



PRECHOD DIEŤAŤA Z MATERSKEJ ŠKOLY DO ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Diana Borbélyová

MATE

HUNGARIAN UNIVERSITY OF
AGRICULTURE AND LIFE SCIENCES

Diana Borbélyová

Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy

Diana Borbélyová

**Prechod dieťaťa z materskej školy
do základnej školy**

MATE Press
Gödöllő, Hungary, 2023

Monografia vznikla v rámci projektu KEGA č. 005UJS-4/2021
Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER
na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4–8 ročných detí
(2021–2023)

Autor: PaedDr. Diana Borbélyová, PhD.
Vydavateľstvo: MATE Press, Gödöllő, Hungary
Prvé vydanie, 2023
Počet výtlačkov: 100 ks

Recenzenti:
doc. PaedDr. Tatiana Marcinekóvá, PhD.
doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD.
PaedDr. Alexandra Nagyová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Jaroslav Vlnka, PhD.
Tlačiarenská príprava: AZ TEAM, s.r.o., Sára G. Szabó
Grafický návrh obálky: Viktor Vida

Vydavateľ:



MATE Press,
imprint of Hungarian University of Agriculture and Life Sciences
2100 Gödöllő, Páter Károly utca 1.

Zodpovedný redaktor: Prof. Dr. Csaba Gyuricza, rektor
Na dielo sa vzťahuje štandardná licencia Creative Commons 4.0, CC-BY-NC-ND-4.0).



Rozsah: 10,3 AH

DOI: 10.54597/mate.0102
ISBN 978-963-623-081-4 (print)
ISBN 978-963-623-082-1 (PDF)

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 VZDELÁVACÍ SYSTÉM SLOVENSKEJ REPUBLIKY.....	9
1.1 Štruktúra výchovno-vzdelávacej sústavy.....	9
1.2 Predprimárne vzdelávanie.....	10
1.3 Primárne vzdelávanie	13
2 PRECHOD DIEŤAŤA Z MATERSKEJ ŠKOLY	
DO 1. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY	15
2.1 Kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania	15
2.2 Vstup dieťaťa do prvého ročníka základnej školy	19
2.3 Historický exkurz do skúmania problematiky	23
2.4 Školská pripravenosť ako jeden z predpokladov úspešného zvládnutia roly žiaka	27
2.5 Diagnostikovanie školskej pripravenosti	29
2.5.1 Diagnostický nástroj DIFER	31
2.5.2 Pedagogické testy na meranie niektorých čiastkových schopností	37
3 ADAPTÁCIA DIEŤAŤA NA PROSTREDIE ŠKOLY	
A PRIJATIE ROLY ŠKOLÁKA	40
3.1 Multidimenzionálne poňatie adaptácie.....	40
3.2 Adaptácia v optike paradigmatických zmien tranzície	45
3.3 Zvládanie záťažových situácií	49
3.4 Vzťah adaptácie a reziliencie	55
3.5 Adaptácia dieťaťa v škole	59
3.5.1 Dimenzie adaptácie na školu	63
3.5.2 Osvojenie si roly školáka	67
3.5.3 Faktory ovplyvňujúce adaptáciu žiaka	69
3.6 Adaptačné ťažkosti a ich diagnostikovanie	71
3.6.1 Úrovně adaptability, maladaptácia	71
3.6.2 Príznaky a príčiny adaptačných ťažkostí	74
3.6.3 Diagnostikovanie adaptačných problémov	78

4 AKO PREDCHÁDZAŤ ADAPTAČNÝM PROBLÉMOM	82
4.1 Zahraničné inšpirácie v zmysle prevencie	82
4.2 Úprava edukačného prostredia v prospech úspešnej adaptácie	89
4.3 Optimalizácia pedagogicko-organizačných podmienok	96
5 ADAPTAČNÝ PROGRAM	102
5.1 Teoretické a metodické východiská tvorby adaptačného programu	103
5.2 Adaptačný program „Šťastný školák“	110
ZÁVER	114
ZOZNAM LITERATÚRY A ZDROJOV	117
PRÍLOHY	137

ÚVOD

Otázka prechodu detí z materskej školy (resp. z rodiny) do 1. ročníka základnej školy predstavuje v pedagogickej teórii a praxi širokospektrálnu problematiku, ktorej je venovaná pozornosť tak v zahraničí, ako aj u nás na Slovensku na rôznych úrovniach. V niektorých štátoch, napr. v Austrálii je tejto problematike venovaná pozornosť na celoštátnej úrovni vrátane školskej politiky. Výskumníci zmapujú situáciu v rôznych častiach sveta (Dockett et al., 2014; Dockett & Perry, 2021, 2022; Fabian & Dunlop, 2007; Hirst et al., 2011; Keményné Gyimes, 2010; Kokkalia et al., 2019; Korotajeva, 2008; Margetts, 2013), skúmajú toto obdobie z rôzneho uhľa pohľadu a ich snahou je navrhnúť vedecky overované riešenia, pomocou ktorých je možné zabezpečiť plynulý prechod a bezproblémovú adaptáciu dieťaťa na školu. Učitelia materských a základných škôl, ale aj vychovávatelia ako podporovatelia tohto procesu tiež venujú veľkú pozornosť tejto problematike, nakoľko sú priamymi účastníkmi procesu.

Na Slovensku je problematika spracovaná iba v niekoľkých monografiách (Slezáková & Tirpáková, 2006; Slezáková, 2012a) a je prezentovaná formou článkov a príspevkov v zborníkoch i časopisoch (Borbélyová & Slezáková, 2014; Kurincová & Slezáková, 2009; Marcineková, Borbélyová & Tirpáková, 2020; Teleková et al., 2023). Prechodnému obdobiu, ako aj adaptácii na celoštátnej úrovni nie je venovaná dostatočná pozornosť. Toto naše tvrdenie odôvodníme tým, že absentujú do praxe smerujúce metodické usmernenia a didaktický aspekt danej problematiky nie je náležite docenený. Preto v monografii predkladáme širší pohľad na problematiku prechodného obdobia a v kontexte neho aj na adaptáciu žiaka v začiatočnom vyučovaní a snažíme podať ucelený a systematický rozbor danej témy, resp. jej rôznych atribútov.

Predkladaná vedecká monografia obsahuje aktuálnu analýzu problematiky prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy. Jej cieľom je po širokospektrálnej analýze teoretických poznatkov z danej oblasti predstaviť niektoré možné riešenia, napomáhajúce ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v prvých ročníkoch, súvisiacich aj s diagnostickou činnosťou učiteľa, špecificky s diagnostikovaním školskej pripravenosti dieťaťa.

V prvej časti publikácie predstavíme školský systém Slovenskej republiky so zvláštnym zreteľom na predprimárne a primárne vzdelávanie a na kontinuitu týchto dvoch stupňov vzdelávania. Podrobne analyzujeme rôzne aspekty obdobia prechodu a skúmame jednotlivé dimenzie školskej adaptácie. Zvláštnu pozornosť venujeme skúmaniu a diagnostikovaniu školskej pripravenosti, ktorú vnímame ako determinant adaptácie. Predstavíme dôležité aspekty adaptácie a štandardizácie zahraničného diagnostického nástroja DIFER, prostredníctvom ktorého je možné zistiť aktuálnu úroveň schopností a zručností dieťaťa z pohľadu školskej spôsobilosti, či školskej úspešnosti.

Po historickom exkurze do problematiky hľadáme odpovede na otázky, ako uľahčiť obdobie prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy, ako predchádzať adaptačným problémom, ako implementovať do výchovno-vzdelávacieho procesu metódy a nástroje pedagogickej diagnostiky v období prechodu. Zároveň predstavíme adaptačný program, ktorého dôležitým prvkom je pedagogická diagnostika zameraná na zmapovanie školskej pripravenosti dieťaťa. Cieľom tohto adaptačného programu je zabezpečiť plynulý a bezstresový prechod dieťaťa z materskej školy (resp. z rodinného prostredia) do prvého ročníka základnej školy a pripraviť tak prváka na prijatie roly školáka/žiaka.

Monografia je určená pre akademickú obec, pre vedecko-výskumných pracovníkov pôsobiacich na vysokých školách a univerzitách, ktorí sa danou problematikou zaoberajú. Avšak rovnako tiež môže byť užitočná aj pre učiteľov z praxe, nakoľko adaptačný program preventívneho charakteru je možné využívať v prvých ročníkoch v prospech zvýšenia kvality života žiakov.

Autorka

1 VZDELÁVACÍ SYSTÉM SLOVENSKEJ REPUBLIKY

Štruktúru výchovno-vzdelávacej sústavy určuje Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní a podrobnosti fungovania jej jednotlivých súčastí upravujú vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Sústavu škôl u nás tvoria tieto druhy škôl: materská škola, základná škola, gymnázium, stredná odborná škola, konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná umelecká škola, jazyková škola (Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní, § 27).

1.1 Štruktúra výchovno-vzdelávacej sústavy

Odbornú starostlivosť o deti do troch rokov v Slovenskej republike poskytujú jasle, ktoré sú súčasťou systému sociálnej starostlivosti. Detské jasle nie sú súčasťou vzdelávacieho systému (školskej sústavy), považujú sa a sú organizované ako sociálna služba.

Predprimárne vzdelávanie zabezpečujú materské školy zaradené do školského systému (podľa medzinárodnej klasifikácie stupňov ISCED 0), z ktorých prevažná väčšina je financovaná štátom: sú v zriaďovateľskej pôsobnosti obcí a miest. Ďalšie materské školy sú v zriaďovateľskej pôsobnosti cirkví, alebo sú prevádzkované súkromnými osobami, aj keď v menšom počte.

Ďalšie stupne školského systému SR tvoria: primárny, sekundárny a terciárny stupeň. Základné školy poskytujú základné vzdelanie. Základné vzdelávanie momentálne sa delí na dva stupne, prvý je štvorročný (poskytuje primárne vzdelanie) a druhý päťročný (poskytuje nižšie stredné vzdelanie). Aktuálne však prebieha pilotné overovanie trojcyklového delenia.

Stredné školy poskytujú žiakom nižšie stredné odborné vzdelanie (nižšie sekundárne), stredné odborné vzdelanie (sekundárne), úplné stredné odborné vzdelanie (vyššie sekundárne), úplné stredné všeobecné vzdelanie (vyššie sekundárne) a vyššie odborné vzdelanie (postsekundárne alebo terciárne). Patria sem: gymnázium, stredná odborná škola, stredné odborné učilište a združená stredná škola. Do školského systému sú zaradené ešte: konzervatórium, školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, základná umelecká škola a jazyková škola.

Vysoké školy/univerzity sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké inštitúcie, ktoré majú výhradné právo poskytovať vysokoškolské vzdelanie. Fungovanie týchto inštitúcií upravuje osobitný zákon.

Súčasťou výchovno-vzdelávacej sústavy sú aj školské zariadenia (avšak nepatria do sústavy škôl), ktorých pôsobnosť je orientovaná najmä na oblasť výchovy a záujmového vzdelávania (patria sem napr. školské výchovno-vzdelávacie zariadenia ako: škol-

ské kluby, centrá voľného času a školské internáty; zariadenia školského stravovania a pod.).

Edukácia v školách sa uskutočňuje podľa školských vzdelávacích programov, ktoré sú druhou úrovňou dvojúrovňového participatívneho modelu riadenia. Prvou úrovňou sú štátom vydané vzdelávacie programy (na úrovni ISCED 0, ISCED 1, ISCED 2 a ďalej), na základe ktorých sú rozpracované miestne programy jednotlivých škôl. Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (§ 5 až 7) totiž stanovuje, že výchova a vzdelávanie na Slovensku v školách a v školských zariadeniach sa má uskutočňovať podľa výchovno-vzdelávacích programov. Výchovno-vzdelávacie programy podľa platnej legislatívy sú výchovno-vzdelávacie programy pre školy („vzdelávací program“) a výchovno-vzdelávacie programy pre školské zariadenia („výchovný program“).

Štátne vzdelávacie programy presne definujú hlavné princípy, ciele a úlohy, ako aj obsah edukácie. Vychádzajú z ideí celoživotného vzdelávania, uprednostňujú rozvíjanie základov kľúčových kompetencií žiakov v rámci jednotlivých vzdelávacích oblastí vymedzených pomocou výkonových a obsahových štandardov.

Z hľadiska našej problematiky považujeme za dôležité predstaviť niektoré aspekty a charakteristiky predprimárneho a primárneho vzdelávania.

1.2 Predprimárne vzdelávanie

Hlavným cieľom predprimárneho vzdelávania v materských školách je dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a socio-emocionálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Východiskom je najmä jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie a začleňovanie sa do kolektívu a skupiny (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016).

Od roku 2021 na Slovensku je dochádzka do materskej školy povinná pre všetky deti v poslednom roku pred nástupom do školy, t. j. od roku, v ktorom dieťa dovŕši 5 rokov do 31. augusta. Povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole spravidla trvá jeden školský rok.

Na základe platnej legislatívy materskú školu navštevujú deti väčšinou od 3 do 6 rokov. Avšak môže byť do materskej školy prijaté aj dvojročné dieťa, ak to miestne podmienky daného zariadenia dovoľujú (Zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní, 2008, 2023). Respektíve v prípade, ak dieťa pokračuje v povinnom predprimárnom vzdelávaní, môže navštevovať materskú školu ešte ďalší rok – po dovŕšení 6. veku. *„Ak dieťa po dovŕšení šiesteho roka veku nedosiahlo školskú spôsobilosť, riaditeľ materskej školy rozhodne o pokračovaní plnenia povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole na základe písomného súhlasu príslušného zariadenia poradenstva a prevencie, písomného súhlasu všeobecného lekára pre deti a dorast a s informovaným súhlasom zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia. Ak dieťa ani po pokračovaní plnenia povinného predpri-*

márneho vzdelávania v materskej škole nedosiahlo školskú spôsobilosť, začne najneskôr 1. septembra, ktorý nasleduje po dni, v ktorom dieťa dovŕšilo siedmy rok veku, plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole“ (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, 2008, 2023, § 28, ods. 2 – 4.).

Povinné predprimárne vzdelávanie plní dieťa formou pravidelného denného dochádzania do materskej školy, a to v pracovných dňoch v rozsahu najmenej štyri hodiny denne (okrem času školských prázdnin). Dieťa so zdravotným znevýhodnením na základe žiadosti zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia môže plniť povinné predprimárne vzdelávanie v rozsahu menej ako štyri hodiny denne. Zákonný zástupca alebo zástupca zariadenia v tomto prípade predloží k žiadosti aj súhlasné vyjadrenie príslušného zariadenia poradenstva a prevencie.

Podľa Dodatku č. 2 k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2022) účinného od 1. septembra 2022 v nadväznosti na ustanovenie § 54 ods. 1 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov sa denná forma výchovy a vzdelávania môže uskutočňovať aj ako dištančná:

- a) v celom rozsahu vzdelávania zabezpečovaného materskou školou pre deti, ak sa v danom štáte vyhlási výnimočný stav, núdzový stav alebo mimoriadna situácia,
- b) v rozsahu podľa rozhodnutia riaditeľa školy, ministra školstva alebo inej oprávnenej osoby, takisto v čase mimoriadnej situácie, núdzového stavu alebo výnimočného stavu (a to pre všetky deti);
- c) v rozsahu podľa rozhodnutia riaditeľa materskej školy pre deti, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné, ak kvôli zdravotnému stavu alebo z iných závažných dôvodov (napr.: ohrozovanie bezpečnosti a zdravia iných detí, ktoré sú účastníkmi výchovy a vzdelávania; rodinné dôvody), nemôžu plniť povinné predprimárne vzdelávanie formou pravidelného denného dochádzania (avšak najdlhšie počas troch po sebe idúcich mesiacov),
- d) v rozsahu nevyhnutne potrebnom, najviac však jeden mesiac, z dôvodov podľa § 150a ods. 2 školského zákona.

Povinné predprimárne vzdelávanie môže dieťa plniť aj formou individuálneho vzdelávania. Individuálne vzdelávanie sa chápe ako ekvivalent plnenia povinného predprimárneho vzdelávania realizovaného inštitucionalizovanou formou povinného predprimárneho vzdelávania v materskej škole. O individuálne vzdelávanie svojho dieťaťa môže zákonný zástupca dieťaťa (resp. zástupca zariadenia) požiadať riaditeľku materskej školy, ale až po jeho prijatí do danej materskej školy. Toto zariadenie bude kmeňovou materskou školou pre dieťa plniace povinné predprimárne vzdelávanie formou individuálneho vzdelávania (Najčastejšie otázky súvisiace s predprimárnym vzdelávaním, 2023).

Individuálne vzdelávanie na základe písomnej žiadosti zákonného zástupcu (resp.

zástupcu zariadenia) povoľuje riaditeľ kmeňovej materskej školy dieťaťu, ktorého zdravotný stav neumožňuje plnenie povinného predprimárneho vzdelávania v kmeňovej materskej škole, alebo dieťaťu, ktorého zákonný zástupca o to požiadala materskú školu (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, § 28b ods. 2 písm. a – b).

Materské školy spravidla poskytujú celodennú starostlivosť s ohľadom na záujmy zákonných zástupcov detí. Môžu byť otvorené od 6:00 do 18:00 hodiny (Vyhláška č. 541/2021 o materskej škole, 2021). V praxi to zvyčajne znamená otváracie hodiny medzi 6:30 a 17:30.

Minimálny kvalifikačný stupeň učiteľov materských škôl je momentálne viazaný na odbornú stredoškolskú kvalifikáciu (Vyhláška MŠVVaŠ č. 173/2023 Vyhláška o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov, 2023), ale pribúdajú učitelia materských škôl, ktorí majú vysokoškolské vzdelanie 1. alebo 2. stupňa. V tejto oblasti sa práve chystá zmena, avšak ešte nenadobudla právoplatnosť.

V jednej triede pracujú spravidla dve učiteľky MŠ (Vyhláška MŠVVaŠ č. 541/2021, Vyhláška o materskej škole, 2021), jedna má poobedňajšiu zmenu, a druhá pracuje dopoludnia, a obe sú prítomné počas obeda. Neexistuje žiadny ďalší podporný personál. Do triedy je možné začleniť deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (max. 2 deti v triede), ku ktorým možno prijať pedagogického asistenta, ale v praxi to, bohužiaľ, pre nedostatok finančných prostriedkov nefunguje. Málokteré materské školy majú pedagogických asistentov.

Počet detí v triedach môže byť nasledovný: 21 detí v prípade 3-4 ročných detí, 22 v prípade 4-5 ročných detí, 23 v prípade 5-6 ročných detí (v prípravnej triede), 18 v prípade 2-3 ročných detí, a počet v zmiešanej triede je 21 (Zákon č. 209/2019 Z. z. z 27. júna 2019, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony). Na základe platného zákona je však možné tento počet navýšiť o ďalšie 3 deti v odôvodnených prípadoch.

Výchova a vzdelávanie v materských školách sa uskutočňuje podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách z roku 2016 schváleného pod č. 2016-17780/27322:1-A10A0, ktorý bol upravený v roku 2022 (v zmysle Dodatku č. 2, ktorým sa zosúladiť so znením školského zákona, schváleného dňa 30. 8. 2022 pod číslom 2022/10933:4-A2140), odvtedy platí jeho konsolidované znenie.

1.3 Primárne vzdelávanie

Deti v našej krajine zvyčajne nastupujú do základnej školy vo veku šiestich rokov. Na povinnú školskú dochádzku (ktorá je desaťročná a trvá najviac do konca školského roka, v ktorom žiak dovŕši 16. rok veku, ak zákon neustanovuje inak) sa u nás vzťahujú § 19 až § 22 Zákona č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (2008, 2023). Podľa znenia tohto zákona povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť (ak zákon neustanovuje inak).

Od plnenia povinnej školskej dochádzky nie je možné nikoho oslobodiť. Existujú však formy osobitného spôsobu plnenia školskej dochádzky, ako: individuálne vzdelávanie; vzdelávanie v školách mimo územia Slovenskej republiky; vzdelávanie v školách zriadených iným štátom na území Slovenskej republiky; vzdelávanie v školách, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie podľa medzinárodných programov na základe poverenia ministerstva školstva; individuálne vzdelávanie v zahraničí pre žiakov základnej školy; podľa individuálneho učebného plánu; vzdelávanie v Európskych školách (Zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, § 23 a – g).

Momentálne základná škola má spravidla deväť ročníkov. Člení sa na prvý a druhý stupeň, v ktorých sa vzdelávanie realizuje samostatnými na seba nadväzujúcimi vzdelávacími programami. Existujú však aj neplnoorganizované základné školy, v ktorých vzdelávanie sa uskutočňuje len na primárnom stupni vzdelávania.

