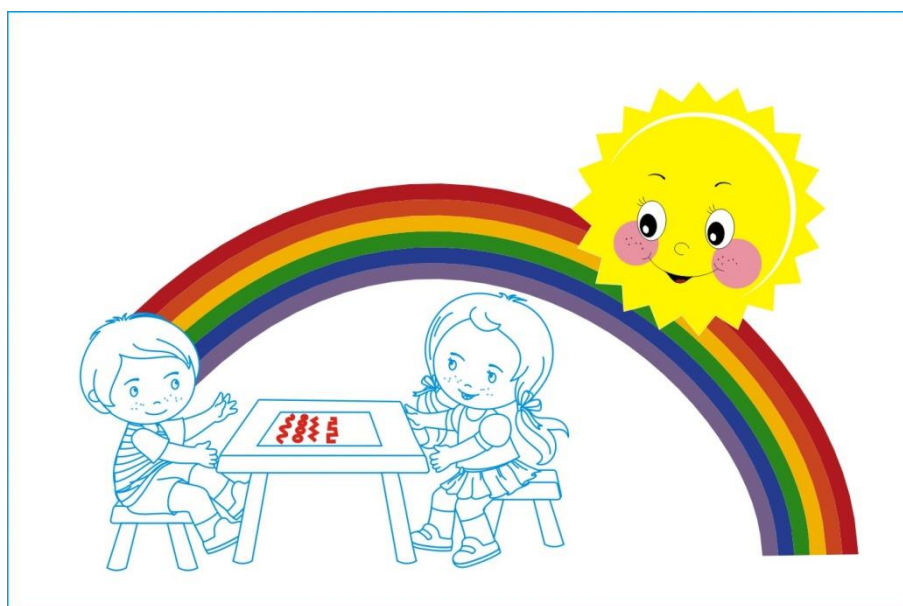


„Tento projekt sa realizuje vďaka podpore z Európskeho sociálneho fondu a Európskeho fondu regionálneho rozvoja v rámci Operačného programu Ľudské zdroje“

**Viera Šilonová, Vladimír Klein, Petra Arslan Šinková, Michaela Souček Vaňová**

## MANUÁL K DEPISTÁŽI

pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia  
INOVOVANÁ ČASŤ



Metodicko-pedagogické centrum

2018

© PhDr. Viera Šilonová, PhD.  
doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.  
Mgr. Petra Arslan Šinková  
Mgr. Michaela Souček Vaňová PhD.

Recenzenti: doc. PaedDr. Eva Dolinská, PhD.  
doc. PaedDr. Ladislav Hornák, PhD.

Ilustrácie: Lucia Kováčiková

ISBN: 978 – 80 – 565 – 1434 – 4

EAN: 9788056514344

Text neprešiel jazykovou a grafickou úpravou.

Metodicko-pedagogické centrum

2018

# OBSAH

## ÚVOD

<b>1</b>	<b>TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ - VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV</b>	<b>6</b>
1.1	Inkluzívna edukácia a inkluzívna diagnostika	6
1.1.1	Aspekty sociálneho znevýhodnenia dieťaťa predškolského veku v kontexte inkluzívneho modelu vzdelávania	13
1.2	Metodika Brigitte Sindelarovej	16
1.3	Školská spôsobilosť a význam sledovania pripravenosti detí pred vstupom do ZŠ	18
1.3.1	Rozdiel medzi depistážou a vyšetrením školskej spôsobilosti	22
<b>2</b>	<b>ŠTANDARDY ZRELOSTI VÝVINU U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Z POHLADU VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE</b>	<b>25</b>
2.1	Telesná, somatická zrelosť	26
2.2	Grafomotorika	27
2.3	Reč	29
2.4	Čiastkové funkcie	32
2.5	Základné matematické predstavy	36
2.6	Emocionálna a sociálna zrelosť	37
2.7	Pozornosť, práceschopnosť, samostatnosť	42
2.8	Výsledky evalvácie NP PRINED	43
<b>3</b>	<b>SKRÍNINGOVÉ TESTY URČENÉ PRE DEPISTÁŽNE VYŠETRENIE</b>	<b>49</b>
<b>3.1</b>	<b>Inštrukcie a priebeh skupinovej depistáže</b>	<b>49</b>
3.1.1	Metodiky skupinovej časti depistáže, zaznamenávanie a hodnotenie	51
3.1.2	Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej časti depistáže	52
3.2	Individuálna časť depistáže 1	53
3.2.1	Inštrukcie, metodika a priebeh individuálnej časti depistáže 1	54
3.3	Individuálna časť depistáže 2	77
3.3.1	Inštrukcie, metodika a priebeh Individuálnej časti depistáže 2	78

3.4	Metodiky individuálnej depistáže 2, ich zaznamenávanie a hodnotenie	85
3.4.1	Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine	85
3.4.2	Výslovnosť a artikulácia dieťaťa	85
3.4.3	Rozsah slovnej zásoby, kategorizácia	86
3.4.4	Určovanie farieb a geometrických tvarov	88
3.4.5	Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia	88
3.4.6	Matematické a číselné predstavy	89
	<b>ZÁVER</b>	<b>91</b>
	<b>BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY</b>	<b>92</b>
	<b>PRÍLOHY</b>	<b>96</b>

## ÚVOD

V súčasnosti sa naše školstvo nachádza v neľahkej situácii najmä v oblasti edukácie rómskych detí a žiakov. Ak chceme byť súčasťou vyspelej Európy, musíme radikálne meniť náš segregáčny systém na systém inkluzívny. Čakajú nás úlohy postupne meniť slovenskú legislatívu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, teda k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú materskú (základnú) školu, vzdelávanie všetkých detí spolu. Prioritnou úlohou je zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetky deti a pre všetkých žiakov (zdravotne aj sociálne znevýhodnených) pre získanie efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplnujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach veku primeraných s cieľom pripraviť deti a žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti. Väčšinový školský systém musí prijať inkluzívnu orientáciu ako efektívny spôsob edukácie a socializácie detí a žiakov:

- eliminovania diskriminačných postojov,
- vytvárania ústretových komunít,
- budovania inkluzívnej spoločnosti,
- dosiahnutie vzdelávania pre všetkých.

Prioritným predpokladom pre slovenský vzdelávací systém je postupne meniť slovenskú školu smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu - k spôsobu edukácie v bežných školách, ktorého podstatou je právo každého dieťaťa (aj rómskeho) na kvalitné vzdelanie, búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu, automatické právo každého dieťaťa navštevovať bežnú školu, vzdelávanie všetkých detí spolu.

Inovovaná časť manuálu k depistáži (následne aj inovovaná časť Manuálu k stimulačnému programu) obsahovo a tematicky vychádzajú z hlavného strategického cieľa Národného projektu Škola otvorená všetkým (ŠOV): *„Podporou inkluzívneho vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov.“* Na strategický cieľ nadväzuje aktivita 1. *Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí MŠ a podpora neformálneho vzdelávania s cieľom podporiť modelovanie inkluzívnej školy na Slovensku* prostredníctvom zmeny školského systému smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu už na jeho predprimárnom stupni a aj podaktivita 1.2.1.2 *Tvorba Manuálu pre depistáž a Manuálu k stimulačnému programu pre materské školy.*

V prostredí materských škôl kladieme dôraz na:

- implementáciu modelu inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom pedagogických zamestnancov (vrátane pedagogických asistentov), odborných zamestnancov a tútorov v materských školách,
- podporu výrazného zlepšenia komunikácie a spolupráce s rodičmi detí zo sociálne znevýhodneného prostredia marginalizovaných rómskych komunit,
- realizáciu novovytvoreného modelu neformálneho vzdelávania - zaškolenie detí v predškolskom veku, ktoré nenavštevujú z rôznych dôvodov materské školy,
- vytvorenie akceleračného stimulačného programu zameraného na dosiahnutie školskej pripravenosti v spolupráci s rodičmi detí (tútormi),
- na prácu pedagógov, pedagogických asistentov a odborných zamestnancov zo spádovej ZŠ pri depistážach, ako prevencie nesprávneho zaradovania do systému špeciálnych škôl.

Hlavnou témou našej publikácie je predstavenie konkrétnych postupov - ako v praxi realizovať depistáž u dieťaťa v prostredí materskej školy. Inovovaná časť manuálu k depistáži slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách úspešne viesť depistáž pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotného skríningu) mala nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa do nástupu do školy adekvátne pripravilo na zvládanie nárokov kladených na dieťa v podmienkach základných škôl. Pri konštrukcii našej publikácie sme vychádzali z práce Gabriely Leskovjanskej: *Manuál pre realizáciu depistáží v materských školách* (Prešov, 2014).

Podstatou inovovanej časti Manuálu k depistáži (následne aj inovovanej časti Manuálu k stimulačnému programu) je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa v súlade s programom ECEC (Early Childhood education and Care „Včasná edukácia a starostlivosť o deti“), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Inovácia a aktualizácia uvedených manuálov spočíva predovšetkým v inovácii manuálov vytvorených v rámci NP PRINED. Autori publikácie kladú dôraz na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologickéj diagnostiky.

# 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ - VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

V súčasnej spoločnosti, charakterizovanej globalizačnými procesmi sprevádzanými množstvom negatívnych javov, sa ukazuje ako mimoriadne dôležité hľadať, a nachádzať kľúčové stratégie a prístupy k zmiernovaniu ich dopadov. V danom kontexte stúpa význam vzdelávania vo vzťahu k celej populácii, teda aj k cieľovej skupine, akou nepochybne sú aj Rómovia. V podmienkach Slovenskej republiky v posledných dvoch desaťročiach reaguje na výzvu zvyšovania vzdelanostnej úrovne príslušníkov rómskeho etnika veľké množstvo erudovaných a angažovaných odborníkov na úrovni teoretickej, výskumnej, decíznej, či na úrovni výkonu rôznych pomáhajúcich a iných profesií. Odborníci, zaoberajúci sa rómskou problematikou, sa zhodujú v názoroch, že jedným zo základných problémov rómskeho etnika a spoločnou „prapríčinou“ mnohých ťažkostí v ich živote a v živote celej spoločnosti je ich nízka vzdelanostná úroveň (a my s nimi súhlasíme). Tento fakt zároveň naznačuje, že kľúčovú úlohu pri postupnom zlepšovaní životnej úrovne rómskeho etnika bude mať zvyšovanie ich vzdelanostnej úrovne v intenciách nových prístupov a novej filozofie budúcej inkluzívnej slovenskej školy už na jej predprimárnom stupni.

## 1.1 Inkluzívna edukácia a inkluzívna diagnostika

Školský systém na Slovensku v súčasnosti rieši naliehavé otázky integrácie a inklúzie. Školy nenavštevujú rovnakí žiaci, ich skladba je rôznorodá podľa regiónov, etnika, jazyka, špecifických vzdelávacích potrieb. Povinnosťou školy je poskytnúť všetkým bez rozdielu kvalitnú výchovu a vzdelávanie, čo je náročné vzhľadom na vybavenosť škôl, pripravenosť učiteľov, aplikované koncepcie edukácie a iné. Donedávna sme sa stretávali hlavne s pojmom integrácia, ktorý predstavuje začleňovanie detí s rôznym znevýhodnením do školy. Prostredie školy sa nemení, ale žiak sa mu prispôsobuje. Inkluzívne vzdelávanie sa chápe širšie ako naplnenie základného práva na prístup všetkých detí ku vzdelávaniu čo najvyššej kvality, ide o prispôbenie školského prostredia (pedagogické, materiálne, sociálne, psychické) znevýhodnenému jednotlivcovi (Zelina, 2012, s. 6). Inklúzia v školskom prostredí je orientovaná na identifikáciu jedincov, skupín, ktoré sú ohrozené marginalizáciou, exklúziou, zlyhaním z dôvodu rôznych bariér v školskom systéme, ktorý je nedostatočne otvorený ich potrebám a zvláštnostiam (etickým, jazykovým, náboženským, zdravotným a pod.). Inkluzívna škola podporuje rôznorodosť, jej akceptáciu všetkými aktérmi života v škole, vzniká z potreby poskytovania spravodlivých podmienok na vzdelávanie minimalizáciou negatívnych vplyvov individuálnych, sociálnych, kultúrnych, sociálnych, ekonomických a rodových podmienok. V dôsledku odstraňovania bariér a uplatňovania princípov

inklúzie v škole sa znižuje školská neúspešnosť, predčasné ukončenie školskej dochádzky a iné prejavy segregácie vo výchove a vzdelávaní.

Inklúzia umožňuje prijatie žiakov učiteľom a prijatie žiakov medzi sebou tak, aby bolo možné rozvíjať hodnoty inklúzie, nachádzať možnosti optimálnej edukácie žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v podmienkach bežných škôl a školských zariadení. Rozdielnosť inklúzie a integrácie, ktorú spomínajú Klein, Rusnáková a Šilonová (2012, s. 47) vo svojej publikácii, spočíva v tom, že pri integrácii ide o fyzické začleňovanie žiakov do bežných škôl, pri inklúzii ide o naplnenie základného práva na prístup všetkých ku vzdelaniu čo najvyššej kvality, ktoré vo svojej obsahovej zložke zahŕňa aj hodnotový aspekt a v prístupe ku skupinám a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje princípy spravodlivosti a rovnosti šancí. Koncepcia inklúzie znamená aj aplikáciu multikultúrnej výchovy. Z hľadiska výchovy znamená vytvorenie takej edukačnej bázy, aby každý člen spoločnosti, či už minoritný alebo majoritný, bol ochotný a schopný rešpektovať osobnosť každého človeka a aby bol ochotný a schopný správať sa v intenciách akceptovania každej osobnosti. Rešpektovanie osobnosti každého človeka je cieľom inklúzie, ktorý sa dá dosiahnuť len dôslednou, systematickou a dlhodobou výchovou zameranou na kvalitné spolužitie ľudí, rozličných rás, náboženstvá a presvedčení. Edukačný systém musí byť založený na spolupráci, na individuálnom prístupe k žiakom, na dôvere, zodpovednosti a na rovnosti prístupu k vzdelaniu pre všetkých. Nepodporujeme súťaživosť medzi školami, štandardizáciu, časté testovanie, skorú špecializáciu či hodnotenie učiteľov na základe výsledkov detí a žiakov. Deti by nemali pracovať pod časovým stresom a mali by zažiť pocit uspokojenia z dokončenej práce.

Napriek tomu, že legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva vo vzťahu k národnostným menšinám a etnickým skupinám nie je segregačná, dlhodobo sa nám nedarí vytvárať inkluzívne prostredie v škole pre tieto deti. Dôkazom sú dlhodobo neuspokojivé výsledky ich vzdelávania.

***Dôvody alebo prečo si súčasná situácia vyžaduje efektívne riešenia:***

1. Výsledky prieskumu OECD ukázali, že *slovenský školský systém dáva deťom najmenšie šance prekonať sociálne nerovnosti a tento stav sa ďalej zhoršuje* a je najnepriaznivejší spomedzi všetkých 34 krajín OECD. Nepriaznivé sociálne zázemie detí má najvýraznejší negatívny vplyv na ich vzdelávacie výsledky. *Ak je dieťa z chudobnej rodiny, nemá šancu získať potrebné vzdelanie* (Podobná situácia je aj v oblasti edukácie zdravotne znevýhodnených detí).
2. V apríli 2015 iniciovala Európska komisia (EK) konanie proti Slovenskej republike na základe porušenia smernice Európskych spoločenstiev (Formálna výzva EK - porušenie č.



- 2015/2025) v týchto oblastiach: 1. disproporčne vysoké percento rómskych detí vzdelávaných v paralelnom špeciálnom školstve a 2. vytlačanie rómskych detí na okraj spoločnosti prostredníctvom rozličných spôsobov vzdelávania v bežných školách (napr. oddelené triedy len pre rómske deti) alebo v školách, ktoré navštevujú len rómske deti.
3. Posledné aktuálne štatistiky Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie ukazujú, že Slovensko patrí do skupiny členských krajín EÚ s najvyšším percentom žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (viac ako 4%), ktorí sa vzdelávajú v segregovaných školách, školských zariadeniach (Kyriazopoulou, 2017).
  4. Je potrebné uvedomiť si, že predovšetkým na východnom Slovensku deti pochádzajúce zo segregovaných rómskych osád sú hendikepované dvakrát: 1. *sociálny hendikep* - chudoba, sociálna izolácia... 2. *kultúrno-jazykový hendikep* - dieťa vyrastá v prostredí, kde sa komunikuje rómskym jazykom a nárečím. So spisovným jazykom sa prvýkrát stretáva až pri nástupe do 1. ročníka ZŠ (ŠZŠ).
  5. Slovenská republika sa stále zaraďuje medzi krajiny s nadpriemernou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon dieťaťa. To znamená, že naše školstvo nedostatočne podchyťáva deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorí zaostávajú pre nedostatočnú podporu v škole či doma od rodičov. Navyše podiel takých detí na školskej populácii naďalej mierne rastie a zhoršila sa aj vnútorná motivácia a sebadôvera predovšetkým sociálne znevýhodnených detí.

***Nevyhnutosť zmeny školského systému v SR (východiská, predpoklady, úlohy):***

- ✓ Presadzovať novú filozofiu vzdelávania - *vzdelávania pre všetkých bez rozdielu*, bez vyčleňovania (rôznorodosť sa stáva normou). *Od inštitucionálneho členenia k obsahovým zmenám*. Deliť deti a žiakov nie inštitucionálne ale obsahovo (od segregovaných ŠZŠ k inkluzívnym MŠ, ZŠ). Nullé ročníky ZŠ a špecializované triedy ZŠ sa v zmysle platnej legislatívy nepovažujú za segregačné.
- ✓ *Snažiť sa o osobnostný rast každého dieťaťa, žiaka - bez porovnávaní s inými deťmi, žiakmi, porovnávaní škôl, rebríčky úspešných/neúspešných škôl sú nežiaduce*, škodlivé a zavádzajúce, pretože každá trieda, škola má žiakov rôznej úrovne. Porovnávame neporovnateľné.... (napr. aj v školách s výlučne rómskymi žiakmi je možné budovať inkluzívne prostredie školy).
- ✓ *Akcelerovať vývin dieťaťa od seba samého k sebe samému* - sledovať, aké pokroky a úspechy dosahuje v oblasti edukácie, pretože každé dieťa je jedinečné a každé dieťa dosahuje rôznu úroveň vedomostí, schopností v kognitívnej aj v afektívnej oblasti.

- ✓ Nazerať na vzdelávanie inkluzívnym objektívom tak, že *namiesto zlyhania jednotlivca sa za problém bude považovať zlyhanie systému*. Zlyháva učiteľ, pedagóg, škola, riaditeľ školy, minister školstva.... Dieťa, žiak zlyhávať nemôže.
- ✓ Inkluzívny prístup definujeme ako „*bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí*“. Smeruje k tomu, aby sa heterogénnosť chápala ako normalita. Pre výchovu a vzdelávanie v škole to znamená, že detí sa nedelia na tie, ktoré majú špeciálne potreby a na tie, ktoré ich nemajú.
- ✓ Vnímať skutočnosť, že z pohľadu cieľov inkluzívneho vzdelávania rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunít nepovažujeme za deti so zdravotným znevýhodnením. Z týchto dôvodov bude nevyhnutné *zmeniť prístup v diagnostike detí a žiakov tak, že sa odkloníme od medicínskej diagnostiky smerom k diagnostike pedagogickej a k diagnostike inkluzívnej* a skončíme s charakteristikami (s nálepkovaním) detí a žiakov so sociálnym (zdravotným) znevýhodnením a prejdeme k všeobecnej podpore všetkých detí a žiakov v prostredí inkluzívnej školy (Šilonová, Klein, 2017).

Správnosť myšlienky nesegregovať zdravotne či sociálne znevýhodnené deti (a ich právo na vzdelávanie v bežných školách – nie v špeciálnych školách pre mentálne postihnutých) potvrdzuje aj rozsudok Najvyššieho súdu SR zo dňa 24.9.2015. NS SR rozhodol v prospech rodičov, ktorí žiadali, aby ich dcéra s Downovým syndrómom chodila do bežnej ZŠ a potvrdil, že Ela má právo na inkluzívne - flexibilné vzdelanie podľa dohovoru OSN. MŠVVaŠ SR by malo tento rozsudok využiť na zmenu školského zákona tak, aby 20 000 detí s postihnutím v špeciálnych školách a v špeciálnych triedach základných škôl mohli byť vzdelávané v podporujúcom inkluzívnom vzdelávacom prostredí.

### ***Súčasnú ponímanie diagnostiky***

Súčasnú vnímanie diagnostiky špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (ďalej len ŠVVP) a všeobecne poradenských služieb odráža zmeny, ktoré sú viditeľné vo vnímaní a prístupe k týmto deťom v súvislosti s integračnými a inkluzívnymi tendenciami. *Trendom už nie je sústredenie záujmu na to, v čom dieťa zlyháva, ale akcent je kladený na oblasť, v ktorej daný jednotlivec vyniká, na čom je možné stavať v súvislosti s ďalšou intervenciou*. Pohľad na neho sa mení a vnímaný je ako osobnosť s potenciálom ďalšieho vývoja. Zelinková (2007, s. 16) charakterizuje zmenu vo vnímaní diagnostiky nasledovne:

- od konštantného vnímania jednotlivca k zdôrazneniu vývoja,
- od testov a ich interpretácie k posudzovaniu súčasného stavu a hľadaniu cesty vpred,

- od typológie, klasifikácie, porovnávaní k individuálnym popisom a vnímanie jedinca vo vývoji,
- od otázok *čo nevie?, kde zlyháva?* k otázkam *čo vie dobre?, čo ešte vie?, ako zorganizovať ďalšie kroky?, ako zmeniť podmienky pre čo najlepší výkon?*,
- od segregácie jednotlivcov s postihnutím k integrácii medzi bežnú populáciu,
- od medicínskeho modelu k bio-psycho-sociálnemu chápaniu zdravia.

Schröder (2000) opisuje nový akcent v diagnostike, ktorý prináša odklon od „*pedagogiky deficitu*“ a riešenie podpory dieťaťa prostredníctvom správneho zaradenia v systéme špeciálneho školstva na sústredenie sa na osobnosť dieťaťa, čo prináša posilnenie záujmu o analýzu prostredia, v ktorom dieťa žije. Cieľom je, aby primárna pomoc nebola závislá od konkrétnych vzdelávacích inštitúcií. Strnadová (2010, s. 152) uvádza, že cieľom diagnostiky nie je dieťa „zaškatuľkovať“, ale nájsť oblasť špecifických potrieb a tú sa pokúsiť naplniť. Diagnóza z tohto pohľadu nie je ukončením procesu diagnostiky, ale skôr začiatkom ďalšej cesty dieťaťa, na ktorej ho sprevádzame. V tomto kontexte je novo používaný pojem podporná diagnostika (Förderdiagnostik), t.j. *diagnostika, ktorá sa namiesto konštatovania stavu a pridelenia diagnózy zameriava na podpornú činnosť, vývoj, zmenu súčasného stavu k lepšiemu. Stáva sa tak časovo aj personálne náročným procesom, ktorý ukazuje cesty pedagogickej intervencie* (Zelinková, 2007, s. 54). Niektorí priaznivci podpornej diagnostiky v tomto kontexte úplne odmietajú používanie štandardizovaných testov, predovšetkým v kontexte zisťovania úrovne rozumových schopností. Ich námietky sa vzťahujú na skutočnosť, že v praxi nie je často zohľadnená štandardná odchýlka, nesúhlasia taktiež so stanovením jasnej hranice pri určovaní IQ. Podľa nášho názoru je precenená prognostická validita. Prehliada sa fakt, že intelektové kompetencie sa môžu v určitých časových úsekoch úplne zmeniť. Tiež overovacie skúšky týchto testov sú často málo rozsiahle alebo sú príliš staré. Pripomienky k používaniu štandardizovaných diagnostických testov má aj Zapletalová (2006, s. 107).

Mand (2008, s. 114 -117) porovnáva námietky obhajcov oboch prístupov k diagnostike a dochádza k záveru, že v diagnostickej praxi neexistujú dobré a zlé nástroje (podporná diagnostika, testové metódy), skôr len tie, ktoré sú v danej situácii a so stanoveným cieľom vhodné a menej vhodné. Metódy podpornej diagnostiky sú relevantné pre pedagogickú prácu, testové metódy zase ku zodpovedaniu kvantitatívnych otázok. Diagnostika vzdelávacích potrieb dieťaťa je predmetom diagnostiky v rámci psychológie i špeciálnej pedagogiky. Poradenská psychodiagnostika slúži na posúdenie aktuálneho stavu, predpokladaných príčin odlišností osobného vývoja, výkonu alebo správania a tiež na určenie prognózy ďalšieho vývinu. Zameriava sa na hodnotenie schopností, predovšetkým celkovej úrovne inteligencie ako základného predpokladu k prijateľnému zvládaniu

požiadaviek školy, ďalej na posúdenie vedomostí a zručností dieťaťa, hodnotenie osobnostnej štruktúry a emocionálneho prežívania a hodnotenia socializačnej úrovne (Vágnerová, Klégrová, 2008, s. 13-14). Diagnostika v špeciálnej pedagogike má komplexný charakter, zahŕňa výsledky spolupráce rôznych odborníkov - špeciálnych pedagógov, lekárov, psychologov, sociálnych pedagógov a ďalších odborných zamestnancov.

### ***Diagnostika v kontexte inkluzívnej edukácie***

Každodenná školská prax prináša nové podnety a výzvy pre pomerne širokú škálu pomáhajúcich profesionálov zameraných na prácu s detskou populáciou. Celoslovenské, krajské a okresné štatistické údaje v posledných rokoch dokumentujú, okrem iného, aj rastúcu potrebu kvalitnej špeciálnopedagogickej diagnostiky.

