce?</i>		
<i>Ako často dieťa strieda hračky, hry a činnosti?</i>		
<i>Z akej rodiny dieťa pochádza?</i>		
<i>Aké hodnoty uznáva rodina?</i>		
<i>Aký štýl rodinnej výchovy v rodine dieťaťa je preferovaný?</i>		
<i>Kto je dominantným vo výchove dieťaťa?</i>		
<i>Aké nároky rodina kladie na dieťa?</i>		
<i>Je dieťa pre rodiča partnerom?</i>		
<i>Rešpektuje rodina záujmy dieťaťa?</i>		
<i>S ktorým členom rodiny trávi najdlhší čas?</i>		
<i>Poznajú rodičia, aké činnosti dieťa preferuje, o ktorú oblasť má záujem?</i>		
<i>Akou formou prejavujú rodičia dieťaťu lásku?</i>		
<i>Z akej rodiny dieťa pochádza (národnosť)?</i>		
<i>Aký jazyk je preferovaný v rodine?</i>		
<i>Má vierovyznanie rodičov vplyv na výchovu dieťaťa? V čom?</i>		
<i>Aké sociálne vzťahy v materskej škole môžu byť príčinou problémov dieťaťa?</i>		

ISBN 978-80-565-1455-9



9 788056 514559 >

ISBN 978-80-565-1455-9