Nultý ročník školy do roku 2022 bol určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, avšak nedosiahli školskú spôsobilosť a zároveň pochádzali zo sociálne znevýhodneného prostredia a vzhľadom na ich sociálne prostredie nebol u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy. V základnej škole (od šk. r. 2023/24) sa už nemôže zriaďovať nultý ročník. Prípravný ročník môže byť zriadený len v základnej škole pre žiakov so zdravotným znevýhodnením podľa § 2 písm. k) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Absolvovanie prípravného ročníka sa považuje za prvý rok plnenia povinnej školskej dochádzky.

Prvý stupeň základnej školy tvorí prvý až štvrtý ročník. Druhý stupeň základnej školy tvorí piaty až deviaty ročník (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, § 29 bod 4).

V základnej škole spravidla všetky vyučovacie hodiny vyučuje učiteľ s vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa. Na prvom stupni v popoludňajších hodinách majú deti možnosť navštíviť školský klub, ktorý patrí medzi školské výchovno-vzdelávacie zariadenia.

Vyučovanie na primárnom stupni vzdelávania momentálne prebieha podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň ZŠ, ktorý je spracovaný vo viacerých dokumentoch (má spolu 283 strán). Tento program nadobudol účinnosť v roku

2015 a má 3 hlavné zložky: 27-stranovú všeobecnú časť a sprievodných 8 príloh, ktoré na 248 stranách popisujú vzdelávacie štandardy a výstupné požiadavky v rámci každej vzdelávacej oblasti. Súčasťou programu je aj 8-stranové rámcové kurikulum-učebný plán. Program je koncipovaný pomocou vzdelávacích štandardov. Vzdelávacie štandardy sú definované ako požiadavky, ktoré predpisujú, čo sa žiaci musia naučiť a vedieť do konca daného ročníka. Tieto požiadavky sú sformulované ako špecifické kompetencie, ktorých súčasťou sú vedomosti, schopnosti, zručnosti, postoje a hodnoty v kontexte obsahu vzdelávania (Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy, 2015). Každá úroveň vzdelávania má samostatný rámcový učebný plán, rozdelený do predmetov v rámci každej vzdelávacej oblasti.

V roku 2022 sa začala kurikulárna reforma, v rámci ktorej bol koncipovaný nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. Základnou ideou nového programu je, že na dosiahnutie dobrých výsledkov už nebude stačiť, aby dieťa vedelo z učiva odpovedať. Dôležité bude, aby sa dokázalo k vedomostiam prepracovať a aby ich vedelo použiť v praxi. Oproti doteraz platným vzdelávacím štandardom sa ešte väčší dôraz kladie na opis toho, čo žiak dokáže.

Podľa nového kurikula od školského roka 2023/2024 prebieha vyučovanie už v 40 základných školách. Do pilotného overovania sa prihlásilo 109 základných škôl, z nich expertný tím vybral pilotnú skupinu 40 škôl. Ďalšia registrácia základných škôl, ktorá mapuje záujem o vstup do postupného zavádzania štátneho vzdelávacieho programu v školskom roku 2024/2025, je spustená od novembra 2023. Do postupného zavádzania sa má pridať ďalších 100 škôl. V roku 2025 by mala byť zapojená už tretina základných škôl na Slovensku. Celoplošne bude nový štátny vzdelávací program zavedený na všetkých školách od školského roka 2026/2027.

V novom štátnom vzdelávacom programe sú obsiahnuté konkrétne ciele výchovy a vzdelávania, rámcové učebné plány, ale aj profil absolventa. Zadefinované je aj to, čo by žiaci mali vedieť na sklonku tretieho, piateho a deviateho ročníka základnej školy, čiže na konci jednotlivých vzdelávacích cyklov. Rozdelenie vzdelávania do deviatich ročníkov základnej školy ostane zachované.

2 PRECHOD DIEŤAŤA Z MATERSKEJ ŠKOLY DO 1. ROČNÍKA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

Začiatok školskej dochádzky je významným sociálnym medzníkom v živote dieťaťa a môže ovplyvniť jeho fyzické, mentálne a sociálne zdravie. Pianta a Kraft-Sayre (1999) zdôrazňujú, že prechod prináša zásadné zmeny nielen v živote dieťaťa, ale je veľmi dôležitým obdobím aj v živote rodiny a učiteľov. Dieťa a rodič sa stanú aktívnymi „prekonávatelmi“ procesu, kým učiteľ vystupuje vo funkcii podporovateľa. Kľúčovým problémom je vzťah učiteľa a žiaka, žiaka a spolužiakov, aj proces prijatia roly žiaka, v ktorom zohráva dôležitú úlohu súlad pôsobenia školy a rodiny na dieťa.

Z pohľadu úspešného prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy je veľmi dôležitá otázka zabezpečenia kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania. Kontinuita môže byť zabezpečená na rôznych úrovniach, ako napríklad na úrovni štátnych vzdelávacích programov, môže sa premietnuť aj do učebných štandardov (na seba nadväzujúcich štandardov v rámci zhodných vzdelávacích oblastí pre jednotlivé na seba nadväzujúce stupne vzdelania), ale môže byť zabezpečená aj na úrovni spolupráce medzi odborníkmi škôl, ktorí zabezpečujú vzdelávanie na jednotlivých stupňoch.

2.1 Kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania

Je dôležité uvedomiť si význam kontinuity v živote detí a je potrebné hľadať riešenia a spôsoby, ktorými je možné podporiť prechody a pomôcť deťom, ako aj im rodičom zvládnuť zmeny (Dockett & Einarsdóttir, 2017).

Vo väčšine krajín Európskej únie sa vedú diskusie o prepojení predprimárneho vzdelávania s primárnym vzdelávaním najmä z pohľadu uľahčenia prechodu detí z jedného stupňa na druhý. Spravidla ide o nasledovné **tri modely**:

1. *Integrácia „predškolských“ prípravných tried do primárneho vzdelávania*: napr. Holandsko, Anglicko.
2. *Pripojenie „predškolských“ prípravných tried ku primárnym školám*: Nemecko, Belgicko, Luxembursko.
3. *Kontinuita vzdelávacieho kurikula na dvoch na seba nadväzujúcich stupňoch škôl, vzdelávacích inštitúcií*: Francúzsko, niektoré spolkové krajiny v Nemecku (Dravecký, 2011; Borbélyová, 2017).

V našich podmienkach sa v roku 2015/2016 tiež objavili snahy o zabezpečenie kontinuity dvoch stupňoch škôl, a to podľa tretieho modelu. Uskutočnila sa totiž reforma Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie, a to najmä z dôvodu, že začala byť preferovaná požiadavka kompatibility predškolského kurikula s kurikulumami na ďalších stupňoch vzdelávania, ktorá vyžiadala aj kontinuitu učebných štandardov.

Tvorcov programov inšpirovali najmä poznatky získané počas zahraničných stáží. Inšpirujúcimi krajinami boli predovšetkým Anglicko, Austrália, USA, Švédsko, Belgicko a Rusko. V Belgicku je nápadná vysoká miera autonómie materských škôl, ktoré sú v celkovej štruktúre školského systému tesne previazané s primárnym stupňom vzdelávania. V Anglicku a v USA sa snažia kontinuitu predškolského a školského vzdelávania riešiť prostredníctvom tvorby „*kontinua učebných štandardov*“ (The Learning Standards Continuum), čiže na seba nadväzujúcich štandardov v rámci zhodných vzdelávacích oblastí pre jednotlivé stupne vzdelávania (Pupala & Kaščák, 2014), čo sa od roku 2016 stalo realitou aj u nás. V uvedených krajinách štandardy sú formulované pre obdobie posledného ročníka materskej školy s cieľom sprehľadniť výkony nevyhnutné pre vstup do základnej školy. Podoby štandardov v prvom ročníku sú spracované tiež s myšlienkou kontinuity štandardov. Tento postup v mnohom inšpiroval aj našich domácich autorov. Podoba belgických školských programov tiež inšpirovala tvorcov programu k prepracovaniu ich kľúčových častí. Ruské zistenia v oblasti národného kurikula s názvom „*Detstvo*“ ovplyvnili tvorbu metodických materiálov k jednotlivým vzdelávacím oblastiam. Tieto inšpirácie prispeli ku skvalitneniu kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania u nás.

V snahe zabezpečiť lepšiu nadväznosť medzi vzdelávacími stupňami bol následne vypracovaný nový štátny vzdelávací program pre materské školy. Od roku 2016 výkonné a obsahové štandardy tohto programu sú sformulované v zmysle zachovania kontinuity spomínaných dvoch stupňov vzdelávania. Zároveň štandardy aktuálne platného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidovaného znenia sú formulované pre obdobie posledného ročníka materskej školy a je možné ich chápať ako štandardné charakteristiky školskej spôsobilosti. V samotnom programe je uvedené, že: „*je koncipovaný tak, aby predprimárne vzdelávanie bolo plnohodnotným východiskom všeobecného vzdelávania na ďalších stupňoch vzdelávania; vymedzené vzdelávacie oblasti zabezpečujú kontinuitu s primárnym vzdelávaním v základnej škole*“ (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidované znenie, 2022, s. 5).

V uvedených rokoch paralelne s realizáciou inovácií sa objavili u nás aj dokumenty deklarujúce potrebu, aby sa inštitúcie predškolského vzdelávania postupne stávali súčasťou povinného vzdelávania. Podľa Pupalu a Kaščáka (2014) tento trend otvára otázku kurikulárnej kontinuity medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Medzičasom sa táto potreba stala realitou, nakoľko od roku 2021 sa posledný rok predprimárneho

vzdelávania sa stal povinným pre dieťa, ktoré dosiahlo päť rokov veku do 31. augusta, ktorý predchádza začiatku školského roka, od ktorého bude dieťa plniť povinnú školskú dochádzku v základnej škole (Zákon č. 245/2008 Z. z. – o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 28a).

„Dôvodom na posunutie vekovej hranice vstupu do povinného vzdelávania na 5 rokov je nastupujúci všeobecný trend podpory ‚skorého začiatku‘ vo vzdelávaní, v rámci ktorého sa podporuje aj rozvoj komplexných služieb starostlivosti a vzdelávania v ranom detstve a včasnej intervencie, ako aj rozšírenie ponuky a zvýšenie kvality služieb starostlivosti a vzdelávania pre deti od 3 rokov“ (Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko, 2016, Cieľ RŠ-1-9, s. 9).

Teba pripomenúť aj to, že aktuálna legislatíva ponúka aj možnosť vzdelávať 5-6 ročné deti neinštitucionálnou formou, v tzv. domácom vzdelávaní (možnosť individuálneho vzdelávania).

Pre náš vzdelávací systém do roku 2021 bolo charakteristické, že učiteľky v materských školách pripravili deti na vstup do školy a deti spravidla nastúpili do školy ako šesťročné. Nakoľko materská škola nebola povinná, návštevnosť bola nižšia ako v niektorých zahraničných krajinách (napríklad v Maďarsku, v Rusku, v Austrálii). Preto jedným z cieľov vzdelávacej politiky nášho štátu bolo zvýšiť návštevnosť materských škôl. To sa aj podarilo, pravdepodobne aj kvôli tomu, že od školského roku 2021/2022 sa posledný ročník predprimárneho vzdelávania stal povinným. To, že počet detí sa výrazne zvýšil, potvrdzujú aj štatistické údaje zverejnené na stránke Centra vedecko-technických informácií SR (2023). Podľa zverejnených údajov ukazovateľ hrubej zaškolenosti za nasledujúce 3 roky osciloval okolo 95 % a v súčasnosti dosahuje maximálnu hodnotu za celé sledované obdobie a to 99 %.

Najväčšie hodnoty čistej zaškolenosti dosahuje z dlhodobého hľadiska skupina 5 ročných. V roku 2021 sa zaškolenosť 5-ročných oproti predchádzajúcemu obdobiu výrazne zvýšila. Pri analýze obdobia posledných 5 rokov, môžeme konštatovať, že zaškolenosť spomínanej vekovej skupiny sa pohybovala okolo 84 až 85 %. V poslednom sledovanom roku dosahuje hodnotu 89,3 %. Pokiaľ v roku 2020 bolo zaškolených 49 246 detí, v roku 2021 už to bolo 53 997 a v roku 2022 už bolo zaškolených 55 384 päťročných detí. Počet šesťročných detí sa tiež navýšil: v roku 2020 navštevovalo materskú školu 22 310 detí z tejto vekovej skupiny, v roku 2021 už 24 251. Navýšenie sa pokračovalo aj v roku 2022, vtedy ich bolo 25 676 (Centrum vedecko-technických informácií SR, 2023).

Sme toho názoru, že momentálne, napriek týmto snahám a realizovaným zmenám, je ešte stále veľkým problémom nedostatočná vzájomná prepojenosť štýlu a charakteru práce v spomínaných inštitúciách. Nie je venovaná dostatočná pozornosť napríklad vytvoreniu vhodných podmienok školského prostredia v zmysle kontinuity (Borbélyová, 2017). Vychádzajúc z našich dlhoročných praktických skúseností, za vážny problém považujeme aj nedostatočnú stimuláciu sociálnej a emocionálnej sféry dieťaťa v zá-

kladnej škole po nástupe do školy, čo vyzdvihuje tiež Kollárová a Nagyová (2022). Súhlasíme s autormi, ktorí uvádzajú, že riešenie problematiky prepojenosti predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania si vyžaduje v prvom rade nové chápanie pojmu „vzdelávanie“ a jeho stratégie. Pojem „vzdelávanie“ sa nemá znamenať len osvojenie si poznatkov, ale malo by ísť aj o vytvorenie vhodných podmienok, ktoré účinne zabezpečia rozvoj osobnosti dieťaťa na danom stupni vzdelávania (Lebedevova, 2000).

V implementácii plynulého prechodu dieťaťa z predškolského obdobia do mladšieho školského veku odporúčame rešpektovať nasledovné zásady (Sazonova, 2010; Borbélyová, 2017):

- začiatkové vyučovanie sa má opierať o dosiahnutú úroveň rozvoja osobnosti v predškolskom veku,
- práca s dieťaťom má posilňovať jeho zdravie, vytvárať podmienky pre individuálny rozvoj dieťaťa a pozitívnu klímu,
- v práci týchto dvoch inštitúcií má byť prítomná nadväznosť v cieľoch, metódach, ako aj v obsahu a formách výchovno-vzdelávacej práce,
- nadväznosť sa má prejavovať aj vo výchovnej, vzdelávacej a formatívnej funkcii,
- nadväznosť má byť prítomná v pedagogických požiadavkách a v podmienkach edukácie predškolákov a žiakov prvých ročníkov,
- má byť realizovaná vzájomná spolupráca školy a rodiny v rámci prípravy dieťaťa na vstup do školy a podpory bezproblémovej adaptácie na školu,
- treba realizovať vzájomnú spoluprácu všetkých zúčastnených v práci s deťmi.

Odborníci v zmysle zabezpečenia kontinuity odporúčajú aplikovať rôzne premyslené stratégie ešte pred nástupom do školy, počas predprimárneho vzdelávania (Margetts, 2013). Jednotlivé stratégie by mali byť orientované na nasledovné oblasti: preberanie rolí a zdieľanie zodpovednosti, predĺženie doby sústredenia a pozornosti, vytvorenie priestoru na rozvíjanie samostatnosti, používanie školských potrieb počas rolových hier a podobne. Bohan-Baker a Little (2004, In Hirst et al., 2011) uvádzajú ***praktiky, ktoré majú byť aplikované na podporu úspešného prechodu:***

- poskytovať deťom priestor na rozvíjanie vzťahov so zamestnancami školy ešte pred nástupom do školy,
- pozvať dieťa a jeho rodinu do školy pred nástupom do školy, organizovať spoločné akcie a aktivity,
- včasné odovzdávanie dôležitých informácií,
- pravidelný kontakt s rodinami,
- organizovanie stretnutí – diskusia o očakávaniach, o možnostiach spolupráce,
- konzultácie,
- poradenstvo,
- domáce návštevy a podobne.

Sme presvedčení, že náš školský systém smeruje k lepšiemu a úsilia, ktoré boli a sú vyvinuté v prospech zabezpečenia kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania umožnili a umožňujú pozitívne zmeny na kurikulárnej úrovni. Je potrebné podniknúť však ďalšie kroky, aby teória bola premietnutá do praxe a odrazila sa aj v štýle a charaktere práce, v použitých metódach a stratégiách škôl (Borbélyová, 2017).

Zvlášť veľkú pozornosť treba venovať deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré potrebujú podporné opatrenia, ako aj deťom hovoriacim odlišným jazykom ako štátnym (a tým nemyslíme len deti cudzincov). Na stránkach Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu sme totiž v poslednej dobe našli niekoľko podporných a metodických materiálov, ktorých cieľom je podporiť adaptáciu detí cudzincov (čo je chvályhodné, viď na stránke: <https://ukrajina.minedu.sk/adaptacia-noveho-ziaka/>), avšak sme nenašli materiály, ktoré by podporovali ostatné deti v obdobiach prechodu. Sme toho názoru, že by bolo žiadané zaoberať sa danou problematikou na úrovni školskej politiky štátu a po zohľadnení vnútronárodných špecifik vypracovať určité zásady, usmernenia a podporné metodické materiály platné na našom území. Súhlasíme totiž s odborníkmi, ktorí zdôrazňujú, že vypracovanie zásad efektívneho prechodu, alebo rôznych programov na uľahčenie prechodu/adaptácie detí je kľúčovou politickou iniciatívou na celom svete, ktorá je založená na uznaní dôležitosti pozitívneho začiatku školskej dochádzky a jeho vplyvu na začlenenie sa do triedneho kolektívu, ako aj na budúcu akademickú úspešnosť žiaka (Dockett & Perry, 2022).

2.2 Vstup dieťaťa do prvého ročníka základnej školy

Vstup dieťaťa do školy generuje veľké zmeny v živote celej rodiny. Dieťa sa stáva školákom, ocitá sa v novom prostredí, prichádza do kontaktu s novými ľuďmi a musí sa prispôbovať nárokom, ktoré sú určené všetkým žiakom, bez ohľadu na ich individuálne schopnosti, zručnosti a potreby. Musí uspieť v školskom prostredí, v triednom kolektíve a má si osvojovať nové vzorce správania. Začiatok školskej dochádzky zahŕňa aj zmenu sociálnej pozície dieťaťa, v ktorej si osvojuje novú rolu žiaka. V tomto období zaznamenávame u detí zvýšenú citlivosť na prebiehajúce zmeny. Ak sa dieťa v novom prostredí necíti bezpečne, môže sa to negatívne odraziť v kvalite osvojovania si novej sociálnej pozície, ale aj na celkovom rozvoji jeho osobnosti. Priebeh adaptácie ovplyvňuje nielen výkon a sociálnu pozíciu dieťaťa, ale aj jeho zdravie, najmä v prvých mesiacoch po nástupe do školy, prípadne aj neskôr, čo potvrdili aj výsledky niektorých výskumov (Bezrukich & Jefimovova, 2000; Nemes, 2001).

V živote človeka sú teda obdobia, kedy jeho vývin a stabilita môžu byť vážne ohrozené. Medzi takéto senzitívne obdobia je možné zaradiť prechodné obdobia. Odborníci pripisujú práve týmto obdobiám obrovský význam z hľadiska vplyvu na vývin života človeka (Hurrelman & Bründel, 2003). Zdôrazňujú, že tieto periódy môžu mať

pozitívny vplyv, ale aj negatívne následky a je nesporné, že tieto prechodné obdobia sú charakteristické zmenami, počas ktorých je človek nútený adaptovať sa na nové podmienky. Prechod z materskej školy a rodiny do základnej školy, ako aj adaptácia na začiatku školskej dochádzky sú považované za významné medzníky v živote dieťaťa a za výrazné determinanty osobnostného rozvoja jednotlivca.

Prechod dieťaťa z materskej školy do základnej školy je predmetom vedecko-výskumného záujmu pedagogických, ale aj psychologických a sociologických vied. Preto k súčasným výzvam pedagogickej teórie, výskumu a praxe momentálne patrí skúmanie špecifik predprimárnej a primárnej edukácie v súvislosti s prechodom dieťaťa do školy, školskou adaptáciou a vznikom, riešením a prevenciou adaptačných ťažkostí žiakov na začiatku školskej dochádzky. Aj očakávania zo strany spoločnosti indikujú riešenie problematiky.

Z teoretického a empirického hľadiska nie je jednoznačne vymedzené trvanie prechodného obdobia. Podľa Dockett et al. (2014) sa začína ešte pred nástupom do základnej školy, približne v období zápisu dieťaťa do 1. ročníka základnej školy a podmienkou ukončenia je pocit pohody a začlenenia žiaka v novom prostredí.