Diagnostika je základnou a neoddeliteľnou súčasťou cyklu výchovy a vzdelávania. Ide o spôsob, akým učitelia zisťujú vedomostnú úroveň detí a žiakov a kedy sú pripravení prijímať nové informácie. Inkluzívne vnímanie pedagogickej diagnostiky kladie nároky na diagnostickú spôsobilosť pedagóga ako na jednu z jeho odborných kompetencií. V tejto súvislosti sa stretávame s novým prístupom k diagnostike, s tzv. dynamickou diagnostikou. Je to „...prístup prepájajúci prvky diagnostiky a intervencie. Cieľom je získať odpoveď na otázky, aké sú kognitívne zručnosti, aké sú žiakove metakognitívne zručnosti, ako u žiaka ovplyvňujú proces učenia sa, afektívne a motivačné faktory, ako žiak reaguje na intervenciu a akým spôsobom môžeme žiakovi pomôcť zefektívniť proces učenia sa“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 11). Takýto prístup sa v súčasnosti presadzuje nielen v súvislosti s prácou pedagóga, ale aj v rámci odbornej diagnostiky v zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie. Zelinková (2007, s. 12) definuje pedagogickú diagnostiku ako „...komplexný proces, ktorého cieľom je poznávanie, posudzovanie a hodnotenie vzdelávacieho procesu a jeho aktérov. Zameriava sa na obsahovú aj procesuálnu zložku. Okrem úrovne vedomostí a zručností zisťuje emocionálne-sociálnu úroveň detí. Jej súčasťou musí byť aj diagnostika práce učiteľa, použitých metodických postupov.“ Diagnostiku v inkluzívnom nazeraní považujeme za dôležitý nástroj pre detí, rodičov a učiteľov, ktorý umožní odhaliť silné stránky dieťaťa, poskytne možnosti budúceho smerovania v jeho práci. Podľa nášho názoru by diagnostika v inkluzívnom prostredí mala slúžiť predovšetkým ako učiteľov nástroj poznania špecifických a individuálne prebiehajúcich učebných procesov a podmienok vyučovania diagnostikovaného žiaka. Učiteľ je absolútne nezastupiteľným diagnostikom vnútorných podmienok edukácie v triede. (Šilonová, Klein, 2015). Pedagóg a špeciálny pedagóg by mali v rámci vykonávanej diagnostiky sledovať úspešnosť dieťaťa a podmienky, ktorými môže škola k jeho úspešnosti prispieť. V rámci diagnostického procesu má škola svoje dôležité postavenie. Na základe uvedeného považujeme inkluzívnu diagnostiku za dlhodobý proces, ktorého zistenia je nutné konzultovať s ďalšími

pozorovateľmi dieťaťa (pedagógovia, rodičia, poradenskí pracovníci). Tento proces sa nesmie uskutočniť rutinne, neosobne a schematicky, vyvodené závery sa musia spájať s návrhmi konkrétnych opatrení pre činnosti dieťaťa s kompenzačnými a reedukačnými postupmi, ktoré sú nad rámec bežnej činnosti pedagóga (Hájková, Strnadová, 2010, s. 155). Za významné prvky inkluzívnej diagnostiky možno považovať aj jej dialogizáciu a interaktivitu. Ide o to, že diagnostikované dieťa je viac vnímané ako partner a aktívny účastník, nielen ako objekt pozorovania rešpektujúc jeho individualitu. Interaktívny prvok súvisí s poznaním, že inkluzívna diagnostika sa nezaobíde bez vzájomného sociálneho kontaktu účastníkov, pričom ako najefektívnejšia forma výmeny podnetov a informácií sa javí kooperácia. Tú možno chápať buď ako vzájomnú stimuláciu účastníkov diagnostického procesu, alebo ako spôsob medziodborovej spolupráce pri stanovení diagnózy.

Hájková a Strnadová (2010, s. 154) uvádzajú štyri základné prístupy k diagnostike špeciálnych vzdelávacích potrieb. Je to zameranie na:

- dieťa,
- vzdelávací program,
- oblasť potenciálneho rozvoja,
- učebné prostredie.

Učiteľ potrebuje informáciu o individuálnom pokroku dieťaťa v súvislosti s dosiahnutím stanovených cieľov. Na to, s ohľadom na diagnostické a na s edukáciou súvisiace účely, odporúčame meranie orientované na dané kritéria a na kurikulum. Kriteriaálne merania majú za úlohu zistiť rozdiel medzi cieľom stanoveným v učebných osnovách a existujúcou výkonnostnou úrovňou dieťaťa. Meranie súvisiace s učebnými osnovami sa vzťahuje na samotné ciele kurikula. Výsledky možno použiť na porovnanie konkrétneho pokroku dieťaťa zaznamenaného napr. vo forme grafu. Keďže takýto spôsob merania nie je určený na porovnávanie dieťaťa s ostatnými deťmi v skupine, môžeme ho považovať za formatívnu evalváciu. Jej výhodou je, že:

- môže ju realizovať sám učiteľ,
- vzťahuje sa priamo k práve preberanému učivu,
- získava relatívne objektívne dáta,
- môže byť vykonávaná relatívne často,
- vzťahuje sa na ciele edukácie,
- výsledky posudzujú zároveň efektivitu samotného vyučovania,
- umožňujú prípadné porovnania medzi skupinami (Biermann, Engelhardt, Goetze, 2005, s. 28-36).

Na základe objektívnych informácií o výkonoch detí učiteľ dokáže skôr prispôbiť vyučovanie v prípade, že sa vyskytnú ťažkosti v učení. Žiaci sú za týchto podmienok schopní dosahovať podstatne väčšie pokroky. Z pohľadu diagnostických metód sa v inkluzívnej diagnostike uplatnia tie, ktoré možno použiť v prirodzených podmienkach dieťaťa a ktoré kladú dôraz na vývinový aspekt. Patrí sem určite pozorovanie, rozhovor, anamnéza, vhodne navrhnuté testy a dotazníky - podstatná časť je venovaná analýze výsledkov činnosti dieťaťa. Významnú úlohu má detské portfólio, ktoré je podľa pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) definované ako „...súbor rôznych produktov žiaka (slohové práce, diktáty, kresby, obrázkový materiál, zápisky a pod.) dokumentujúce jeho prácu za určité obdobie.“ Neoddeliteľnou súčasťou inkluzívnej diagnostiky je diagnostika vzťahov v triede, diagnostika správania žiaka a práca s jeho rodinou.

Záver môžeme konštatovať, že kľúčovým a efektívnym mechanizmom v oblasti včasnej diagnostiky sú predovšetkým depistážne screeningové vyšetrenia školskej spôsobilosti u detí predškolského veku a diagnostiku školskej spôsobilosti, čo bolo našim cieľom pri tvorbe tohto manuálu.

### **1.1.1 Aspekty sociálneho znevýhodnenia dieťaťa predškolského veku v kontexte inkluzívneho modelu vzdelávania**

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

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

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

## ***Definovanie inkluzívneho prostredia v školskom systéme***

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

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

K profesijným kompetenciám inkluzívneho pedagóga Janoško (2009) priraduje:

- *schopnosť nadviazať kontakt, rozvíjať komunikáciu a interakciu (založenú na prijatí a dôvere) so znevýhodneným žiakom a jeho rodičmi,*
- *schopnosť empatie (vcítenie sa do pocitov, prežívania iného človeka, ktorého spôsob komunikácie, poznávania a osobnostného rastu je veľmi jedinečný),*
- *schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť (rôznorodosť je vnímaná ako prirodzená),*
- *schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať v meniacich sa vonkajších podmienkach (súbor vlastností ako otvorenosť, autenticnosť, flexibilita a kreativita),*
- *schopnosť sebareflexie, sebavnímania a sebakontroly (autoregulácia pedagóga),*
- *schopnosť spolupráce (s kolegami, rodičmi i širším sociálnym okolím),*
- *vysoká sebaúcta (čím vyššiu má pedagóg sebaúctu, tým hodnotnejšie vníma iného človeka) a úcta k iným osobám,*

- *odborné znalosti a vedomosti, znalosť spôsobov odovzdávania informácií na rôznych úrovniach,*
- *odborné znalosti a vedomosti v oblasti inkluzívneho vzdelávania, schopnosť využiť špecifiká ťažkostí detí v prospech všetkých zúčastnených, schopnosť mobilizovať zdroje zvládania v triede (znalosť špecifik výchovy a vzdelávania detí s určitým druhom postihnutia, narušenia alebo ohrozenia; orientácia v „probléme“ dieťaťa),*
- *schopnosť pracovať v systéme (škola je samostatným systémom, so vzájomným vplyvom jednotlivých častí) a nachádzať a vťahovať do procesu učenia okolnosti podporujúce efektívne učenie.*

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

*1. Princíp diferenciácie a individualizácie vo vzdelávaní poskytujúci:*

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

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

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

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

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

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

*5. Princíp pozitívneho čítania prejavov a histórie jeho nositeľa* - cieľom spoločnosti, školy musí byť snaha, aby príbehy všetkých detí (aj rómskych) boli príbehmi otvorenými - dať šancu všetkým



deťom prežiť úspech, prežiť zmysluplný život. To privádza k nutnosti pridať k požiadavkám na kompetencie dieťaťa (žiaka) ďalšiu kompetenciu, ktorou je schopnosť reflexie zmyslu školy v systéme svojich životných činností.

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

## 1.2 Metodika Brigitte Sindelarovej

Depistážne screeningové vyšetrenie detí predškolského veku a následne vytvorená screeningová diagnostika a stimulačný program v projekte PRINED identifikuje a stimuluje oblasti zamerané na školskú zrelosť/spôsobilosť. Skrining čiastkových funkcií pre sociálne znevýhodnené deti (jej diagnostická a tréningová časť) je zameraná na identifikáciu bazálnych funkcií, ktoré podmieňujú správny harmonický vývin schopností detí predškolského veku (grafomotorika, reč, matematické schopnosti a pod.). To znamená, že ide o hlbšiu, detailnejšiu, precíznejšiu diagnostiku a stimuláciu. Veľký dôraz v predškolskej príprave detí je nutné klásť na prevenciu a včasnú intervenciu. Preto je v rámci depistáže potrebné realizovať skrining deficitov čiastkových funkcií podľa modelu rakúskej psychologičky Brigitte Sindelar (Arslan – Šinková in Sindelar, 2014). Diagnostika vychádzajúca z metodiky Sindelar pre sociálne znevýhodnené deti, ktoré sú cieľovou skupinou NP ŠOV, identifikuje nielen slabé, ale aj silné stránky dieťaťa. To znamená, že je orientovaná na to, čo dieťa vie, a nielen na to, čo nevie. Cieľom metódy Sindelar je dosiahnutie harmonického vývinu dieťaťa, t.j. oslabené funkcie sa priblížia k úrovni silných stránok dieťaťa - neoslabených funkcií.

Podľa Sindelar u detí, ktorých deficity čiastkových funkcií boli rozpoznané a napravené rok pred vstupom do školy, sa neprejavili žiadne poruchy učenia a správania, pretože už pred vstupom do školy boli tieto nedostatky vyrovnané (Sindelar, 1988). Brigitte Sindelar vníma čiastkové výkony ako „*čiastkové funkcie celostnej siete spracovávania informácií, ktoré predstavujú špecifické modálne a intermodálne procesy pozornosti, vnímania a pamäti, ako aj ich seriálnu integráciu. Spracovávanie informácií je zas predpokladom pre komplexný kognitívny výkon a rovnako tiež pre exekutívne funkcie, akou je napríklad funkcia mentalizácie*“ (Sindelar, 2009). Tieto základné funkcie podmieňujú správny vývin reči, písania, čítania a počítania. Ak sú oslabené, môžu viesť k problémom v osvojovaní si učiva, k poruchám učenia a správania. Týmto problémom je možné pri včasnom podchytení a tréningu predchádzať už v predškolskom veku. Čiastkové

funkcie sú jedným z hlavných determinantov, ktoré predurčujú úroveň kľúčových kompetencií primárneho vzdelávania.

Čiastkové vývinové deficity v spracovávaní informácií predstavujú disharmóniu vo vývine dieťaťa. Znamená to, že úroveň vývinu dieťaťa nie je v týchto bazálnych či čiastkových funkciách harmonicky rozvinutá. Čiastkové kognitívne funkcie definuje Sindelar ako „*neprehľadné množstvo najmenších stavebných kameňov, čiastkových krokov procesu vnímania a myslenia*“ (Sindelar, 1998) a zaraďuje medzi ne taktilno-kinestetické vnímanie, vizuálnu diferenciaciu figúry a pozadia, vizuálnu diferenciaciu, vizuálnu pamäť, priestorovú orientáciu, auditívnu diferenciaciu figúry a pozadia, auditívnu diferenciaciu reči, auditívnu pamäť, intermodálne vzťahy, vnímanie časového sledu. Z týchto dôvodov predstavujeme v našich publikáciách súbežné intervencie (diagnostiku a následnú stimuláciu) oboma vyššie uvedenými metódami (PRINED a metóda prof. Sindelar). Metóda Sindelar je štandardizovaná (jej teoretický základ vychádza z neuropsychológie, kognitívnej a vývinovej psychológie). Zbierané dáta v rámci jej štandardizácie sa uskutočnili v rokoch 2000 až 2004 a publikované boli v roku 2006. V rámci procesu štandardizácie bolo testovaných 1199 osôb vo veku 6-25 rokov. Autorka metódy deficitov čiastkových funkcií sa ale prikláňa k jej kvalitatívnemu hodnoteniu (Sindelar, 2009).

V roku 2008 bol realizovaný výskum k metodike Sindelar v Rakúsku, Švajčiarsku a v Nemecku. Zdiagnostikované boli deti predškolského veku a následne celý školský rok prebiehal tréning v oblasti metodiky Sindelar. V závere výskumu sa uskutočnila rediagnostika, výsledkom ktorej došlo k eliminácii deficitov čiastkových funkcií.

Výsledky výskumu z roku 2011 boli publikované v klinicko-empirickej štúdií „*Rediagnostika ADHD*“, do ktorého bolo zapojených 59 respondentov v školskom veku. Okrem diagnostiky a rediagnostiky metódou Sindelar sa uskutočnila aj neurologická a pedopsychiatrická diagnostika a rediagnostika. Ich výsledky potvrdili vysokú efektivitu tejto metódy (Kol. autorov, 2011).

Metóda Sindelar je teda komplexným programom, pretože pozostáva nielen z diagnostickej časti, ale aj z časti tréningovej (stimulačný program vytvorený individuálne pre každé zdiagnostikované dieťa majúce deficity čiastkových funkcií). V projekte ŠOV adaptujeme uvedenú metodiku pre deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Táto diagnostická metóda predstavuje diferenciačný pozorovací nástroj. Ide o tzv. *inkluzívnu diagnostiku*, pretože vyhodnotenie sa neuskutočňuje prostredníctvom noriem a rieši výšku IQ dieťaťa (tak, ako je to bežné pri rôznych psychologických testoch). Metóda slúži k odhaleniu deficitov čiastkových funkcií s cieľom efektívne pomôcť konkrétnemu dieťaťu, a samozrejme tým aj jeho rodine. V prípade podozrenia, že by poruchy učenia a správania u dieťaťa mohli byť zapríčinené deficitmi čiastkových funkcií, je

možné prostredníctvom tejto metódy presne určiť, o aký konkrétny deficit čiastkovej funkcie ide a pomocou špeciálne zostaveného stimulačného programu mu efektívne pomôcť a tým výrazne zlepšiť jeho východiskový stav pri prechode do ZŠ a súčasne predísť ich nesprávnemu zaradeniu do systému špeciálneho školstva. Použitie uvedenej metódy predpokladá úspešnosť pri realizovaní ďalších metód, napr. metódy Fonematického uvedomovania podľa El'konina, Feuerstein...

Metodikú na zachytenie deficitov čiastkových funkcií nemožno vnímať ako test v psychologickom zmysle slova. Tento test nemá byť vyhodnotený na základe stredných hodnôt, percent a iných štatistických údajov, ktoré poukazujú na normu. Základom nie je porovnávanie vyšetřovaného dieťaťa s inými deťmi jeho veku, ale včasné zachytenie disharmónie vo vývine čiastkových funkcií vyšetřovaného dieťaťa. Ide tu o intraindividuálne, nie o interindividuálne porovnávanie.

Diagnostiku s využitím oboch metód budú realizovať odborní zamestnanci základných škôl (školský psychológ a školský špeciálny pedagóg). Stimulačný program metodiky vytvorený v projekte PRINED zabezpečia učiteľky MŠ (pedagogickí asistenti) v rámci aktuálne platného školského vzdelávacieho programu ISCED. Supervíziu diagnostiky v rámci oboch diagnostických metód a stimulačný program metódy Sindelar zabezpečia odborní zamestnanci CPPPaP (psychológ a špeciálny pedagóg s podporou asistenta učiteľa MŠ). Súbežným použitím oboch metód (diagnostické screeningové vyšetřenie a stimulačný program vytvorený v projekte PRINED + inovovaná časť Manuálu k depistáži) dosiahneme vyššiu efektivitu stimulačných programov.

### **1.3 Školská spôsobilosť a význam sledovania pripravenosti detí pred vstupom do ZŠ**

Pri definíciách základných pojmov a kategórií vychádzame z monografie Klein, Rusnáková, Šilonová (2012) *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*, v ktorej autori analyzujú terminológiu súvisiacu s témou našej publikácie. Výberovo uvádzame:

***Adaptácia (sociálna adaptácia):*** Interakčný proces odohrávajúci sa medzi subjektom adaptácie (jedincom, sociálnym útvarom) a prostredím, ktorým sa subjekt adaptácie vyrovnáva s novými alebo zmenenými faktormi sociálneho prostredia a do tohto prostredia sa začleňuje.

#### *Adaptácia dieťaťa na školské prostredie*

Vo veku okolo troch rokov si dieťa začína uvedomovať seba, svoju osobnosť v systéme sociálnych vzťahov v rodine a vo svojom okolí. Dieťa, pre ktoré je jeho rodina so svojimi zvykmi, hodnotami a normami celým svetom, sa v predškolskom veku dostáva zrazu do sveta celkom odlišného, plného nových ľudí, vecí, pravidiel a povinností, ktoré do „jeho“ sveta nepatria. Dostáva sa do materskej školy, ktorá by mala byť „jeho referenčnou skupinou“, v ktorej by malo nájsť svoje miesto a byť v nej akceptované a prijímané. Ak pojem „adaptácia“ vnímame ako proces

prispôsobenia sa sociálnemu prostrediu s jeho normami a požiadavkami, je zrejmé, že nové prostredie s iným kultúrno-sociálnym pozadím bude dieťaťu prinášať množstvo nových situácií, s ktorými sa musí vyrovnávať samé. Rómske dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bude pri vstupe do slovenskej školy v porovnaní s deťmi z primerane podnetného prostredia majoritnej rodiny viditeľne znevýhodnené v mnohých oblastiach, ktoré súvisia s jeho kultúrno-sociálnou odlišnosťou.

**Školská zrelosť:** Dosiahnutie takého stupňa vývoja, ktorý umožňuje dieťaťu úspešne si osvojovať školské vedomosti a zručnosti. V odbornej literatúre sa používajú rôzne termíny, napríklad školská zrelosť, pripravenosť na školu, školská spôsobilosť. Ide o komplexný jav, o dosiahnutie takého stupňa vývinu dieťaťa (telesného, rozumového, emocionálneho a sociálneho), ktorý mu umožňuje osvojovať si školské znalosti a zručnosti s relatívnym úspechom.

**Sociálna zrelosť:** Spočíva v prijatí roly školáka a zvládnutí jednoduchých sociálnych situácií v škole, v prejavení potreby stýkať sa s rovesníkmi a inými ľuďmi, v schopnosti spolupracovať, podriaďiť sa skupine a autorite učiteľa, dobre znášať odlúčenie od matky a blízkych.

Podľa Končekovej (2010, s. 158) je dieťa sociálne pripravené na zaškolenie vtedy, ak:

1. Je menej závislé na rodine, vie sa od nej na určitý čas odlúčiť a byť činné aj bez jej prítomnosti a podpory.
2. Má potrebu stýkať sa s deťmi, samo vyhľadávať kolektívu rovesníkov a vie sa podriaďovať záujmom a konvenciám detských skupín (dieťa je schopné nadviazať a udržať kontakt, komunikovať a kooperovať s ostatnými deťmi). Vie sa včleniť do kolektívu triedy (sociálna rola spolužiaka) a chápe sociálne situácie v triede.
3. Chápe sociálnu rolu žiaka (ako podriadenej osoby) a sociálnu rolu učiteľ (ako authority s určitými právomocami, ktoré je nutné rešpektovať). Vie prevziať sociálnu rolu žiaka (ako podriadenej osoby) a podriaďiť sa autorite učiteľa. vníma požiadavky učiteľa ako určitú normu a rešpektuje ju (ticho sedieť, nehovoriť bez vyvolania, hlásiť sa, pracovať spolu s ostatnými).

*Príčiny školskej nezrelosti:*

- nedostatky v somatickom vývine a zdravotnom stave,
- oneskorený mentálny vývin, zníženie inteligencie,
- nerovnomerný vývin, oslabenie čiastkových schopností a funkcií,
- neurotický povahový vývin, neurotické rysy a symptómy,
- nedostatky vo výchovnom prostredí a v pôsobení na dieťa.

Rómske deti, žijúce v sociálne znevýhodňujúcom prostredí, sú pri vstupe do školy vo vysokom percente hodnotené ako pre školu nezrelé. Podľa vyjadrení vedcov teoretikov, ale aj

odborníkov z praxe, je príčin viacero. Kľúčovú rolu zohráva nekonzistentnosť medzi prípravou detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a očakávaniami školy.

**Školská pripravenosť:** Pri vstupe do školy by dieťa malo spĺňať tieto *kritériá školskej pripravenosti*:

1. fyzický vek šesť rokov,
2. telesná zrelosť,
3. psychická zrelosť: kognitívna, emocionálna, sociálna a pracovná.

Ak dieťa nespĺňa viacero kritérií školskej zrelosti, je hodnotené ako pre školu nezrelé. Synonymom termínu „školská pripravenosť“ je termín „školská spôsobilosť“.

Školská zrelosť, zvlášť v pedagogickej oblasti častejšie používaná pod pojmom školská spôsobilosť či školská pripravenosť znamená „...*ak dieťa dosahuje takú úroveň telesného, psychického (rozumového a citového) a spoločenského vývinu, ktorá mu umožňuje úspešne zvládnuť požiadavky školy. Je to teda súhrn predpokladov nevyhnutných pre úspešné zvládnutie všetkých nárokov školy*“ (Končeková, 2010, s. 156). Kým pojem „zrelosť“ býva viac spájaný so zrením biologickým, somatickým, teda viac so spontánnym vývinom štruktúr a funkcií tela, školská spôsobilosť predstavuje skôr stupeň vývinu dieťaťa podľa stanovených noriem pre vstup do školy. Preto pojem „školská spôsobilosť“ môžeme definovať ako strešný termín, ktorý integruje pojmy „zrelosť“ a „pripravenosť“ vo vzájomnej súčinnosti, pričom do istej miery rozlišuje medzi schopnosťami a zručnosťami, ktoré dieťa dosiahne v procese zrenia a tými, ktoré dosiahne vplyvom prípravy a nácviku pod vedením inej osoby (Valachová, 2009).

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

Pri vstupe do školy hrá nespornú úlohu vek dieťaťa, kde sa v celej skupine zemí ustálil začiatok vzdelávania a vstupu do školy okolo šiesteho roku. Na Slovensku je vstup do školy definovaný dovŕšením 6. roku života k 31. augustu v danom kalendárnom roku. Už Langmeier (1961, in Řičan, Krejčířová a kol. 1997) zhromaždil v súbore 264 žiakov všetkých prvých tried jedného mesta a zistil, že najmä predčasne zaškolení školáci, teda ešte „nešesťroční prváci“ sa pri vstupe do školy aj napriek dobrému nadaniu vyznačovali v porovnaní so staršími deťmi horším

prospechom, nesamostatnosťou, hravosťou a nesústredenosťou pri práci. V longitudinálnom výskume sa potom u tých istých detí zistilo, že rozdiely v prospechu medzi staršími a mladšími deťmi sú vysledované i v štvrtej triede. Rozdiely v správaní sa však väčšinou zmazali a deti sa v oblasti správania vývinovo akoby „dobešli“.

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

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

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

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

### 1.3.1 Rozdiel medzi depistážou a vyšetrením školskej spôsobilosti

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

Spôsob prípravy a stimulácie detí v predškolských zariadeniach pred nástupom do ZŠ upravuje Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Ten definuje ciele výchovy a vzdelávania, vypracováva profil absolventa predprimárneho stupňa, konkretizuje vzdelávacie štandardy v jednotlivých tematických okruhoch, konkretizuje i organizačné, materiálno-technické, personálne podmienky a určuje osobitosti a podmienky výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami u detí so zdravotným znevýhodnením, detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, resp. detí s nadaním. K odbornému psychologickému a špeciálnopedagogickému vyšetreniu sa spravidla pristupuje na základe požiadavky rodiča/zákonného zástupcu dieťaťa, lekára (pediatra, špecialistu), resp. na podnet materskej školy alebo základnej školy po absolvovaní zápisu v ZŠ. Cieľom testovania školskej spôsobilosti je zistiť, či je dieťa po psychickej, emocionálnej a sociálnej stránke pripravené, spôsobilé na vstup do prvého ročníka základnej školy. Cieľovou skupinou sú deti predškolského veku. Ak navštevujú materskú školu, spravidla ide o deti zaradené do prípravných predškolských ročníkov materskej školy (v prípade predčasne zaškoloňovaných detí môže ísť o deti zaradené do nižších tried podľa ich aktuálneho veku).

Dôvod realizácie odborného vyšetrenia je teda možné definovať nasledovne:

- zváženie odkladu povinnej školskej dochádzky pre čiastkovú nezrelosť (najčastejšie v grafomotorickej, emocionálnej, vôľovej, sociálnej oblasti),
- zaškolenie v špeciálnom type školy či triedy (s ohľadom na identifikované špeciálne výchovnovzdelávacie potreby v rámci zdravotného znevýhodnenia),
- odporúčanie pre predčasné zaškolenie detí, ktoré k 1. septembru nedosiahnu fyzický vek 6 rokov, no sú už v globále pripravené zvládnuť nároky a požiadavky školy.

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

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

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

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

Zisťovanie pripravenosti detí formou depistáže sa neopiera o štandardizované testy. O depistáž zvyknú požiadať materské školy so súhlasom zákonných zástupcov detí najmä preto, aby v poslednom školskom roku prípravy mali možnosť primerane stimulovať deti po odbornom poradenstve v spolupráci s rodičmi tak, aby deti zvládli nástup školských nárokov bez ťažkostí. I po zápisoch v základných školách, ktoré spravidla prebiehajú v čase od 1. apríla do 30. apríla kalendárneho roka, deti naďalej navštevujú materskú školu a preto ich stimulácia a príprava pred zaškolením prebieha najmä v prostredí materských škôl. Depistáž má poukázať na potrebu



stimulácie, nemá však charakter posúdenia a zváženia odkladu povinnej školskej dochádzky. Jej úloha je skriningová a v konečnom dôsledku viac perspektívne stimulujúca ako samotné psychologické vyšetrenie školskej spôsobilosti, ktoré je predovšetkým diagnostickým medzníkom určujúcim záver a odporúčanie pre dieťa do najbližších mesiacov jeho života.

## 2 ŠTANDARDY ZRELOSTI VÝVINU U DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU Z POHLĎADU VÝVINOVEJ PSYCHOLÓGIE

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

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

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

**Motorická zrelosť** - *oblasť hrubej motoriky* zahŕňa schopnosť zacielenia a regulácie pohybovej aktivity (skok na jednej nohe, beh, preliezanie, chytanie a hádzanie lopty, skok cez švihadlo a pod.).

*Oblasť jemnej motoriky* je zas najviac viditeľná v kresbe dieťaťa (figurálna kresba a jej znaky, analýza kvality grafických čiar, strihanie, koráliky, modelovanie, prekresľovanie šablón a pod.), *v oblasti vizuo-grafomotoriky* ide o úroveň napodobenia geometrických tvarov a písmen.

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

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

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

**Vôľová (pracovná) zrelosť** - motivácia k učeniu, rozlíšenie hry od povinností, vôľa dokončiť začaté úlohy i pri prekážkach, kontrolovanie, ovládanie okamžitých impulzov v myslení a konaní (schopnosť odložiť momentálne uspokojenie), primeraná výdrž, koncentrácia na prácu, veku primerané pracovné a psychomotorické tempo. Chlapci aj dievčatá v predškolskom veku sú už samostatnejší, mali by sa vedieť obliecť, umyť, ísť na toaletu, riadiť sa pravidlami, ktoré platia v ich úzkom sociálnom prostredí - najčastejšie v rodine. Zodpovedne zvládajú jednoduché úlohy a povinnosti, ktoré sú primerané ich veku.

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

## 2.1 Telesná, somatická zrelosť

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

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

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

Do celkovej telesnej zrelosti možno zaradiť i motorickú oblasť vývinu dieťaťa, a síce celkovú pohybovú obratnosť dieťaťa - *rozvoj hrubej motoriky*. V oblasti motorickej sa zväčšuje sila svalov a chlapci v tomto období bývajú silnejší ako dievčatá, ktoré sú rovnako veľké. Dieťa rado vyvíja pohybovú aktivitu - skáče, behá, lezie, šplhá sa, hádže. Je už obratnejšie, zručnejšie a má lepšiu koordináciu najmä oka a rúk, čo spadá už viac pod oblasť grafomotorického vývinu. Hrubá motorika sa dá rozvíjať u detí chôdzou na výletoch, hľadaním húb, vychádzkami, bicyklovaním, športovaním. Nedostatočná pohybová aktivita sa totiž premieta i do nedostatkov v reči, problémov v písaní, brzdí rozvoj pravo-ľavej orientácie.

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

- *chôdza* (chodiť pešo na výlety a návštevy),
- *beh* (šprint, vytrvalostný beh),
- *skákanie* (cez švihadlo, skákanie z výšky so zabezpečeným dozorom pri dieťati),

- *hádzanie* (kameňov do vody, predmetov do diaľky),
- *lezenie* (na stromy, kopce, svahy, skaly),
- *plávanie* (veslovanie, pádlovanie),
- *bicyklovanie*,
- *lyžovanie*,
- *práca v záhrade* (kopanie, nosenie dreva).

## 2.2 Grafomotorika

V predškolskom veku je úroveň jemnej motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky jedným z dôležitých kritérií pri posudzovaní spôsobilosti k začiatku školskej dochádzky. Úroveň grafomotoriky často sledujeme prostredníctvom kresby dieťaťa. Kresba totiž poskytuje informáciu o celkovej vývinovej úrovni dieťaťa, o úrovni jemnej motoriky, vizuomotoriky, o zrakovom a priestorovom vnímaní; rovnako pre psychologov a odborníkov na detský vývin prináša informácie o emocionalite dieťaťa, vzťahoch a postojoch dieťaťa, je komunikačným, ako aj rehabilitačným (až psychoterapeutickým) nástrojom. Vyvíja sa v závislosti od psychomotoriky - vplyv na úroveň kresby má mentálna vyspelosť dieťaťa, zrakové a priestorové vnímanie, lateralita, pozornosť a pamäť, úroveň motoriky jemnej i hrubej. Tieto činitele nemožno od seba oddeliť. Grafomotorika je významný ukazovateľ spôsobilosti písania v škole, preto je nevyhnutné tento prvok v depistážach predškolskej pripravenosti významne sledovať. Grafomotorická neobratnosť sa môže prenášať do učenia sa tvarov písmen, do tempa písania, dieťa sa musí nadmerne na prácu koncentrovať.

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

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

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

V kresbe dieťaťa predškolského veku je potrebné všímať si:

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

Do *obsahového prevedenia kresby* patrí rozlišovanie hlavy, trupu, končatín. V piatich rokoch sú končatiny často kreslené len jednou čiarou - jednodimenzionálne, v šiestom roku veku už často dvojdimenzionálne. Paže sú k trupu pripojené na správnom mieste, s telom (trupom) zvierajú uhol menší ako 90 stupňov. Kresba je prepracovanejšia v detailoch, často už proporcionálnejšia a jednotlivé časti sú správne prepojené, ruky ešte môžu smerovať do strán alebo nahor, u vyspelých kresieb nadol. Hlava býva pokrytá vlasmi, sú vyznačené detaily tváre (prepracované oči, uši, nos, niekedy náušnice), kresby sa tak začínajú deliť podľa pohlavia. V siedmom roku dochádza k spresneniu proporcií, nohy sa posúvajú bližšie k sebe, býva znázorňovaný už aj krk, oblečenie a vlasy sú viac prepracované. Medzi 7. a 9. rokom sa objavuje kresba z profilu.

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

*Držanie písacích potrieb* reprezentuje *štipcový úchop*. U niektorých detí sa objaví už okolo tretieho roku života. Ceruza leží na poslednom článku prostredníka, pridržiava ju zhora bruško palca a ukazováka. Ukazovák nie je prehnutý, ruka je uvoľnená. Malíček a prstenník sú voľne pokrčené v dlani. Tento úchop umožňuje najvyššiu koordináciu jemných svalových skupín a plynulosť pohybu ruky po papieri. Smer horného konca ceruzy smeruje do oblasti medzi ramenom a lakt'om, tlak je len primeraný, nie silný, pretože by znemožňoval pohyb ceruzy po papieri plynulo. Sledujeme, či sú čiary isté, plynulé a viditeľné na papieri.

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

*Lateralita ruky a oka* sa zisťuje zo súhrnu informácií získaných v anamnéze, z pozorovania dieťaťa pri spontánných činnostiach aj zámerne motivovaných činnostiach, z kresby a v prípade neistoty či striedania rúk ešte i v predškolskom veku z odborného testu laterality realizovaného odborným zamestnancom - špeciálnym pedagógom alebo psychológom CPPPaP. Je vhodné sledovať

používanie rúk pri stavbe stavebníc, pri hre s pieskom (ktorá ruka nabera piesok), alebo pri práci dvoch rúk. Sledujeme dominanciu ruky dieťaťa.

*Lateralitu oka* zistíme tak, že dieťa necháme pozerat' sa do fľaštičky, kľúčovej dierky, kaleidoskopu, papierovej trubičky, otvoru vystrihnutého do papiera, čím sledujeme dominanciu pravého, resp. ľavého oka.

Prostredníctvom kresby dieťaťa zisťujeme základné informácie o tom, či dieťa reaguje spontánne, alebo kresliť odmieta. U dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia je možné pri prvom úchope ceruzy spozorovať, že deti kresbu v domácom prostredí nerozvíjajú. Držanie písacieho náčinia u týchto detí býva neprirodzené, kľčovité, čiary nie sú vedené plynulo, roztrasené a nedotiahnuté.

Podľa Davido (2001) sa kresba dieťaťa skúma z viacerých uhlov pohľadu, ako vývinový skríniový test či diagnostická skúška, ako projektívny test v rukách odborníkov v závislosti od základnej symboliky, ktorú dieťa v kresbách využíva, či od reči farieb, kresba rodiny a jej analýzy, kresba vo vzťahu k prospechu dieťaťa v škole, neskôr ako dôležitý psychoterapeutický nástroj, či nástroj na odlíšenie organického alebo zdravotného postihnutia dieťaťa (napr. u dieťaťa s poruchami pohybovej sústavy). Keďže však takáto hĺbková analýza nie je predmetom depistáže školskej pripravenosti, budeme sa zaoberať praktickou stránkou rozvoja jemnej a hrubej motoriky, tak, aby oslabenie v daných oblastiach neprinášalo komplikácie v rámci školskej úspešnosti dieťaťa.

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

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

## **2.3 Reč**

Reč dieťaťa umožňuje rozvoj myslenia a kvalitu jeho učenia sa. Pre rozvoj a zdravý vývin reči je nevyhnutná zrelosť sluchového a zrakového vnímania (sluchom deti odpočúvajú zvuky materinského jazyka a prvé slová sa učia spájaním vizuálneho podnetu - predmetu a slova). V tomto má nezastupiteľnú úlohu najmä rodina, resp. najbližší ľudia v prostredí dieťaťa, ktorí podnecujú jeho vývin v útlom veku. Premieta sa doň najmä sociokultúrna úroveň vychovávateľov, podnetnosť najvyššieho sociálneho prostredia, úroveň rečového prostredia a samotný výchovný štýl. Tak, ako sa

kedysi myslelo, že len nedostatok podnetov má nepriaznivý vplyv na vývin dieťaťa a jeho zdravého rečového vývinu, rovnako i nadbytok stimulácie (pohltenie dieťaťa nadmerným množstvom informácií), kladie neúmerne nároky na rečový vývin dieťaťa a môže mať negatívne dôsledky (negativizmus vo vzťahu k rečovému prejavu, neurotické správanie dieťaťa, mutizmus, balbuties...).

Motorika hovoridiel sa trénuje cez prípravné cvičenia, medzi ktoré patria: jazyk, pery, zuby. Cez uvoľňovanie a napínanie svalov sa podporuje tvorba a správna výslovnosť hláskových skupín (Novotná, 2013).

Dieťa predškolského veku rado a veľa rozpráva, dokáže už viesť konverzáciu akoby v „dospelom duchu“, správne časuje slovesá, zlosť a rozhorčenie ventiluje slovnými výlevmi viac ako záchvatmi hnevu a agresívnym fyzickým ventilovaním. Nahlas si hovorí postupnosť krokov, ktorú sa chystá realizovať (ešte externalizuje neskoršiu, budúcu vnútornú reč). Rado rozpráva vtipy a veselé historky, zaujíma sa o počúvanie príbehov - skutočných či vymyslených.

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

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

*Foneticko-fonologická rovina* predstavuje sluchové rozlišovanie hlások materinského jazyka a ich výslovnosť. Práve sluchové rozlišovanie je v úzkom vzťahu k výslovnosti, dieťa najprv rozlišuje výslovnosť menej náročných hlások, postupne si osvojuje výslovnosť náročnejších. Logopédi považujú nesprávnu výslovnosť detí do 5 rokov za fyziologickú (patriacu k veku a postupnému zreniu), od piatich do siedmich rokov za predĺženú fyziologickú (širšiu normu). V tomto období je potrebné venovať dieťaťu odbornú starostlivosť prostredníctvom logopedických intervencií. Po siedmom roku veku dieťaťa je už málo pravdepodobné, že sa výslovnosť upraví spontánne a aj logopedická terapia je náročnejšia a s menšími úspechmi ako v útlom veku.

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

Problém mávajú aj s výslovnosťou dlhých samohlások.

Namiesto hlásky „s“ vyslovujú „š“,

Namiesto hlásky „č“ vyslovujú „c“,

Namiesto „ž“ vyslovujú „z“.

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

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

*Morfologicko-syntaktická rovina reči* súvisí s používaním jednotlivých slovných druhov, ohýbaním slov (časovanie, skloňovanie), tvorením viet a súvetí. Po štvrtom roku života už dieťa spravidla používa všetky druhy slov, hovorí vo vetách a súvetiach. Do štyroch rokov považujeme neobratnosti v tvorbe slov za fyziologické.

*Pragmatická rovina* určuje používanie jazyka v praxi ako vyžiadanie alebo oznámenie informácie, vyjadrenie vzťahov, pocitov, udalostí v bežnom živote a životných situáciách. Súčasťou tejto roviny je využívanie neverbálnej komunikácie (mimika, gestikulácia, očný kontakt a pod.). Dieťa adekvátne k jeho veku by malo byť schopné prerozprávať príbeh či udalosť zo života, viesť dialóg s iným človekom, dodržiavať zásady vedenia rozhovoru (nielen hovoriť, ale aj istú dobu počúvať a reagovať na počuté).

Prejavy nezrelosti vývinu reči u dieťaťa predškolského veku môžu byť viditeľné vo viacerých rovinách: nezáujem o komunikáciu, ťažkosti v porozumení hovoreného, veľký rozdiel medzi pasívnou a aktívnou slovnou zásobou (dieťa omnoho viac rozumie, no nehovorí), chudobnejšia slovná zásoba, používanie len jednoduchých viet, vynechávanie niektorých slovných druhov, v reči sa vyskytujúce výraznejšie neobratnosti v tvarosloví a skladbe. Dieťa sa nedokáže súvislo a zmysluplne vyjadriť, nie je mu rozumieť, má ťažkosti v zapamätávaní si krátkych textov (básničiek, riekaniek, pesničiek doma a v predškolskom kolektíve), má nezáujem o čítané rozprávky, rozprávanie príbehov.

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

- pretrvávajúce nesprávnej, nedokonalejšie alebo neupevnenejšie výslovnosti, artikulačnej neobratnosti, čo sa nepriaznivo premietá do čítania a písania,
- problémy vo fonematickom uvedomovaní negatívne ovplyvňuje nácvik čítania a písania,



- ťažkosti so zapamätávaním si verbálne podávaných informácií (viet, sledu čísel, výkladu, inštrukcií),
- menšiu, nedostatočnú slovnú zásobu potrebnú pre vyjadrovanie dieťaťa,
- nedostatky v porozumení reči, v chápaní textu, výkladu, zadania, v chápaní prenesených významov, metafor, básnickej reči,
- znížený jazykový cit, ťažkosti pri určovaní rodu, s tvorením slov v inom rode, pri určovaní spoločného základu odvodených slov, nedostatky v slovoslede, problémy s aplikáciou gramatických pravidiel,
- pasivitu v komunikácii, ťažkosti pri nadväzovaní sociálnych kontaktov, v udržiavaní a rozvíjaní konverzácie, problémy s formulovaním otázok, získavaním informácií.

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

- *výslovnosť* (čistota rečového prejavu, hodnotíme nesprávnu výslovnosť konkrétnych hlások),
- *artikulačnú obratnosť* (správna výslovnosť),
- *rozsah aktívnej slovnej zásoby dieťaťa* (rozhovor s dieťaťom, pomenovanie obrázkov),
- *skladbu viet dieťaťa* (opis obrázku),
- *definovanie významu slov* (vysvetli mi, čo je to ....?),
- *prerozprávanie deja* (rozprávky, príhody, ktorá sa dieťaťu stala),
- *tvorbu synonym a antonym*,
- *kategorizáciu pojmov* (tvorba nadradených pojmov),
- *gramatickú skladbu viet dieťaťa*.

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

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

## 2.4 Čiastkové funkcie

Čiastkové funkcie sú základné funkcie, ktoré sa podieľajú na vnímaní a spracovávaní informácií z prostredia. Čiastkové funkcie definuje B. Sindelarová ako „*neprehľadné množstvo najmenších stavebných kameňov, čiastkových krokov procesu vnímania a myslenia*“ (Sindelar, 1998) a zaraďuje medzi ne taktilno-kinestetické vnímanie, vizuálnu diferenciaciu figúry a pozadia, vizuálnu diferenciaciu, vizuálnu pamäť, priestorovú orientáciu, auditívnu diferenciaciu figúry a pozadia, auditívnu diferenciaciu reči, auditívnu pamäť, intermodálne vzťahy, vnímanie časového sledu.

### ***Auditívna diferenciacia figúry a pozadia***

Auditívna diferenciacia figúry a pozadia, tzv. auditívna pozornosť, je schopnosť vyčleniť jednotlivé elementy zo všetkého, čo počujeme súčasne, teda rozčleniť počuté podnety a zamerať sa na ten podstatný. Táto schopnosť je dôležitá najmä vtedy, keď máme niečo pozorne počúvať a nesmieme sa nechať vyrušiť ďalšími zvukovými podnetmi. Schopnosť auditívnej diferencie figúry a pozadia však potrebujeme aj vtedy, keď máme izolovať (vyčleniť) všetky hlásky v slove, ktoré počujeme, a pritom žiadnu z hlások neprepočúť (Sindelar, 1998). *Pri figúre a pozadí* ide o vyčlenenie zvukov z pozadia, napr. pri rozhovore je hlas iného človeka pre nás figúrou a zvuk auta na ulici pozadím. Ak očakávame príchod člena rodiny domov na motorovom vozidle, zameriame sa na zvuky áut na ulici a tie sú v danej chvíli figúrou a ostatné zvuky v miestnosti, aj rozhovory ľudí okolo nás, len pozadím. Deti, ktoré majú problém so zameraním pozornosti na figúru, mávajú často nálepku nesústredených, nepočúvajúcich, neposlušných detí. Problém v rozlišovaní figúry a pozadia sa prejavuje u detí ťažkosťami v sústredení na hovorené slovo, ľahkou „vyrušiteľnosťou“ pri rozhovore a ťažkosťami v zachytení inštrukcií a pokynov zo strany ostatných, aj dospelých (rodičov, učiteľov v materskej škole a pod).

### ***Auditívna diferenciacia***

Predstavuje schopnosť vnímať rozdiely v počutom. „*Auditívna diferenciacia je v úzkej súvislosti s výslovnosťou. Pre správnu výslovnosť musí dieťa odlišiť jednotlivé hlásky. Dobré ich diferencovať je dôležité aj pre čítanie a písanie.*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 40). Schopnosť auditívnej diferencie nás ovplyvňuje aj v medziľudskej komunikácii. Pokiaľ je oslabená, nedokážeme rozlíšiť intonáciu, melódiu reči a nutnosť výzvy komunikačného partnera.

*Sluchová diferenciacia* predstavuje rozlíšenie slabík di-ti-ni-li a dy-ty-ny-ly a úzko súvisí aj s vnímaním rytmu. V škole sa ťažkosť v tejto oblasti prejaví v nesprávnom uplatnení a dosadení i-y v podstatných a prídavných menách. Prejavuje sa často neschopnosťou rozlišovať podobné zvuky ako rozdielne a súvisí s ťažkosťami vo výslovnosti detí - dysláliou. Oslabená sluchová diferenciacia

sa prejavuje v škole neskôr chybami v čítaní a v písomnom prejave (v nesprávnom používaní diakritických znamienok, zámenami znelých a neznelých spoluhlások, zámenami sykaviek, zvýšeným počtom gramatických chýb).

### ***Auditívna pamäť***

Auditívna pamäť umožňuje zapamätať si počuté, podržať v pamäti a znovu si vybaviť zapamätaný obsah. Pokiaľ je oslabená, deti majú problém zapamätať si počuté slovo alebo hlásky. Nie sú schopné naučiť sa krátky text. Nepamätajú si mená priateľov, zabudnú inštrukciu.

### ***Vizuálna diferenciácia figúry a pozadia***

Označujeme ju aj ako vizuálnu pozornosť. Umožňuje nám vybrať si z celku vizuálnych podnetov ten, ktorý je pre nás v danom okamihu najdôležitejší. Táto voľba je vo veľkej miere ovplyvnená emocionálnymi faktormi. Frostigová (1973) túto funkciu definuje ako schopnosť rozpoznať figúry, ktoré sa prelínajú s inými figúrami. Ide o vnímanie a znovupoznávanie určitého tvaru na komplexnom pozadí. Deti, ktoré majú túto funkciu oslabenú, nevidia predmety alebo obrazy v zhluku iných vizuálnych vnemov. Nerady kreslia, ich pozornosť je ľahko rozptýliteľná. V školskom veku môžu mať pomalšie tempo čítania a značne sťažené čítanie textu s porozumením.

### ***Vizuálna diferenciácia***

*„Vizuálna diferenciácia je schopnosť vnímať rozdiely vo videných informáciách, teda schopnosť vidieť a zapamätať si jemné rozdiely. Táto schopnosť je potrebná napríklad vtedy, keď chceme od seba odlíšiť podobne vyzerajúce písmená, aby sme predišli ich zámene“* (Sindelar, 1998). Táto schopnosť je potrebná nielen pri rozlišovaní figúr, písmen a čísel, ale aj v bežnom živote v komunikácii pri dešifrovaní mimického posolstva z tváre komunikačného partnera.

### ***Vizuálna pamäť***

Schopnosť vizuálnej pamäti umožňuje uložiť a znovu vybaviť videný obraz. Vizuálna pamäť ovplyvňuje aj schopnosť dieťaťa zapamätať si správne napísané slová. Obraz pre dieťa je nejasný, preto je často dieťaťom produkovaný rôznymi nesprávnymi variáciami.

### ***Priestorová orientácia***

Priestorová orientácia zahŕňa taktilno-kinestetické vnímanie, vnímanie telesnej schémy a vnímanie 2D priestoru, teda orientáciu na papieri. Taktilno-kinestetické vnímanie alebo dotyková pozornosť zabezpečuje, že aj v oblasti dotyku dokážeme z celku naraz pôsobiacich podnetov vyselektovať ten najdôležitejší. Väčšinou nevnímame všetko, čo súčasne cítime, inak by bol tento kanál

spracovávaní informácií preťažený a neboli by sme schopní informácie vnímať. Väčšinou tieto podnety začneme vnímať až vtedy, keď nám narušia pohodlie. (Arslan – Šinková, in Sindelar, 2014). Vnímanie telesnej schémy súvisí s vnímaním jednotlivých častí tela a s vnímaním jednotlivých strán tela - vľavo, vpravo, hore, dole. Je zároveň predpokladom pre orientáciu svojho tela v priestore. Deti, ktoré majú oslabenie vo vnímaní priestoru a následkom toho aj v priestorovej orientácii, otáčajú písmená pri čítaní a písaní, strácajú orientáciu na papieri, zamieňajú sa im riadky. Priestorová orientácia je tiež predpokladom pre matematické myslenie, preto majú tieto deti sťaženú aj orientáciu v počtoch.

### ***Intermodálne vzťahy***

Intermodalita je schopnosť, ktorá nám umožňuje vzájomne prepájať informácie z rôznych zmyslových oblastí. Je dôležitá pri spájaní hlások a písmen. Bez intermodálneho kódovania by nebolo možné čítať a napísané písmená prepájať s hláskami. (Arslan - Šinková, in Sindelar, 2014).

### ***Vnímanie časovej postupnosti***

Serialita alebo vnímanie časovej postupnosti je schopnosť vnímať poradie, spracovávať ho, uchovávať a znova vybavovať. Táto schopnosť je potrebná na to, aby sme správne zapísali poradie čísel, písmen alebo ho správne spracovali pri čítaní, ale rovnako aj pre plánovanie nejakej činnosti alebo konania. „*Iba vtedy dokážeme vysloviť gramaticky správnu vetu, keď predvídame poradie slov a správne ho prepájame.*“ (Sindelar, 2008 ).

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

Nezrelosť v oblasti vnímania času a časovej postupnosti sa môže prejavovať ťažkým porozumením pojmov označujúcich časové úseky (ráno, poludnie, večer, ročné obdobia, dni v týždni a podobne).

Problém vo vnímaní času a časovej postupnosti v školskom prostredí neskôr súvisí s ťažkosťami:

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

## 2.5 Základné matematické predstavy

V tejto oblasti nejde len o mechanické vymenovanie radu čísel, ale o splnenie ďalších predpokladov spojených s osvojením si učiva matematiky, akými sú: oblasť jemnej a hrubej motoriky, priestorová orientácia, zrakové vnímanie (uvedomovanie si časti a celku, rozlíšenie detailu a pod.). Dôležitý je aj prirodzený záujem dieťaťa o čísla, písmená, znaky, symboly a jeho zvedavosť pracovať s nimi.

*Nezrelosť v oblasti matematických schopností pred vstupom do školy* sa prejavujú: problémom v chápaní pojmov rovnako - viac - menej, s osvojovaním si číselného radu, vynechávaním niektorých čísel, nepresným určením počtu predmetov, ťažkosťami pri vytváraní skupiny v určenom počte prvkov. Ťažkosti v oblasti motoriky môžu byť príčinou nedostatku skúseností s manipuláciou s predmetmi, ktoré ovplyvňujú vytváranie matematických pojmov a premietajú sa do týchto oblastí: oblasť geometrie, zrakového vnímania, zámeny matematických symbolov a ich poradia (číslíc, znamienok, zátvoriek a pod.). Ťažkosti v oblasti sluchového vnímania a reči súvisia s porozumením inštrukciám, nedostatočnej krátkodobej pamäti, pohotovosti uvažovania pri riešení slovne zadávaných úloh a príkladov. Žiaci, ktorí majú oslabené matematické a číselné predstavy, mávajú problémy aj s porozumením pojmu číslo, s orientáciou v číselnom rade, so zápisom a čítaním čísel, v základných číselných operáciách, pri riešení slovných úloh, v geometrii a problémy pri prechode k abstraktnému mysleniu.

*Vhodné hry na rozvoj matematických predstáv:*

- *porovnávanie*: pochopenie pojmov: rovnako, menej, viac, o jeden viac - o jeden menej, x viac - x menej („**Vezmi si menej - viac, ako mám ja**“ a pod.),
- *radenie*: „**Zorad' podľa veľkosti, pomenuj najmenší, najväčší, stredný a pod, menší – väčší**“,
- *triedenie*: logická kategorizácia do skupín, Dieťa spoznáva, čo do danej skupiny nepatrí a prečo, -
- *vytváranie skupín* z obrázkov: „**Rozdel' ich na ovocie a zeleninu, na malé a veľké, žlté a zelené, okrúhle tvary a hranaté tvary**“ a pod.,
- *množstvo*: menovanie číselného radu, určenie počtu do šesť, počítanie do 6 (prípadne do 10),
- *tvary*: poznávanie a pomenovanie základných geometrických tvarov - kruh, štvorec, trojuholník, obdĺžnik.

*Ďalšie hry na rozvoj matematických a číselných predstáv:*

- „**Daj sem rovnako**“ - položíme 5 kusov kamienkov a dieťa má za úlohu zoradiť kamienky v rovnakom počte kusov.
- „**Kde je viac, kde je menej?**“
- „**O koľko je tu viac, menej?**“

- „Rozdeľ kôpku na dva rovnaké diely“.
- „Pokračuj v skladaní radu: červená – zelená – červená – zelená - ? - ? ...“
- „Nájdí, čo som zabudol“ - úmyselne urobíme chybu v logickom rade a pod.