V rôznych krajinách sveta deti nastúpia do školy v rôznom veku. Tento vek v jednotlivých štátoch je určený spravidla zákonom, ako aj podmienky plnenia povinnej školskej dochádzky. Ako sme už spomínali, v Slovenskej republike povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť, ak to zákon neustanovuje inak.

Začiatok školskej dochádzky je kognitívne, emocionálne, sociálne a fyziologicky náročné obdobie v živote dieťaťa, ale aj jeho rodiny, nakoľko rodičia sa majú stať rodičmi školáka, čo je pre nich tiež veľká výzva. Prechod z rodinného prostredia do inštitucionálneho priestoru, alebo z jednej inštitúcie do druhej generuje špecifické situácie v živote dieťaťa, v rámci ktorých je ono nútené k tomu, aby sa prispôbilo novým podmienkam (Keményné Gyimes, 2010). V niektorých odborných literatúrach je toto obdobie označené aj ako „*kríza šiestich, respektíve siedmich rokov*“ (Voroncov, 2009).

V procese prechodu z materskej do základnej školy sa dieťa musí vyrovnáť s novými situáciami, prekonať pre neho doposiaľ neznáme problémy a riešiť nové úlohy:

- *na individuálnej intrapersonálnej úrovni*. Emocionálna nerovnováha, stres a s ním spojené zvládanie stresu znamenajú pre dieťa veľkú výzvu. Zároveň sa dieťa konfrontuje aj s pocitom disonancie, ktorá vyplýva z toho, že z pozície „*najstaršieho, najsilnejšieho*“ predškoláka, ktorý sa už chystal do školy, po nástupe do školy sa ocitol medzi najmladšími a „*najslabšími*“, hoci sa chcel stať veľkým školákom. Samozrejme, ak proces zvládania prebieha v norme, osobnosť dieťaťa sa postupne posilní. Dieťa si osvojuje nové kompetencie, nové vzorce správania, špecifické schopnosti a zručnosti, ktoré mu umožnia osobný rast. Tieto vnútorné pocity mu následne umožnia úspešné riešenie vlastných vývinových úloh.

- *na interpersonalnej úrovni.* Vstupom dieťaťa do školy nastane zmena aj v systéme vzťahov. Postupné formovanie a posilnenie sociálnych vzťahov vedie ku vzniku sociálnych interakcií. Diferenciácia nových sociálnych vzťahov vedie k tomu, že dieťa si osvojí nové sociálne zručnosti a nové formy kooperácie a komunikácie, ktoré ovplyvňujú jeho kultúru správania a aj účinnosť vzťahov v kolektíve.
- *na kontextuálnej úrovni.* Každé dieťa musí riešiť úlohy, ktoré vyplývajú z rozdielného chápania spolupráce školy a rodičov, a zároveň sa musí prispôbiť novým požiadavkám a očakávaniam školy (Keményné Gyimes, 2010).

Z uvedeného je zjavné, že vstupom do nového prostredia sa dieťa musí prispôbiť novým požiadavkám a prijať aj nové sociálne role, adaptovať sa na nové prostredie. Názory odborníkov sa zhodujú v tom, že základnou podmienkou adaptácie je identifikácia človeka so sociálnou (spoločenskou) rolou. Je zjavné aj to, že objektívne faktory výchovno-vzdelávacieho prostredia majú vplyv na žiakovo subjektívne vnímanie školy. Ovplyvňujú správanie dieťaťa, jeho sociálne kontakty, ale aj vzdelávaciu oblasť. Z uvedeného vyplýva, že je nevyhnutné objektívne faktory modifikovať takým spôsobom, aby podporovali zdravý vývin žiakov. Podľa Hirsta et al. (2011) totiž zážitky z prvých rokov školskej dochádzky môžu mať, a často aj majú vplyv na neskoršie spoločenské a akademické úspechy žiaka.

Adaptácia žiaka v škole môže byť úspešná len vtedy, ak ku zmenám dochádza postupne, žiak dostane dostatok času na to, aby našiel vhodné stratégie, pomocou ktorých si vie uľahčiť proces prispôsobovania sa. Samozrejme, úlohou učiteľov a rodičov je, aby pomáhali dieťaťu a snažili sa mu uľahčiť toto obdobie. Na začiatku školskej dochádzky je potrebná najmä tvorba optimálnych podmienok pre žiaka, ktoré umožnia začínajúcim školákovi vhodne využívať vlastný potenciál a porozumieť súvisiacim nárokom školy (Kurincová & Slezáková, 2009). Optimalizovať podmienky v škole môže učiteľ. Dockett a Perry (2001) vypracovali ***smernicu najdôležitejších zásad úspešného zvládnutia prechodného obdobia***, ktorá môže byť smerodajná pre učiteľov:

- a.) *Vybudovať pozitívny vzťah medzi deťmi, rodičmi a učiteľmi.* Pre deti je dôležité, aby získali kamarátov. Pre rodičov je dôležité, aby sa mohli stretnúť s ostatnými rodičmi a učiteľmi, aby mali s nimi pozitívny vzťah. Pre učiteľov je dôležitá vzájomná spolupráca medzi sebou a učiteľmi predprimárneho a primárneho vzdelávania.
- b.) *Podporovať vývin dieťaťa, aby bolo schopné učiť sa.* Efektívny program zohľadňuje rast a vývin dieťaťa, ako aj jeho tempo učenia sa, rodinné zázemie a skúsenosti, ktoré dieťa získalo pred nástupom do školy.
- c.) *Aplikovať programy, ktoré podporujú úspešný prechod dieťaťa na ďalší stupeň vzdelávania.* Tieto programy sú dlhodobé a realizácia niektorých sa začína už v ma-

terskej škole. Rodičia majú vopred získať základné informácie a dostať priestor na diskusiu.

- d.) *V škole vymedziť zdroje, pomôcky a priestor* na realizáciu spoločných stretnutí s deťmi a rodičmi.
- e.) *Aktívne zapájať všetkých zainteresovaných do procesu:* dieťaťa, rodiča, učiteľa predprimárneho vzdelávania, učiteľa primárneho vzdelávania, širšiu komunitu a pod.
- f.) *Efektívny program je dobre naplánovaný, kvalitný a rozpracovaný dopodrobna.* Má jasné ciele. Akceptuje potreby a názory detí, učiteľov a rodičov.
- g.) *Dobry program je flexibilný, prispôbuje sa nárokom a záujmu detí a rodičov.*
- h.) *Vzájomná úcta a dôvera* pomáha v tom, aby sa dieťa cítilo v škole bezpečne, aby rodič mal istotu, že jeho dieťa sa má na koho obrátiť.
- j.) *Vzájomná komunikácia medzi účastníkmi procesu* je nevyhnutná. Učitelia majú informovať rodičov o dieťati, o jeho napredovaní, problémoch a pod. Majú si zvoliť efektívne stratégie, nielen jednostranné (ako list, zápis do zošita, e-mail alebo nástenka), a uprednostniť osobné stretnutia a diskusie.
- k.) *Efektívny program zohľadňuje miestne podmienky, kolektív, podľa možností aj rodinné zázemie.* Vývin dieťaťa ovplyvňujú všetky kontextuálne priestory a nimi indikované vplyvy. Diverzitu triedy, rozdielnosť detí treba oceniť, nakoľko obohacujú spoločnosť (kolektív).

Adaptácia v prvom ročníku základnej školy môže mať komplikovanejší priebeh najmä u tých detí, ktoré nechodili do materskej školy (napr. z dôvodu individuálneho vzdelávania alebo kvôli absolvovaniu dištančného vzdelávania), alebo pochádzajú z málo podnetných rodín. U týchto detí nie sú vytvorené základné návyky a musia sa naučiť kooperovať, vytvoriť si sociálne kontakty, riešiť medziľudské konflikty, osvojiť si rôzne stratégie a podobne. Potvrdili to aj výskumy už v 20. storočí, na základe ktorých bolo dokázané, že životné podmienky a výchovné vplyvy sú v štatisticky významnom vzťahu so školským prospechom a signifikantne sa podieľajú hlavne na socializácii budúcich školákov (Jirásek & Tichá, 1968). Zároveň bolo potvrdené, že deti zo sociálne slabších rodín adaptačné obdobie prežívajú ťažšie (Hausken & Rathburn, 2002). Mnohí ďalší zahraniční odborníci aj v 21. storočí skúmali sociálne a demografické faktory, ktoré ovplyvňujú adaptáciu dieťaťa v škole (Barnett & Taylor, 2009; Dockett & Perry, 2009; Margetts, 2007). Zhodli sa na tom, že medzi najvýznamnejšie faktory patria: vek dieťaťa, rané vzdelávanie, kvalita starostlivosti o dieťaťa, sociálne a emocionálne kompetencie, materinský jazyk, socio-ekonomický status, starostlivosť zákonných zástupcov o dieťa, výchova a zvyky v rodine.

To, že adaptácia detí v prvom ročníku základnej školy nie je bezproblémová, dokumentujú mnohé výskumy. Problematikou podpory plynulého prechodu, úspešnej adaptácie a začiatku školskej dochádzky sa zaoberali mnohí výskumníci v rôznych časťach sveta (Bezrukich, 2011; Chi et al., 2018; Dockett & Perry, 2001, 2003; Kagan &

Tarrant, 2010; Ladd et al., 1996; Ladd, 2009; Ladd et al., 2006; Lillejord et al., 2017; Margetts, 2005, 2009; Margetts & Phatudi, 2013; O’Kane, 2016; Perry, Dockett, & Petriwskyj, 2014; Slezáková & Tirpáková, 2006 a ďalší). Je všeobecne známe aj to, že ak žiak nedisponuje dostatočnou úrovňou predpokladov pre školské vzdelávanie, tak sa po nástupe do 1. ročníka základnej školy môžu u neho vyskytnúť adaptačné ťažkosti. Deficity v čiastkových funkciách patria medzi determinanty adaptácie (Jánošová, 2008; Slezáková & Tirpáková, 2006; Aminnikova, 2008).

2.3 Historický exkurz do skúmania problematiky

Problematikou podpory plynulého prechodu a úspešnej adaptácie na začiatku školskej dochádzky sa zaoberali a zaoberajú mnohí odborníci. Tejto problematike v našich podmienkach bola venovaná pozornosť spočiatku v rokoch 1960 – 70. Neskôr na domácej pôde záujem o danú problematiku klesol. Zlom nastal v rokoch 1980 – 90, keď odborníci začali znovu venovať pozornosť prechodným obdobiam a v jej kontexte adaptácii. Momentálne je táto mnohodoménová téma predmetom záujmu odborných a vedeckých diskusií tak v zahraničí, ako aj na domácej pôde.

Spočiatku boli výskumy orientované len na vymedzenie a kategorizovanie adaptačných problémov a ich úrovni. V začiatkoch minulého storočia odborníci upozornili na problematický priebeh adaptácie a vymedzili niektoré adaptačné ťažkosti, respektíve ich kategorizovali (Cole & Hall, 1970; Marko, 1971).

Výskumy realizované na domácej pôde a v zahraničí **koncom 20. a začiatkom 21. storočia** sa orientovali najmä na dokazovanie faktu, že pre značnú časť detí prechod z materskej školy, respektíve z rodinného prostredia, do základnej školy spôsobuje problémy (Babajevova, 1990; Hartl & Hartlová, 2009; Řezáč, 1998; Slezáková & Tirpáková, 2006; Vágnerová, 1996). Výsledky výskumov dokázali, že pre značnú časť detí (15 – 30 %) prechod z materskej školy do základnej školy nie je bezproblémový. Adaptačné ťažkosti sa objavujú najmä na začiatku školského roka, v prvých týždňoch (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 2000; Ronkovicnsné & Gergely, 2012; Unuvar et al., 2012). Zistilo sa, že u väčšiny detí sa objavujú adaptačné problémy rôzneho charakteru a sú aj také deti, ktoré trpia maladaptáciou (Masanskaja & Samsonova, 2013). Niektorí odborníci poukázali aj na dôležitý fakt, že adaptácia dievčat je viac úspešná: dievčatá sú adaptabilnejšie a v konečnom dôsledku sú v škole aj úspešnejšie (Carter et al., 2010; Hausken & Rathbun, 2002; Kósáné Ormai, 1989, 2012; Unuvar et al., 2012; Vágnerová, 2000). Z výsledkov výskumov je zrejme aj to, že tradičným korelátom prosociálneho správania k vrstovníkom patrí pohlavie: dievčatá/ženy sa javia viac prosociálne orientovanejšie ako chlapci/muži (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012; Eisenberg et al., 2014), preto viac problémov v prosociálnej oblasti majú chlapci ako dievčatá (Bot, Bouter & Adriaansen, 2011).

Odborníci postupne začali venovať pozornosť aj skúmaniu determinantov adaptácie, začali odhaľovať najčastejšie príčiny ťažkostí. Carter et al. (2010) u 20 % detí po vstupe do školy diagnostikoval narušenie psychických funkcií. Baliga (1995) uvádzal, že u chlapcov v porovnaní s dievčatami bola na začiatku školskej dochádzky zistená v priemere trikrát častejšia podvýkonnosť a nižšia tolerancia na záťaž. Prejavilo sa to najmä v zníženej pozornosti chlapcov, neschopnosti koncentrácie, väčšej dráždivosti a únave organizmu, v autoregulácii správania. Malo to za následok častejšie porušovanie pravidiel správania v školskom prostredí, v kolektíve. Niektorí odborníci dospeli k záverom, že najčastejšími príčinami adaptačných problémov je nepripravenosť dieťaťa na školu (Slezáková & Tirpáková, 2006; Aminnikova, 2008), respektíve nedostatočné psychické funkcie, hyperkinetický syndróm a poruchy v intelektových kompetenciách (Aminnikova, 2008). Jánošová (2008) zistila, že v súvislosti s adaptačnými problémami u chlapcov je častejšie diagnostikovaná školská nezrelosť a poruchy v učení. V porovnaní s dievčatami je to v pomere 1:1,6 a 1:6.

Výskumníci identifikovali aj rôzne faktory, ktoré ovplyvňujú adaptáciu žiakov na školu. Dôležitým zistením bolo, že zdravé sociálne vzťahy, najmä s rovesníkmi (Zhang et al., 2018, 2021), učiteľmi (Roeser et al., 1996) a členmi rodiny (Shek et al., 2001) vyvolávajú lepšiu školskú adaptáciu. Odborníci poukázali aj na možnosti, ako je možné zlepšiť adaptáciu žiakov v škole (Marcinekova, Borbélyová & Tirpáková, 2020; Dockett & Perry, 2022).

Dockett a Perry (2001) počas trojročného výskumu dospeli k záverom, že z hľadiska úspešnej prípravy dieťaťa rozhodujúcu úlohu majú pozitívne vzťahy. Ladd (2009) tiež tvrdí, že správanie dieťaťa determinuje jeho vzťah s vrstovníkmi, ale aj vzťah s učiteľom. Aj Hirst et al. (2011) je tiež tohto názoru, a zároveň zdôrazňuje, že kvalita vzájomných vzťahov ovplyvňuje aj výkon dieťaťa (i v neskoršom období), nakoľko sociálne kompetencie, naviazanosť na niekoho a pocit spolupatričnosti sú vlastne ochrannými faktormi mentálneho zdravia. Bolo dokázané aj to, že existuje súvislosť medzi úrovňou školskej adaptácie a socio-emocionálnym rozvojom žiaka (Akçinar, 2013).

Margetts (2005) uviedol, že adaptáciu dieťaťa sťažuje aj správanie dieťaťa, a to najmä agresivita a hyperaktivita. V prechodných obdobiach a v problémových situáciách chlapci oveľa častejšie vystupujú agresívne a dievčatá sú asertívnejšie (Zsolnai, 2008). Agresívne správanie v škole má významný vplyv na psycho-sociálny vývin žiakov v adaptačnom, ale aj v ďalšom období a na uplatnenie sa v kolektíve (Bond, Carlin & Thomas, 2001; Hawker & Boulton, 2000). Cole a Cole (2006) zistili, že u detí, ktoré sa ťažko adaptujú, nevedia regulovať a kontrolovať svoje negatívne pocity, zároveň nevedia byť ohľaduplné k ostatným, je výkonnosť horšia než u ostatných spolužiakov.

Mnohé výskumy dokázali aj to, že úspešný štart na začiatku školskej dochádzky v oveľa väčšej miere ovplyvňuje zdravý rast osobnosti dieťaťa, jeho vzťah ku škole, k učeniu ako v neskoršom období (Bezrukich & Jefimovova, 2000). V odbornej literatúre a vo vedeckých prácach sa dozvedáme o výskumoch, ktoré potvrdili, že škola

môže byť príčinou zhoršenia zdravotného stavu žiakov. K uvedenému záveru dospeli dlhodobé výskumy realizované v Rusku v Inštitúte vozzrastnoj psychológie (Berzrukich & Jefimovova, 2000) a výskumy realizované v Maďarsku. Zistilo sa totiž, že pokiaľ chorľavosť u 3-6 ročných detí bola iba 12 %, u 6-8 ročných už bola 20 % (Nemes, 2001). Podobným zisteniam sa dopracovali aj v Nemecku, kde zistili, že deti medzi 6-8 rokom života sú oveľa častejšie choré, ako deti v inom veku. Pokiaľ chorľavosť u 3-6 ročných detí bola iba 14 %, u 6-8 ročných bola 24 % (Vekerdy, 2001). Sú k dispozícii výskumy, ktoré skúmali vzťah medzi chorľavosťou žiaka a učiteľovým pôsobením. Bolo zistené, že autoritatívny a príliš prísny učiteľ veľmi negatívne vplýva na zdravie žiakov. Výskumy dokázali aj to, že u detí dochádza k rýchlemu vyčerpaniu zásob energie, preto je nevyhnuté strieďať činnosti a zaradiť krátky pohyb aj počas vyučovania (Matjuchina, Michalčík & Prokina, 1984).

Ďalšie výskumy skúmali indikátory, ktoré determinovali zdravie žiakov v škole, a to školský výkon, spokojnosť, školský stres, spolupatričnosť ku škole a pod. Napríklad pocit nespokupatričnosti ku škole sa podľa Shocheta et al. (2008) spája s narastaním záťaže so somatickými a psychickými príznakmi. U školákov, ktorí sa cítia byť v škole pod tlakom, je oveľa častejší výskyt somatických symptómov (napr. závraty, bolesti hlavy alebo brucha) a psychických ťažkostí (napr. úzkosť, nervozita, pocit napätia a pod.), ako aj nižšia miera celkovej životnej spokojnosti (Gädin & Hammarström, 2003; Hjern, Alfvén, & Ostberg, 2008).

Ďalšie výskumy sa orientovali na skúmanie vzťahu žiaka ku škole, vzťahu adaptácie a školskej kariéry, neskoršieho uplatnenia v spoločnosti. Výsledky v Spojenom kráľovstve a v USA potvrdili, že existuje súvislosť medzi ranými úspechmi dieťaťa a jeho školskou kariérou. Rané úspechy detí pozitívne determinujú ich prístup k vzdelávaniu v neskoršom období a uplatnenie v spoločnosti (Perry & Dockett, 2003). Podľa Danielsena et al. (2009) vzťah žiakov ku škole a celková životná spokojnosť je úzko spojená so sociálnou oporou spolužiakov. Pozitívne oporné vzťahy so spolužiakmi majú pozitívny vplyv na iniciatívu vo vyučovaní, na školské výsledky, ako aj na angažovanosť v škole a tiež predstavujú efektívnu podporu vzdelávania sa (Danielsen et al., 2009; Muberg, 2010). Viaceré štúdie poukázali aj na to, že školský výkon sa spája s pohodou a je determinovaný aj ďalšími faktormi, ako miera životnej spokojnosti, celkové zdravie a sebaúcta (Danielsen et al., 2009; Ravens-Sieberer et al., 2009; Vingilis, Wade & Adlaf, 1998). Iné teórie uvádzajú, že pozitívne hodnotenie žiaka v prvom ročníku viedlo k zvýšeniu jeho motivácie k dobrému výkonu aj v neskoršom období (Slezáková & Tirpáková, 2006). Slezáková (2011) výskumom sledovala proces prispôsobenia dieťaťa vo vybraných kategóriách. Dospela k záveru, že dĺžka procesu adaptácie detí na školu je v signifikantnom vzťahu k dosiahnutej úrovni v sociálno-emocionálnej oblasti. Martin (2013) uvádza, že deti s lepšou adaptabilitnosťou sa lepšie uplatnili neskôr v živote, pružnejšie sa prispôsobili zmenám, boli spokojnejšie a vo väčšej miere sa zapojili do spoločenských dianí ako deti s nižšou úrovňou adaptabilitnosti.

V desiatych rokoch 21. storočia sa do stredobodu pozornosti dostali znovu teórie, ktoré v kontexte našej problematiky vyzdvihujú dôležitosť školskej pripravenosti dieťaťa a považujú ju za jedného z prediktorov/ukazateľov úspešnosti/neúspešnosti adaptácie. Zástancovia týchto teórií zastávajú názor, že problémom treba predchádzať včasnou prevenciou a vyšetrenie školskej zrelosti je možné realizovať ešte pred nástupom dieťaťa do školy a tým spôsobom je možné odstrániť časť problému – je možné dosiahnuť, aby deti, ktoré nie sú pripravené na školu, nenastúpili do prvého ročníka. Opakovanie povinného predprimárneho vzdelávania, alebo návšteva prípravného ročníka (v prípade žiakov so zdravotným znevýhodnením podľa § 2 písm. k) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní) totiž môže prispievať k tomu, aby deti nastúpili o rok do prvého ročníka už pripravené. Skúmanie školskej zrelosti nadobudlo v celosvetovom meradle obrovský rozmer a v súčasnosti sa ním zaoberajú mnohí autori (Józsa et al., 2023a; Józsa et al., 2023b; Kokkalia et al., 2019; Pekdoğan & Akgül, 2017; Williams & Lerner, 2019 a ďalší).

Niektoré výskumy v kontexte školskej pripravenosti kladú dôraz na skúmanie sebaregulácie (Blair & Raver, 2015; Eisenberg et al., 2010), nakoľko sebaregulačné schopnosti umožňujú zapojenie sa do vzdelávacích aktivít a poskytujú základ pre prispôsobenie sa škole.

Ďalšie štúdie problematiku priblížia z iných aspektov a považujú za dôležité v predškolskom a mladšom školskom veku skúmať motiváciu (vrátane „*mastery motivation*“) a exekutívne funkcie, ktoré v mnohom determinujú zvládanie v prechodných obdobiach, resp. adaptáciu dieťaťa na školu (Józsa & Morgan, 2015). Výskumy dokázali totiž aj to, že dôležitú úlohu pre budúci školský výkon zohráva Mastery Motivation a exekutívne funkcie. Tieto faktory majú silnejšiu prediktívnu silu na školskú úspešnosť ako inteligencia (Józsa, 2007; Józsa & Barrett, 2018; Zelazo, Blair, & Willoughby, 2016). Viaceré štúdie preukázali, že zložky exekutívnych funkcií zohrávajú ústrednú úlohu pri školskej pripravenosti a úspešnosti v školskom vzdelávaní (Blair, 2002; Normandeu a Guay, 1998). Merania exekutívnych funkcií v ranom detstve ukázali, že komponenty exekutívnych funkcií majú významnú prediktívnu silu pre úspešný prechod z materskej školy do školy (Blair, & Razza, 2007), školské výsledky a rozvoj sociálnych kompetencií (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989). Exekutívne funkcie majú v skúmaných premenných väčšiu prediktívnu silu ako IQ (Zelazo, Blair & Willoughby, 2016).

Z uvedených informácií je zrejmé, že odborníci skúmajú prechodné obdobia a v rámci nej proces adaptácie z rôzneho uhľa pohľadu. Aj prístupy k problematike sú v jednotlivých krajinách odlišné a vzhľadom na širokospektrálnosť problematiky je možné konštatovať, že počas bádania sa stále vynárajú nové a nové otázky, ktoré inšpirujú odborníkov k ďalšiemu bádaniu.

Je možné konštatovať aj to, že na domácej pôde nie je venovaná dostatočná pozornosť skúmaniu prostredia školy, v ktorom sa tento proces realizuje, a ktorého úprava je bezpodmienečne potrebná k tomu, aby proces adaptácie žiakov mohol byť usmer-

ňovaný tak, aby pozitívne podporoval ich rozvoj. Toto naše tvrdenie vychádza z myšlienky, že prostredie školy ovplyvňuje edukačný proces a vonkajšie vplyvy v interakcii s vnútornými dispozíciami žiakov umožnia im úspešne zvládnuť prechodné obdobia. K týmto záverom sme dospeli preštudovaním odbornej literatúry, poznatkami z praxe a na základe výsledkov uvedených výskumov. Sme toho názoru, že v kontexte osvojovania si novej sociálnej roly žiaka a zvýšenia efektivity učebných činností je potrebné ponúknuť riešenie (najlepšie preventívneho charakteru), ktoré zohľadňuje náš edukačný priestor a napomáha k bezproblémovému preklenutiu prechodných období a zároveň aj predchádzaniu adaptačným problémom. Považujeme za dôležité nájsť spôsob, pomocou ktorého je možné ovplyvniť edukačnú realitu a zlepšiť situáciu v našich školách a pritom zohľadniť aspekty a dimenzie adaptácie.

2.4 Školská pripravenosť ako jeden z predpokladov úspešného zvládnutia roly žiaka

Problematika školskej pripravenosti/zrelosti je kľúčovým problémom v zabezpečovaní plynulosti práce v materskej a základnej škole. Zároveň tvorí most medzi dvoma stupňami vzdelávania.

V zahraničí existujú rôzne snahy zamerané na zlepšenie pripravenosti detí na školu. V Nemecku pre deti, ktoré nastupujú na povinnú školskú dochádzku, sú zriadené prípravné triedy. V Holandsku predškolská výchova je integrálnou súčasťou základnej školy. V Dánsku deti predškolského veku sa môžu zúčastniť na vyučovacích hodinách v prvom ročníku. U nás príprava dieťaťa na školu, na prijatie roly školáka, sa spravidla uskutočňuje v podmienkach materskej školy, a to v zmysle ***Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách – konsolidované znenie*** (2022). Tento program tvorí súbor vzdelávacích štandardov jednotlivých vzdelávacích oblastí – *Jazyk a komunikácia, Matematika a práca s informáciami, Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, Umenie a kultúra a Zdravie a pohyb*. Vzdelávacie štandardy pozostávajú z obsahových štandardov, ktoré vymedzujú minimálny obsah vzdelávania, a z výkonových štandardov, ktoré definujú úroveň vedomostí a zručností, ktoré by malo dieťa na konci predprimárneho vzdelávania vedieť a dosiahnuť. Tieto očakávané výkony zodpovedajú kritériám školskej pripravenosti. Zároveň v tomto dokumente je definované, že hlavným cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti.

Príprava na školu je proces dlhodobý a cieľavedomý, preto pozornosť by sa mu nemala venovať len posledný rok predprimárneho vzdelávania. Učiteľky materskej školy by mali plánovať tento proces od začiatku tak, aby zabezpečili deťom pevné základy na rozvoj ich osobností, aby ich vedome pripravovali na školu odo dňa nástupu do mater-

skej školy. Následne ich cieľavedomá a poctivá práca potom dozreje v poslednom roku, veď ani krásny a funkčný dom nie je možné stavať bez dobrých základov.

V odbornej literatúre sa stretávame s rôznymi prístupmi a kritériami vymedzenia školskej zrelosti. Tieto kritériá môžeme vymedziť ako komponenty, ktoré predpokladajú dosiahnutie určitej minimálnej úrovne rozvoja, aby dieťa mohlo zvládnuť požiadavky školy a ktoré zároveň vystupujú ako vhodné indikátory pri diagnostikovaní školskej pripravenosti.

Kritériá školskej zrelosti v tradičnom chápaní vymedzili mnohí autori, ktorí ako kritériá školskej zrelosti označili najmä fyzickú, sociálnu, psychickú a emočnú pripravenosť (Geréb, 1976; Valachová, 2009; Valentová, 2001). Tieto kritériá je možné chápať ako výstupy predprimárneho vzdelávania a vstupy do primárneho vzdelávania.

Zaujali nás však najmä nové teórie, ktoré preferujú širší pohľad na danú problematiku. V nich odborníci pripisujú význam zrelosti, ale do úvahy berú aj ďalšie dôležité faktory, ktoré determinujú úspešný priebeh adaptácie na podmienky školy. Zástancovia tohto názoru používajú radšej pojem školská pripravenosť, resp. školská spôsobilosť (Bezrukich & Jefimovova, 1991; Slezáková & Tirpáková 2006; Vágnerová, 2001). Slezáková a Tirpáková (2006) uvádzajú, že pod pripravenosťou dieťaťa na systematické učenie je možné chápať takú úroveň biologického, kognitívneho a sociálneho rozvoja dieťaťa, ktorá mu umožní bez väčších problémov zvládnuť požiadavky školy. Pripravenosť dieťaťa na systematické učenie považuje za uľahčenie adaptácie dieťaťa. Podľa jej názoru pripravenosť dieťaťa na nové podmienky a požiadavky prostredia zníži výskyt školskej neúspešnosti dieťaťa nielen v prvom ročníku, ale i v ďalších rokoch školovania.

Pozoruhodný je aj pohľad Golemana (1997), podľa ktorého pripravenosť dieťaťa na školskú dochádzku závisí od znalosti ako sa učiť, preto túto problematiku skúma z hľadiska siedmich aspektov tejto schopnosti: sebavedomie, zvedavosť, schopnosť konať s určitým cieľom, schopnosť pracovať s ostatnými, schopnosť komunikovať, schopnosť spolupracovať.

Síce dnešné predstavy o obsahu tohto pojmu sú rôznorodé, všetky teórie a definície sa však zhodujú v tom, že školská pripravenosť (spôsobilosť) označuje dosiahnutie istého stupňa vývinu, ktorý umožňuje dieťaťu bezproblémovo sa zúčastňovať vo výchove a vzdelávaní na 1. stupni základnej školy. Dieťa zrelé a pripravené na školu je schopné bez väčších ťažkostí sa zapájať do školských činností, plniť príkazy, spolupracovať, učiť sa. Za normálnych okolností somatický a psychický vývin dieťaťa, jeho elementárne základy kľúčových kompetencií dosiahnu štandardnú úroveň a nepredestinujú problémy v učení a v správaní. Podľa Sazonovej (2010) táto štartovacia pripravenosť je ponímaná ako súbor schopností, zručností a návykov, respektíve spôsobov správania sa dieťaťa, ktoré získalo buď v materskej škole alebo v rodine, umožňuje dieťaťu zvládnuť požiadavky školy.

Výskumami bolo dokázané, že ak žiak nedisponuje dostatočnou úrovňou predpokladov pre školské vzdelávanie, tak sa po nástupe do 1. ročníka základnej školy môžu

u neho vyskytnúť adaptačné ťažkosti (Jánošová, 2008; Slezáková & Tirpáková, 2006; Aminnikova, 2008). Z uvedeného vyplýva, že deficity v čiastkových funkciách patria medzi determinanty adaptácie.

2.5 Diagnostikovanie školskej pripravenosti

V aktuálnej vývinovej úrovni detí existujú rozdiely, ktoré je potrebné akceptovať a vo výchovno-vzdelávacom procese je nutné uplatňovať adekvátnu diferenciaciu s prihliadnutím na diverzitu danej triedy. Východiskovým a podmieňujúcim faktorom diferenciácie je realizácia adekvátnej a efektívnej pedagogickej diagnostiky, pomocou ktorej učiteľ zisťuje aktuálnu vývinovú úroveň dieťaťa vo vymedzených oblastiach vývinu. Na základe vyhodnotenia získaných skutočností je následne učiteľ schopný plánovať a realizovať aktivity, stanoviť výchovno-vzdelávací cieľ, resp. v prípade potreby aplikovať rozvíjajúce programy za účelom zabezpečenia ďalšieho vývinu.

Požiadavka poznať aktuálnu úroveň vývinu schopností a vedomostí detí pred ich vstupom do školy dostáva osobitný dôraz, nakoľko má tento mílnik v živote dieťaťa vplyv na jeho budúcu úspešnosť v škole. Testovanie školskej zrelosti predstavuje kritériá, ktoré má dieťa pred vstupom do školy spĺňať, ako predpoklad jeho úspešného zvládnutia nárokov školy a edukačného procesu (Burchinal et al., 2015; Duncan et al., 2007; Graue, 2006; Keating, 2007; Snow, 2006).

Obdobie nástupu do školy je veľmi senzitívnym obdobím, tak v rozvoji kognitívnych schopností ako aj sociálnych zručností. Štúdiom tohto životného obdobia dieťaťa sa zaoberali mnohí odborníci (Driscoll & Nagel, 2008; Józsa & Barrett, 2018; Józsa, Török & Stevenson, 2018; Lee & Burkam, 2002; Nagy, 1980; Snow, 2006), pričom ich výskumy sa zameriavajú na identifikáciu zručností, ktoré zohrávajú významnú úlohu v kognitívnom a afektívnom vývine dieťaťa v ranom detstve a tiež na to, či existuje preukázateľná predikčná sila úrovne rozvoja zručností v ranom detstve na neskoršiu školskú úspešnosť. Vo svojich zisteniach uviedli, že deti, ktoré pri vstupe do školy zostávajú za svojimi rovesníkmi, či už v kognitívnej, alebo afektívnej oblasti, sú vo veľkej nevýhode, ktorá sa odzrkadľuje v ich motivácii k učeniu. Bez ohľadu na budúci smer štúdiá, či kvalifikáciu, ktorú budú chcieť získať, je nutné, aby pri vstupe do školy mali primeranú úroveň základných kompetencií.

V medzinárodnom kontexte sa venuje pozornosť aj rozvoju schopnosti detí mladších ako päť rokov, napriek tomu existuje len niekoľko krajín, v ktorých sú k dispozícii štandardizované nástroje na meranie a hodnotenie kognitívnych schopností detí v tomto veku. Štandardizované nástroje sú primárne zamerané na meranie úrovne jazykových schopností. V materských školách sa vo väčšine krajín používajú diagnostické hárky, v ktorých učitelia rôznym spôsobom zaznamenávajú údaje o dieťati, výsledky pozorovania a hodnotenie. Napríklad vo *Fínsku* sú základom zisťovania úrovne kogni-

tívneho vývinu dieťaťa portfóliá detských prác a hodnotenie detí na základe rozprávania príbehov (Barnett, Ayers, Francis, 2014). Vo Veľkej Británii prebieha komplexné hodnotenie päťročných detí na národnej úrovni, ktoré je podporené príručkou „*Early Years Foundation Stage Profile*“ (Department of Education, 2022), ktorú zverejňuje Ministerstvo školstva na začiatku každého školského roka. V rámci hodnotenia sa zisťujú kompetencie detí, ktoré sú dôležité z hľadiska ich sociálneho začlenenia. Posudzujú sa tiež životné podmienky a rodinné zázemie detí. Profil poskytuje podrobný a presný popis toho, kedy deti v danej oblasti dosiahnu úroveň rozvoja, ktorá je potrebná k ďalšiemu pokroku. V *Maďarsku* existuje možnosť monitorovania zručností detí od 4 do 8 rokov pomocou štandardizovaných diagnostických testov (Józsa, 2022; Nagy et al., 2004a, 2004b).

Význam diagnostikovania individuálneho rozvoja dieťaťa nadobúda aj u nás čoraz väčší význam, pričom sa zdôrazňuje hlavne na teoretickej úrovni. V rámci pedagogickej diagnostiky je obzvlášť dôležité poznať tie základné zručnosti, ktoré sú potrebné pre úspešnú školskú adaptáciu. Vychádzajúc z myšlienok Snowa a Van Hemela (2008) zdôrazňujeme, že na určenie toho, či dieťa dosiahlo potrebnú úroveň rozvoja k nástupu do školy sú potrebné validné a reliabilné diagnostické nástroje. Dostupnosť vhodných a ľahko použiteľných diagnostických nástrojov zohráva dôležitú úlohu pri úspešnom vstupe dieťaťa do školy (Snow, 2006). Táto oblasť je u nás problematická. Diagnostikovanie detí v ranom veku je na Slovensku iba v začiatkoch a absentujú komplexné štandardizované diagnostické nástroje na zisťovanie školskej spôsobilosti – učitelia ich nemajú k dispozícii. Avšak súčasné vysoké nároky na pedagogickú profesiu si vyžadujú, aby učitelia materských a základných škôl dosiahli najvyššie úrovne odborných kompetencií, vrátane kompetencie identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa (Borbélyová & Špernáková, 2014). Tieto by mali zahŕňať aj diagnostikovanie schopností a zručností detí, na základe ktorých ich môže učiteľ posudzovať a prispôbovať rozvíjajúce ciele edukácie.

V súčasnosti sú merania takmer výlučne vykonávané psychológmi (niekedy špeciálnymi pedagógmi) a väčšinou pomocou psychodiagnostických testov. Takéto diagnostikovanie aktuálnej vývinovej úrovne detí nie je povinné, čo značí, že nie všetky školopovinné deti sa ho zúčastnia. Znamená to, že ak rodič o takéto testovanie nežiada, dieťa ho absolvovať nemôže. Z tohto dôvodu rodič mnohokrát nemá vedomosti o úrovni schopností a zručností svojho dieťaťa, ak len nie je informovaný učiteľom na základe jeho vlastných názorov. Avšak názory učiteľa bez objektívnych meraní, iba na báze pozorovania môžu byť subjektívne. Z dôvodu absencie centralizovaných/regulovaných rámcov a konkrétne definovaných profesionálnych očakávaní sa pedagogická diagnostika v praxi obmedzuje na to, že učitelia robia záznamy na základe vlastných kategórií, prípadne využívajú zahraničné testy – u detí v materských školách s vyučovacím jazykom maďarským sú to testy z Maďarska, avšak u detí v materských školách s vyučovacím jazykom slovenským o používaní takýchto testoch nemáme vedomosti.

Je dôležité pripomenúť, že zahraničné testy nie sú prispôsobené domácim podmienkam, resp. nie sú adaptované a štandardizované. Z tohto dôvodu bolo potrebné pre podmienky slovenského školstva štandardizovať komplexný diagnostický nástroj, ktorý meria úroveň vymedzených kompetenčných oblastí 4 – 8 ročných detí a poskytuje tak východisko pre ich individuálny rozvoj. Takýto štandardizovaný diagnostický nástroj by bol vhodne využiteľný aj v prospech diagnostikovania školskej spôsobilosti detí.

V súlade s myšlienkami Mohaiho (2009) by sme zdôraznili, že túžba vytvoriť spoločnosť, ktorá umožňuje získať vzdelanie všetkým s prihliadaním na ich individuálnu úroveň schopností a zručností poukazuje na zvýšenie dopytu po štandardizovaných diagnostických nástrojoch. Rovnako výsledky najnovších pedagogických výskumov ukazujú, že diagnostické nástroje sú nevyhnutné pre pedagogickú prácu, pričom začlenenie diagnostických meraní do edukačného procesu bude pravdepodobne úlohou nasledujúcich rokov (Mohai, 2009). V tejto súvislosti vidí Borbélyová (2019) potrebu pomôcť učiteľom v edukačnej praxi pri realizovaní ich diagnostickej činnosti a zvýšiť tak jej kvalitu. Máme tým na mysli, že učelia by mali mať k dispozícii štandardizované diagnostické testy, ktoré sa orientujú na meranie vývinovej úrovne rozvoja detí/žiakov, resp. testy školskej zrelosti, ktoré by boli aplikovateľné učiteľmi v priamom edukačnom procese.

2.5.1 Diagnostický nástroj DIFER

Výskumný tím na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Univerzity J. Seleyho v Komárne v rokoch 2021 – 2023 adaptoval a štandardizoval pre potreby materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským na území Slovenskej republiky efektívne aplikovateľný diagnostický nástroj DIFER, prostredníctvom ktorého je možné zistiť aktuálnu úroveň schopností a zručností dieťaťa z pohľadu školskej spôsobilosti, či školskej úspešnosti. Paralelne prebieha adaptácia ďalších diagnostických nástrojov, vhodných na využitie v slovenských materských a základných školách (pre deti vo veku od 4 do 8 rokov).

Diagnostický nástroj DIFER predstavuje komplexný diagnostický program, ktorý sa skladá z dvoch častí. Obsahuje diagnostické testy na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4 – 8 ročných detí a tiež metodické materiály na následné rozvíjanie skúmaných oblastí (Nagy et al., 2004a). Tento nástroj bol vytvorený v Maďarsku v roku 2004 ako revidovaná podoba diagnostického nástroja PREFER z roku 1970 určeného na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne detí vo vzťahu k školskej zrelosti. Výskumy inicioval profesor József Nagy (Józsa & Zsolnai, 2022).