## 2.6 Emocionálna a sociálna zrelosť

Emocionálnu a sociálnu zrelosť je kľúčová kompetencia človeka, ktorá je nevyhnutná pre úspešnú sebarealizáciu. Sociálnu kompetenciu Matula (2011) chápe ako schopnosť tímovej práce, kooperatívnosť, schopnosť čeliť konfliktným situáciám a komunikatívnosť. Na emocionálnom a sociálnom vývine sa podieľa mnoho faktorov a medzi deťmi v tejto oblasti v predškolskom veku sú veľké rozdiely. Deti vyrastajú v rôznych sociokultúrnych a ekonomických podmienkach, v rodinách s odlišnými životnými a výchovnými štýlmi, štruktúrou a históriou. Dôležitá je genetická predispozícia - osobnosť dieťaťa sa môže dediť po jednom z rodičov najmä v oblasti emocionálnych predpokladov, vo vzorcoch správania, ktoré dieťa preberá v procese sociálneho učenia. Dôležitú úlohu zohrávajú komunikačné zručnosti a výchovné štýly rodičov a vychovávateľov. Sociálne zručnosti do veľkej miery ovplyvňujú to, ako je dieťa prijímané inými ľuďmi a ako sa k nemu správa okolie. Deti s dobrými komunikačnými zručnosťami nadväzujú kontakty s inými osobami bez problémov, bývajú obľúbené, vyhľadávané, dostáva sa im viac pozitívnych spätných väzieb, čo prispieva k podpore ich sebavedomia, autonómie a kompetencie.

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

*Dieťa na začiatku školskej dochádzky:*

- musí zvládať odlúčenie od rodičov, dlhšiu dobu sa zaoberá bez ich prítomnosti,
- učí sa orientovať v novom prostredí,
- vstupuje do nového kolektívu, hľadá si tam miesto,
- očakáva sa od neho väčšia miera samostatnosti ako v materskej škole,
- zvyká si na novú autoritu vo výchovno-vzdelávacom procese, privyká si na štýl učiteľa,
- sú naň kladené vyššie nároky na vnútornú motiváciu a sebakontrolu (ovládanie spontánnych impulzov k pohybu, hraniu, zameranie jeho energie potrebným smerom, úsilie k dokončeniu

práce, potreba pokračovať aj cez potenciálny neúspech, prekonávať únavu a nechúť, zachovávať a dodržiavať školské pravidlá),

- začína spolupracovať s inými deťmi - učí sa skupinovým kooperatívnym činnostiam so spolužiakmi.

*Možné prejavy nezrelosti danej oblasti sa prejavujú tým, že dieťa nezvláda odlúčenie od rodiča, má výrazné ťažkosti v komunikácii s novými ľuďmi, v nadväzovaní kontaktov, problémy v adaptácii na nové prostredie. Prítomné sú prejavy sociálne maladaptívneho správania - stránenie sa od detí, nezapájanie sa do spoločných aktivít, nerešpektovanie skupinových pravidiel. Môže tiež vykazovať zníženú schopnosť sebaovládania a oslabenú schopnosť prispôbiť sa. Nedokáže sa vyrovnat' s neúspechom, podlieha afektívnym záchvatom, odmieta pokračovať v činnosti, je agresívne a pod.*

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

1. *hyperaktivita* - nápadná motorickým nepokojom v správaní,
2. *hypoaktivita* - spojená s pasivitou a útlmom v správaní dieťaťa, málovravnosťou, ľahostajnosťou k podnetom, celkovou neobratnosťou a pomalosťou v konaní,
3. *detský vzdor, neposlušnosť, výbuchy zlosti* - neschopnosť rešpektovať pravidlá dospelých, neprispôsobivosť, záchvaty zlosti,
4. *agresivita* - úmyselné, zámerné ublíženie niekomu. Agresivita impulzívna fyzická (bitky, strkanie, zápasenie) alebo slovná (posmievanie sa, prezývanie),
5. *uzavretosť, neprimeraná hanblivosť* - správanie podporené nevhodným vplyvom výchovy,
6. *klamstvo, detská lož* - úmyselné hovorenie nepravdy s cieľom získania iných výhod (napr. snaha vyhnúť sa trestu), podporená zlým výchovným vzorom alebo psychopatológiou jednotlivca,
7. *detský strach, úzkosť* - strach z odlúčenia od blízkych, strach z osamelosti, z konkrétnych vecí (fóbie - zo zvierat, z tmy a pod.) alebo úzkosť ako neurčitý strach z novej situácie,
8. *detská neuróza* - diagnóza často označovaná ako emocionálna porucha vyplývajúca z úzkosti a patologického strachu, ktorá sa prejavuje nechutenstvom, tikmi (mimovoľnými nevedomovanými pohybmi svalov), zajakaním, pomočovaním (po 4. až 5. roku veku).

Problémy v emocionálnom vývine detí predškolského veku prerastajú do porúch správania v období plnenia povinnej školskej dochádzky a neskôr často aj do obdobia vzdelávania na stredných školách, čoho dôsledkom je disharmonický vývin osobností mladých ľudí, ktorých priestupky sa v extrémnej forme kryjú so štruktúrou deliktov páchaných u dospelých, t.j. trestne zodpovedných osôb (Heřmanská, 1994, in Vágnerová, 1999, s. 161).

Ide o:

1. *Neposlušnosť a nedisciplinovanosť* voči oficiálne stanoveným spoločenským normám (napríklad školský poriadok, poriadok na pracovisku), ktoré neskôr môžu vyústiť do vzdorovitosti, negativizmu. Nedisciplinovanosť je častejšia u chlapcov ako u dievčat, ktorá sa prejavuje nápadným spôsobom, hlučnosťou, prejavmi agresívnosti, útekmi, záškoláctvom a krádežami. Neposlušnosť a nedisciplinovanosť v mladšom školskom veku prebieha často na pozadí *poruchy aktivity a pozornosti* - ADHD a ADD syndrómu, ktoré súvisia s organickým oslabením CNS, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje takmer všetky kognitívne funkcie. Často sa nevyskytuje osamote a jeho základnými príznakmi sú: deficit pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Hyperkinetická porucha (najfrekvencovanejšia porucha správania v školskom prostredí) patrí medzi neurovývinové poruchy správania. Ide o skupinu porúch s prvými prejavmi pred siedmim rokom života. Poruchy správania pretrvávajú najmenej 6 mesiacov a sú relatívne trvalé. Ich prvé príznaky sa objavujú už v predškolskom veku.

2. *Vzdorovitosť a negativizmus* - objavuje sa už okolo 3. roku veku, často súvisí s nevhodným výchovným prostredím. Prejavuje sa v dvoch základných formách: v pasivite a nečinnosti alebo v agresivite a deštruktívnosti.

3. *Lož, klamstvo* - lož ako potreba ochrany vlastnej intimity, lož ako únik z reality do sveta fantázie a vnímame ju ako prejav obranného mechanizmu.

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

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

6. *Túlanie* - dlhotrvajúce opustenie domova. Nadväzuje na útek a je plánovaná. Potrebné finančné prostriedky sa získavajú podvodmi, klamstvami a krádežami. Výrazný vplyv má v tomto prípade partia (sociálna skupina) s neprimeranými normami a vzormi v správaní.

7. *Krádež* - hovoríme o nej vtedy, ak je dieťa na takom stupni rozumovej vyspelosti, kedy je schopné pochopiť pojem vlastníctvo a akceptovať normy správania. Ak sa krádeže dopredu plánujú a sú premyslené, ide o sociálno-patologický jav. Krádeže sa často spájajú aj s inými prejavmi



v oblasti porúch správania - šikanovanie, krádež ako náhrada citových vzťahov, kde si dieťa privlastňuje to, čo sa mu odopiera.

8. *Poruchy správania antisociálneho charakteru* - správanie spojené s obmedzovaním základných práv iných osôb. Ide o rôzne formy agresívneho správania motivované úsilím uškodiť. Agresivitu na školách považujeme za najpálčivejší problém vyšších ročníkov základných škôl a predovšetkým stredných škôl. Podľa Vágnerovej (1999) riziko predstavujú samotní rodičia - patologické a anomálne osobnosti (asociálni jednotlivci, citovo labilní, resp. chladní), ktorí nie sú schopní byť pre dieťa pozitívnym vzorom a ani si plniť rodičovskú úlohu. Ďalšou kategóriou sú neúplné rodiny, v ktorých absentuje mužský či ženský vzor správania a sú kladené nadmerné povinnosti a úlohy na jedného z rodičov. Veľa detí vyrastá v rodinách, v ktorých sú zanedbávané ich fyzické a psychické potreby, deti sú citovo deprivované a trpia neschopnosťou nadväzovať hlbšie citové vzťahy. Alarmujúcim, hoci skrytým a málo prezentovaným javom, sa stáva stúpajúci počet problémových detí pochádzajúci z úplných a zdanlivo funkčných, dobre materiálne zabezpečených rodín. Dieťaťu v nich ale chýba pocit, že je pre rodičov dôležité. Dieťa je rodičmi vnímané ako prekážka a obmedzovanie v prežívaní vlastného života. Rovnako škodlivým modelom výchovy môže byť benevolentný prístup, kde sa deťom dostáva veľkej citovej podpory, ale absentuje zmysluplná kontrola. Nepriaznivý vplyv na dieťa má to, ak ho rodičia naučia prijímať všetko pasívne (dieťa sa nemusí o nič usilovať a nedospeje ku skúsenosti, že vlastnou aktivitou, úsilím a prekonávaním prekážok môže dosiahnuť cieľ). Autoritatívny štýl výchovy vedie podľa Melgosa (2001) k nadmernému ovládaniu dieťaťa bez citovej podpory.

*Štýly rodičovskej výchovy podľa Melgosa (2001, s. 67)*

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

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

Faktory (zastúpené osobnosťou dieťaťa a rodinou) je niekedy veľmi zložité oddeliť od seba. Okrem osobnostných predispozícií a vplyvu rodiny (úzkych sociálnych väzieb) sa pod nevhodné správanie detí podpisuje aj širší sociálny vplyv - aké správanie „sa nosí“ v skupine rovesníkov, komunity, v ktorej dieťa vyrastá. Významný vplyv na správanie majú médiá (TV, počítače, hracie konzoly, mobilné telefóny, tablety, počítačové hry a závislosť detí na nich - hodiny trávené na počítačoch, pri ktorých chýba oddych nervovej sústavy). Je potrebné si uvedomiť dôsledky zanedbávania emocionálneho a osobnostného (aj sociálneho vývinu) detí, pretože drobné ťažkosti, ktoré ostávajú neriešené, môžu prerásť do vážnych spoločenských problémov žiakov, mládeže a dospelých ľudí. Odolnosť, pevnosť a sebadôvera sa trénujú a posilňujú vďaka rodičom a učiteľom už v materskej škole cez poskytovanie priestoru pre sebarozvoj detí, čo podľa Hoskovicovej (2006) prebieha v nasledujúcich krokoch:

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

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

- prekonávaním strachu z hovorenia,
- schopnosťou upokojiť sa cez sebainštrukciu (reč k sebe samému, seba povzbudenie),
- premyslením si riešení v ohrozujúcich situáciách, porozumením nebezpečným následkom,
- aktívnym hľadaním riešení cez rolové hry, prehrávaním modelových situácií,
- presným vyslovením a formulovaním, čo chce a potrebuje,
- rozprávaním vlastných zážitkov, pričom nepríjemné situácie je nutné zvládnuť,
- vedením detí ku kooperatívnej hre - v takom prípade je cieľom nie výkon ale spolupráca.

## 2.7 Pozornosť, práceschopnosť, samostatnosť

V tejto časti manuálu autori oboznámia čitateľov s analýzou pracovných návykov detí, pracovných predpokladov, ktoré sú podmienené nielen zrelosťou centrálného nervového systému, ale aj výchovným vedením. Sú podmienené motivačnou zložkou osobnosti - zvedavosťou, chuťou, záujmom vykonávať isté činnosti. Nezrelosť v danej oblasti sa prejavuje nepozornosťou dieťaťa, nestálosťou, častými únikmi k hre, striedaním činností a nedostatočnou výdržou pri dokončovaní práce, rozdielom medzi sústredením sa na hru a koncentráciou pozornosti pri riadených činnostiach, vyčerpanosťou počiatočnej motivácie. Dieťa rýchlo stráca záujem, pri činnosti nevydrží, nedokončí ju. Nezrelosť sa prejavuje odporom dieťaťa k organizovanej činnosti, nesamostatnosťou pri práci, neschopnosťou pracovať v kolektíve, ale niekedy podávaním kvalitného výkonu v individuálnej činnosti (rozdiel vo výkonoch v skupine a individuálnych výkonoch býva významný). Pre dieťa je typická pri duševnej záťaži rýchla unaviteľnosť, ktorá sa môže prejavovať motorickým nepokojom, odklonom pozornosti, zasnívaním sa a pod. Charakteristickým je pomalé tempo pri činnosti, pasivita, alebo naopak unáhlenosť a povrchnosť pri práci. Dieťa nevydrží ani krátku dobu pracovať v pokoji. Ide o oblasť koncentrácie pri práci, dosiahnutia samostatnosti, vytrvalosti a o zachovanie pokoja a primeraného pracovného tempa od začiatku až po ukončenie zadanej (veku primeranej aktivity).

*Práceschopnosť a zrelosť v oblasti koncentrácie* sa potvrdí vtedy, ak sa dieťa sústreďí na veci, ktoré ho až tak prirodzene nezaujímajú a nielen na tie oblasti a aktivity, ktoré ho zaujímajú a ktoré uprednostňuje. Udržanie pozornosti u dieťaťa predškolského veku by malo pri jednej aktivite trvať približne 15 - 20 min. aj pri neoblúbenej činnosti.

*Trénovať koncentráciu v útlom veku dieťaťa je možné týmito aktivitami:*

- hry, napr. *pexasá v rade*, ktoré na krátky čas deťom ukážeme, potom zakryjeme a dieťa má v správnom poradí povedať, ako boli obrázky zoradené,
- čítanie príbehov a vyžiadanie si ich bezprostredné reprodukovanie dieťaťom - prerozprávanie obsahu čítaného textu, kontrola pochopenia textu,
- trvanie na dokončení krátkych úloh, netolerovanie častých prerušení (odbiehanie od práce),
- pracovné listy a zošity pre deti predškolského veku zamerané na posilnenie koncentrácie voľne dostupné v predaji kníhkupectiev či na internetových portáloch.

*V oblasti sebaobsluhy a samostatnosti dieťaťa* ide o zvládanie bežných činností v oblasti hygieny, obliekania, stolovania, zvykania si na samostatné plnenie drobných povinností, ktoré mu môžu uľahčiť vstup do školy. V predškolskom veku sa nezrelosť v tejto oblasti prejavuje tým, že dieťa nedokáže byť samo zodpovedné za včasné chodenie na toaletu, nechce prerušiť činnosť alebo sa bojí opýtať. Dieťa nezvláda bežné úlohy primerané jeho veku týkajúce sa osobnej hygieny - umyť

si ruky, zuby, ješ' príborom a pod. Nepoužíva vreckovku včas, správne a samostatne, nezvláda úlohy spojené s obliekaním, nepozná vlastné oblečenie, nevie sa vyzliecť (obliecť), uložiť si veci na miesto a pod. Nezvláda základy stolovania, zlyháva v správnom používaní príboru, počas jedla sedí síce pri stole, ale nespráva sa podľa pravidiel slušného správania. Po skončení jedla neodnesie riad na určené miesto, samostatne si nenalievá nápoj. Pri nástupe do školy oslabenie danej oblasti môže pre dieťa predstavovať značný problém. Je nesamostatné, očakáva pomoc, podlieha pocitom bezradnosti, strachu a úzkosti, nerozumie pravidlám, ktoré sa od neho očakávajú, nezvláda situácie vo verejných priestoroch: v šatni, vo WC, v jedálni a pod. Nácvik základných zručností v danej oblasti ešte pred nástupom do školy umožňuje dieťaťu nezávislosť od dospelého, podporuje jeho kompetenciu („...*ja to dokážem, ja to viem*“).

Zrelosť centrálnej nervovej sústavy dieťaťa v oblasti jeho koncentrácie a samostatnosti sa vo veľkej miere premieta pri práci, v dokončovaní úloh a v prístupe k povinnostiam a s vrodenu inteligenciou má len veľmi málo spoločné. Najväčšie rozdiely medzi deťmi jednej vekovej skupiny v zrelosti centrálnej nervovej sústavy sa prejavujú práve v predškolskom veku, v 1. ročníku základnej školy. V druhom ročníku základnej školy sa rozdiely vyrovnávajú. Aj preto sa mnohí autori prikláňajú k názoru, že diagnostika špecifických vývinových porúch učenia by mala prebiehať až v druhom polroku 2. ročníka povinnej školskej dochádzky, kedy je zrelosť nervovej sústavy detí už dostatočne vyvážená.

## **2.8 Výsledky evalvácie NP PRINED**

Súčasťou Národného projektu PRINED (Projekt inkluzívnej edukácie) bola aj jeho evalvácia, ktorej výsledky výberovo uvádzame v ďalšej časti našej publikácie s dôrazom na predprimárnu edukáciu. Národný projekt svojou komplexnosťou a inováciami jedinečným spôsobom prispel ku uľahčeniu prechodného obdobia od integrácie k inklúzii vo vybraných materských a základných školách po celom Slovensku. Môžeme ho považovať (napriek mimoriadne krátkemu času jeho implementácie) za projekt s výrazným prínosom pre zavádzanie inkluzívneho modelu školy v podmienkach Slovenskej republiky. Zistenia evalvačnej správy relevantným spôsobom dokazujú, že aktivity projektu reflektovali potreby slovenských materských a základných škôl, detí/žiacov a ich rodičov. Súčasne ich implementácia ukázala, že pedagogickí a odborní zamestnanci vcelku vítajú spoločenskú objednávku systémovej zmeny, ale na druhej strane nevyhnutne potrebujú finančnú, materiálnu a odbornú podporu. Materské a základné školy zapojené do projektu PRINED ešte nie sú dostatočne pripravené v oblasti konkrétnej školskej praxe k inkluzívnemu vzdelávaniu. V každom prípade vďaka zapojeniu sa do projektu vykonali ďalší kus práce na ceste k zmene a bol veľmi pozitívne hodnotený zo strany riaditeľov, učiteľov, odborných zamestnancov, rodičov aj členov skupiny hlavných expertov inklúzie.

Zámerom NP PRINED bolo čo najkomplexnejšie riešiť potreby detí, žiakov a rodičov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Najvýznamnejšou inováciou so zásadným dopadom na inklúziu v materských a základných školách bolo vytvorenie inkluzívnych tímov, ktoré tvorili všetci zamestnanci školy - pedagogickí zamestnanci (učitelia, pedagogickí asistenti, riaditeľ školy), odborní zamestnanci (školský psychológ, školský špeciálny pedagóg, sociálny pedagóg, príp. aj liečebný pedagóg alebo logopéd) a nepedagogickí zamestnanci.

Strategickým cieľom NP PRINED bolo „...*modelovanie inkluzívnej školy prostredníctvom zmeny slovenského školského systému smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu.*“ Stanovenie strategického cieľa vychádzalo z predpokladu, že „*prostredníctvom zavedenia inkluzívneho modelu vzdelávania (práca inkluzívnych tímov na ZŠ, depistáže a následná stimuláciu vývinu detí v MŠ, pomoc pri vstupe detí na ZŠ a ich sprevádzanie v prostredí ZŠ) sa vytvoria lepšie šance pre rómske a deti a rómskych žiakov na úspešné ukončenie základného vzdelania a pokračovanie vzdelávania na ďalších stupňoch škôl a tým pádom aj získavanie zručností potrebných na trhu práce.*“

Špecifické ciele projektu boli formulované takto: „*Obsahovo a personálne podporiť inklúziu v prostredí MŠ skvalitnením diagnostického procesu a stimulácie, ako aj zapojením pedagogických asistentov v MŠ a v ZŠ vytvoriť inkluzívne edukačné prostredie zapojením inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov.*“

Projekt PRINED pozostával z troch hlavných aktivít:

- aktivita 1 Podpora inkluzívneho prostredia MŠ a ZŠ,
- aktivita 2 Podpora celodenného výchovno-vzdelávacieho systému (ďalej len CVVS) na základnej škole a podpora užšej spolupráce s rodinou a komunitou rómskych detí a žiakov,
- aktivita 3 Didaktická a technická podpora ZŠ a MŠ.

Zámerom evalvácie bolo nielen získať dáta o plnení výstupov a merateľných ukazovateľov, ale aj zhodnotiť pôsobenie inkluzívnych tímov v materských a základných školách, osobitne pôsobenie odborných zamestnancov a súčasne získať informácie o výsledkoch depistážnych vyšetrení a aplikácie stimulačného programu v materských školách. Významným cieľom evalvácie bolo získať dáta o pripravenosti materských a základných škôl zapojených do projektu PRINED k inkluzívnemu vzdelávaniu.

Cieľom aktivity 1 bolo prostredníctvom akceleračných programov zameraných na stimuláciu rómskych detí skvalitniť diagnostický proces v MŠ. V rámci tejto aktivity bol realizovaný výber materských a základných škôl zapojených do projektu. Na základných školách boli vytvorené inkluzívne tímy, pre ktoré boli zrealizované inštruktáže. Vznikla aj metodická príručka pre prácu v inkluzívnych tímoch. V materských školách boli realizované odbornými zamestnancami (školský

psychológ alebo špeciálny pedagóg) depistážne screeningové vyšetrenia. Pre ich realizáciu bol vytvorený manuál pre depistáž ako metodický materiál.

Dôležitou súčasťou aktivity boli akceleračné programy zamerané na stimuláciu rómskych detí. Učiteľky materských škôl trénovali oslabené oblasti u detí, u ktorých sa na základe výsledkov depistáží predpokladali ťažkosti pred nástupom do základnej školy. Pre realizáciu stimulačných programov bol vytvorený manuál a bola poskytnutá aj inštrukcia k jeho využívaniu.

### **Hlavné zistenia a odporúčania**

Vzhľadom na rozsiahlosť výskumných zistení sa v príspevku zameriame na prezentáciu najvýznamnejších s cieľom zdôrazniť tie, ktoré sú relevantné k téme našej publikácie. NP PRINED bol veľmi pozitívne hodnotený zo strany riaditeľov, učiteľov, odborných zamestnancov aj členov skupiny hlavných expertov inklúzie. Výsledky evalvácie preukazujú zlepšenie dochádzky, správania aj prospechu žiakov škôl, zapojených do projektu.

**Riaditelia základných škôl** za prínos projektu PRINED považujú:

- účinnejšiu spoluprácu s rodičmi,
- zlepšenie klímy školy,
- zlepšenie dochádzky detí a žiakov,
- materiálno-technickú podporu školskej edukácie,
- zlepšenie správania detí.

**Hlavní experti inklúzie** - skupina 10 odborníkov, ktorí počas implementácie projektu poskytovali základným školám metodickú podporu, hodnotili projekt PRINED takto:

- silnou stránkou projektu je najmä *zamestnanie odborných zamestnancov* priamo na školách, ktoré im umožnilo poskytovať odborný servis deťom, a ich rodičom. Experti pozitívne hodnotili tímovú spoluprácu na školách a jej prínosy v podobe zlepšenia prospechu a dochádzky žiakov, rovnako ako aj klímy školy, či prevencie sociálno-patologických javov,
- projekt PRINED poskytuje *príležitosť k systémovej zmene* na úrovni školskej politiky (vrátane jej legislatívneho rámca), ako aj na úrovni škôl a školských zariadení (zavedenie nových pracovných pozícií odborných zamestnancov, skvalitnenie diagnostikovania).

**Učítelia a odborní zamestnanci** považujú za najväčší úspech dosiahnutý počas implementácie projektu:

- *pokrok detí*: zlepšenie ich výchovno-vzdelávacích výsledkov, správania a schopnosti komunikovať, zvýšenie ich sebavedomia a motivácie,

- *rozšírenie a skvalitnenie služieb školy pre žiakov a rodičov: zvýšenie komplexnej starostlivosti o detí, skvalitnenie záujmovej činnosti, prítomnosť odborných zamestnancov v škole a nimi realizované intervencie,*
- *zlepšenie sociálnych vzťahov a klímy školy.*

### **Pripravenosť škôl k inkluzívnemu vzdelávaniu**

- Školy zapojené v projekte PRINED ešte *nie sú dostatočne pripravené na inkluzívne vzdelávanie.*
- Najmenšie predpoklady a *najnižšia pripravenosť škôl k inklúzii je najmä v oblasti konkrétnej praxe: problémom je skutočná praktická individualizácia vyučovania a hodnotenie žiakov, ako aj uplatňovanie samostatnosti v práci žiakov (aj v práci učiteľov).*
- Materské školy preukázali v pripravenosti na inkluzívne vzdelávanie *lepšie výsledky* ako základné školy.
- Inkluzívny tím vytvára vo vnútri škôl *priaznivé podmienky pre inkluzívne vzdelávanie.*
- Existencia inkluzívnych tímov a pedagogických asistentov ako ich súčasť *zlepšila oblasť kultúry školy, a to najmä komunikácie, spolupráce a informovanosti vo vnútri školy i navonok.*

### **Hodnotenie činnosti odborných zamestnancov učiteľmi ZŠ**

- Učitelia hodnotili spoluprácu s odbornými zamestnancami veľmi pozitívne napriek tomu, že na začiatku projektu si museli zvyknúť na novú situáciu v škole a s tým súvisiacu zmenu podmienok.
- Podľa učiteľov spočíva prínos odborných zamestnancov pre detí a žiakov najmä v ich individuálnom prístupe. Oceňovali priamu intervenciu najmä u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a odborné poradenstvo, ktoré im odborní zamestnanci poskytovali.
- Pozitívne bola hodnotená činnosť odborných zamestnancov vo vzťahu k rodinám detí.
- Učitelia oceňujú zlepšenie dochádzky detí a posilnenie ich sebavedomia a pozitívnej motivácie.
- Za prínos považujú aj vytváranie vzťahov dôvery, pomoci deťom.

### **Depistážne vyšetrenia a stimulačný program**

- Deti vybraných materských škôl celkovo dosiahli štatisticky významne lepšie výsledky vo výstupnej depistáži ako vo vstupnej depistáži.
- Výsledky chlapcov a dievčat sa celkovo štatisticky významne nelíšili.

- Miera zlepšenia výsledkov výstupnej depistáže bola u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia štatisticky významne vyššia ako zlepšenie výsledkov intaktných detí.
- Individuálny posun detí, ktoré absolvovali stimulačný program, bol štatisticky významne výraznejší ako individuálny posun detí, ktoré daný program neabsolvovali.
- Intenzívna práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom cieľného stimulačného programu priniesla pozitívne výsledky najmä v miere individuálnych posunov detí medzi vstupným a výstupným meraním.

## Odporúčania

- Je nevyhnutné zabezpečiť kontinuitu projektových aktivít - najmä personálnu podporu inklúzie zamestnávaním odborných zamestnancov v materských a základných školách.
- Pokračovať vo vytváraní inkluzívnych tímov v základných aj v materských školách.
- Zdokonaľovať diagnostický proces detí a žiakov skvalitňovaním manuálov, stimulačných programov a metodík vytvorených v projekte PRINED.
- V materských školách realizovať depistážne screeningové vyšetrenia odbornými zamestnancami a následne zabezpečiť individuálnu stimuláciu detí.
- Naďalej finančne aj metodicky podporovať celodenný výchovno-vzdelávací systém na školách. Záujmové útvary, školské kluby detí, príprava na vyučovanie a poskytovanie didaktických balíčkov školám sú vhodnými nástrojmi pre zvýšenie motivácie žiakov a ich rodičov a prinášajú pozitívne výsledky v oblasti školskej úspešnosti žiakov.
- V oblasti užšej spolupráce školy s rodinou finančne podporovať vytváranie pracovných miest odborných zamestnancov v školách.
- Pripraviť a realizovať programy kontinuálneho vzdelávania, ktoré by intenzívnejšie rozvíjali schopnosti učiteľov v skutočnej individualizácii vyučovania, ale najmä v individualizácii hodnotenia a pomohli odstrániť nepochopenie niektorých základných princípov inklúzie.
- Vytvoriť a overiť metodiky pre prácu školských špeciálnych pedagógov, školských psychologov a sociálnych pedagógov.
- Podporovať sieťovanie škôl a školských poradenských zariadení navzájom s cieľom rozvíjať spoluprácu a odovzdávať si skúsenosti a to nielen v rámci projektov, ale aj ako súčasť každodennej školskej praxe.
- Zavádzať supervíziu pre odborných zamestnancov zo strany školských poradenských zariadení.



- Propagovať postavenie a kompetencie odborných zamestnancov (školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg) v pedagogickej obci, vo vzťahu k iným inštitúciám a aj medzi rodičmi žiakov.

Záverom tejto kapitoly možno konštatovať, že pôsobenie odborných zamestnancov v materských a základných školách je učiteľmi vnímané pozitívne - sú si vedomí konkrétnych prínosov ich práce pre deti, rodičov, ich samých aj pre školu. Za veľmi krátky čas pôsobenia v školách sa odborným zamestnancom podarilo získať učiteľov pre spoluprácu a získať si ich rešpekt. S deťmi si (aj podľa názoru učiteľov) vytvorili často vzťahy dôvery, pomohli im k zlepšeniu školských výsledkov, či k riešeniu ich problémov. Aj v oblasti práce s rodičmi žiakov zaznamenali určitý pokrok, pričom učitelia oceňujú ich úlohu práve v tejto oblasti. Celkovo projekt PRINED bol hodnotený participantmi pozitívne. Najviac z nich považuje za najdôležitejšie úspechy: pokrok detí a žiakov, skvalitnenie a rozšírenie služieb školy, zlepšenie klímy školy a zlepšenie spolupráce s rodinami žiakov.

### 3 SKRÍNINGOVÉ TESTY URČENÉ PRE DEPISTÁŽNE VYŠETRENIE

Depistážne skriningové vyšetrenie 5-6 ročných detí v materskej škole pozostáva z troch etáp:

1. skupinová časť depistáže,
2. individuálna časť depistáže 1,
3. individuálna časť depistáže 2.

#### 3.1 Inštrukcie a priebeh skupinovej depistáže

Batéria skupinového depistážneho vyšetrenia pozostáva z týchto úloh. Kresba postavy a správanie dieťaťa diagnosticky mapuje tieto oblasti vývinu dieťaťa:

- *Pochopenie inštrukcií a schopnosť pracovať podľa pokynov v skupine.*
- *Grafomotorické zručnosti dieťaťa.*
- *Správanie dieťaťa v skupine.*
- *Samostatnosť pri práci.*
- *Emočné ladenie a rozpoloženie dieťaťa pri práci v skupine .*

Skupinovú časť depistáže realizujeme v triede materskej školy, ideálny počet detí je 10 až 16 detí v skupine. Za jedným pracovným stolom sedia dve až tri deti v závislosti od veľkosti pracovných stolov tak, aby mali dosť priestoru na prácu a súčasne aby bolo zabezpečené to, že dieťa od dieťaťa neodkresľuje. To v praxi znamená, že je vhodné posadiť deti oproti sebe, menej vhodné je usádzať deti vedľa seba ako v lavici. Hoci je v skupine prítomných viac detí, inštrukcie jednotlivých úloh sa osvedčilo zadávať v jednotnom čísle, sú adresnejšie pre každé dieťa, nie je to však nutná podmienka. Priebeh skupinovej časti depistáže začína uvítaním detí. Krátko vysvetlíme, že sme prišli zistiť, ako sa tešia do školy a ako sú do nej aj pripravení a že budeme hravou formou pracovať a plniť úlohy ako veľkí žiaci v školách.

Pred každé dieťa položíme hárok papiera: Predloha č. 1 Skupinová časť depistáže Postava (viď. nasledujúca strana) a ceruzu. Pokračujeme inštrukciou: „**Teraz každý pozorne počúvaj, čo hovorím.**“ Lavica je prázdna, postaráme sa o čo najväčší pokoj a koncentráciu pozornosti detí v triede a zadáme inštrukciu: „**Nakresli postavu človeka (ocka), najlepšie ako vieš. Ak to bude mamka, nech má na obrázku nohavice**“.

Počkáme, kým všetky deti dokreslia. Počas kresby sledujeme:

- držanie ceruzy,
- dominanciu ruky,
- správny - nesprávny úchop, ktorý poznačíme priamo do Predlohy č. 1 Skupinová časť depistáže Postava - (napr. pravá ruka dominantná, úchop nesprávny).

Predloha č. 1 Skupinová část depistáže - Postava

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

Počas kresby postavy deti povzbudzujeme a priebežne si poznačíme pozoruhodnosti v správaní, vo výkonoch priamo do ich pracovných listov. Po ukončení depistážneho skriningového vyšetrenia všetky zachytené informácie o priebehu skupinovej časti depistáže zaznamenáme do vyhodnocovacieho hárku dieťaťa: Vyhodnocovací hárok Skupinová časť depistáže (príloha č. 5).

Skupinová časť depistáže pozostáva z nasledujúcich úloh:

- Kresba postavy.
- Škála správania dieťaťa pri skupinovej práci.

### **3.1.1 Metodiky skupinovej časti depistáže, zaznamenávanie a hodnotenie**

#### ***Kresba postavy***

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

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

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

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

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

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

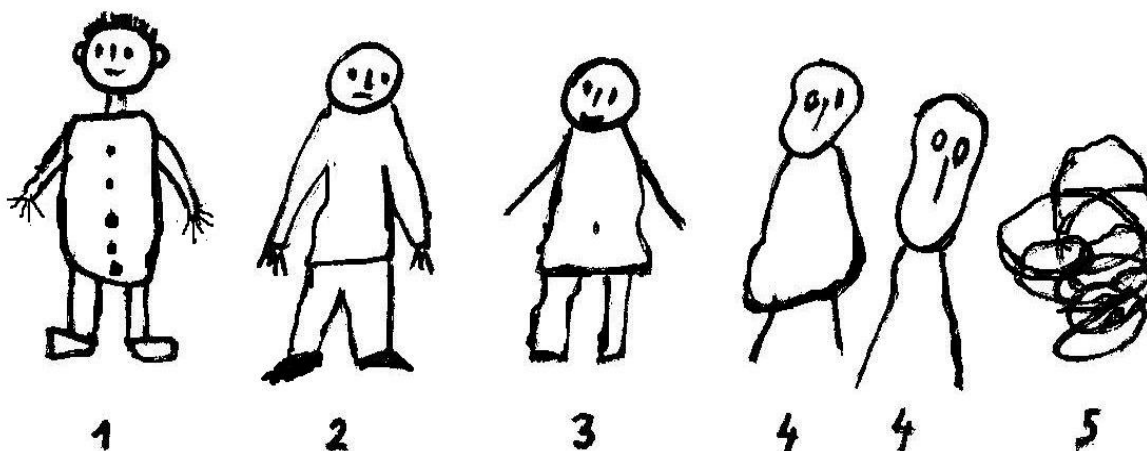
4(-) = slabšia 4 = kresba hlavonožca; hlava a nohy, prípadne prekonávanie hlavonožca.

5 = čmáranie, resp. zlyhanie.

Vo vyhodnocovacom hárku skupinovej časti depistáže (príloha č. 5) zaznamenávame výkon v kresbe postavy v nasledujúcich položkách:

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

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



### 3.1.2 Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej časti depistáže

Na záver skupinovej časti depistáže si poznačíme do vyhodnocovacieho hárku skupinovej časti depistáže (Príloha č. 4) správanie konkrétneho dieťaťa pri práci v skupine. Táto skupinová situácia so spoločným zadávaním jednotnej inštrukcie pre viacero detí, potrebou podvoliť sa, sústrediť sa, zachytiť inštrukcie a reagovať podľa nich tak, aby výkon zodpovedal tomu, čo sa od dieťaťa očakáva, kopíruje nadchádzajúcu situáciu vyučovania v školských triedach.

#### Hodnotenie a zaznamenávanie správania dieťaťa v skupinovej časti práce

Uvedené položky sledujeme a značíme priamo do: Vyhodnocovací hárak – Skupinová časť depistáže (príloha č. 5).

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

Škála o správaní dieťaťa v skupine a pri skupinovej práci sleduje schopnosť dieťaťa odlúčiť sa od rodiča, prípadne učiteľa materskej školy, na ktorého je dieťa zvyknuté, mapuje mieru samostatnosti pri práci, správne a adekvátne reagovanie na inštrukcie dieťaťu podávané. Zisťuje, či dieťa dokáže dať najavo svoje potreby a komunikovať (vypýtať si inštrukciu znovu, prípadne jej doplnenie, či dokáže prekonať aj prekážky a neúspech), či rešpektuje a dodržiava pokyny odborníka. Sledujeme pozornosť a sústredenosť dieťaťa, jeho pracovné tempo.

### **3.2 Individuálna časť depistáže 1**

Individuálna časť depistáže 1 sa zaoberá diagnostikou deficitov čiastkových funkcií. Vzhľadom na to, že čiastkové funkcie sú základom vývinu vyšších kognitívnych procesov, sú častou príčinou problémov dieťaťa s osvojovaním si učiva, čítania a písania. Diagnostikou deficitov čiastkových funkcií tak dokážeme zachytiť prekurzory porúch učenia a správania. Už v predškolskom veku je možné u dieťaťa podchytiť a napraviť disharmonický vývin nezrelých funkcií v procese vnímania a spracovávania informácií z prostredia. Deficity čiastkových funkcií sú príčiny symptómov, ktoré sa môžu u dieťaťa v predškolskom veku prejaviť ako problémy vo vývine reči, v jemnej a hrubej motorike, v grafomotorike, v matematických schopnostiach, v plánovaní a predvídaní úloh, ale aj v pozornosti a v správaní. Pokiaľ trpí dieťa deficitom čiastkových funkcií, nedokáže dostatočne profitovať z predškolskej prípravy v materskej škole. Správnou diagnostikou a tréningom, individuálne zostaveným na mieru dieťaťa, je možné tieto symptómy eliminovať až úplne odstrániť.

#### **3.2.1 Inštrukcie, metodika a priebeh individuálnej časti depistáže 1**

Individuálna časť depistážneho vyšetrenia 1 v úlohách diagnosticky mapuje tieto čiastkové funkcie:

- *Vizuálna diferenciacia*
- *Taktilno-kinestetické vnímanie.*
- *Auditívna pamäť.*
- *Serialita - vizuálna.*
- *Auditívna diferenciacia.*
- *Intermodalita vizuálne - auditívna*
- *Auditívna diferenciacia figúry a pozadia*
- *Priestorová orientácia -telesná schéma.*
- *Serialita auditívna.*
- *Intermodalita auditívne - vizuálna.*
- *Vizuálna diferenciaciu figúry a pozadia.*

- *Priestorová orientácia - 2D priestor.*
- *Vizuálna pamäť.*

Individuálnu časť depistáže realizujeme v malom priestore - triede, malej miestnosti materskej školy, s každým dieťaťom individuálne. Potrebné je dbať na to, aby v miestnosti nebolo počuť hluk a dieťa sa mohlo sústrediť na odborníka. Za jedným pracovným stolom sedí odborník spolu s dieťaťom tak, aby bol priestor na zaznamenávanie si odpovedí odborníkom a na predkladanie pracovných predlôh dieťaťu. Odborný zamestnanec a dieťa nesedia oproti sebe, ale do „L“. Výnimkou je len úloha, pri ktorej sa diagnosticky zisťuje vnímanie telesnej schémy. Tu sedia alebo stoja odborný zamestnanec a dieťa vedľa seba. Pri úlohách, v ktorých používame kartičky, predkladáme ich vždy zľava doprava z pohľadu dieťaťa. Predlohy ukladáme vždy do strednej línie jeho tela.

K realizovaniu individuálnej časti depistáže potrebujeme:

Predloha č. 1 Individuálna depistáž 1 - Vizuálna diferenciacia - obrázky

Predloha č. 2 Individuálna depistáž 1 - Serialita vizuálna

Predloha č. 3 Individuálna depistáž 1 - Intermodalita vizuálne-auditívna

Predloha č. 4 Individuálna depistáž 1 - Intermodalita auditívne-vizuálna

Predloha č. 5a Individuálna depistáž 1 - Vizuálna diferenciacia figúry a pozadia - hárok ľaváci

Predloha č. 5b Individuálna depistáž 1 - Vizuálna diferenciacia figúry a pozadia - hárok praváci

Predloha č. 6 Individuálna depistáž 1 - Vizuálna diferenciacia figúry a pozadia - obrázok

Predloha č. 7 Individuálna depistáž 1 - Vizuálna pamäť - obrazce

Záznamový list č.1 Individuálna depistáž 1 - deficit číastkových funkcií (príloha č. 4).

Vyhodnocovací hárok - Individuálna časť depistáže 1 (príloha č. 5).



## VIZUÁLNA DIFERENCIÁCIA – OBRÁZKY

Predloha č. 1 Individuálna depistáž 1 Vizualna diferenciacia - obrázky (nasledujúca strana).

### **Inštrukcia:**

*"Teraz ti ukážem dva obrázky. Povedz mi, prosím, či sú tieto dva obrázky rovnaké alebo rozdielne!"*

**Materiál:** 12 kartičiek s dvojicami obrázkov, z toho 6 dvojíc rovnakých a 6 dvojíc rozdielných:

Predloha č. 1 Individuálna depistáž 1 Vizualna diferenciacia - obrázky

### **Zadanie:**

Vyberte jednu kartu s rozdielnou dvojicou obrázkov, napr. jablko. Pokiaľ dieťa povie, že jablká na karte sú rovnaké, vyhodnocujeme túto odpoveď síce ako chybu, ale i napriek tomu dieťa vyzveme, aby sa pozrelo ešte dôkladnejšie. Pokiaľ nepríde na správne riešenie, „prezradte“ mu správnu odpoveď a ukážte mu rozdiel, ktorým sa jablká od seba líšia. Túto pomoc dieťaťu však poskytnite len pri tejto karte s jablkami, aby ste sa uistili, či dieťa pochopilo zadanie úlohy. Od druhej úlohy už dieťaťu nedajte spätnú väzbu alebo pomoc. Potom kladte pred dieťa karty s dvojicami obrázkov v náhodnom poradí. Každú ďalšiu kartu položte vždy na tú predchádzajúcu, aby ste dieťa nerušili porozkladanými kartami. Ďalšiu kartu položte pred dieťa vždy až potom, ako odpovie na predchádzajúcu kartu. Čas na prevedenie úlohy nie je nijak ohraničený, avšak aj napriek tomu je nutné, aby ste si všímali, či odpoveď dieťaťu netrvá dlhšie ako je jeho tempo pri ďalších úlohách.

### **Pokyny pre pozorovanie:**

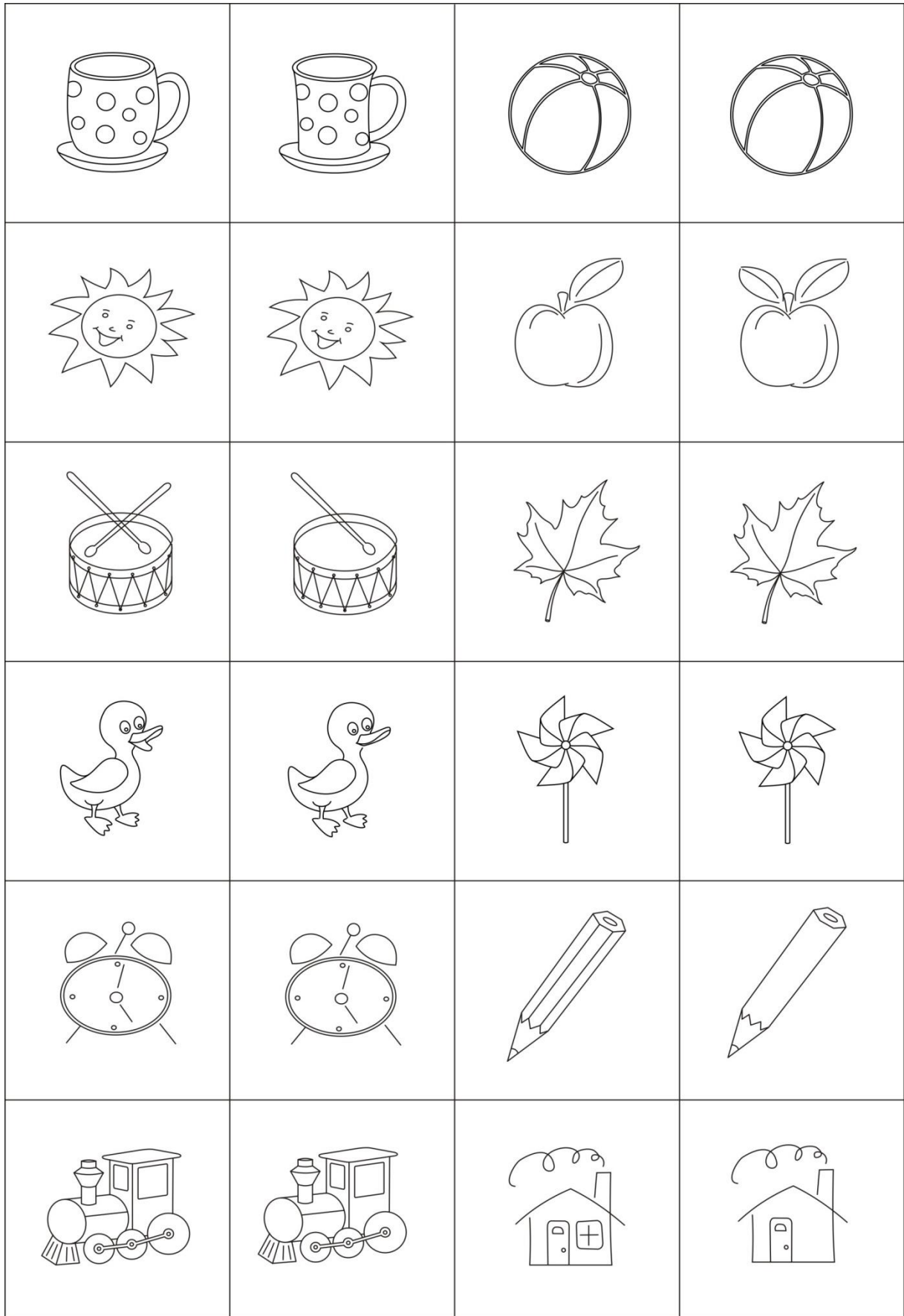
Pokiaľ dieťa povie aj na rovnaký pár, že je rozdielny, spýtajte sa ho, kde vidí rozdiel. Taktiež pri rozdielných obrázkoch vyzvite dieťa, aby vám ukázalo, kde vidí rozdiel. Niektoré deti totiž nevidia rozdiel, môžu len hádať alebo sa zaoberajú detailom, pre ktorý nevidia ozajstný rozdiel na obrázku.

### **Vyhodnotenie:**

**Kvantitatívne:** počet chýb, pričom za chyby sa počítajú len tie páry obrázkov, ktoré nie sú rovnaké a dieťa rozdiel medzi nimi nevidelo a označilo ich ako rovnaké,

**Kvalitatívne:** vid'. pokyny pre pozorovanie.

Predloha č. 1 Individuálna depistáž 1



## TAKTILNO-KINESTETICKÉ VNÍMANIE

### **Inštrukcia:**

*„Pozri sa, mám tu vrecúško. Vo vrecúšku sa nachádzajú predmety, ktoré poznáš. Zavri teraz oči. Ty sa so zavretými očami, len pomocou dotyku pokúsiš zistiť, aké predmety sú schované vo vrecúšku.“*

**Materiál:** nepriehľadné textilné vrecúško, zubná kefka, hrebeň, kocka, loptička, detský príborový nožík, detská príborová lyžica.

### **Zadanie:**

Dieťa sa pokúsi jednou rukou siahnuť do vrecúška. Pokiaľ je to potrebné, môže siahnuť oboma rukami. Všimajte si, či dieťa podvedome neovára oči, aby videlo predmety.

### **Pokyny pre pozorovanie:**

Všimajte si, či sa dieťa chce predmetov dotýkať oboma rukami, či má problémy udržať oči zatvorené. Deti, ktoré dotykom ťažšie rozoznávajú rozdiel medzi predmetmi, otvárajú spontánne oči, aby rozdiel medzi predmetmi videli. Pozorujte, či sa dieťa bojí vložiť ruku do vrecúška a dotýkať sa predmetov. Deti, ktoré majú problém v taktilno-kinestetickom vnímaní sa často strávia dotýkať vecí, ktoré nemôžu vidieť, teda ktoré unikajú vizuálnej kontrole. Pokiaľ dieťa predmety neurčí správne, overte si, či predmety pozná, resp. vie správne pomenovať. Keď budú všetky predmety vytiahnuté z vrecúška, vyzvite ho, aby ich pomenovalo.

### **Vyhodnotenie:**

**Kvantitatívne:** počet chýb (nesprávne učený predmet).

**Kvalitatívne:** vid'. pokyny pre pozorovanie.

## AUDITÍVNA PAMÄŤ

### Opakovanie radu slov

#### Inštrukcia:

*„Prosím, dobre ma počúvaj a zopakuj po mne, čo ti poviem!“*

#### Materiál:

stolička - kameň - vrece

lietadlo - fľaša - guma - mrkva

#### Zadanie:

Hovorte dieťaťu každý rad slov tak, aby bol medzi jednotlivými slovami odstup jednej sekundy, dieťa každý rad opakuje.

#### Pokyny pre pozorovanie:

Pokiaľ dieťa z radu slov zostaví nezmyselnú vetu, neopravujte ho, ale zapamätajte si túto kompenzačnú stratégiu.

#### Vyhodnotenie:

##### *Kvantitatívne:*

Chyba za každé chýbajúce alebo nesprávne povedané slovo.

##### *Kvalitatívne:*

Rozlišujte dva typy chýb:

1. Dieťa zopakovalo všetky slová, ale v inom poradí: dieťa urobili chybu v časovom slede (serialite).
2. Dieťa zabudlo jedno alebo viac slov: chyby v pamäti.

## SERIALITA – VNÍMANIE ČASOVÉHO SLEDU – VIZUÁLNE

Predloha č. 2 Individuálna depistáž 1 Serialita vizuálna (nasledujúca strana).

### Inštrukcia:

*„Teraz ti ukážem vláčik s vagónmi. Poukladaj prosím všetky vagóny rovnako, ako som ich začal (a) ukladať ja!“*

### Materiál:

Predloha č. 2 (nasledujúca strana), nožnice - vystrihnuté vagóny v modrej a červenej farbe

### Zadanie:

Dieťa má samé poukladať vagóny rovnako ako je znázornené. Necháme dieťa pracovať, na poradie a pravidelné striedanie farieb ho neupozorňujeme. Vagóny dieťa môže nalepiť pomocou lepidla alebo len ukladať.

### Vyhodnotenie a pokyny pre pozorovanie:

Chyby sa rátajú pri každej položke a potom sa spočítajú.