Jeho inovovanú verziu, známu pod názvom DIFER, v Maďarsku štandardizovali a s cieľom štatistickej optimalizácie vytvorili i jeho skrátenú verziu (Nagy et al., 2004a). Validitu a predpokladanú reliabilitu diagnostického nástroja – testov potvrdili výsledky empirického výskumu, ktorého výskumnú vzorku tvorili deti z celého územia Maďar-

ska, ktoré v danom roku začínali plniť svoju povinnú školskú dochádzku (Józsa, 2014; Nagy et al., 2004b).

Testy DIFER boli v Maďarsku uverejnené v roku 2004, pričom odvtedy sa stali čoraz populárnejšími medzi maďarskými učiteľmi. Rozsiahlym empirickým výskumom bolo potvrdené, že uvedený diagnostický nástroj DIFER má silnú predikčnú silu určovania školskej úspešnosti na dobu až 8 rokov (Józsa et al., 2022).

DIFER program bol vytvorený na Segedínskej vedeckej univerzite, ktorá sa venuje tvorbe diagnostických nástrojov vo vzťahu ku školskej spôsobilosti už viac ako 40 rokov. Štandardizácia nástroja DIFER v Maďarsku vychádzala z výsledkov meraní, ktorého sa zúčastnilo 23 000 respondentov (Józsa, 2016; 2022). Účelom vypracovania programu bolo poskytnúť učiteľom nástroj, ktorý pomáha rozvíjať schopnosti a zručnosti detí v materských a základných školách, a ktorý sa zároveň uplatňuje ako nástroj testovania školskej zrelosti. DIFER testy zisťujú aktuálnu vývinovú úroveň 4 – 8 ročných detí v siedmich základných oblastiach, ktoré možno prostredníctvom metodických materiálov ďalej rozvíjať. Každá z jednotlivých oblastí, resp. zručností je významným predpokladom z pohľadu osobnostného rozvoja a úspešného začatia povinnej školskej dochádzky:

- *grafomotorické zručnosti*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň grafomotoriky – predpoklad úspešného osvojenia si písania,
- *fonemické uvedomenie*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň predčitateľskej a čitateľskej gramotnosti – predpoklad úspešného osvojenia si čítania a písania,
- *priestorové vzťahy a relácie*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie – predpoklad úspešného pochopenia významu slov, slovných inštrukcií vo vzťahu k priestoru a reláciám,
- *počítanie na elementárnej úrovni*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň matematickej gramotnosti – predpoklad úspešného osvojenia si základov matematiky, kritického myslenia a riešenia úloh,
- *vyvodenie záveru úsudku na základe skúseností*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie vo vzťahu k pochopeniu zadania, vyvodzovania záverov vychádzajúc z vlastných skúseností,
- *pochopenie súvislostí*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie – predpoklad pochopenia istých súvislostí vo vzťahu k riešenej úlohe a kritického myslenia,
- *sociálne zručnosti*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň sociálnej gramotnosti – predpoklad úspešného nadväzovania sociálnych vzťahov, spolupráce s dospelými a rovesníkmi a začlenenia sa do nového sociálneho – školského prostredia (Nagy et al., 2004b).

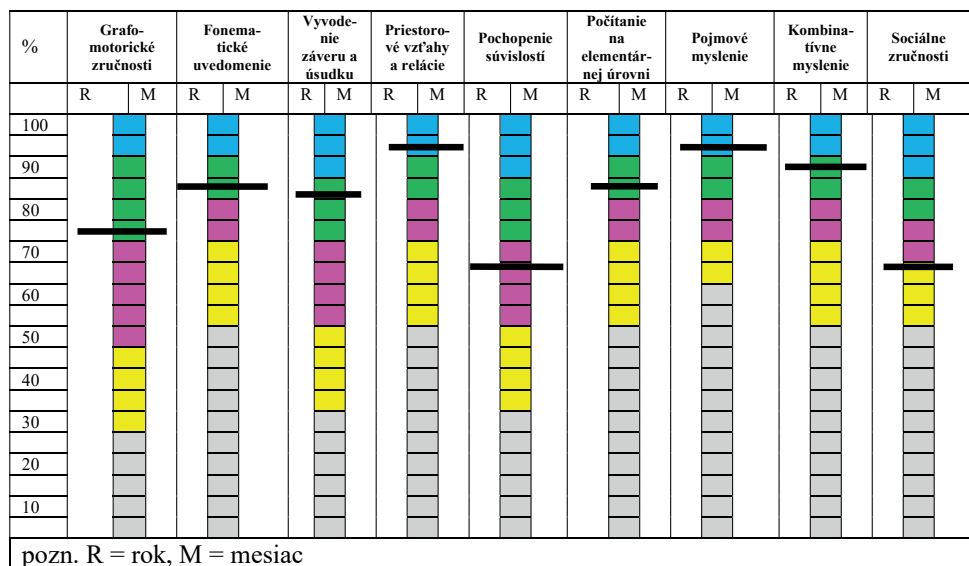
V roku 2017 pristúpili autori diagnostického nástroja k jeho rozšíreniu o ďalšie dve významné oblasti vo vzťahu k mysleniu dieťaťa (Józsa, Zentai & Hajduné Holló, 2017):

- *pojmové myslenie – systematizácia poznatkov*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň kognitívnej kompetencie ako predpoklad na systematizáciu pojmov, ktorá je potrebná nielen z pohľadu riešenia úloh v oblasti matematiky a spracovania informácií, ale je nevyhnutným predpokladom na celkové zvládnutie obsahu učiva na 1. stupni základných škôl s cieľom priebežného plnenia určených výkonových štandardov.
- *kombinatívne myslenie*: v tejto oblasti sa zisťuje aktuálna vývinová úroveň matematickej gramotnosti ako predpoklad schopnosti zoskupovať a triediť prvky, ktorá má tiež vplyv na indukívne myslenie a celkovú inteligenciu detí.

Testy DIFER merajú úroveň schopností a zručností dieťaťa vo vyššie vymedzených deviatich oblastiach, pričom úlohy v tomto diagnostickom nástroji majú jasne vymedzené podmienky a dieťa ich vo väčšine rieši individuálne. Súčasťou nástroja je aj manuál, ktorý obsahuje metodický postup zadávania, riešenia úloh a spôsob vyhodnotenia odpovedí, ktorý má prísne stanovené pravidlá, ktoré sú v príručke presne opísané aj s názornými príkladmi. Vyhovujú tým požiadavke štandardnosti, ktorý výskumný nástroj podľa Bačíkovej a Janovskej (2018) okrem variability a reliability musí spĺňať. Zároveň tento manuál obsahuje tabuľky, na základe ktorých sa výsledné hrubé skóre dieťaťa prevedie na štandardné skóre, ktoré je ukazovateľom pozície jednotlivca voči reprezentatívnej vzorke populácie.

Po získaní údajov prostredníctvom testových úloh sa realizuje kvantitatívne vyhodnotenie výsledkov v každej skúmanej oblasti osobitne. Zhrnutím týchto výsledkov vznikne tzv. *DIFER – index*, ktorý je vyjadrený jedným číslom, ktoré je zároveň ukazovateľom celkovej vývinovej úrovne žiaka, a zároveň spoľahlivým ukazovateľom spôsobilosti vo vzťahu ku školskej zrelosti. V súčasnosti je tiež k dispozícii skrátený diagnostický nástroj – *KRÁTKY DIFER*, ktorý umožňuje stanoviť výsledky už po jednorazovom meraní (Nagy et al., 2004b).

Po vyhodnotení výsledkov učiteľ, realizujúci pedagogickú diagnostiku disponuje ukazovateľmi, na základe ktorých môže pokračovať vo svojej pedagogickej práci a to vytýčením cieľov v oblasti rozvíjania dieťaťa v rámci jeho individuálneho rozvoja. K tomuto procesu autori vypracovali tzv. *Zošit ukazovateľov vývinu* (Nagy & Józsa, 2016), v ktorom je možné evidovať výsledky merania, čím vznikne tzv. diagnostická mapa dieťaťa (pozri Obrázok 1).



Obrázok 1 Diagnostická mapa dieťaťa (Nagy & Józsa, 2016)

V tejto mape sú presné údaje o tom, v ktorej oblasti sa na akej vývinovej úrovni dieťa nachádza, a v čom si dieťa vyžaduje ďalší rozvoj. Pedagogickú diagnostiku autori odporúčajú realizovať minimálne raz ročne, príp. polročne. Zošit ukazovateľov vývinu obsahuje stĺpce, kde je možné výsledky diagnostiky postupne viackrát zaznamenávať.

V prospech kvalitatívnej interpretácie DIFER-indexu, ktorý je číselným vyjadrením úrovne schopností a zručností dieťaťa v meranej oblasti vypracovali autori testov päťstuňový vývinový model. Značí to, že na základe číselného skóre je dieťa zaradené do jednej z piatich úrovní vývinu – prípravná, začiatočná, pokročilá, ukončená a optimálna úroveň (Nagy et al., 2004b). Za požadovanú sa považuje dosiahnutie optimálnej vývinovej úrovne čo znamená, že v individuálnom rozvíjaní žiaka je potrebné pokračovať dovedy, kým nedosiahne optimálnu úroveň. Ak túto úroveň nedosiahne v predškolskom veku počas predprimárneho vzdelávania, je potrebné pokračovať aj v období mladšieho školského veku (Nagy, 2008), čím je zabezpečená kontinuita predprimárneho a primárneho vzdelávania.

Validizáciou programu DIFER sa v Maďarsku zaoberali už mnohé štúdie. Počas adaptácie testov na našom území v rámci postupu validizácie výskumníci na univerzite skúmali obsahovú validitu testovej batérie na Slovensku. Obsahová validita vyjadruje, do akej miery sa obsah a štruktúra výskumného nástroja zhoduje s oblasťou, ktorú tento nástroj meria. Podľa Gavoru (2012) vyjadruje to, do akej miery položky výskumného nástroja reprezentujú skúmané vlastnosti, alebo javy. Obsahová validita bola stanovená na základe posudkov panelu odborníkov v danej oblasti, podobne ako v Maďarsku. Odborníci sa vyjadrili k jednotlivým oblastiam, častiam a konkrétnym položkám vý-

skumného nástroja z hľadiska toho, do akej miery spĺňali ich reprezentatívnosť. Popri tejto činnosti pred určením konštruktovnej validity bola vykonaná aj faktorová analýza. Faktorová validita DIFER testov bola overená konfirmačnou faktorovou analýzou (CFA). Ukazovatele kvality boli primerané, vo všetkých prípadoch dosahovali hraničné hodnoty uvedené v literatúre. Značí to, že v prípade detí navštevujúcich materské a základné školy s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku je validita a spoľahlivosť testov rovnaká ako hodnoty získané v Maďarsku. Tieto psychometrické ukazovatele naznačujú, že testy DIFER možno uplatňovať aj na Slovensku (Borbélyová, Józsa & Nagyová, 2023).

Bola skúmaná aj *reliabilita* týchto testov (okrem jedného subtestu). Vo všeobecnosti vieme, že koeficient reliability vyjadruje, do akej miery je výskumný nástroj ovplyvnený chybovou varianciou (Kline, 2000), pričom ako uvádzajú Borg a Gall (1989), čím je koeficient korelácie bližšie k hodnote 1,00, tým je menšia chybová variácia a tým presnejšie meria rozdiely medzi respondentmi. V rámci výskumu bola zisťovaná preto vnútorná konzistencia DIFER testov, kedy bol vypočítaný koeficient vnútornej konzistencie pomocou Cronbachovej alfy (Cronbach's alpha reliability indicator), ktorá zisťuje vzťahy medzi položkami výskumného nástroja a medzi výskumným nástrojom ako celkom, resp. medzi položkami a danou dimenziou výskumného nástroja. Podľa korelácií medzi položkami výskumného nástroja a výskumným nástrojom ako celkom sa ukázalo, že jednotlivé položky korelujú s dotazníkom ako celkom.

Získané hodnoty, a ich komparácia s maďarskými výsledkami, sú zahrnuté v tabuľke nižšie (pozri Tab. 1). Hodnota Cronbachovej alfy je v prípade všetkých ôsmich testov DIFER uplatniteľných v materských a základných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku nad 0,75, čo predstavuje dostatočne vysokú hodnotu.

Tabuľka 1 Reliabilita DIFER testov- komparácia výsledkov SK a HU

Subtest	Maďarsko	Slovensko
sociálne zručnosti	0,932	0,938
grafomotorické zručnosti	0,865	0,934
fonematické uvedomenie	0,880	0,750
počítanie na elementárnej úrovni	0,915	0,949
priestorové vzťahy a relácie	0,726	0,806
vyvodenie záveru úsudku na základe skúseností	0,880	0,872
pojmové myslenie – systematizácia poznatkov:	0,936	0,936
kombinatívne myslenie	0,873	0,872

Reliabilita na úrovni položiek bola analyzovaná skúmaním reliability vynechaných položiek. Zhoda medzi hodnotiteľmi bola zisťovaná pomocou menšej vzorky respondentov (30) so zapojením 2 : 2 hodnotiteľov. Reliabilita stability bola skúmaná taktiež na vzorke 30 osôb periodicky, opakovanými meraniami počas 14 dní. Dobrým spôsobom zisťovania reliability totiž je – aj podľa Gavoru (2012) – opakovanie zadania výskumného nástroja tým istým subjektom. Cieľom výskumu, resp. týchto analýz bolo dosiahnuť, aby testy s primeranou validitou a vysokou reliabilitou boli k dispozícii aj pre deti maďarskej národnosti žijúcich na Slovensku. Na základe výsledkov je možné konštatovať, že výsledky boli pozitívne – dosahovali potrebné hodnoty.

Zdôrazňujeme, že tento diagnostický nástroj na posudzovanie úrovne osobnostného rozvoja dieťaťa môže byť využívaný aj pri monitorovaní individuálneho vzdelávania detí v povinnom predprimárnom vzdelávaní, čo považujeme za mimoriadne dôležité. Podľa § 28 zákona 209/2019 Z. z. z 27. júna 2019, ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony (ktorý nastúpil do platnosti od 1.1.2021) totiž povinné predprimárne vzdelávanie v materskej škole bude trvať jeden školský rok (pre deti, ktoré majú v nasledujúcom školskom roku plniť povinnú školskú dochádzku). Riaditeľ kmeňovej materskej školy (do ktorej je dieťa zapísané) v zmysle tohto zákona rozhoduje o povolení individuálneho vzdelávania v rámci rozhodovania o oslobodení dieťaťa od povinnosti dochádzať do školy podľa osobitného predpisu, zákonný zástupca dieťaťa alebo zástupca zariadenia je povinný v termíne určenom kmeňovou materskou školou zabezpečiť absolvovanie overenia osobnostného rozvoja dieťaťa, ktoré má povolené individuálne vzdelávanie podľa odseku 2 písm. b) tohto zákona. Overenie uskutočňuje kmeňová materská škola v priebehu februára príslušného školského roka, v ktorom dieťa plní povinné predprimárne vzdelávanie.

Sme toho názoru, že tento diagnostický nástroj po adaptácii a štandardizácii je vhodný na overenie osobnostného rozvoja dieťaťa a zároveň aj nástrojom vhodným na monitorovanie vývinu v určitom časovom intervale, nakoľko merania je možné opakovať po pol roku, výsledky meraní je možné evidovať a porovnávať, vytvoriť tak tzv. diagnostickú mapu jedinca. Tieto údaje by nám začiatkom školského roka ukázali, v ktorej oblasti na akej vývinovej úrovni sa dieťa nachádza, v ktorej vyžaduje ďalší rozvoj. Opakované meranie napr. vo februári (po komparácii s výsledkami zo septembra) by vypovedalo o kvalitatívnych zmenách v osobnostnom rozvoji dieťaťa a na základe výsledkov by bolo možné vyhotoviť písomnú správu o individuálnom vzdelávaní dieťaťa. Domnievame sa preto, že tento diagnostický nástroj môže výrazným spôsobom pomôcť učiteľom materských aj základných škôl na Slovensku naplňovať očakávania dikcie zákona o povinnom predprimárnom vzdelávaní.

2.5.2 Pedagogické testy na meranie niektorých čiastkových schopností

Na Slovensku existujú hodnotné pedagogické testy na meranie niektorých čiastkových schopností, ktoré majú väčšinou orientačný alebo depistážny charakter, ale žiaľ nie sú v kuloároch materských a základných škôl veľmi známe, a preto sú v praxi málokedy využívané.

Na Slovensku s diagnostikou počiatočného čítania a gramotnosti sa zaoberá Zápotočná. Na základe metodiky novozélandskej autorky M. M. Clay adaptovala na naše podmienky **Metodiku pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti (MPHG)**. Vývin a adaptácia metodiky sa realizovala v medzinárodnej spolupráci s viacerými krajinami (Dánsko, Írsko, Španielsko) v rámci projektu EÚ: Socrates, ktorý koordinoval Inštitút vzdelávania Londýnskej univerzity. Dôvodom adaptácie metodiky bola absencia akéhokoľvek nástroja hodnotenia počiatočných gramotnostných kompetencií detí na Slovensku pri nástupe do základnej školy. Je to jedna zo svetovo známych metodík, ktorá je využívaná predovšetkým v krajinách s vyučovacím jazykom anglickým. Zápotočná (2003) zastáva názor, že potreba včasnej diagnostiky gramotnosti, ako dôležitého predpokladu individualizácie vyučovania i prevencie problémov v čítaní, sa zdôvodňuje v kontexte súčasných autentických prístupov k hodnoteniu gramotnosti. Podľa tohto programu diagnostika by mala byť prirodzenou súčasťou vyučovania. Mala by zahŕňať v sebe nielen systematické pozorovanie, ale aj zaznamenávanie procesov a analyzovanie pokrokov. „*Cielom diagnostiky je predovšetkým zistiť východiskové poznatky, vedomosti a spôsobilosti dieťaťa, z ktorých sa bude ďalej vychádzať, od ktorých sa bude odvíjať vyučovanie tak, aby na ne kontinuitne nadväzovalo. Diagnostika je teda východiskom toľko proklamovanej, ale už len zriedka realizovanej individualizácie vyučovania. Je určená pre učiteľov prvých ročníkov a poskytuje možnosť sledovať pokroky detí v osvojovaní si písanej reči v počiatočnom vyučovaní*“ (Zápotočná, 2003, s. 2.).

Autorka prvé hodnotenie gramotnostných kompetencií odporúča uskutočniť pri vstupe do 1. ročníka základnej školy pomocou testov, ktoré sa zameriavajú na diagnostikovanie počiatočnej literárnej a jazykovej predčitateľskej gramotnosti. Samozrejme, tieto merania môžu mať svoje opodstatnenie aj koncom predprimárneho vzdelávania. V metodike ide najmä o: zhodnotenie východiskového stavu žiakových kompetencií, ich zohľadňovanie v individuálne zvolenom vyučovacom pláne, priebežné sledovanie úspešnosti a pokroku každého individuálneho žiaka a tým i overovanie toho, či individuálne zvolený program bol vhodný, alebo ho treba upraviť a pružne prispôbiť žiakovým potrebám a možnostiam (Zápotočná, 2003).

Ďalším zaujímavým a veľmi hodnotným testom je od Lipnickej (2009) **Testovanie vývinu počiatočného písania a čítania a pripravenosti školopovinných detí na písanie**. Tento orientačný grafický test pripravenosti 5-6 ročných detí na písanie je podložená vývinovou analýzou rozvoja detskej kresby, písanej reči, grafickej reprodukcie tvarov a prvkov písma. Test má depistážny charakter a obsahuje tri diagnostické položky. Ich využitie je odporúčané v rámci výstupnej diagnostiky na konci predprimárneho

vzdelávania a pri vstupe do základnej školy ako vstupná diagnostika pre učiteľov. Test pripravenosti na písanie je schopný: orientačne posúdiť úroveň grafomotorických aj písateľských kompetencií detí pred vstupom do školy, orientačne poukázať na aktuálnu úroveň rozvoja týchto kompetencií dieťaťa ako východisko pre tvorbu individuálnych plánov osvojovania si a rozvíjania písania, orientačne signalizovať riziká budúceho vývinu poruchy písania. Diagnostické položky testu: kresba ľudskej postavy, počiatkové písanie, grafická reprodukcia tvarov a prvkov písma. Test je hodnotený podľa kvalitatívnych kritérií. Výkony dieťaťa v rámci každej položky sú diferencované na rozvojové úrovne:

1. úroveň – najlepší výkon: 1 bod,
2. úroveň – výkon s menšími nedostatkami: 2 body,
3. úroveň – výkon s nedostatkami: 3 body,
4. úroveň – výkon s veľkými nedostatkami: 4 body,
5. úroveň – nedostatočný výkon: 5 bodov.

Celkový výsledok v teste je súčet bodov získaných v jednotlivých úlohách:

- 12 – 15 bodov: dieťa so špeciálnymi potrebami,
- 6 – 11 bodov: dieťa primerane pripravené na písanie,
- 3 – 5 bodov: nadpriemerne pripravené dieťa (Lipnická, 2009).