Pre každú položku platí:

0 chýb: 5 x za sebou správne uloží dvojice,

1 chyba: 4 x za sebou správne uloží dvojice, pri 5. sa pomýli,

2 chyby: 3 x za sebou správne uloží dvojice, pri 4. sa pomýli (aj keď 5. uloží opäť správne),

3 chyby: 2 x za sebou správne uloží dvojicu, pri 3. sa pomýli (aj keď 4. a 5. uloží opäť správne),

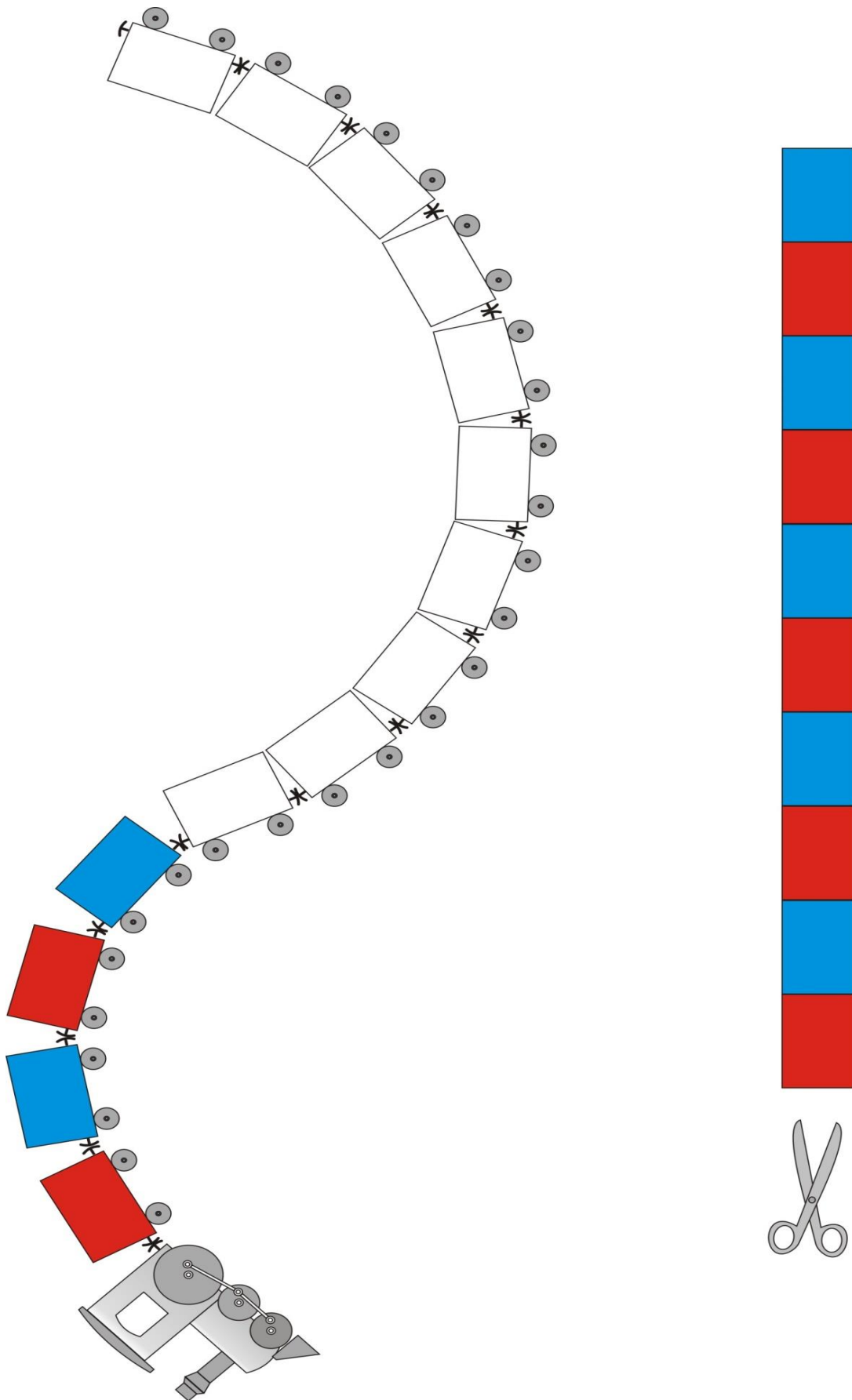
4 chyby: 1 x správne uloží dvojicu, pri 2. sa pomýli (aj keď 3., 4. a 5. uloží opäť správne),

5 chýb: pri 1. ukladaní nesprávne..

Za chybu sa pokladá:

Pokiaľ dieťa dvojicu neuloží v správnom farebnom poradí.

Predloha č. 2 Individuálna depistáž 1



## AUDITÍVNA DIFERENCIÁCIA

### Inštrukcia:

*„Teraz ti budem hovoriť vždy dve slová. Tieto slová nemajú žiadny význam, sú to nezmyselné slová. Prosím, dobre ma počúvaj a povedz mi, či sú tieto slová rovnaké alebo rozdielne.“*

### Materiál:

zácvikové dvojice slov: bim-bam, pul-pul

12 dvojíc slov:

1. pal-val
2. nuk-muk
3. leč-leč
4. bim-bim
5. dít-dýt
6. ves-ves
7. dam-bam
8. žen-šen
9. vok-vok
10. čob-čub
11. nip-nip
12. lin-lin

### Zadanie:

Povedzte dieťaťu prvú zácvikovú dvojicu slov: bim-bam a spýtajte sa: *„Boli tieto slová rovnaké?“* Ak máte pocit, že dieťa celkom nerozumie zadaniu, preformulujte otázku, napr.: *„Povedal/a som dvakrát to isté?“* Rovnako postupujte aj s ďalšou zácvikovou dvojicou. Až keď ste si istí, že dieťa správne porozumelo inštrukcii, povedzte dieťaťu ďalšiu dvojicu slabík. Po každej dvojici počkajte, kým dieťa povie, či boli rovnaké alebo rozdielne. Pri vyslovovaní slabík dávajte pozor na to, aby ste podvedome príliš nezdôrazňovali rozdielne dvojice slabík. Prekryte si ústa listom papiera, aby dieťa nemohlo odzerať z vašich pier.

### Pokyny pre pozorovanie:

Niektoré deti spontánne opakujú slabiky, ktoré im hovoríte. Prostredníctvom hlasného opakovania slabiky dieťa získava dodatočný auditívny podnet tým, že dieťa počuje samé seba vysloviť dané slovo. Túto kompenzačnú stratégiu často využívajú deti, ktoré majú oslabenú schopnosť auditívnej diferenciácie, a napriek tomuto oslabeniu neurobia v tejto skupine úloh žiadnu chybu alebo len minimálny počet chýb.

### Vyhodnotenie:

**Kvantitatívne:** Za chybu sa počíta každá odpoveď, pri ktorej dieťa označí rozdielnu dvojicu slabík ako rovnakú.

**Kvalitatívne:** Všimajte si slabiky, pri ktorých dieťa urobilo chyby. Zároveň si značte, ak dieťa slabiky nahlas opakuje alebo, či si ich predstavuje a kompenzuje tým, že si slabiky vizualizuje.

## INTERMODALITA VIZUÁLNO-AUDITÍVNA – OBRÁZKY

Predloha č. 3 Individuálna depistáž 1 Intermodalita vizuál - auditív (nasledujúca strana).

### Inštrukcia:

*„Ukážem ti obrázky. Daj si jazyk medzi zuby, dobre sa pozeraj a pokús sa čo najlepšie si zapamätať tieto obrázky!“*

### Materiál:

3 kartičky s obrázkami: Predloha č. 3 Individuálna depistáž 1 Intermodalita vizuál - auditív (nasledujúca strana).

### Zadanie:

Ukladajte kartičky postupne na seba pred dieťa v časovom odstupe približne 2 sekúnd. Potom kartičky vezmite.

**Ďalšia inštrukcia:** *„Teraz ti budem hovoriť slová. Povedz mi, či som ti taký obrázok ukázal/a alebo nie!“*

### Ďalšie zadanie:

Čítajte dieťaťu nasledujúce slová. Pri každom slove počkajte, či dieťa povie áno alebo nie.

Rad slov: lyžica JABLKO vták BUDÍK stôl sukňa LIST auto slnko

### Pokyny pre pozorovanie:

Pokiaľ si dieťa slová hovorí aj napriek inštrukcii, aby si dalo jazyk medzi zuby, dieťa neprerušujeme, ale toto pozorovanie si zaznačíme. Dieťa rýchlo intermodálne kóduje.

### Vyhodnotenie:

**Kvantitatívne:** počítajú sa dva typy chýb:

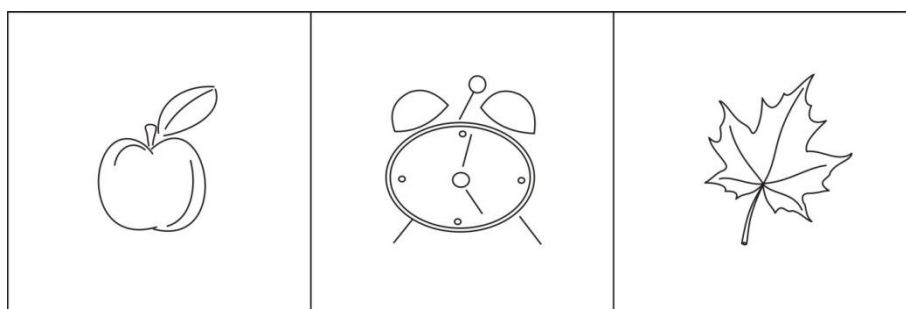
+ = počet pridaných slov (t. z. dieťa na toto slovo povie áno, aj keď obrázok nebol na kartičke).

- = počet vynechaných slov (t. z. dieťa na toto slovo povie nie, hoci obrázok bol na kartičke).

**Kvalitatívne:** všimajte si, či dieťa háda a snaží sa pridávaním kartičiek maximalizovať svoje šance na úspech.



Predloha č. 3 Individuálna depistáž 1



## AUDITÍVNA DIFERENCIÁCIA FIGÚRY A POZADIA

### Inštrukcia:

*„Teraz ti budem hovoriť slová. Prosím, dobre ma počúvaj a povedz mi, či v tom slove počuješ O.“*

### Materiál:

1. PLOT 2. klinec 3. DVOR 4. PERO 5. múka 6. AUTO 7. prsteň 8. OBLAK 9. ulica  
10. guma 11. mapa 12. ODZNAK

### Zadanie:

Hovorte dieťaťu slová a po každom slove počkajte, či dieťa povie áno alebo nie. Dbajte na to, aby dieťa nevidelo pri hovorení slov vaše pery, zabráňte odčítaniu z pier! Pokiaľ spozorujete, že dieťa po každom slove len monotónne odpovedá „áno – áno – áno“ alebo „nie – nie – nie“, opýtajte sa ho, či ešte vie, čo má v slovách počúvať. Ak by to dieťa už nevedelo, prerušte túto časť s vhodným povzbudením dieťaťa, aby ste ho nezneistili. Teraz už viete, že dieťa má problém udržať pozornosť a sústrediť sa na určitý podnet.

### Pokyny pre pozorovanie:

Pokiaľ si dieťa slová hovorí alebo rozkladá na slabiky, zohľadnite to pri vyhodnocovaní. Je to najčastejšia kompenzačná stratégia, pokiaľ je auditívna diferenciacia figúry a pozadia oslabená. Všimajte si, či si dieťa slová predstavuje, vtedy by kompenzovalo pomocou vizualizácie.

### Vyhodnotenie:

**Kvantitatívne:** Každé prepočítané, t. z. vypustené O (dieťa povie, že O nepočuje, hoci v skutočnosti v slove O počut') uvedieme vo vyhodnocovacom hárku pri znamienku: -. Každé pridané O (dieťa povie, že O počuje, hoci v slove žiadne O nepočut') zaznamenáme ako +.

**Kvalitatívne:** Zaznačte si, pri ktorom slove dieťa urobilo chybu. Chyby môžete potom ďalej analyzovať a prísť na to, či dieťaťu robia problém začiatkové fonémy alebo fonémy v strede alebo na konci slova.

## PRIESTOROVÁ ORIENTÁCIA – TELESNÁ SCHÉMA

### Inštrukcia:

*„Teraz ti budem niečo ukazovať. Prosím, zopakuj to po mne tak, ako ti to ukazujem ja!“*

### Materiál a zadanie:

Stojte alebo sed'te vedľa dieťaťa tak, aby vás mohlo dobre vidieť. Obaja pritom pozeráte tým istým smerom. Bez slov a takým tempom, aby dieťa nemohlo napodobniť vaše poradie pohybov, predved'te dieťaťu nasledujúce pozície tela:

1. ľavá ruka na ľavý bok, pravá ruka na pravé ucho (MOŽNÝ ZÁCVIK)
2. ľavá ruka na ľavé koleno, pravá ruka na pravé plece
3. ľavá ruka na ľavé ucho, pravá ruka na nos
4. ľavá ruka na pravé plece, pravá ruka na ľavé koleno

### Pokyny pre pozorovanie:

Pokiaľ dieťa napodobní pri prvej úlohe pohyb opačne, predstúpime pred neho tak, že mu budeme chrbtom a spýtame sa ho: *„Máš ruky rovnako ako ja?“* Počkáme, kým sa dieťa opraví. Zaznačíme si to. Toto je možné len pri prvej úlohe. Pri ostatných úlohách už dieťa neopravujeme.

Niektoré deti najprv pozície tela urobia opačne, ale spontánne sa opraví. Toto samozrejme nepočítame ako chybu, ale hodnotíme to ako neistoty v priestorovej orientácii.

### Vyhodnotenie:

**Kvantitatívne:** Každý nesprávne napodobnený pohyb sa počíta ako chyba, pričom nezáleží na tom, či je len jedna ruka alebo obe ruky na nesprávnej pozícii.

**Kvalitatívne:** Všimajte si, ktoré pozície tela dieťa napodobní nesprávne na základe nasledujúcich kritérií:

- ruky zostanú na tej istej strane tela (1, 2),
- ruka siaha až do stredu tela (3),
- ruky prekrížuju stred tela (4).

Dôležité je, či je presne dodržaná strana príp. stred alebo prekríženie stredu tela tak, ako to uvádza zadanie v úlohách 1 - 4.

## SERIALITA – AUDITÍVNA

### Inštrukcia:

*„Teraz ti budem niečo hovoriť. Prosím, opakuj to po mne stále dokola, až kým ti nepoviem stop!“*

### Materiál:

kelo

### Zadanie:

Povedzte dieťaťu slovo „kelo“. Ak ho dieťa zopakuje len raz a potom prestane, vyzvite ho, aby pokračovalo a až teraz začnite s počítaním (takým spôsobom, aby to dieťa nepočulo ani nevidelo). Po piatom zopakovaní slova „kelo“ povedzte: „Stop!“

### Vyhodnotenie a pokyny pre pozorovanie:

Chyby sa rátajú pri každej položke a potom sa spočítajú.

Pre každú položku platí:

0 chýb: 5 x za sebou správne zopakuje,

1 chyba: 4 x za sebou správne zopakuje, pri 5. sa pomýli,

2 chyby: 3 x za sebou správne zopakuje, pri 4. sa pomýli (aj keď 5. zopakuje opäť správne),

3 chyby: 2 za sebou správne zopakuje, pri 3. sa pomýli (aj keď 4. a 5. zopakuje opäť správne),

4 chyby: 1 x správne zopakuje, pri 2. sa pomýli (aj keď 3., 4. a 5. zopakuje opäť správne)

5 chýb: pri 1. opakovaní nesprávne. Pokiaľ si dieťa slovo nezapamätá, môžete mu ho zopakovať.

### Za chybu sa pokladá:

Akékoľvek prerušenie sledu, prerieknutie, vykriknutie, smiech, atď.

Ak dieťa spontánne zavedie rytmus alebo prízvuk, neprerušujte ho, ale zaznamenajte si toto pozorovanie.

## INTERMODALITA AUDITÍVNE-VIZUÁLNA

Predloha č. 4 Individuálna depistáž 1 Intermodalita auditívne-vizuálna

### Inštrukcia:

*„Teraz ti budem hovoriť slová. Pokús sa, prosím, dobre si tieto slová zapamätať.“*

### Materiál:

slová: KVET KLÚČ POHÁR

Predloha č. 4 Individuálna depistáž 1: 9 obrázkových kariet

### Zadanie:

Povedzte dieťaťu tieto 3 slová v odstupe jednej sekundy.

### Ďalšia inštrukcia:

*„Teraz ti ukážem obrázky. Povedz mi, či som toto slovo predtým hovoril/a alebo nie!“*

### Ďalšie zadanie:

Vezmite 9 obrázkových kariet, karty zamiešajte, aby nešli za sebou, tie, ktoré ste dieťaťu hovorili. Ukazujte dieťaťu jednu kartu po druhej a pri každej karte sa ho spýtajte: *„Hovoril/a som toto?“* Položte karty, o ktorých si dieťa myslí, že tam boli na jednu kôpku a tie, o ktorých si myslí, že tam neboli, na druhú.

### Pokyny pre pozorovanie:

Všímajte si, či si deti obrázky pomenúvajú a dopĺňujú vizuálny vnem o auditívny. Značte si to. Ide o kompenzačnú stratégiu.

### Vyhodnotenie:

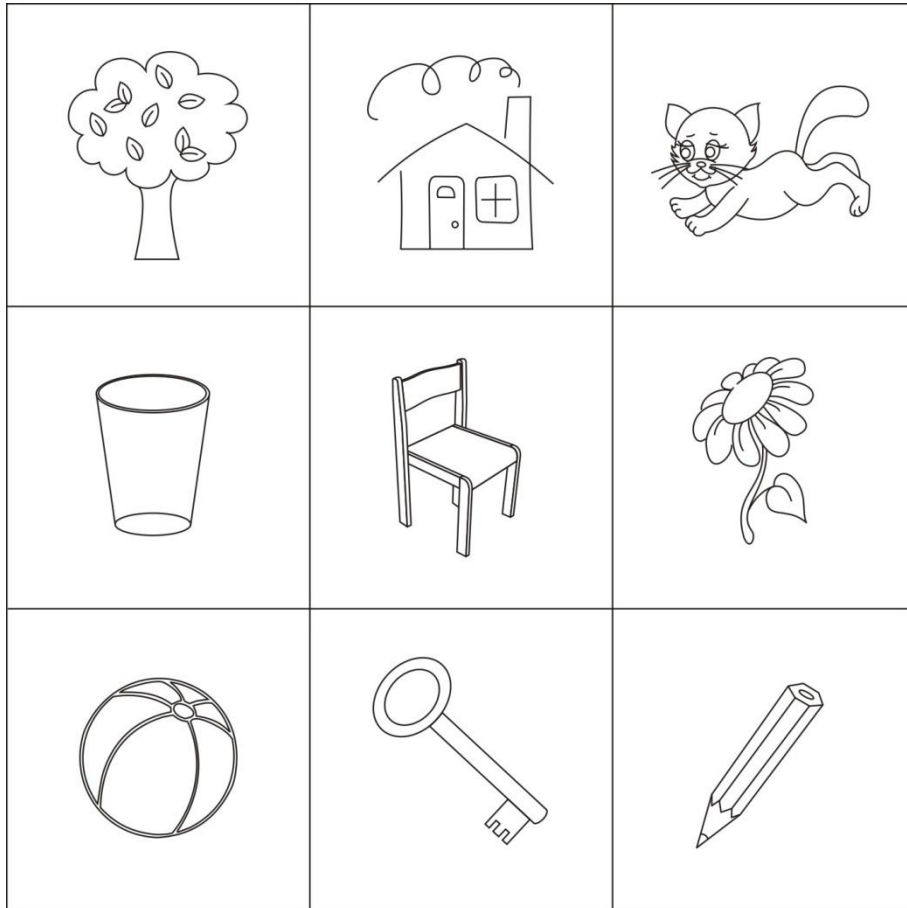
**Kvantitatívne:** započítajú sa dva typy chýb:

+ = počet pridaných obrázkov (t. z., že dieťa na tento obrázok povie áno, hoci nebol medzi slovami).

- = počet vynechaných obrázkov (t. z., že dieťa na tento obrázok povie nie, hoci bol medzi slovami).

**Kvalitatívne:** Oba tieto druhy chýb je potrebné interpretovať spoločne, všímajte si tempo dieťaťa a to, či sa maximalizovaním šance na úspech nesnaží hádať obrázky.

Predloha č. 4 Individuálna depistáž 1



## VIZUÁLNA DIFERENCIÁCIA FIGÚRY A POZADIA – OBRAZCE

Predloha č. 5a) Individuálna depistáž 1 Vizualna diferenciacia figury a pozadia - hárok ľaváci (nasledujúce strany).

Predloha č. 5b) Individuálna depistáž 1 Vizualna diferenciacia figury a pozadia - hárok praváci (nasledujúce strany).

### **Inštrukcia:**

*„Nakresli tieto obrazce najlepšie ako vieš!“*

### **Materiál:**

Predloha č. 5a) a 5b) Individuálna depistáž 1: Osmička, kruh v štvorci

### **Zadanie:**

Pripravte si pre dieťa mäkkú obyčajnú ceruzku. Položte hárok papiera s figúrami pred dieťa tak, aby stred papiera bol zároveň so strednou líniou tela dieťaťa. Dieťaťu, ktoré kreslí pravou rukou predkladáme figúry, ktoré sú vytlačené na ľavej strane hárku papiera. Dieťaťu, ktoré kreslí ľavou rukou predkladáme figúry, ktoré sú na pravej strane hárku papiera.

### **Pokyny pre pozorovanie:**

Všímajte si, či dieťa otáča papier alebo sa nakláňa.

Dieťa sa môže opraviť, ale nesmie gumovať.

### **Vyhodnotenie:**

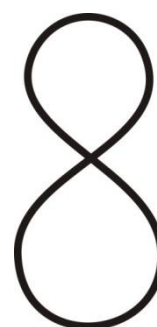
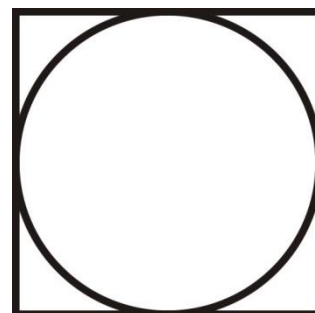
#### ***Kvantitatívne:***

- každý chýbajúci detail alebo detail „navyše“ sa počíta ako chyba do vizuálnej diferenciacie figúry a pozadia,
- každé chybné alebo chýbajúce napojenie alebo pripojenie detailu sa počíta ako chyba do priestorovej orientácie 2D.

#### ***Kvalitatívne:***

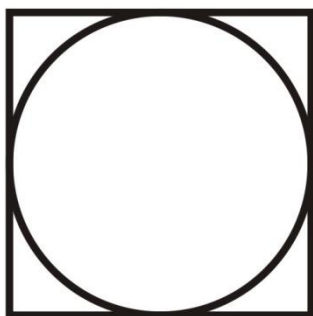
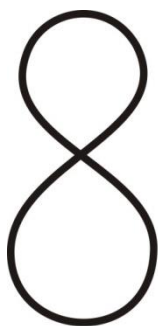
Rozlišujte medzi chybami v členení a chybami v priestorovej orientácii. Zapisujte ich správne do záznamového hárka. Rozdiely vo veľkosti medzi predkladanými figúrami a nakreslenými figúrami sa nehodnotia.

**Predloha č. 5b) Individuálna depistáž 1 - Paváci**





Predloha č. 5b) Individuálna depistáž 1 - praváci



## VIZUÁLNA DIFERENCIÁCIA FIGÚRY A POZADIA – OBRÁZOK

Predloha č. 6 Individuálna depistáž 1 Vizualna diferenciacia figury a pozadia - obrázok

### **Inštrukcia:**

*„Nájdí všetky skryté sliepočky!“*

### **Materiál:**

Predloha č. 6 Individuálna depistáž 1: Obrázok so sliepočkami

### **Zadanie:**

Položte obrázok so sliepočkami pred dieťa tak, aby stred papiera bol zároveň so strednou líniou tela dieťaťa. Povedzte dieťaťu, že na obrázku sú skryté sliepočky. Povzbudzujte ho, aby našlo všetky.

### **Pokyny pre pozorovanie:**

Všímajte si, či dieťa otáča papier alebo sa nakláňa.

Pozorujte, či je nutné dieťa povzbudzovať, aby hľadalo ďalej.

### **Vyhodnotenie:**

#### ***Kvantitatívne:***

Každá sliepočka, ktorú dieťa nenájde sa počíta za chybu.

#### ***Kvalitatívne:***

Všímajte si tempo dieťaťa, či sa výrazne spomalí oproti ostatným predkladaným úlohám.

Predloha č. 6 Individuálna depistáž 1



## VIZUÁLNA PAMÄŤ – OBRAZCE

Predloha č. 7 Individuálna depistáž 1 Vizuálna pamäť - tvary

### **Inštrukcia:**

*„Dobre sa pozeraj a pokús sa čo najlepšie zapamätať tieto tvary!“*

### **Materiál:**

Predloha č. 7 Individuálna depistáž 1: 2 x 6 kartičiek s obrázkami

### **Zadanie:**

Ukladajte šesť kartičiek s obrázkami pred dieťa do radu zľava doprava (z pohľadu dieťaťa) s časovým odstupom cca 2 sekundy medzi kartičkami. Potom postupne otočte všetky kartičky na druhú stranu, opäť postupujte zľava doprava. Ubezpečte sa, že dieťa sleduje kartičky aj počas otáčania. Potom dáte dieťaťu do ruky zvyšných šesť kartičiek, ktoré pomiešate a poprosíte ho, aby ich poukladalo pod kartičky na správne miesto.

### **Pokyny pre pozorovanie:**

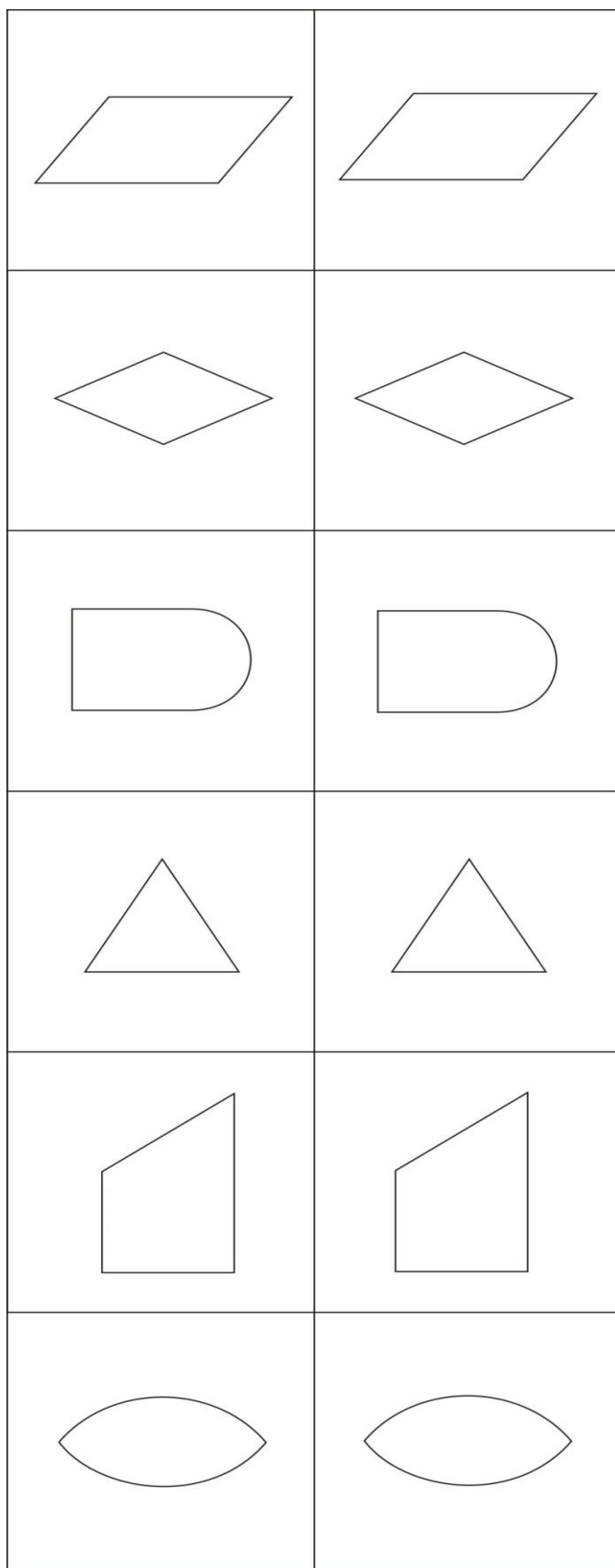
Všímajte si, či sa dieťa snaží kartičky pomenovať.