Ďalší test, ktorý považujeme za dôležité spomenúť, je dánsky ***Kresebný test školskej pripravenosti***, ktorý Miňová a Gočová Benková (2012) odporúčajú využívať ako vhodný diagnostický nástroj v materskej škole, nakoľko poníma komplexné prejavy dieťaťa. Test na naše podmienky adaptovali Gajdošová a Herényiová (1996). Úlohy, ktoré má dieťa pri vyplnení testu spĺňať:

1. Nakresli loptu do stredu papiera!
2. Urob čiary do rohov papiera a spočítaj políčka!
3. Nakresli čiary k stranám papiera a spočítaj okienka!
4. Nakresli tri čiary, ktoré sú rovnako dlhé do hociktorého okienka!
5. Nakresli do iného okienka tri trojuholníky tak, aby prostredný bol najmenší!
6. Nakresli do ďalšieho okienka štyri kruhy tak, aby dva z nich mali rovnakú veľkosť!
7. Do iného okienka nakresli štyri štvorce tak, aby posledný bol najväčší!
8. Do ďalšieho okienka nakresli strom-jabloň, na ktorej sú tri jablká a na zemi pod ním je päť jabĺk!
9. Do prázdneho okienka nakresli dom, ktorý má dvere, tri okná a špicatú strechu! Na strechu nakresli komín s dymom! Pri dome je strom a nad stromom je slnko.
10. Do okienka nakresli postavu!
11. Do posledného okienka nakresli zviera! (Gajdošová & Herényiová, 1996).

Test slúži na orientačné posudzovanie školskej pripravenosti detí pred vstupom do základnej školy. Je postavený na báze projekcie, dieťa má kresliť presne definované tvary, obrazce. Učiteľka tak získava informácie o pracovnom štýle a pracovnom tempe dieťaťa, o úrovni porozumenia pojmov a o úrovni pamäte, o koordinácii pohybov a o úrovni vizuálnych schopností, o porozumení matematických pojmov a relácií a v neposlednom rade o všeobecnej vývinovej úrovni dieťaťa.

Tieto testy pomáhajú učiteľom spoznať aktuálnu úroveň vývinu niektorých dôležitých schopností, zručností a vedomostí, počiatočných gramotnostných kompetencií detí pred ich vstupom do školy, resp. pri vstupe do prvého ročníka. Sme presvedčení, že zhodnotenie východiskového stavu žiakových kompetencií v škole je potrebné a zmapovanie úrovne školskej pripravenosti v istých oblastiach pomáha učiteľovi včas objaviť problémy, aby mohol predísť niektorým adaptačným problémom, ktoré súvisia so školskou nepripravenosťou. Primárnym predpokladom úspešného zvládnutia nárokov školy a edukačného procesu je totiž to, aby dieťa bolo pripravené na školu.

3 ADAPTÁCIA DIEŤAŤA NA PROSTREDIE ŠKOLY A PRIJATIE ROLY ŠKOLÁKA

Škola je jedným z najdôležitejších mikrosystémov pre žiakov a vykazuje obrovské vplyvy na ich rozvoj (Zhang et al., 2018), preto je pre všetkých žiakov kľúčová úspešná interakcia so školským prostredím (Margetts, 2009).

Pri prechode dieťaťa z materskej školy do prvého ročníka základnej školy nastanú v jeho živote veľké zmeny. Vstupom do školy sa zásadne mení spôsob jeho života, v dôsledku čoho sa mení aj jeho životný rytmus a režim dňa. Hra, ktorá mala doposiaľ dominantné postavenie, ustupuje do pozadia a do popredia sa dostáva náročná učebná činnosť, ktorej cieľom je dosiahnuť čo najvyšší akademický úspech. Pravidelné aktivity začínajú mať viazaný rytmus a život dieťaťa sa stáva pevne organizovaným s rigoróznymi pravidlami. Dieťa sa musí prispôbovať novým požiadavkám, podmienkam, musí si zvykať na nové prostredie a musí si osvojovať nové vzorce správania, nakoľko niektoré doterajšie schémy reagovania v novom prostredí už nefungujú tak efektívne ako v predchádzajúcich. Tieto zmeny môžu vyvolať nadmernú záťaž na psychiku a celý organizmus dieťaťa, môžu mať dopad aj na jeho zdravie.

3.1 Multidimenzionálne poňatie adaptácie

Adaptácia sa považuje za jednu z najdôležitejších schopností ľudského správania a je tiež faktorom motivácie a uspokojovania ľudských potrieb (Alzboon, 2013).

Problematikou adaptácie sa zaoberá veľa odborníkov v rámci mnohých vedných disciplín, ako biológia, medicína, psychológia, sociológia, filozofia a pedagogika. Každý vedný odbor vymedzuje pojem špecificky, preto existujú mnohé definície, ktoré vysvetľujú pojem z rôzneho uhla pohľadu a s využitím odbornej terminológie danej disciplíny. Pri analýze samotného pojmu v staršej, ale i v novej literatúre sa stretávame s charakteristikou adaptácie ako schopnosti prispôbiť sa „na niečo“. Takéto vymedzenie pojmu potvrdzuje i etymológia slova: samotný pojem adaptácia pochádza z latinského slova „*adaptare*“ = prispôbenie sa; nem. adaptation, rus. adaptacija = prispôbienie, angl. adaptation (Slezáková & Tirpáková 2006; Borbélyová, 2017).

Adaptácia vo všeobecnosti znamená prispôbenie (prispôbovanie) sa človeka novým zmeneným podmienkam prostredia a životným situáciám tak, aby človek dokázal v danom prostredí žiť a pracovať. Cieľom je dosiahnutie harmónie a rovnováhy. Proces prispôbovania má dve základné úrovne, resp. dva spôsoby. Môže ísť o proces akomodácie alebo asimilácie (Řezáč, 1998). V rámci pasívnej úrovne adaptácie (akomodácie) sa človek prispôbuje podmienkam prostredia, ktoré sa nedajú zmeniť, alebo by ich

zmena vyžadovala nadmernú námahu z jeho strany. V rámci aktívnej úrovne adaptácie (asimilácie) sa človek snaží niektoré prvky prostredia prispôsobiť sebe a jeho vlastným potrebám tak, aby ho chránili a pomáhali mu uspokojovať potreby. Burlačuk (1988) zdôrazňuje, že v záujme udržiavania rovnováhy sa tieto dva vzájomne súvisiace spôsoby neustále kombinujú a za normálnych okolností majú charakterizovať adaptáciu.

V súvislosti s edukáciou sa o adaptácii väčšinou zmienujeme v troch líniiach, a to najmä v **biologickom/fyziologickom, psychologickom a sociálnom kontexte**. Odborníci, ktorí adaptáciu vnímajú komplexne, zdôrazňujú, že fyziologická, psychologická a sociálna adaptácia sa navzájom ovplyvňujú (Korotajeva, 2008). Veľmi výstižne a mnoho-dimenzionálne charakterizoval adaptáciu Liba (2016, s. 8): *„Adaptácia je obecná vlastnosť organizmov prispôbovať sa podmienkam, v ktorých existujú. Proces prispôbenia sa organizmu meniacim sa biologickým, pracovným, psychologickým, sociálnym podmienkam prostredia. Adaptácia je proces upravovania a regulovania vzťahov organizmu (osobnosti) a meniacich podmienok prostredia na primeranú, prípadne optimálnu úroveň vzájomnej interakcie. Adaptácia z biologického hľadiska predstavuje proces, v priebehu ktorého pod vplyvom podnetov pôsobiacich z prostredia kontinuálne alebo prerušovane dochádza postupne k prestavbe príslušných orgánov (morfologická adaptácia) a následne k zmenám ich funkcie (funkčná adaptácia). Adaptačné zmeny sa uskutočňujú na úrovni orgánov, orgánových sústav i celého organizmu. Môžu v sebe zahrňovať vedľa pomerne jednoduchých dejov tiež komplexné zmeny reakcií organizmu. Zo sociálneho hľadiska možno adaptáciu charakterizovať ako schopnosť jedinca, skupiny alebo kultúry prispôsobiť sa sociálnym či prírodným podmienkam. Adaptácia udržiava homeostázu a tým zabezpečuje výkonnosť, dĺžku života a reprodukčnú schopnosť v aktuálnych podmienkach prostredia.“*

Existujú definície, ktoré prezentujú široké biologické vymedzenia adaptácie. Na základe týchto definícií adaptácia je z biologického hľadiska základnou vlastnosťou živého organizmu a zahŕňa v sebe prispôbenie morfológických a fyziologických vlastností organizmu k zmenám prostredia. Nakoľko zmeny organizmu slúžia na prežitie a cieľom je optimálne fungovanie v modifikovanom prostredí, je relevantné, že adaptovaný organizmus prežíva v zmenených podmienkach lepšie ako neadaptovaný. V tomto poňímaní adaptácia zahŕňa zložité formy súčinnosti organizmu a vonkajšieho prostredia (Praško et al., 2003). Ide teda o proces prispôbovania sa meniacim podmienkam prostredia a rôznym situáciám. Organizmus človeka sa na fyziologickej úrovni adaptuje prostredníctvom nepodmienených reflexných mechanizmov a homeostatických procesov. Korotajeva (2008) je toho názoru, že fyziologická adaptácia je proces, ktorý zahŕňa v sebe prispôbenie sa organizmu na zmenené vonkajšie prostredie: organizmus človeka si musí zvyknúť na prácu za nových podmienok a v novom režime. Dôležitá je aj časová dynamika adaptácie, ktorá má svoje zákonitosti.

Odborníci vyčlenili tri *etapy fyziologickej adaptácie* (Bezrukich & Jefimovova, 2000; Burlakova, 2010):

1. *etapa – orientačná (fáza všeobecnej orientácie)*: trvá približne 2-3 týždne po nástupe do nového prostredia, napr. do školy. Je to takzvané obdobie „*fyziologickej búrky*“. Charakteristické môžu byť totiž aj búrlivé reakcie zo strany človeka, nakoľko tu dochádza ku konfrontácii predstáv a skutočnosti. V tomto období sa človek snaží získať si základné informácie o novom prostredí, napr. o organizácii života v škole a v triede, o platných normách a kladených požiadavkách.

2. *etapa – relatívne nestále prispôsobovanie sa (fáza nevyhnutnej uvedomelej orientácie)*: Je to obdobie, keď napätie v organizme sa čiastočne znižuje a organizmus postupne hľadá možné riešenia a aplikuje nové stratégie. Začína sa proces prispôsobenia sa na zmenené podmienky a prehľbuje sa interakcia človeka s prostredím.

3. *etapa – obdobie relatívne stáleho prispôsobovania (fáza prispôsobenia sa – integrácie)*: Toto obdobie sa vyznačuje dosiahnutím psychickej rovnováhy človeka, nakoľko organizmus našiel najvhodnejšie varianty reagovania na záťaž, pomocou ktorých sa cíti v novom prostredí bezpečne. Túto etapu charakterizuje, že človek je už pripravený podávať primeraný, až optimálny výkon vo vzťahu k svojim schopnostiam.

Vychádzajúc z uvedených faktov môžeme konštatovať, že pojem adaptácia má mnohodomenzionálny charakter. S ohľadom na našu problematiku, okrem fyziologického aspektu sú pre nás dôležité sociologické, psychologické, ale najmä pedagogické a didaktické aspekty.

V psychologickom ponímaní sa pod adaptáciou rozumie zmena citlivosti jedinca, je skúmaný vzťah prostredia a človeka a jeho reakcie na podnety. Ukazovateľom úspešnej psychologickkej adaptácie je, že dieťa ide do školy s radosťou, má dobrú náladu, rado urobí domáce úlohy, rado rozpráva o školských udalostiach, má pocit úspešnosti a nie je uzavreté do seba. Opačné prejavy svedčia o tom, že dieťa sa ešte neadaptovalo (Nravdorub, 2013). Adaptácia je predovšetkým funkciou osobnosti a niektorí odborníci za psychologickú podstatu adaptácie označujú identifikáciu človeka so spoločenskou rolou alebo systémom rolí, ktoré zodpovedajú jeho rodu, veku, spoločenskému postaveniu, schopnostiam, zručnostiam a motívom. Podľa nich veľmi veľa záleží na individuálnych osobitostiach človeka, na výchove, na kultúrnych a sociálnych faktoroch a na interpersonálnych vzťahoch (Praško et al., 2003).

V pedagogike je pojem adaptácia využívaný najmä v súvislosti s otázkami prispôbivosti a prispôsobovania sa dieťaťa na podmienky materskej školy, alebo žiaka na podmienky školy (prípadne na vyššom stupni vzdelávania). Z didaktického aspektu adaptácia je spravidla skúmaná z hľadiska prispôsobovania edukačného procesu dieťaťa, jeho vekovým charakteristikám a individuálnym zvláštnostiam. Podľa nášho názoru problematiku adaptácie žiaka na začiatkové vyučovanie je možné vysvetliť len komplexne s prihliadnutím na všetky uvedené aspekty. Popritom je potrebné prihliadnúť aj na diverzitu triedy: je nevyhnutné rozpoznať diverzitu žiakov, adekvátne na ňu reago-

vať, edukačný proces prispôbiť učebnému štýlu žiakom, ako aj ich učebnému tempu a zaistiť rovnosť vzdelávacích príležitostí prostredníctvom rôznych zdrojov (Slezáková, 2012b, In Duchovičová, 2012).

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť aj s pojmom *adjustácia*. Niektorí autori tento pojem stotožňujú s adaptáciou prebiehajúcej na sociálnej úrovni a sú toho názoru, že úzko súvisí so sociálnou zrelosťou človeka, a to najmä emocionálnou a rozumovou. Sociálnu adaptáciu je možné charakterizovať ako proces prispôsobovania sa spoločenskému prostrediu, počas ktorej na jednej strane dochádza k aktívnemu zasahovaniu a na druhej strane dochádza k prijímaniu. Vyzdvihuje sa dôležitosť sociálneho učenia sa, ktoré chápeme ako osvojovanie si komplexných spôsobov správania, ktoré slúžia na zvládanie určitých sociálnych situácií (Řezáč, 1998). Podobný názor zastáva aj Linhartová (2008), podľa ktorej prostredníctvom sociálneho učenia sa človek učí žiť medzi ľuďmi a v tomto styku s ostatnými si osvojuje potrebné návyky, kompetencie a postoje potrebné pre sociálne interakcie. Bandura (In Pintrich & Schunk, 2002) sociálne učenie vysvetľuje ako učenie uskutočnené pozorovaním a modelovaním správania, postojov a emocionálnych reakcií iných ľudí, ktorej podstata vyplýva z nepretržitej, vzájomnej interakcie vplyvov prostredia, vplyvov kognitívnych a behaviorálnych. Podľa nášho názoru je však *adjustácia* užším pojmom ako *adaptácia*, je jeho integrálnou súčasťou, resp. je jeho špecifickým typom. Aj Slezáková a Tirpáková (2006) považujú *adjustáciu* za špecifický typ *adaptácie*, ktorá v sebe zahŕňa prispôbenie sa novým sociálnym podmienkam. Z toho pohľadu proces je vnímaný ako vzájomná interakcia – vzťah medzi človekom a spoločenským prostredím, v ktorom dochádza ku konfrontácii individuálnych a spoločenských motívov i k uspokojovaniu potrieb.

Sociálny aspekt *adaptácie* teda poukazuje na to, že v rámci *adjustácie* sa človek prispôbiť spoločenským podmienkam. Mnohí sociológovia zastávajú práve tento názor a zdôrazňujú, že *adaptáciu* je potrebné skúmať ako jeden z procesov socializácie. Preto *adaptáciu* skúmajú z hľadiska prijatia sociálneho statusu a sociálnej roly. Zo sociálneho aspektu odborníci preto venujú pozornosť charakteristike rôznych sociálnych rol. V kontexte našej témy je dôležitý najmä aspekt osvojenia si roly školáka (žiaka a spolužiaka).

Odborníci zaoberajúce sa danou problematikou už v minulom storočí upriamili pozornosť na to, že treba odlišiť od seba dva základné pojmy, a to *adjustáciu* a *adjustovanosť* (Řezáč, 1998). *Adjustácia* totiž vyjadruje samotný proces (dej) a je chápaná ako proces vpravovania sa do nových životných situácií, napr. prispôbenie sa novým sociálnym podmienkam pri vstupe do materskej školy, základnej školy, do práce, učenia a pod. Úspech vždy závisí od aktivity a úsilia človeka, ktoré vynaloží, aby prekonal predchádzajúce formy správania (Liba, 2016). *Adjustovanosť* vyjadruje určitú vlastnosť človeka (*adjustačný stav*), čiže istú úroveň, je výsledkom *adjustácie*. Odborníci zastávajú názor, že treba rozlišovať sociálnu *adjustovanosť* a osobnú *adjustovanosť* (Marko, 1971). Sociálna *adjustovanosť* totiž zahŕňa v sebe vzťah jednotlivca ku skupinám a naopak, vzťah skupiny k jednotlivcovi. Ide napríklad o prispôbovanie sa spoločenským

normám, rodinným a školským vzťahom a podobne. Oproti tomu hlavným znakom osobnej adjustovanosti je, že zahŕňa v sebe odraz vlastného ja. V mnohých odborných literatúrach adjustácia je totožná s pojmom sociálna adaptácia, v rámci ktorej sa uskutocňuje sociálne učenie, ako sme to už pripomenuli (Borbélyová, 2017).

S adaptáciou úzko súvisia pojmy adaptabilita a adaptabilnosť. Adaptabilita je individuálna schopnosť človeka prispôbovať sa prírodnému a spoločenskému prostrediu. Adaptabilita predstavuje interindividuálne rozdielne predpoklady človeka zvládať zmeny vonkajšieho prostredia (Hartl & Hartlová, 2009). Miera adaptability sa mení spolu so životnými podmienkami človeka závisle od jeho životných situácií. Základom adaptability je plasticnosť nervovej sústavy a psychickej činnosti človeka. Miera adaptability človeka sa vekom môže zlepšovať, ale aj zhoršovať. Adaptabilnosťou alebo adaptovanosťou označujeme výsledok adaptačného procesu, čiže určitý stav (Kusák & Dařílek, 2002).

V 21. storočí psychologická a sociálna adaptácia začala byť skúmaná ako celok a v štúdiách začali byť označené pojmami ako psycho-sociálna alebo sociálno-psychologická adaptácia (Aleksandrovna, 2013; Rumjanceva, 2012; Slezáková, 2012a). Tento postoj považujeme za správny, nakoľko v procese adaptácie psychologické a sociálne procesy nemožno oddeliť od seba, adaptácia je vždy podmienená aj psychickými faktormi a spravidla sa realizuje v sociálnom prostredí. V tomto ponímaní sa **psycho-sociálna adaptácia** chápe ako proces aktívneho prispôsobenia individua podmienkam v sociálnom a psychologickom prostredí (Slezáková & Tirpáková, 2006), ktorého optimálny priebeh má nasledovné základné ukazovatele: formovanie návykov učebnej činnosti, formovanie adekvátneho správania, schopnosť vytvárať kontakty s účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu, s učiteľmi a spolužiakmi. Popritom hlavnými momentami psycho-sociálnej adaptácie sú: adaptácia na nový režim dňa (napr. dĺžka hodiny, domáca príprava, počet hodín, množstvo úloh, časový limit), prispôsobenie sa učiteľom (napr. nové očakávania a požiadavky, nové metódy hodnotenia), prispôsobenie sa triednemu kolektívu (napr. získanie nového sociálneho statusu, kooperácia so spolužiakmi), prispôsobenie sa novým situáciám a postojom doma (napr. nové požiadavky na disciplínu, zmenený prístup rodičov, nové očakávania zo strany rodičov) (Sidorov & Parnjakov, 2012).

V kontexte našej problematiky budeme preferovať pojem psycho-sociálna adaptácia. Popritom budeme analyzovať aj pedagogické aspekty adaptácie. V rámci školskej adaptácie budeme adaptáciu skúmať aj z aspektu prispôsobovania sa žiaka zmeneným podmienkam, prostrediu školy a novým edukačným a sociálnym situáciám. Zastávame totiž názor, že cieľom prispôsobovania je, aby dieťa dokázalo v danom edukačnom prostredí školy nadväzovať sociálne kontakty, pracovať podľa svojich najlepších schopností a zároveň aj to, aby si bezproblémovo osvojilo rolu školáka. V tomto našom ponímaní adaptácia zahŕňa nielen osvojenie si rôznych sociálnych rol, ale aj reakcie žiaka na podnety prostredia. Do úvahy berieme aj didaktické aspekty, v rámci ktorých adaptáciu

chápeme ako prispôsobovanie výchovno-vzdelávacieho procesu dieťaťa, jeho vekovým charakteristikám a individuálnym zvláštnostiam. Tieto aspekty budú premietnuté do jednotlivých dimenzií adaptácie v kapitole 3.5.1.