### **Vyhodnotenie:**

**Kvantitatívne:** Každá karta položená na nesprávnom mieste sa počíta za chybu.

**Kvalitatívne:** Pozorne sledujte, či dieťa ukladá karty nejakým systémom, napríklad zapamätá si prvé a posledné a ostatné len háda a pod.

Predloha č. 7 Individuálna depistáž 1



### 3.3 Individuálna časť depistáže 2

Individuálna časť depistážneho vyšetrenia 2 v úlohách diagnosticky mapuje tieto oblasti vývinu:

- *Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine.*
- *Úroveň výslovnosti a artikulácie dieťaťa.*
- *Rozsah slovnej zásoby dieťaťa, bezprostredné pamätanie si vizuálnych podnetov.*
- *Pojmy týkajúce sa oblastí rozmeru, množstva a poradia.*
- *Základné číselné predstavy a predstavy o množstve.*
- *Správanie počas individuálneho vyšetrenia, koncentráciu pri práci.* K realizovaniu

individuálnej časti depistáže 2 potrebujeme:

Predloha č. 1 Individuálna časť depistáže 2 Slovná zásoba, kategorizácia.

Predloha č. 2 a, b Individuálna depistáže 2 a) Rozmer, množstvo, farby, b) Poradie, a geometrické tvary.

Záznamový list č. 1 Individuálna časť depistáže 2 Reč - výslovnosť, artikulácia, (Príloha 1).

Záznamový list č. 2 Individuálna časť depistáže 2 Slovná zásoba, kategorizácia, pamäťová reprodukcia (Príloha 2).

Záznamový list č. 3 Individuálna časť depistáže 2 Farby, geometrické tvary, rozmer - množstvo - poradie, matematické a číselné predstavy (Príloha č. 3).

Vyhodnocovací hárok – Individuálna časť depistáže 2 (Príloha č. 5).

### 3.3.1 Inštrukcie, metodika a priebeh Individuálnej časti depistáže 2

V tejto časti publikácie predstavíme priebeh individuálnej časti depistáže a znenie jednotlivých inštrukcií.

#### ROZSAH ZÁKLADNÝCH VEDOMOSTÍ A INFORMÁCIÍ O SEBE A RODINE

Vyhodnocovací hárok, časť Individuálna depistáž 2 (príloha č. 5)

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

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

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

#### ÚROVEŇ VÝSLOVNOSTI A ARTIKULÁCIE DIEŤAŤA

Záznamový list č. 1 Individuálna časť depistáže 2 Reč - výslovnosť, artikulácia (Príloha č. 1).

V záznamovom liste č. 1 Individuálna časť depistáže 2 je uvedený zoznam slov.

Inštrukcia k úlohe: „*Zopakuj slová*“:

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

V úlohe sledujeme výslovnosť hlások:

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

Artikulácia - Inštrukcia v záznamovom liste dieťaťa č.1:

**„Zopakuj, čo poviem“:**

- Žiaci cvičia v cvičkách.
- Čadca
- hudba a futbal
- Češem.
- pradedko
- Sasinkova ulica
- rybársky prút
- radiátor
- Klára Kráľová
- Cumlem cumlík.

## **ROZSAH SLOVNEJ ZÁSObY DIEŤAŤA, KATEGORIZÁCIA**

Predloha č. 1 Individuálna časť depistáže 2 Slovná zásoba, kategorizácia

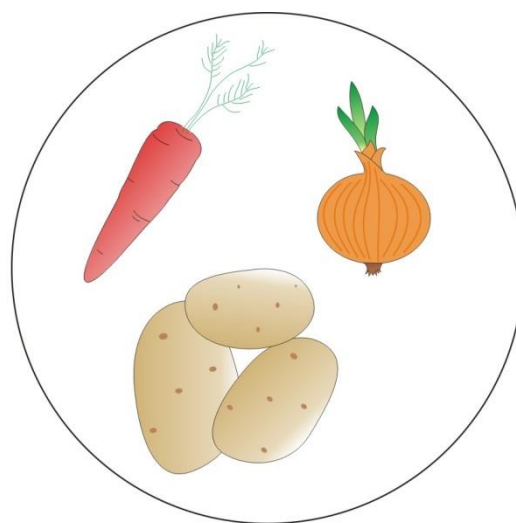
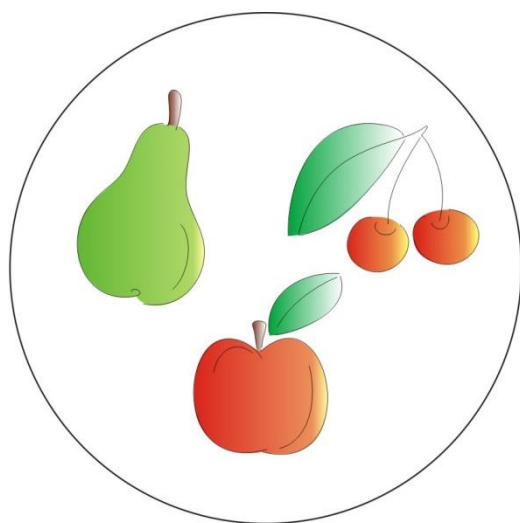
Na snímanie danej oblasti slúži univerzálna predloha č. 1 Individuálna časť depistáže 2 - *Slovná zásoba, kategorizácia*, ktorú diagnostik predkladá dieťaťu. Predloha je farebná, v krajnom prípade je možné vytlačiť ju i čierno-bielo, pre zachovanie štandardných podmienok administrácie je však vhodné uprednostniť farebnú verziu univerzálnej predlohy. Odpovede dieťaťa si odborník značí do záznamového listu č. 2 Individuálna časť depistáže 2 - Slovná zásoba, kategorizácia, pamäťová reprodukcia (príloha č. 2) a rovnako ako záznamový list dieťaťa č.1 zakladá do osobného portfólia dieťaťa spolu s pracovnými listami skupinovej depistáže a výsledným vyhodnocovacím hárkom dieťaťa. Záznamový list č. 2 obsahuje zoznam slov, ktoré má dieťa správne určiť a pomenovať na základe obrázkov.

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

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



Predloha č. 1 Individuálna depistáž 2



## URČOVANIE FARIEB A GEOMETRICKÝCH TVAROV

Predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2 a) Rozmer, množstvo, farby b) Poradie, a geometrické tvary

Pred dieťa položíme predlohu č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2 s geometrickými farebnými tvarmi a obrazcami a zadáme inštrukciu. Inštrukcia: „**Povedz, aká je toto farba**“.

Farby ukazujeme v poradí:

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

Ak dieťa nechce rozprávať s odborným zamestnancom (je hanblivé, nesmelé, resp. si na názov farby nevie spomenúť), môžeme ho požiadať:

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

Predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2 a) Rozmer, množstvo, farby, b) Poradie, a geometrické tvary by mala byť farebná. V prípade, že škola nedisponuje farebnou tlačiarňou, je možné za účelom správneho určovania farieb použiť v praxi farebné pastelky, farbičky, farebný obrázok s väčšími jednofarebnými plochami všetkých uvedených farieb.

Predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2 Rozmer, množstvo, farby, poradie, a geometrické tvary, povieme inštrukciu k určovaniu geometrických tvarov: „**Ako voláme tento tvar?**“

Tvary ukazujeme v poradí:

kruh,  
krížik,  
štvorec,  
trojuholník,  
kosoštvorec.

Platí rovnaký princíp určovania ako pri farbách - sledujeme, či dieťa verbálne vie pomenovať tvary, ak nie, dáme dieťaťu šancu aspoň ukázať na daný tvar: „**Ukáž, kde na obrázku je kruh,**

*krížik, štvorec, trojuholník, kosoštvorec*“. Ak dieťa nie je schopné ukázať daný tvar, hodnotíme to ako nesprávne.

## **ROZMER, MNOŽSTVO A PORADIE, PRIESTOROVÁ ORIENTÁCIA**

Predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2: a) Rozmer, množstvo, farby, priestorová orientácia b) Poradie a geometrické tvary

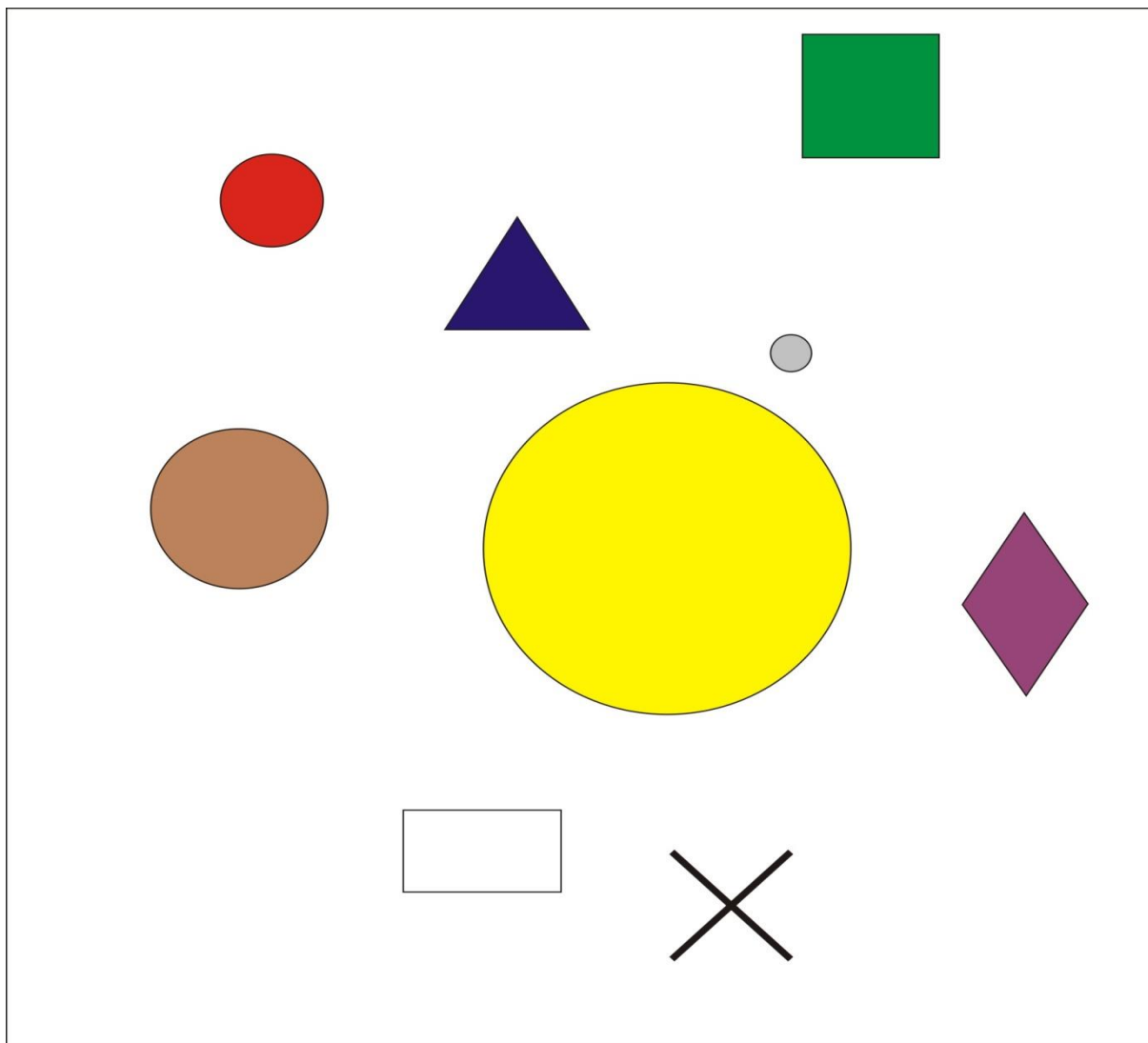
Pred dieťaťom ostáva i naďalej predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2. Podávame inštrukciu:

1. *„Ukáž, ktorý tvar ( obrázok) je najväčší“.*
2. *„Ukáž ktorý je nakreslený najvyššie (najviac hore)“.*
3. *„Ukáž, ktorý je najmenší zo všetkých“.*
4. *„Spočítaj, čoho je najviac“.*
5. *„Spočítaj, čoho je najmenej“.*

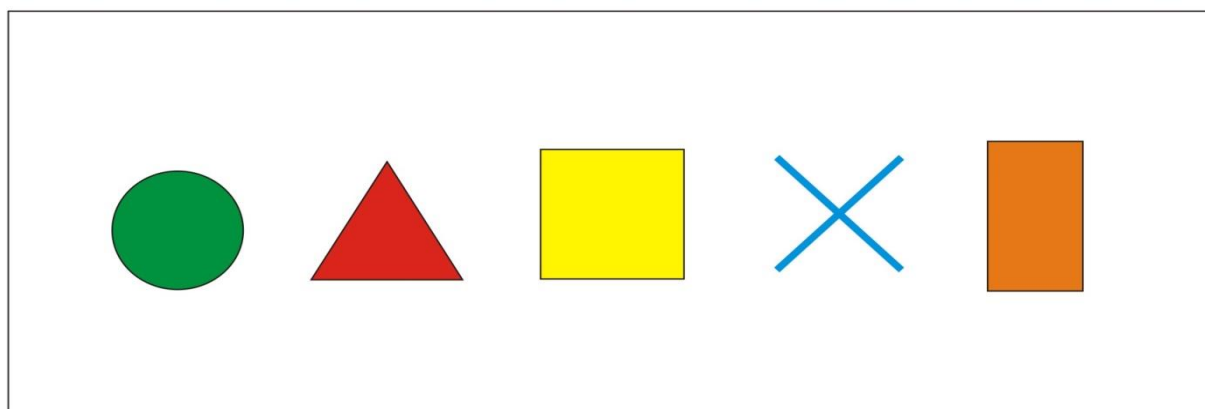
Pred dieťaťom ostáva i naďalej predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2, Podávame inštrukciu:

6. *„Ukáž, čo je prvé v tomto rade“.*
7. *„Ukáž, čo je v rade posledné“.*
8. *„Ukáž, čo je v strede radu“.*
9. *„Ukáž, čo je hneď pred žltým štvorcom“.*
10. *„Ukáž, čo je štvrté v poradí (tohto radu)“.*

Predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2 a) Rozmer, množstvo, farby, priestorová orientácia



Predloha č. 2 a), b) Individuálna depistáž 2 b) Poradie a geometrické tvary



## MATEMATICKÉ A ČÍSELNÉ PREDSTAVY

Záznamový list č. 3 Individuálna časť depistáže 2 Farby, geometrické tvary, rozmer - množstvo - poradie, matematické a číselné predstavy (príloha č. 3)

Inštrukcia:

**1. „Počítaj do 10“. „1-2....10“.**

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

Potom pokračujeme v inštrukcii:

**2. „Počítaj naspäť od 10 po 1“.** Ak dieťa nerozumie, začneme s ním 10-9-8..., ukazujeme názorne na prstoch.

**3. „Urči počet“:** na prstoch ukážeme - 2,4,7,9,3,10. Ak sa dieťa nevie dostať cez 5, povieme mu, že môže postupne počítať po jednom a odpočítať si počet prstov.

**Správanie dieťaťa pri individuálnej časti depistáže 1, 2** (Vyhodnocovací hárok, individuálna časť depistáže 1, 2 vid'. príloha č. 5)

Bezprostredne po skončení individuálnej časti depistáže si poznačíme do vyhodnocovacieho hárku prejavy správania dieťaťa. Zameriava sa na schopnosť sústredenia sa, pracovnej výdrže, potrebu podvoliť sa zadaniam a pracovať podľa pokynov. Škála o správaní dieťaťa pri individuálnej práci sleduje schopnosť dieťaťa odlúčiť sa od rodiča, prípadne učiteľa materskej školy, na ktorého je dieťa zvyknuté, rovnako i od rovesníkov a ostať v spolupráci s človekom, ktorého dieťa až tak nepozná. Pre niektoré dieťa to môže byť emočne bezpečnejšia a ľahšia situácia ako pracovať v skupine, pre iné naopak. Sledujeme aj individuálne pracovné tempo a nápadné odchýlky od žiaduceho stredného tempa práce (prirýchle tempo, prípadne nápadnú pomalosť, keď dieťa nepracuje pod tlakom skupiny v mierne vnútenom skupinovom pracovnom tempe, ale samé si určuje rytmus a rýchlosť realizovania vlastných úloh). Všimame si nápadné rozdiely v správaní dieťaťa v skupine a pri individuálnej činnosti, ktoré sú z hľadiska pozorovania a skúmania pripravenosti dieťaťa významné.

### 3.4 Metodiky individuálnej depistáže 2, ich zaznamenávanie a hodnotenie

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

#### 3.4.1 Rozsah základných vedomostí a informácií o sebe a rodine

Časť individuálnej depistáže skúma pragmatickú rovinu rečového prejavu - či dieťa pochopí otázku, primerane veku odpovedá, vie uviesť základné informácie o svojej osobe, udrží očný kontakt s vyšetrojúcim, nadväzuje verbálnu komunikáciu, konverzuje. *Musíme si tiež uvedomiť, že u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia bude Individuálna časť depistáže 1, 2 náročná pre zadministrovanie aj z toho dôvodu, že komplikácie môžu nastať pre neporozumenie inštrukciám v spisovnom jazyku.* Hodnotenie a zaznamenávanie danej oblasti sa priamo viaže na vyhodnocovací hárok, Individuálna časť depistáže 2 časť vedomosti (viď. príloha č. 5).

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

#### 3.4.2 Výslovnosť a artikulácia dieťaťa

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

##### Hodnotenie a zaznamenávanie

Nesprávnu výslovnosť konkrétnych slov, ktoré dieťa nevie zopakovať, zaznamenávame priamo do záznamového listu dieťaťa č. 1 (viď. príloha č. 1) spolu s poznámkami, ktoré sa viažu na realizovanie daného subtestu. Hlásky, ktoré robia dieťaťu problém, označíme do vyhodnocovacieho hárku individuálnej časti depistáže 2, časť Reč - výslovnosť:

- čistá - nesprávna, dyslalická v hláskach.....(na riadok vypíšeme hlásky, ktoré dieťa nevyslovuje správne).

<b>Reč</b>	<b>Výslovnosť</b>	<b>čistá –dyslalická</b>
	<b>Artikulácia</b>	<b>obratná – neobratná</b>
	<b>Intenzita rečového prejavu</b>	<b>výrazná - nevýrazná</b>

Artikulácia dieťaťa sa zaznamenáva a vyhodnocuje rovnako v tejto časti vyhodnocovacieho hárku individuálnej depistáže v dvoch oblastiach - obratnosti rečového prejavu a intenzity akou dieťa slová a vety vyslovuje.

### **3.4.3 Rozsah slovnej zásoby, kategorizácia**

Záznamový list č. 2 Individuálna časť depistáže 2 Slovná zásoba, kategorizácia (príloha č. 2).

Test vznikol ako modifikácia štandardizovaného testu Obrázkovo-slovníková skúška (Kondáš, 1972), ktorý je často využívaný psychológmi centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie pri diagnostike školskej spôsobilosti u detí zo sociálne znevýhodneného prostredia (viď. predloha č. 1 Individuálna depistáž 2 - Slovná zásoba, kategorizácia).

Odborný zamestnanec postupne ukazuje na obrázky v presnom poradí, ako je uvedené v záznamovom liste č. 2 Individuálna časť depistáže 2 Slovná zásoba, kategorizácia, (príloha č. 2) a zapisuje si, či dieťa obrázok správne pomenuje alebo nie. Ak sa dieťa pomýli, neopravujeme ho, zaznamenávame si odpovede dieťaťa a zároveň si zapisujeme počet bodov (1 alebo 0):

Por. č. + slovo	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0	KATEGORIZÁCIA:	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0
1. jablko			I. ovocie		
2. hruška			II. zelenina		
3. čerešne			III. zvieratá		
4. cibuľa			IV. oblečenie		
5. zemiaky					
6. mrkva					
7. žaba					
8. vtáčik					
9. mačka					
10. nohavice					
11. tričko					
12. čiapka					

Po skončení úlohy č. 12 sa pýtame, čo predstavujú veci v jednej bublinke na predlohe, ako by ich dieťa nazvalo spolu. Odpovede zapíšeme do časti KATEGORIZÁCIA.

Hodnotenie danej oblasti prebieha nasledovne:

Slovná zásoba spolu - správny počet slov = Hrubé skóre HS: 0 - 12 bodov

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

*Známka 1 = 12-11b*

*Známka 2 = 10b*

*Známka 3 = 9-8b*

*Známka 4 = 7-6b*

*Známka 5 = 5-0b → Defektná úroveň = 5b a menej*

Kategorizácia: uvádzame hrubé skóre: HS = 0 - 4 bodov, v hodnotiacom hárku depistáže značíme takto:

**Kategorizácia:**

- zvláda (HS 4)
- zvláda čiastočne (HS 3-2)
- zlyháva (HS 1 -0)



Zaznamenanie danej oblasti značíme do vyhodnocovacieho hárku individuálnej časti depistáže 2 (príloha č. 5) v časti slovná zásoba:

Slovná zásoba	Rozsah slovnej zásoby	HS=.....Známka: 1-2-3-4-5
	Kategorizácia	HS....., zvláda - čiastočne - zlyháva
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	áno - nie

### 3.4.4 Určovanie farieb a geometrických tvarov

V subteste farby a geometrické tvary ide o oblasť, v ktorej sa sníma zrelosť zrakovej percepcie, pochopenie inštrukcií hovoreného slova, ako aj pamäťové schopnosti a schopnosť orientovať sa v základných informatívnych zručnostiach. Súčasne pozoruje schopnosť spolupráce a spôsob komunikácie s administrátorom, ktorý dieťa preferuje v danej úlohe. Máme možnosť presvedčiť sa o tom, či dieťa pozná farby. Nepriamo posudzujeme rozsah slovnej zásoby a porozumenie v spisovnom jazyku v oboch subtestoch (farby a geometrické tvary).

Vyhodnotenie vpisujeme do záznamového listu č. 3 Individuálna časť depistáže 2 Farby, geometrické tvary, rozmer - množstvo - poradie, matematické a číselné predstavy (príloha č. 3) na čiaru správne **V** a nesprávne odpovede dieťaťa **X**, sumár výkonov zaznamenávame do vyhodnocovacieho hárku individuálnej časti depistáže 2 Farby, geometrické tvary (príloha č. 5):

Farby, geometrické tvary	Farby	pomenuje všetky - nepomenuje, ale správne ukáže viac ako polovicu - určí len niektoré - zlyháva
	Základné geometrické tvary	pomenuje všetky - nepomenuje, ale správne ukáže viac ako polovicu - určí len niektoré - zlyháva

### 3.4.5 Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia

Subtest je zameraný na správne zvládnutie pojmov v oblasti priestorovej orientácie (čo je v rade prvé, čo je v strede, čo je posledné, čo je hneď pred, čo je v poradí štvrté). Tiež zisťuje orientáciu v pojmoch hore, dole, najvyššie, najmenšie, čoho je najviac, najmenej, čoho je rovnako. Subtest bol zostavený modifikáciou a úpravou Testu školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti autoriek Mesárošovej a Maruškovej (2005) úpravou subtestu: Rozmer, množstvo, poradie.

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

Vyhodnotenie - za každé správne riešenie dáme dieťaťu jeden bod. Správne odpovede značíme do záznamového listu č. 3: tabuľka Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia. Spolu celkové hrubé skóre HS: min. 0 bodov, max. 10 bodov. Značíme si percentuálnu úspešnosť danej oblasti, napr. 4 body - 40%, 6b - 60 % úspešnosť.

Zaznamenávame do vyhodnocovacieho hárku individuálnej depistáže 2, časť: Rozmer, množstvo, poradie (príloha č. 5):

<b>Rozmer - množstvo - poradie</b>	<b>Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia</b>	<b>HS=.....%=.....</b>
--	--	------------------------

### 3.4.6 Matematické a číselné predstavy

Do oblasti matematických predstáv spadajú otázky rozmeru množstva a poradia z úlohy rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia, ktoré doplníme o informáciu, či sa dieťa vie orientovať v vzostupnom a zostupnom číselnom rade a či dokáže určiť počet prvkov v obore do 10.

**Hodnotenie:** výsledok zaznamenávame do vyhodnocovacieho hárku - individuálna časť depistáže 2 (príloha č. 5): Matematické a číselné predstavy:

- Vzostupný rad do 10: ovláda - ovláda do 5 - neovláda
- Zostupný číselný rad od 10 - ovláda - ovláda od 5 -1 – neovláda

- Určenie počtu do 10 na prstoch (s názorom): ovláda - zvláda do 5 - neovláda

<b>Matematické a číselné predstavy</b>	<b>Vzostupný číselný rad do 10</b>	<b>ovláda - ovláda do 5 - neovláda</b>
	<b>Zostupný číselný rad od 10 - 1</b>	<b>ovláda - ovláda od 5 - neovláda</b>
	<b>Určenie počtu do 10</b>	<b>ovláda - ovláda do 5 - neovláda</b>

Bezprostredne po ukončení individuálnej časti depistáže 1, 2 si zaznamenávame správanie dieťaťa počas individuálnej depistáže 1, 2 priamo do vyhodnocovacieho hárku - Individuálna časť depistáže 2 (príloha č. 5):

<b>Správanie a reagovanie dieťaťa počas individuálnej depistáže</b>	<b>Bez pozoruhodností</b> - sústredený, plní pokyny	<i>áno - nie</i>
	<b>Neschopný odlúčiť sa</b> od blízkych a známych	<b>áno - nie</b>
	<b>Nesústredený, nepozorný</b> - koncentrácia upadá	<b>áno - nie</b>
	<b>Nesamostatný, nesmelý, neistý</b> - vyžaduje povzbudenie, neverí si	<b>áno - nie</b>
	<b>Emočne rozladený</b> - plačlivý pri neúspechu	<b>áno - nie</b>
	<b>Negativistický</b> - odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	<b>áno - nie</b>
	<b>Neštandardné pracovné tempo</b> - príliš rýchle - príliš pomalé	<b>áno - nie</b> <b>áno - nie</b>

## ZÁVER

Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť podáva návod, ako je reálne uskutočniť vstupný depistážny skrining v oblasti ich pripravenosti pre úspešný vstup do základnej školy. Veríme, že bude prínosom na ceste k poskytnutiu čo najlepšieho štartu všetkým deťom (aj rómskym) a na základe výsledkov depistáže im zabezpečí špecifickú predškolskú stimuláciu, ktorú budú potrebovať pre úspešné pokračovanie na ich ceste k získaniu adekvátneho vzdelania. Súčasne má adaptovaný manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia za cieľ vnímať jedinečnosť detí, identifikovať nielen ich slabé, ale i silné stránky vývinu pred vstupom do základnej školy, čím je možné posilniť kľúčové kompetencie potrebné k úspešnému učeniu a štúdiu a následne aj uplatnení sa v osobnom aj v pracovnom živote. V dlhšom časovom horizonte a v perspektíve životných dráh, včasné podchytenie špecifik vývinu detí ešte pred vstupom do školy, spoznanie ich silných stránok a kľúčových kompetencií, ich stimulovanie v podnetnom predškolskom prostredí, následné inkluzívne vzdelávanie v systéme základných a stredných škôl, má za cieľ pripraviť deťom tie najlepšie podmienky pre ich možné budúce profesijné a životné uplatnenie sa v spoločnosti.