V odbornej literatúre sa o adaptácii uvažuje ako o procese, ktorý sa uskutočňuje v prechodnom období, a pre ktorý je charakteristická vzrušenosť a napätie, nakoľko indikuje zmeny v živote dieťaťa (Margetts, 2013). Zmeny v živote človeka nastávajú často, a z rôznych dôvodov. Tieto zmeny môžu byť plánované, ale aj neplánované/nepredvídateľné, a v každom prípade majú rôzne výstupy, nakoľko vyžadujú prispôsobenie organizmu k novým podmienkam a požiadavkám. Samozrejme, prechod dieťaťa z materskej školy, respektíve z rodinného prostredia (ak napr. dieťa absolvovalo individuálne vzdelávanie) do prvého ročníka základnej školy je plánovaný proces, avšak jeho priebeh nemožno predvídať, nakoľko ho determinujú rôzne činitele.

V období adaptácie v dôsledku niektorých zmien sa vytvárajú a posilňujú určité stratégie zamerané na zabezpečenie rovnováhy a správnej životosprávy. Tieto stratégie tvoria neskôr v živote fundovaný základ potrebných kompetencií v oblasti zvládania záťažových situácií. Kaya a Akgün (2016) sú toho názoru, že úspešnú adaptáciu možno dosiahnuť len vtedy, keď žiaci primerane reagujú na prostredie, a tak z neho profitujú.

Pulakos et al. (2000) adaptáciu definujú ako aktívnu modifikáciu ľudského správania, ktorý zabezpečuje prispôsobenie sa požiadavkám nového prostredia. Na základe tejto definície vytvorili **taxonómiu rôznych typov adaptívneho výkonu**, ktorého súčasťou sú:

- *adaptabilita na učenie*: získať základné vedomosti a zručnosti pre učenie,
- *zvládanie stresu*: ovládať svoju frustráciu, zvládať stres a zmierniť psychické nepohodlie,
- *interpersonálna adaptabilita a osobná komunikácia*: škola je jedným z najdôležitejších faktorov v spoločenskom živote dieťaťa. Schopnosť úspešne sa prispôsobiť novému vzdelávaciemu prostrediu a vychádzať s novými spolužiakmi a učiteľmi bude prínosom pre žiakov tým, že im poskytne nové perspektívy.

3.2 Adaptácia v optike paradigmatických zmien tranzície

Ako sme to už uviedli, adaptácia dieťaťa je súčasťou určitého procesu, tranzície (ang. transition), ktorý má individuálny charakter. V našom ponímaní tranzícia je chápaná ako obdobie prechodu, pre ktoré je charakteristická vzrušenosť, nakoľko indikuje zmeny v živote dieťaťa (Margetts, 2005). Zmenené podmienky môžu vyvolávať u dieťaťa silné emocionálne napätie, vzhľadom k tomu, že dieťa prežíva nové situácie a musí si svoje správanie prispôsobiť novým rolám (Margetts, 2013).

Prechodné obdobia sú charakteristické zmenami, počas ktorých je človek nútený k tomu, aby sa adaptoval na nové, zmenené podmienky. Ak skúmame vplyv zmien

na rozvoj osobnosti človeka v prechodnom období, musíme brať do úvahy názory Keményné Gyimes (2010). Autorka poukazuje na problémy tradičného chápania tranzície a považuje za dôležité analyzovať problematiku kontinuity a diskontinuity vývinu, ktorá vyplýva z ich sporného charakteru. Podľa nej vývin neznamená priamočiare a nepretržité napredovanie a stagnácia, náskok a prítomnosť niektorých rizikových faktorov nepoukazuje jednoznačne na poruchu. Zdôrazňuje, že v dnešnej dobe je potrebné v oveľa väčšej miere rátať s komplikovanou interakciou vnútorných dispozícií aj predpokladov (popri existujúcich schopnostiach a kompetenciách treba brať do úvahy aj zdroje síl, ktoré je možné mobilizovať) a vonkajšie vplyvy (radíme sem individuálne formy ochranných faktorov a ohrozujúcich činiteľov). Zdôrazňuje, že práve tento prístup napomáha k sformovaniu človeka, ktorý je schopný riešiť úlohy týkajúce sa vlastného vývinu veku primerane a adekvátne ich aj vyriešiť. Počas tohto procesu si totiž človek osvojí a stabilizuje také kompetencie, ktoré mu umožnia úspešné zvládnutie situácie. Pomocou tejto stabilizácie je zabezpečený kontinuitný vývin človeka. Dieťa sa tak naučí prežívať zmeny a z nich vyplývajúce stresové situácie ako výzvy, čo je rozhodujúce v adaptačnom období. V opačnom prípade nastane stagnácia, vývinový deficit, respektíve nastanú adaptačné problémy, vyskytnú sa ťažkosti (Borbélyová, 2017).

Charakteristické znaky moderne ponímaného prechodného obdobia sú:

- Prechod je taká zmena, ktorá súvisí s formovaním identity, identifikáciou človeka s rolou a modifikáciou statusu. Úspešné zvládnutie úloh zabezpečuje postup človeka na vyšší stupeň vývinu, ktorý je potom schopný sústrediť sa na zvládnutie ďalších životných situácií.
- Prechod je proces, v ktorom sa uplatní mnohodoménová a viacfaktorová interakcia viacerých činiteľov.
- Prechod je životný a tvorivý proces, v ktorom sú mobilizované copingové stratégie (Keményné Gyimes, 2010).

Je možné konštatovať, že spoločenské zmeny v posledných rokoch viedli ku zmenám aj vo vedách a je zrejme, že nastali paradigmatické zmeny aj v charakteristike a chápaní tranzície (najmä v 20. a 21. storočí). V medzinárodnom meradle sú známe holistické prístupy, ktoré indikujú aplikáciu nových foriem interdisciplinárnej kooperácie. Tieto tendencie naznačujú vplyv novej paradigmy, a to aspirácie na koherenciu a jej inovačný vplyv.

V modeli koherencie súčasne existujú tri dôležité komponenty, a to kognitívny, emocionálny a vôľový zážitok (Antonovsky, 1993). Silne koherentný jedinec je motivovaný človek, ktorý chce zvládnuť stresové situácie, vníma zmysel vlastných aktivít, rozumie situáciám, má kontrolu nad vlastným životom a vie ako zvládať situácie. Preto pocit koherencie je všeobecný, pozitívny postoj človeka, ktorý odzrkadľuje jeho pocit istoty **v troch obsahových dimenziách:**

- „*Comprehensibility*“ – pocit istoty z poznania. Ide o snahu poznaním nadobud-

núť pocit istoty, a to v tom zmysle, že človek/žiak porozumie dejom a procesom odohrávajúcim sa okolo neho a v ňom. Preto sa učiteľ má usilovať o to, aby dieťa získalo potrebné vedomosti, porozumelo dejom, situáciám a pochopilo procesy odohrávajúce sa okolo neho.

- „*Manageability*“ – pocit istoty z čínorodosti. Ide o proces, kedy si človek/žiak uvedomuje, že disponuje potrebnými vnútornými a vonkajšími zdrojmi síl, ktoré sú potrebné k tomu, aby vedel riešiť problémy. Dáva mu pocit istoty pri zvládaní určitých situácií a pri rozhodovaní, nakoľko teoretické vedomosti vie úspešne aplikovať v praxi.
- „*Meaningfulness*“ – pocit istoty zo sebazpoznania. Človek cíti vlastnú hodnotu, uvedomuje si, že jeho činy a život majú zmysel, cíti sa dôležitý a užitočný. Zároveň je pripravený čeliť novým výzvam (Keményné Gyimes, 2010). Podľa Morey et al. (2015) to znamená, že človek má schopnosti k tomu a prostriedky na to, aby mohol byť v daných situáciách sám aktívne činný. Niektorí autori motivačnému aspektu *meaningfulness* pripisujú obzvlášť veľký význam, nakoľko pozitívne formuje očakávania v živote človeka (Antonovsky, 1993).

Spolupôsobenie týchto troch komponentov posilňuje správne formovanie osobnosti. Pociť istoty, ktorý pramení zo zážitku koherencie umožní človekovi, aby problémy a stresové situácie v období prechodu prežíval ako výzvu a mobilizoval aktívne copingové stratégie orientované na problém (Borbélyová, 2017).

V humánnych a spoločenských vedách za radikálny prelom sa považuje expanzia salutogenetickej koncepcie v dvadsiatom storočí, ktorá vychádza z názoru, že zdravie je stav bio-psycho a sociálneho blahobytu, a preto je potrebné sústrediť sa na to, ako môže človek participovať na zachovaní vlastného zdravia (Antonovsky, 1993). Salutogenéza sa opiera o teórie zvládania stresu a kladie dôraz na posilnenie zdrojov odolnosti. Táto teória indikovala skúmanie prechodných období v širších súvislostiach. Je zrejme totiž, že zdravie človeka/dieťaťa ovplyvňuje nielen stravovanie a životospráva, ale aj jeho správanie, spôsob života a sociálne prostredie, v ktorom žije, ako aj jeho individuálne dispozície. Preto je nevyhnutné mobilizovať pozitívne zdroje síl a vyhýbať sa patogenetickému pohľadu, ktorý bol preferovaný začiatkom 20. storočia a bol orientovaný skôr na deficit, choroby a rizikové faktory. Zdravie treba chápať ako predpoklad vývinu všestrannej, koherentnej a kompetentnej osobnosti (Pukánszky, 2005), veď *„dnes ide skôr o profesionálne sprevádzanie, rozvíjanie kompetencií vnímať, učiť sa a konať ako aj o individuálne zdroje pre zvládanie životných úloh. Novými témami sa stala včasná pomoc dieťaťu a rodine, integrovanie podporných a terapeuticko-výchovných opatrení do prostredia školy v rámci inkluzívnych konceptov vzdelávania, umožnenie účasti na živote“* (Hornáková 2006, In Amtmannová & Stupková, 2006, s. 28). Vychádzajúc z týchto myšlienok sme usúdili, že koncept salutogenézy je kritický k postojom, ktoré sa zameriavajú výlučne na patogénne faktory a kladie dôraz aj na prevenciu. Vo výchovnom pôsobení

stredobodom pozornosti nie sú deficity, problémy a „chyby“ dieťaťa, ale pozornosť sa sústreďuje na aktuálne schopnosti a vnútorné zdroje síl dieťaťa, pomocou ktorých je možné mobilizovať mechanizmy podporujúce vývin osobnosti. Samozrejme, bez ignorácie alebo podcenenia problémov. Stotožňujeme sa s názorom, že *„zdravie v holistickej význame je výsledkom pôsobenia rôznych faktorov sociálneho, ekonomického, životného a pracovného prostredia a základnou podmienkou pre spokojný život človeka“* (Beblavá, et al. 2002, s. 38). Preto si myslíme, že úlohou učiteľa v škole je prispôsobiť, resp. modifikovať jednotlivé faktory, prostredie tak, aby sa v ňom deti cítili dobre a spokojne. Je potrebné, aby v procese adaptácie bola táto koncepcia akceptovaná a stredobodom pozornosti bolo zdravie dieťaťa (Keményné Gyimes, 2010).

Koncept salutogenézy v pedagogike indikuje aplikáciu takého výchovného pôsobenia, ktoré akceptuje vývinové dispozície dieťaťa (silné a slabé stránky, vnútorné zdroje síl) a zároveň aj faktory, hranice a obmedzenia prekážajúce vývinu dieťaťa. Salutogenetická koncepcia považuje za nevyhnutné vytvárať podmienky emocionálnej pohody a emočne bezpečného prostredia a to tým spôsobom, že skúma, čo robí dieťa silným a šťastným, akým spôsobom je možné stimulovať jeho pozitívny vývin, ako je možné ho podporovať v napredovaní. Táto snaha má obzvlášť cenné postavenie v etapách prechodu. Prechodné obdobia sú pre žiaka rozhodujúce, nakoľko determinujú schopnosti dieťaťa vytvárať kompetencie, ktoré sa neskôr stanú predpokladmi jeho správnej (zdravej) životosprávy. Z uvedeného vyplýva, že koncepcii sa pripisuje dôležité postavenie v rámci pedagogicko-psychologickej prevencie.

Koncom 20. storočia a začiatkom 21. storočia sa objavili nové definície a interpretácie tranzície, ktoré sa sformovali vďaka výskumom a menili prístup k prevencii. V značnej miere narástol význam špeciálnych tranzičných kompetencií, ktoré manažujú zmeny v organizme človeka (Keményné Gyimes, 2010). Uvedená skutočnosť zmenila realizačný systém komplexnej pedagogicko-psychologickej prevencie, ktorú odborníci odporúčali realizovať na základe multifaktorálneho a multikauzálneho vývinového modelu (Breuer & Weuffen, 2006; Veczkó, 2007). Na tomto mieste sa nám žiada poznamenať, že primárna prevencia zabraňuje vzniku i rastu porúch a je úzko spätá s vývinom základných kompetencií. Preto učiteľ v procese adaptácie má vyvíjať úsilie v prospech zachovania spokojnej nálady dieťaťa a usilovať sa o to, aby boli znížené alebo eliminované stresujúce faktory, aby sa predchádzalo preťažovaniu organizmu dieťaťa. Cieľom sekundárnej prevencie má byť odhaľovanie problémov a porúch, ich účinné odstránenie a obnovenie pôvodnej rovnováhy. Ide o skutočne činnú intervenciu ako napríklad konštruktívne riešenie konfliktov, rané odhaľovanie učebných porúch dieťaťa. Terciárna prevencia má zahŕňať rehabilitáciu, ktorá napomáha, aby už existujúca porucha nezapríčnila ďalšiu alebo dlhotrvajúcu škodu, respektíve aby znížila komplikácie (Borbélyová, 2017).

3.3 Zvládanie záťažových situácií

Škola je povinná všetkým svojim žiakom v rovnakej miere zabezpečiť šancu na získanie kvalitného vzdelania, čo je možné dosiahnuť len vtedy, ak bude rešpektovať rozdielne zázemie a skúsenosti detí a edukačný proces prispôsobí ich potrebám. Prispôsobenie výchovno-vzdelávacieho kontextu potrebám žiakov si vyžaduje vysoko individualizovaný prístup školy i učiteľov (Barnová, 2020). Avšak po nástupe do školy dieťa je spravidla vystavované celej škále stresorov, počnúc dlhým pobytom v škole, náročnou pracovnou činnosťou a podobne. Istá dávka stresu je síce prospešná a prispieva k tomu, aby si deti dokázali udržať pozornosť, aby dokázali pružne a vhodne reagovať na aktuálne výzvy a nové úlohy, avšak problém nastáva vtedy, ak stresor pôsobí dlhodobo alebo sa záťaž kumuluje. Zvládanie týchto stresových situácií v začiatkoch zaškolovania, najmä v prvých dňoch/týždňoch v škole je pre dieťa náročné a spravidla potrebuje pomoc dospelých. Aj Fredrickson (2001) poukazuje na dôležitosť zvýšenia psychickej odolnosti, sebavedomia a zvládania stresových situácií, najprv za pomoci dospelého, potom už samostatne.

Zvládanie rôznych nových, pre dieťa neznámych a záťažových situácií je možné prostredníctvom troch fáz, ktoré sú prítomné aj v období adaptácie.

Fázy zvládania sú (Bratská, 1992):

- *Prvá fáza* procesu sa prejavuje mobilizáciou psychických síl, keď predvídame vznik záťažovej situácie. Táto fáza nám umožňuje pripraviť organizmus na pohotovosť reagovanie v očakávaných zmenených podmienkach.
- *V druhej fáze* sa bránime splynutiu psychického napätia s emocionálnym sýtením a snažíme sa danú situáciu vyriešiť.
- *Tretia fáza* predstavuje vyrovnanie sa s psychickou záťažou, či zlyhanie v záťažovej situácii. Môže sa stať, že človek následne podľahne záťažovým vplyvom.

Ak obdobie prechodu a adaptácie skúmame z pohľadu zvládania záťažových, stresujúcich situácií, môžeme konštatovať, že zvládanie týchto situácií závisí od mnohých faktorov: od vývinových vplyvov, genetických faktorov, skúseností, sociálneho zázemia, od súčasného psychického a fyzického stavu žiaka, od temperamentu, od emočnej inteligencie a podobne. Porth (2004) uvádza, že čas, genetická výbava, vek, fyziologická rezerva, zdravotný stav, vnútorná odolnosť a psycho-sociálne faktory ovplyvňujú to, ako človek stresor posudzuje, a aj to, aký mechanizmus použije na zvládnutie aktuálnej situácie. Je zrejmé, že v tomto procese každý človek chce úspešne naplniť vlastné očakávania a následne u neho nastáva posilnenie, rast, osobný postup na ďalší stupeň vývinu. **Hodnoty úspešného zvládania** identifikovala Keményné Gyimes (2010) v nasledovných oblastiach:

- *Sebaobraz, sebaopoznanie*: napomáha k sebaakceptácii a sebauznaniu. Dieťa v nových situáciách spozná samé seba. Uvedomuje si, na čo je schopné.
- *Schopnosti, zručnosti, zmeny v atitúde*: Svoje uplatnenie majú v kognitívnej, emocionálnej, sociálnej a praktickej oblasti. Vedomosti sa aktualizujú a usporadúvajú. Aplikácia teoretických poznatkov v praxi determinuje posilnenie pocitu vlastnej efektívnosti, čo má aj silný motivačný účinok.
- *Učebné skúsenosti*: Je dôležité, aby dieťa pochopilo, akú významnú úlohu má učenie sa (a nielen v škole) a aby sa naučilo učiť sa. Prežívanie pozitívnych a negatívnych skúseností a zážitkov napomáha k tomu, aby sa dieťa stalo schopné selektovať a osvojiť si pre seba bezpečné a pohodlné vzorce správania sa. Zároveň je nevyhnutné, aby sa naučilo odpútať sa od nesprávnych zvykov a spôsobov správania sa.
- *Stratégie zvládania (cooping)*: Osvojenie copingových stratégií sťažuje skutočnosť, že zvládanie sa neodohráva len na individuálnej (intrapersonálnej) úrovni, ale aj na úrovni interakcií (na interpersonálnej úrovni) a na kontextuálnej úrovni (v životnom priestore, v skupine a pod.). Preto úspešnosť copingovej stratégie determinuje množstvo faktorov.

V prechodnom období v dôsledku niektorých zmien sa vytvárajú a posilňujú určité stratégie zamerané na zabezpečenie rovnováhy a správnej životosprávy. Tieto stratégie tvoria neskôr v živote fundovaný základ potrebných kompetencií v oblasti zvládania záťažových situácií. Vyrovnávanie sa so situáciou, so zmenami v tomto období vo veľkej miere závisí od toho, aké stratégie si vytvorí, resp. osvojí dieťa na ich úspešné zvládnutie. Preto adaptáciu môžeme vnímať aj ako tvorivý proces (Keményné Gyimes, 2010), v rámci ktorého cieľom dieťaťa je zvládať nové situácie, vyrovnáť sa s prípadnou psychickou záťažou a v záujme toho ono si mobilizuje svoje copingové stratégie. Podmienkou úspešného zvládania záťažových situácií je schopnosť človeka poznať a vyskúšať čo najviac stratégií. Ak jednotlivé stratégie budú úspešne fungovať a prinesú pozitívne zmeny, zvýši sa hodnotový rast človeka vo všetkých oblastiach jeho života. Úspešné zvládanie napomáha k tomu, aby sa z človeka stala kompetentná osoba. Niektorí odborníci sú toho názoru, že zvládanie prechodného obdobia treba skúmať aj z pohľadu kompetentnosti človeka. Navrhujú používať nový pojem, a to „kompetentný školák“. Zdôrazňujú, že dieťa v materskej škole je kompetentným predškolákom a po nástupe do školy, kedy postupne jeho špecifické funkcie dozrievajú, stáva sa z neho kompetentný školák (Dombi, 2016). Čiže hneď po nástupe do školy ešte nie je možné hovoriť o kompetentnom školákovi. Kompetentnosť školáka sa prejavuje tým, že žiak vraví: „páči sa mi byť školákom“, „cítim sa v škole dobre, bezpečne“, „teším sa do školy“, „rád/rada chodím do školy“ a pod. (Keményné Gyimes, 2010).