Záverom chceme zdôrazniť, že z pohľadu cieľov inkluzívneho vzdelávania rómske deti, deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo deti pochádzajúce z prostredia rómskych marginalizovaných komunít nepovažujeme za deti so zdravotným znevýhodnením.

Riešme základný problém (dilemu): Chceme inkludovať skupiny alebo jednotlivcov? Ved' homogénne skupiny neexistujú. Zamerajme pozornosť na dieťa, na jeho individualitu a na jedinečnosť osobnosti každého dieťaťa v intenciách humanistickej pedagogiky! Prestaňme deliť detí na také a onaké. Pochopme, že dieťa je dieťa: nič viac - nič menej.... Životný príbeh každého dieťaťa neuzatvárajme jednou psychologickou diagnostikou, ale nechajme životný príbeh každého dieťaťa ako „príbeh otvorený“.

## BIBLIOGRAFICKÉ ODKAZY

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. 2002. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 1. Vyd. Praha: Portál 2002. 192 s. ISBN 80-7178-614-4.

ARSLAN - ŠINKOVÁ, P. 2014. In SINDELAR, B. *Průručka k metodice na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií*. Bratislava, Vydavateľstvo Kanije, 2014. 90 s.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2007. 212 s. ISBN 8025118290.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2012. *Školská zrelosť. Čo by malo dieťa vedieť pred vstupom do školy*. 1. vyd. Brno: Edika. 2012. 99 s. ISBN 978-80-266-0049-7.

BIERMANN, A., ENGELHARDT, A. & GOETZE, H. 2005. *Play therapy for students with mental retardation* <Spieltherapeutisch orientierte Förderung an Schulen für Geistigbehinderte>. Heilpädagogische Forschung, 31 (1), 28 – 36.

BRADOVÁ, K. 2010. *Výskyt záškoláctva u stredoškólkov*. 2010. In: *PREVENCIA*, Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, 2010, č. 3, s. 44 -50. ISSN 1336-3689.

DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Dětská kresba z pohledu psychologie. 1. Vyd. Praha: Portál 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.

FROSTIG, M. 1973. *Bewegungs-Erziehung., Neue Wege der Heilpädagogik*. Berlin, Ernst Reinhardt Verlag 1973. 260 s. ISBN: 3497007218/3-497-00721-8.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teórie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-247-3070-7.

HANDZELOVÁ, J., REPISKÝ, P. 2013. *Inovácie v edukácii žiakov z marginalizovaných rómskych komunit*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2013. ISBN 978-80-8052-5675.

HEŘMANSKÁ, D. 1999. *Psychologická analýza dětské predikvence*. In: VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a Patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 1999. 356 strán. ISBN 80-246-0841-3.

HRABAL, V., ZÁHOROVÁ, A. 1984. *Vliv odkladu školní docházky suspektně nezralých dětí na jejich školní úspěšnost v prvním ročníku základní školy*. In: *Československá Psychologie*, 1984, 28, s. 16 - 26. ISSN: 0009-062X.

- JANOŠKO, P. 2009. *Osobnostné a profesijné kompetencie pedagóga v kontexte inkluzívnej edukácie*. In: Revue liečebnej pedagogiky, 2009, roč. 3, č. 5, s. 5. ISSN 1337-5563.
- JIRÁSEK, J. 1992. *Orientační test školní zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1970, 1992.
- KLEIN, V. 2009. *Sociokultúrny handicap, sociálne znevýhodňujúce prostredie a edukácia*. In ROSINSKÝ, R., ŠRAMOVÁ, B., KLEIN, V., VANKOVÁ, K. *Pedagogicko-psychologické a interkultúrne aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokultúrneho prostredia*. Nitra. 1. vyd. UKF, 2009. 209 s. ISBN 978-80-8094-589-3.
- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J., ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Vyd. 1. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. 2012. ISBN 978-80-971181-0-5.
- KONČEKOVÁ, L. 2010. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. 2010. 156 s. ISBN: 978-80-7165-811-5.
- KUTÁLKOVÁ, D. 2005. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada. 2005. 165 s. ISBN 8024710404.
- KYRIAZOPOULOU, M. 2017. *Místní akční plán rozvoje vzdělávání ve městě Brno*. Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie.
- LANGMEIER, J. 1961. *Zralost dítěte pro školu*. Československá pediatrie, 16, 1961, s. 865.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. 1974. *Psychická deprivace v dětství*. 3. vyd. Praha: Avicenum. 1974. 577 s. ISBN 9788024619835.
- MAJZLANOVÁ, K.: *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Dizertačná práca. Pedagogická fakulta UK, Bratislava 1995.
- MAND, J. 2008. *Lese - und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie: Entwicklungsmodelle, diagnostische Methoden, Förderkonzepte*. Stuttgart: Kohlhammer, 2008. 188 s. ISBN 978-3-17-020092-0.
- MATULA, Š. 2011. *Emocionálna zrelosť - siedma kľúčová kompetencia*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2011. 76 s. ISBN 978-80-8052-403-6.
- MELGOSA, J. 2001. *Žit' naplno (kniha o dospievaní)*. 1. vyd. Vrútky: Advent – Orion. 2001. 191 s. ISBN 80-88960-61-4.
- MESÁROŠOVÁ, B., MARUŠKOVÁ, M. 2005. *Test školskej spôsobilosti pre sociálne znevýhodnené deti*. Bratislava, 2005. Dotlač s podporou fondu PHARE v rámci projektu

„Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl SR.“

NOVOTNÁ, I. 2013. *Logopedické maľovanky. Logopedické cvičenia pre deti od 4 do 7 rokov*. 1. vyd. Brno: Edika, spoločnosť Albatros Media. 68 s. ISBN 978-80-266-0389-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SCHRÖDER, U. 2000. *Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe*. Stuttgart: Kohlhammer. 2000. 283 s. ISBN 978-3-17-015421-6.

SINDELAR, B. 2007. *Předcházíme poruchám učení. Soubor cvičení a pracovních listů pro děti v předškolním roce a 1. ročníku ZŠ*. 2007. Portál. ISBN 80-7367-26-6.

SINDELAR, B. 1998. *Partielle Entwicklungsdefizite der Informationsverarbeitung: Teilleistungsschwächen als Ursache kindlicher Lern- und Verhaltensstörungen*. Wien, Verlag Austria Press, 1998. 286 s.

SINDELAR, B. 2009. *Testtheoretische analyse und standardisierung des verfahrens zur erfassung von teilleistungsschwächen*. Elisabeth Unterfrauner Verlag Austria Press, Wien 2009 2. nezmenené vydanie (1. vydanie 2006). 13: 978-3-85330-280-4.

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. 2015. *Edukácia sociálne znevýhodnených žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia*. Prvé vydanie. Verbum – vydavateľstvo KU Ružomberok. 2015. 225 s. ISBN 978-80-561-0262-6.

ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V. 2017. *Perspektívy a možnosti budovania inkluzívneho prostredia škôl*. In *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae. Universitas Catholica Ružomberok*. Roč. XVI., č. 1 (2017). s. 112-120. ISSN 1335-2232.

ŠILONOVÁ, V., SZITOVÁ, M. eds. 2010. *Stop drogám v našom meste II*. Zborník príspevkov z odborného seminára uskutočneného v Spišskej Novej Vsi 10. decembra 2010. ISBN 978-80-970559-5.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a Patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 1999. 356 strán. ISBN 80-246-0841-3.

VÁGNEROVÁ, M. - KLÉGGROVÁ, J. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

- VALACHOVÁ, D. 2009. *Pedagogická diagnostika v MŠ*. 1. vydanie. Bratislava. 2009. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. 2009. 72 s. ISBN 978-80-8052-342-8.
- VARJÚ, K. *Metodická príručka k pracovnému zošitu „Me žav an do ishkola“*. *Idem do školy*. Čítanka bez písmen (Rozvíjanie školskej zrelosti u sociálne hendikepovaných detí). Metodická príručka k šlabikáru. Internet: [mek.oszk.hu/08500/08597/08597.pdf](http://mek.oszk.hu/08500/08597/08597.pdf).
- VÝSKUM ADHD - *výsledky klinicko-empirickej štúdie: Pädiatrie & Pädologie*, Österreichische Zeitschrift für Kinder- und Jugendheilkunde, 04/11.
- ZAPLETALOVÁ, J. a kol. 2006. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. Praha: IPPP ČR. 107 s. ISBN 80-86856-29-1.
- ZELINA, M. 2012. *Inkluzívna škola*. In *Učiteľské noviny*, roč. LIX, č. 1, s. 6 – 7. ISSN 0139-5769.
- ZELINKOVÁ, O. 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. 54 s. ISBN 978-80-367-326-0.



## Prílohy

### Príloha č. 1

#### Záznamový list č. 1 Individuálna časť depistáže 2 **Reč (výslovnosť, artikulácia)**

Meno a priezvisko dieťaťa: \_\_\_\_\_ Vek: \_\_\_\_\_

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

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

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

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

- |                            |                   |
|----------------------------|-------------------|
| - Žiaci cvičia v cvičkách. | - Sasinkova ulica |
| - Čadca                    | - rybársky prút   |
| - hudba a futbal           | - radiátor        |
| - Češem                    | - Klára Kráľová   |
| - pradedko                 | - Cumlem cumlík.  |

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

Hrubé skóre HS= \_\_\_\_\_ %= \_\_\_\_\_

\*Hrubé skóre a % poznačiť tiež do vyhodnocovacieho hárku.

Dátum:

Administroval:

## Príloha č. 2

### Záznamový list č. 2 Individuálna časť depistáže 2 **Slovná zásoba (rozsah slovnej zásoby, kategorizácia)**

Meno a priezvisko dieťaťa: \_\_\_\_\_ Vek: \_\_\_\_\_

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

Por. č. + slovo	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0	KATEGORIZÁCIA:	Odpoveď dieťaťa	Body 1-0
1. jablko			I. ovocie		
2. hruška			II. zelenina		
3. čerešne			III. zvieratá		
4. cibuľa			IV. oblečenie		
5. zemiaky					
6. mrkva					
7. žaba					
8. vtáčik					
9. mačka					
10. nohavice					
11. tričko					
12. čiapka					

Slovná zásoba: Hrubé skóre HS (0-max.12): \_\_\_\_\_, Znamka: 1 – 2 – 3 – 4 – 5

**Kategorizácia**: zvláda (HS 4) - zvláda čiastočne (HS 3-2) - zlyháva (HS 1 -0)

Kategorizácia: Hrubé skóre HS (0 – max.4): \_\_\_\_\_, zvláda – zvláda čiastočne – nezvláda

Znamka 1 = 12-11b

Znamka 2 = 10b

Znamka 3 = 9-8b

Znamka 4 = 7-6b

Znamka 5 = 5-0b → Defektná úroveň = 5b a menej

Dátum:

Administroval:

### Príloha č. 3

#### Záznamový list č. 3 Individuálna depistáž **Farby, geometrické tvary,**

#### **rozmer - množstvo - poradie, matematické a číselné predstavy**

Meno a priezvisko dieťaťa: \_\_\_\_\_ Vek: \_\_\_\_\_

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

1. Žltá \_\_\_\_
2. Zelená \_\_\_\_
3. Hnedá \_\_\_\_
4. Červená \_\_\_\_
5. Čierna \_\_\_\_
6. Fialová \_\_\_\_
7. Sivá \_\_\_\_
8. Biela \_\_\_\_

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

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

- Kruh \_\_\_\_                      Obdĺžnik \_\_\_\_
- Kríž \_\_\_\_                      Trojuholník \_\_\_\_
- Štvorec \_\_\_\_                      Kosoštvorec \_\_\_\_

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

- **Rozmer, množstvo, poradie, priestorová orientácia**

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

\*Výsledok zaznamenaj do vyhodnocovacieho hárku

HS: \_\_\_\_%: \_\_\_\_

- **Matematické a číselné predstavy**

Vzostupný číselný rad menuje do \_\_\_\_\_

Zostupný číselný rad menuje od \_\_\_\_\_

Urči počet v obore do \_\_\_\_\_

\* zaznamenaj do vyhodnocovacieho hárku

Dátum:

Administroval:

## Príloha č. 4

### Záznamový list Individuálna časť depistáže 1

VIZUÁLNA DIFERENCIÁCIA - OBRÁZKY	Predloha č. 1
<i>rovnaké:</i> lopta slnko list vrtuľa budík vláčik	6
<i>rozdielne:</i> šálka jablko bubon kačka ceruzka dom	

TAKTILNO – KINESTETICKÉ VNÍMANIE	
1 zubná kefka 2 hrebeň 3 kocka 4 loptička 5 detská príborová lyžica 6 detský príborový nožík	6
AUDITÍVNA PAMÄŤ	
1 stolička 2 kameň 3 vrece 1 lietadlo 2 fľaša 3 guma 4 mrkva	7

SERIALITA vizuálna	Predloha č. 2
Vláčik s vagónmi 1 2 3 4 5	5

AUDITÍVNA DIFERENCIÁCIA: bim-bam, pul-pul	
<i>Zaznačiť, ktoré slová dieťa určí, že sú rozdielne!</i>	
1 pal-val 2 nuk-muk 3 leč-leč 4 bim-bim 5 dít-dýt 6 ves-ves 7 dam-bam 8 žen-šen 9 vok-vok 10 čob-čub 11 nip-nip 12 lin-lin	6

<b>INTERMODALITA vizuál – auditív</b>		<i>Predloha č. 3</i>	
lyžica JABLKO vták BUDÍK stôl sukňa LIST auto slnko			+6 -3
<b>AUDITÍVNA DIFERENCIÁCIA FIGÚRY A POZADIA O – zaznačiť, pri ktorom slove povie dieťa áno!</b>			
1PLOT 2klinec 3DVOR 4PERO 5múka 6AUTO 7prsteň 8OBLAK 9ulica 10guma 11mapa 12ODZNAK			+6 -6
<b>PRIESTOROVÁ ORIENTÁCIA – Telesná schéma</b>			
1. ľavá ruka na ľavý bok, pravá ruka na pravé ucho ( MOŽNÝ ZÁCVIK ) 2. ľavá ruka na ľavé koleno, pravá ruka na pravé plece 3. ľavá ruka na ľavé ucho, pravá ruka na nos 4. ľavá ruka na pravé plece, pravá ruka na ľavé koleno			4
<b>SERIALITA – auditívna</b>			
kelo                      kelo kelo kelo kelo			5
<b>INTERMODALITA auditív – vizuál</b>		<i>Predloha č. 4</i>	
Istolička 2KVET 3strom 4dom 5KĹÚČ 6lopta 7ceruzka 8mačka 9POHÁR			+6 -3
<b>VIZUÁLNA DIFERENCIÁCIA FIGÚRY A POZADIA</b>			
Hárok: Osmička, kruh v štvorci		<i>Predloha č. 5a / Predloha č. 5b</i>	
Obrázok: skryté sliepocky		<i>Predloha č. 6</i>	
			<b>6</b>
<b>VIZUÁLNA PAMÄŤ</b>			<i>Predloha č. 7</i>
Obrazce poradie 1 2 3 4 5 6			6

## Vyhodnocovací hárok depistáže

<i>Skupinová časť depistáže</i>	
<b>Meno a priezvisko dieťaťa:</b>	
<b>Dátum narodenia:</b>	<b>MŠ:</b>

<b>Kresba postavy</b> <small>(max. 5 bodov)</small>	Celkové kvalitatívne prevedenie - známka	1 – 2 – 3 – 4 – 5
	Držanie písacieho náčinia	správny - nesprávny
	Tlak na podložku	silný - primeraný - slabý
	Dominancia hornej končatiny	P - Ľ
	Vlastné meno	píše - nepíše
<b>Správanie a reagovanie dieťaťa počas skupinovej depistáže</b> <small>(max. 5 bodov)</small>	Bez pozoruhodností - sústredený, plní pokyny	<i>áno – nie</i>
	Neschopné odlúčiť sa od blízkych a známych osôb počas depistáže	<b>áno – nie</b>
	Nesústredený, nepozorný - koncentrácia v čase upadá, problém obsedieť)	<b>áno – nie</b>
	Nesamostatný, neistý - hľadá pomoc u kamaráta, odkresľuje, nepochopí po prvom zadaní	<b>áno – nie</b>
	Emočne rozladený - dieťa plačlivé pri neúspechu alebo neistote - plače pred úlohami, neverí si, zle reaguje na vlastné výkonnostné záväzania	<b>áno – nie</b>
	Negativistické - odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	<b>áno – nie</b>
	Neštandardné pracovné tempo - príliš rýchle - príliš pomalé	<b>áno – nie</b>
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	<b>áno – nie</b>
<b>Skupinovo vyšetril a administroval:</b>		
<b>Dátum:</b>	<b>Podpis:</b>	

*Poznámka: Červenou vyznačený počet bodov súvisí s evalváciou stimulačného programu.*

## Vyhodnocovací hárok depistáže

<i>Individuálna časť depistáže 1</i>				
<i>Meno:</i>		<i>Vek:</i>		<i>Materská škola</i>
				<i>Dátum:</i>
<i>Vyšetril:</i>				
	<i>Vizuálna</i>		<i>Auditívna</i>	
<i>Serial</i>	0 <i>max 5</i>		0 <i>max 5</i>	
<i>Interm</i>	viz-aud: Obr - 0 + 0 <i>max -3+6</i>		aud-viz.: Slová - 0 + 0 <i>max -3+6</i>	
<i>Pam</i>	Fi 0 <i>max 6</i>	<i>Priestorová orientácia</i>	2D-Priestor (z obrazcov): 0	Slová 0 <i>max 7</i>
	<i>Dif</i>		Obr 0 <i>max 6</i>	Telesná schéma: 0 <i>max 4</i>
<i>Vfg</i>			Obrázce 0 Obrázok 0 <i>max 6</i>	Takt-kin: 0 <i>max 6</i>

*Rozhodujúci počet chýb pre stimuláciu (od akého počtu chýb začneme trénovať jednotlivé oblasti):*

**Vizuálna diferenciácia figúry a pozadia (VFG):** obrazce - 2 ch., obrázky - 1ch.

**Vizuálna diferenciácia:** 1ch.

**Vizuálna pamäť:** 2 ch.

**Audit. dif. figúry a pozadia:** 2 ch. **Audit. dif.:** 1 ch. **Audit. pamäť:** 2ch.

**Takt. kin.:** 1ch. **Telesná schéma:** 1 ch. **2D priestor:** z obrazcov: 2 ch.

**Intermodalita: viz-aud:** 2 ch, **aud-viz:** 2ch.

**Serialita:** viz.: 1ch., **auditív.-** 1ch.



## Vyhodnocovací hárok depistáže

<i>Individuálna časť depistáže 2</i>		
<b>Vedomosti</b> (max. 4 body)	Meno a priezvisko dieťaťa	Vie - vie iba meno - nevie
	Vek dieťaťa	vie - nevie
	Presná adresa, mesto(obec)	vie - nevie
	Mená rodičov	vie - vie jedno meno - nevie
	Mená súrodencov	vie - nevie
	Báseň (pieseň)	vie - vie s pomocou - nevie
	Bonusové úlohy (dni v týždni, mesiace v roku, ročné obdobia)	vie - nevie
<b>Reč</b>	Výslovnosť	čistá - dyslalická.....
	Artikulácia Intenzita rečového prejavu	obratná – neobratná výrazná áno - nie – nevýrazná áno - nie
	Problém s pochopením inštrukcií v spisovnom jazyku	áno - nie
<b>Slovná zásoba</b>	Rozsah slovnej zásoby (max.12 bodov)	HS=.....Známka: 1–2–3–4–5
	Kategorizácia (max. 4 body)	HS..... , zvláda - čiastočne - zlyháva
<b>Farby, geometrické tvary</b>	Farby	pomenuje všetky - nepomenuje, ale správne ukáže - určí len niektoré - zlyháva
	Základné geometrické tvary (max. 1 bod)	pomenuje všetky - nepomenuje, ale správne ukáže - určí len niektoré - zlyháva
<b>Rozmer-množstvo –poradie, PO</b> (max. 10 bodov)	Rozmer - množstvo – poradie, priestorová orientácia (PO)	HS=.....%=.....
<b>Matematické a číselné predstavy</b> (max. 3 body)	Vzostupný číselný rad do 10	ovláda - ovláda do 5 - neovláda
	Zostupný číselný rad od 10-1	ovláda - ovláda od 5 - neovláda
	Určenie počtu do 10	ovláda - ovláda do 5 - neovláda
<b>Správanie a reagovanie dieťaťa počas individ. depistáže</b>	Bez pozoruhodností - sústredené, plní pokyny	áno - nie
	Neschopné odlúčiť sa od blízkych a známych	áno - nie
	Nesústredené, nepozorné - koncentrácia upadá	áno - nie
	Nesmelé, neisté - vyžaduje povzbudenie, neverí si	áno - nie
	Emočne rozladené - plačlivé pri neúspechu	áno - nie
	Negativistické - odmieta úlohy („nebudem, nechcem“)	áno - nie
	Neštandardné pracovné tempo - príliš rýchle - príliš pomalé	áno - nie áno - nie
<b>Poznámky:</b>		
Vyšetřil a administroval (meno):		
Dátum:	Podpis:	

*Poznámka: Červenou vyznačený počet bodov súvisí s evalváciou stimulačného programu.*

## CESTA K ÚSPEŠNÉMU ZAŠKOLENIU

### Všeobecný vedomostný rozhl'ad

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

### Základné matematické predstavy

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

### Reč a fonemické uvedomovanie

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

### Pravo-ľavá orientácia

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

### Grafomotorika

- Kresba postavy s detailným prevedením.
- Správne držanie ceruzky.
- Cvičenia podľa predlôh pre predškolačkov (vlnky, šikmé čiary, rovné čiary, lastovičky).

- Skúšať prvý nácvik obkreslenia tvarov, písmen.

### **Sociálna, emocionálna a vôľová pripravenosť**

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

Názov:                   Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce  
zo sociálne znevýhodneného prostredia - inovovaná časť

Vydavateľ:             Metodicko-pedagogické centrum

Autori:                 PhDr. Viera Šilonová, PhD.  
doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.  
Mgr. Petra Arslan Šinková  
Mgr. Michaela Souček Vaňová, PhD.

Recenzenti:           doc. PaedDr. Eva Dolinská, PhD.  
doc. PaedDr. Ladislav Horňák, PhD.

Ilustrácie:           Lucia Kováčiková

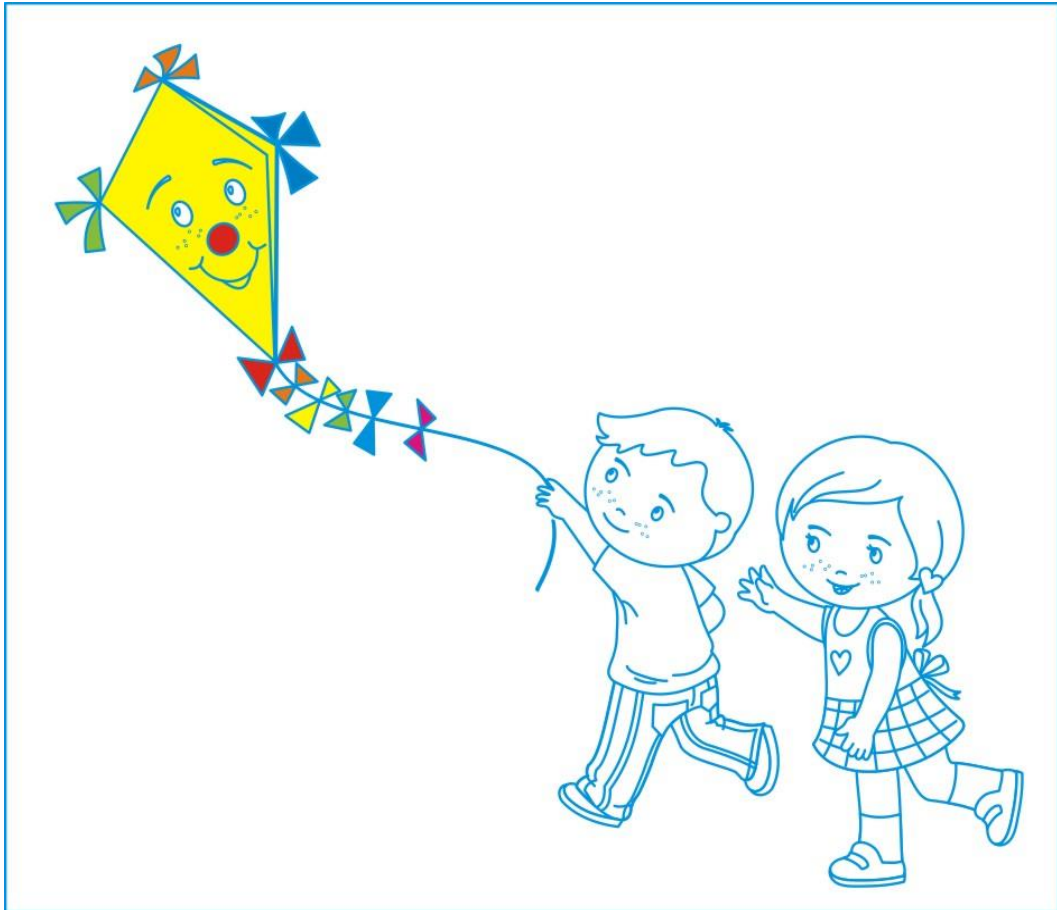
Rok vydania:          2018

Vydanie                prvé

Rozsah:                107 strán

ISBN:                  978 – 80 – 565 – 1434 – 4

EAN:                    9788056514344



ISBN: 978 – 80 – 565 – 1434 – 4

EAN: 9788056514344