V čom spočíva kompetentnosť školáka a aké zložky má? Podľa Nagya (2008, 2010) hlavnými zložkami kompetencie sú zručnosti a motívy. Podľa neho na to, aby človek

úspešne vykonal určitú úlohu, musí disponovať potrebnými zručnosťami a byť dostatočne motivovaný. Ak niektorá z týchto zložiek chýba, jednotlivec nemá rozvinutú, efektívnu kompetenciu v danej oblasti. Táto jeho definícia je v súlade s konceptom ATL (Approaches to Learning), ktorý zahŕňa zručnosti, schopnosti, nadšenie a odhodlanie učiť sa (Amukune & Józsa, 2023; Hayson, 2008). Medzi dôležité zložky ATL patria vytrvalosť, záujem, plánovanie, motivácia (Bustamante, White & Greenfield, 2017), flexibilita, pozornosť, organizácia, dodržiavanie pravidiel (Razza, Martin & Brooks-Gunn, 2015), sebaregulácia, zodpovednosť a spolupráca (McClelland, Acock & Morrison, 2006). Jednotliví autori zdôrazňujú rôzne zložky ATL. Zhodujú sa však v tom, že zdôrazňujú kognitívne aj afektívne zložky. Na označenie ATL sa používa aj skratka SAL (Student's Approaches to Learning) (Janero, Duarte, Araújo, & Gomes, 2017). Podľa amerického National Education Goals Panel (1997) je ATL kľúčovým rozmerom školskej pripravenosti. Viaceré štúdie ukázali, že zložky ATL a úrovne ich rozvoja zohrávajú významnú úlohu v školskej pripravenosti detí aj v ich školských výsledkoch (Blair & Razza, 2007; McClelland et al., 2007; Zelazo, Blair & Willoughby, 2016). Ďalšie výskumy dokazujú, že predškolská ATL predpovedá školskú úspešnosť v čítaní a matematike (McClelland, Acock & Morrison, 2006; Morgan, Farkas & Wu, 2011).

Fungovanie adaptačných mechanizmov determinuje chod a úspešnosť adaptácie, nakoľko dieťa chce vyhovieť požiadavkám a snaží sa urobiť všetko, aby zvládlo situáciu a v záujme toho zmobilizuje rôzne mechanizmy. V rámci sociálnych interakcií v škole sa dieťa snaží modifikovať svoje spávanie a vytvoriť podmienky, ktoré sú vhodné z hľadiska uspokojovania jeho potrieb. Pritom vznikajú rôzne adaptačné reakcie, ktoré sú zamerané na hľadanie nových stratégií. Pomocou stratégií dieťa hľadá optimálne riešenie, nakoľko jeho organizmus chce dosiahnuť rovnováhu. Novými stratégiami sa dieťa začína prispôbovať novým podmienkam, prípadne sa snaží prispôbiť prostredie svojim osobným nárokom. Ak sú nové stratégie adekvátne, pomáhajú dieťaťu zvládnuť záťažové situácie a prekonať stres, dieťa sa následne bude cítiť lepšie. Neadekvátne adaptačné reakcie sa spolupodieľajú na vzniku adaptačných problémov (Borbélyová, 2017). Prostriedky použité na dosiahnutie rovnováhy sa označujú ako vyrovnávacie stratégie (coping strategies). Lazarus a Folkman (1984, s. 141) definujú zvládanie (coping) ako „*súbor kognitívnych a behaviorálnych snažení zameraných na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadaviek, ktoré ohrozujú alebo prevyšujú zdroje individua*“. Paulík (2010) je toho názoru, že adaptácia je prispôbovanie sa organizmu novým podmienkam a jednoznačne súvisí so zvládaním záťažových situácií a coping sa uplatňuje vtedy, kedy je záťaž vzhľadom ku reziliencii osobnosti podlimitná, alebo nadlimitná. Je to teda vynaložené úsilie vyrovnáť sa so záťažou. Cieľom človeka je zvládnutie, resp. minimalizácia, alebo aspoň redukcia stresu, prípadne jeho tolerancia (Barnová, 2020).

V prípade copingu je rozhodujúce úsilie zdolať záťaž, čiže spôsob, ktorý si človek volí na riešenie vlastných intrapersonálnych a interpersonálnych problémov. Preto stra-

tégie copingu nie sú univerzálne a môžu byť rôzne efektívne. Miera zvládnutia konkrétnej záťažovej situácie závisí tak od štádia vývinu človeka, jeho špecifik a skúseností, ako aj subjektívneho vnímania a interpretácie stresorov (Barnová & Tamášová, 2018).

V odbornej literatúre sa ***copingové stratégie*** delia na stratégie zamerané na problém (*problem-focused coping*) a na emócie (*emocion-focused coping*). Ak si človek myslí, že situácia je riešiteľná, spravidla zvolí prvý typ copingu. Ak človek nevidí východisko, uplatní emočnú reakciu. Tieto stratégie sa prejavujú úsilím človeka zvládnuť problémové situácie bez ohľadu na úspešnosť alebo neúspešnosť procesu. Pozoruhodné je zistenie, že dievčatá si väčšinou zvolia copingové stratégie orientované na emócie. Výskumom tiež bolo dokázané, že v problémových situáciách rodinné socializačné zázemie a vplyvy rodičov ovplyvňujú voľbu copingových stratégií. Avšak ich aplikácia závisí od človeka, od jeho hodnotenia situácie (Margitics & Pawulik, 2006).

Rozlišujeme **štyri kategórie stratégií copingu**, ktoré sú prítomné aj v procese školskej adaptácie (Lazarus, 1966; In Paulík, 2010):

- útok na obťažujúci a rušivý fenomén,
- aktivity zamerané na zvyšovanie vlastnej obranyschopnosti,
- vyhýbanie sa rušivým činiteľom,
- pocit apatie (beznádeje, depresie).

Základy adaptívnych a maladaptívnych copingových stratégií si dieťa osvojuje v predškolskom veku (Lazsádi, 2015). Tieto schopnosti mu pomáhajú v úspešnom zvládaní nových situácií. Niektorí odborníci, vychádzajúc z výskumov raného detstva, definujú zvládanie ako komponent sociálnej kompetencie, ktorý umožňuje adaptívne spávanie sa. Vzniknuté sociálne zručnosti sú podľa nich podmienené situáciou a vyvíjajú sa pod vplyvom prostredia. Fabes a Eisenberg (In Lazsádi, 2015) skúmali zvládanie záťažových situácií u detí a na základe dlhodobých pozorovaní vymedzili **šesť typov detských copingových stratégií v mladšom školskom veku**:

- a) požiadanie o pomoc dospelého,
- b) prejavy fyzickej alebo verbálnej agresie,
- c) vyvarovanie sa,
- d) vyjednávanie,
- e) odpor, rezistencia,
- f) citová ventilácia.

Ungar (2013) v súvislosti so zvládaním nepriaznivých okolností vyzdvihuje význam vplyvu prostredia. Tvrdí, že z tohto pohľadu zohrávajú kľúčovú úlohu dva faktory: schopnosť človeka čerpať zo zdravých zdrojov a schopnosť sociálneho prostredia človeka (rodiny, komunity a kultúry) takéto zdroje poskytnúť, pričom musí byť zohľadnené kultúrne zázemie človeka. Podobne i Garmezy (1991) v súvislosti s rezilienciou vyzdvihuje význam sociálneho prostredia človeka, vplyv jeho rodiny a rovesníkov a pod.

a považuje ich za rozhodujúce činitele v procese vyrovnávania sa so záťažou. Rozlišuje medzi individuálnymi, rodinnými a mimorodinnými ochrannými faktormi, ako sú napríklad učiteľ, vychovávateľ, výchovný poradca, školský psychológ, sociálny pracovník a pod., ktoré ovplyvňujú rezilienciu.

Z uvedených informácií je zjavné, že zvládanie je vždy spojené so psychickým napätím človeka a určitým úsilím. Úlohou dospelých, učiteľa a rodičov (ale aj iných zainteresovaných strán) je, aby pomohli dieťaťu nájsť vhodné stratégie, aby mohlo bezproblémovo prekonať toto obdobie. Je to dôležité najmä preto, lebo deti inak interpretujú a hodnotia stresory, ako dospelé osoby, a zároveň majú aj limitované možnosti a obmedzený vlastný repertoár copingových stratégií (Blatný et al., 2007). Aj Samara a Ioannidi (2019) zdôrazňujú dôležitosť spolupráce rodiny a školy, ako aj úlohu učiteľiek.

Prekonávať nové situácie v prechodnom období v mnohom determinuje aj úroveň autoregulačnej výchovy v rodinách. Autoregulácia je schopnosť usmerňovať, udržiavať a meniť vlastné správanie, myslenie, predstavy, obsah vlastného vedomia podľa požiadaviek danej situácie a okolností. Ide teda o schopnosť človeka samostatne a nezávisle (autonómne) riadiť svoje vôľové konanie, svoje vedomé úsilie o dosiahnutie cieľa, ktorý si sám vymedzil (Liba, 2016). Význam výchovy k samostatnosti už zdôraznila aj Montessori, ktorá vo svojej praxi aplikovala princíp slobody a samostatnosti, podporila nezávislosť a iniciatívu detí. Sme toho názoru, že je nevyhnutné u detí v adaptačnom období (ale už aj v materskej škole) pestovať autoregulačné zručnosti, ktoré im pomáhajú regulovať impulzívne správanie, aby sa vedeli vysporiadať s problémami. Zároveň im treba umožniť riešiť samostatne vlastné potreby a problémy v školskom živote. Súčasťou autoregulácie je interiorizácia noriem spoločenského správania, ktoré potom vystupujú ako súčasť osobnostného prístupu (autoregulačného systému človeka). Individuálne prejavy autoregulácie závisia od konkrétnych podmienok, od nervovej činnosti, od vlastností subjektu a pod. (Akçinar, 2013).

Nácvik autoregulácie je možný rôznymi postupmi. Môžeme ju nacvičovať priamo (podľa pokynov k činnosti a doporučených postupov), alebo nepriamo napodobňovaním vzorov (vzorom môže byť napr. učiteľ), prepracovaním činnosti, ktorá vedie k analyzovaniu svojich postupov pri učení. Autoregulácia sa rozvíja aj pravidelným hodnotením vlastnej činnosti (Kozárová & Gunišová, 2020).

Podľa odborníkov úspešná adaptácia vyžaduje aj efektívnu emocionálnu reguláciu, ktorej podstatou je emocionálna flexibilita. Flexibilita je dynamická kapacita individua pre zmeny v regulačných procesoch. Stotožňujeme sa s názorom Martina (2013), podľa ktorého úroveň adaptačných zručností v mnohom závisí od pružnosti reakcií na zmeny. Emocionálna regulácia sa považuje za súčasť konceptu osobnosti, hrá centrálnu úlohu pri formovaní temperamentu a je dôležitým aspektom individuálnej organizácie správania (Eisenberg et al., 2000; Goldsmith et al., 1987; Kagan, 1994). Zahŕňa vonkajšie a vnútorné procesy zodpovedné za kontrolu, respektíve sledovanie, hodnotenie a zmeny emocionálnych reakcií vzhľadom na ich intenzitu a časový priebeh. Je možné

ju deliť na internú a externú (Thompson, 1994). Interná emocionálna regulácia zahŕňa procesy, ako usmerňovanie pozornosti (rozptýlenie), hodnotenie (resp. opätovné prehodnotenie) situácie a emocionálneho napätia. Externá emocionálna regulácia zahŕňa už spomínané (copingové) stratégie správania za účelom zmeny situácie alebo hľadania iného prostredia – subjektívne ľahšie kontrolovateľného prostredia.

Ak sme sa už zmienili o emocionálnej regulácii, považujeme za dôležité predstaviť aj v krátkosti Petridesov črtový model emočnej inteligencie (EI), nakoľko emocionálna regulácia v rámci sebakontroly patrí medzi jej faktory. ***Petridesov črtový model EI pozostáva z faktorov*** (Petrides, 2011):

1. *Emocionalita*, ktorá zahŕňa sebaopísanosť pri vnímaní a vyjadrovaní emócií; patrí sem črtová empatia, percepcia emócií, expresia emócií a vzťahová kompetencia.
2. *Sociability*, ktorá je tvorená vlastnou účinnosťou v oblasti interpersonálnych interakcií a pri riadení a usmerňovaní emócií iných; jej dimenziami sú manažment emócií (druhých), asertivita a sociálna uvedomelosť.
3. *Well-beingu*, ktorý zahŕňa črty viazané na osobnostné dispozície ako optimizmus, črtové šťastie a sebaúcta.
4. *Sebakontroly*, ktorá obsahuje aspekty sebaopísanosť pri regulovaní emócií a impulzov; patrí sem emocionálna regulácia, (nízka) impulzivita a zvládanie stresu.

Samostatnými dimenziami v Petridesovom modeli črtovej EI sú ***adaptabilita a sebamotivácia***.

Samostatná dimenzia črtovej EI ***adaptácia*** sa týka miery flexibility vo vzťahu k práci či životu. Vysoká úroveň tejto črty svedčí o spôsobilosti adaptovať sa na nové prostredie, resp. podmienky a dobre znášať rôzne zmeny. Nízka úroveň naopak poukazuje na istú rezistentnosť vo vzťahu k zmenám a problémy pri požiadavkách modifikácie práce alebo života. Ľudia s nízkou adaptabilitou sú charakteristickí aj fixnými náhľadmi či ideami. Táto dimenzia pozitívne koreluje s extravertiou a pracovnou spokojnosťou a negatívne s neurotizmom, depresívnosťou a maladaptívnymi copingovými stratégiami (Kaliská & Nábělková, 2015).

Druhá samostatná dimenzia črtovej EI ***sebamotivácia*** odkazuje na tendenciu odvádzať kvalitu prácu. Jej vysoká úroveň svedčí o neprítomnosti potreby vonkajšieho ocenenia vynaloženého úsilia a naopak o prítomnosti silnej a zvnútornej motivácie k výkonu. Ľudia s vysokou sebamotiváciou majú tendenciu byť rozhodní a vytrvalí. Nízka úroveň tejto črty sa spája s nedostatkom iniciatívy a nadšenia pre realizáciu vecí. Osoby s nízkou sebamotiváciou potrebujú pre vytrvanie v práci neustále povzbudzovanie zvonku a ľahko sa nechajú odradiť prekážkami či ťažkosťami. Črta vykazuje pozitívne vzťahy so svedomitosťou, potrebou poznávať a pracovnou spokojnosťou. Negatívne koreluje so stresom a hnevom (Kaliská & Nábělková, 2015).

Z uvedenej charakteristiky jednotlivých dimenzií adaptácie vyplýva, že všetky faktory, dimenzie emočnej inteligencie determinujú proces adaptácie, resp. tvoria predpoklad úspešnej adaptácie.

Vychádzajúc z doposiaľ uvedeného, nadobúdame presvedčenie, že adaptáciu možno interpretovať ako druhú fázu prechodného obdobia. Prechodné obdobie považujeme za dlhší proces, ktorý vychádza z idey zabezpečenia kontinuity vývinu človeka a je charakteristické zmenami, ktoré nútia človeka adaptovať sa na nové podmienky. Prvou etapou prechodného obdobia je prípravná fáza, kedy dieťa začína byť pripravované na zmeny, a to už v materskej škole za pomoci učiteľa materskej školy, prípadne v rodinnom prostredí za pomoci rodičov a príbuzných. Po nástupe do školy za začína druhá fáza, ktorá je charakteristická tým, že dieťa už musí obstáť v danom edukačnom priestore a musí sa adaptovať na konkrétne prostredie. V tejto fáze zohrávajú dôležitú úlohu rodičia a učители primárneho vzdelávania, ako aj spolužiaci. Poslaním rodičov a učiteľov je uľahčiť dieťaťu adaptáciu a pomáhať mu osvojiť si rôzne stratégie zvládania (Borbélyová, 2017).

Úspešnosť dieťaťa prekonávať záťažové situácie v prechodnom období vo veľkej miere závisí aj od odolnosti dieťaťa (Fáyné Dombi & Sztanáné Babics, 2013). Odolnosť totiž determinuje dĺžku, ale aj kvalitu adaptácie dieťaťa.

3.4 Vzťah adaptácie a reziliencie

Psychickú odolnosť môžeme charakterizovať ako schopnosť zvládať záťaž a prekonávať prekážky a problémy. Vo všeobecnosti ju môžeme vnímať aj ako vlastnosť, ktorá určuje hranice toho, ktoré situácie vnímame ako problém alebo záťaž. Psychicky odolný človek lepšie prekonáva problémy a lepšie odoláva záťaži, resp. má väčšiu toleranciu. Psychická odolnosť človeka v súvislosti s adaptáciou sa v novej odbornej literatúre spája s pojmom reziliencia. Je to pojem, ktorý nahradil statický výraz odolnosť a prináša dynamický kontext daného konštrukt (Šolcová, 2009). Do 80. rokov 20. storočia reziliencia bola považovaná za stály osobnostný rys, ktorý bol predpokladom úspešnej adaptácie na záťaž. Podľa Husovskej a Žolnovej (2013) od konca 20. storočia je pojem chápaný ako kompetencia – ako schopnosť prispôbiť sa nárokom situácie, zvládať ju.

Základnými atribútmi psychickej odolnosti sú: vrodenej dispozície dieťaťa, temperament dieťaťa a unikátna citová väzba medzi dieťaťom a osobou, poskytujúcou mu starostlivosť (Nováková, 2014).

Rutter (In Šolcová, 2009) ako prvý upozornil na dynamický význam pojmu. Podľa neho neexistuje osoba s úplnou odolnosťou, preto pojem treba chápať na viacerých úrovniach: situačne, interindividuálne a ako jav, ktorý podlieha vývoju (dynamický konštrukt). Paulík (2010) rozlišuje odolnosť ako osobnostný rys – v kontexte dispozície kapacitnej adaptačnej subštruktúry osobnosti a odolnosť ako proces – psychický jav,

ktorý sa dynamicky mení a v jeho poňatí zodpovedá pojmu reziliencia. Je toho názoru, že úzko súvisí s kvalitou života človeka, nakoľko sa podieľa na udržovaní psychického, fyzického a sociálneho zdravia. „*Na rezilienciu možno nazerať ako na sektor špecifických prostriedkov, ktoré sa nadobúdajú prostredníctvom interakcie s okolím. Je to schopnosť aktivovať naučené mechanizmy zvládania, navzdory ťažkým životným situáciám. Dôležité je, že reziliencia nepôsobí proti riziku, ale zameriava sa na efektívnosť zmeny a na tie faktory, ktoré človeka udržiavajú pri zdraví aj vtedy, ak sú prítomné rizikové faktory. Reziliencia nepredstavuje koncept protiváhy voči riziku, ale považuje sa za základnú schopnosť, ktorá sa aktivizuje vtedy, keď sa vyskytnú rizikové faktory. Existuje rozšírená zhoda názorov na to, že hlavné procesy pestovania reziliencie alebo faktory reziliencie vykazujú v nepriaznivých životných situáciách tlmiace účinky. Pojem reziliencie možno hodnotiť ako významnú koncepciu podpory duševného zdravia a to najmä u zraniteľných skupín*“ (Husovská & Žolnová, 2012, s. 337).

Niektorí odborníci rezilienciu stotožňujú s efektívnym copingom, ale v širších odborných kruhoch sa copingové stratégie radia spolu so sociálnymi schopnosťami medzi ochranné faktory, ktoré podporujú rezilienciu v stresových situáciách (Lazsádi, 2015).

Je všeobecne známe, že reziliencia dospelého je spravidla na vyššej úrovni ako dieťaťa. Vyplýva to z pôsobenia rôznych determinantov a zo životných skúseností. Niektoré domáce a zahraničné výskumy potvrdzujú, že dôležitou charakteristikou rozvoja osobnosti dieťaťa je jeho odolnosť voči záťaži (Bezrukich & Jefimovova, 2000; Havlínová, 1998; Kolominskij, 1980; Zvalová & Zvalo, 1989). Slezáková (2011) odolnosť voči záťaži charakterizuje ako interakciu medzi požiadavkami kladenými na dieťa a vlastnosťami, ktorými je dieťa vybavené na zvládanie týchto požiadaviek. Do požiadaviek zahrňuje vplyv prostredia, sociálnu rolu, sociálne vzťahy a normy na pracovnú činnosť. Súhlasíme s jej názorom, že neprimerané požiadavky môžu podnecovať výskyt rôznych zdravotných ťažkostí u dieťaťa, ako bolesti hlavy a brucha, neurózy a podobne. Preto je potrebné požiadavky diferencovať a zároveň posilňovať psychickú odolnosť dieťaťa. Psychicky odolný žiak úspešnejšie zvládne rôzne stresové situácie, tým aj prechodové obdobia, ku ktorým jednoznačne patrí prechod z materskej školy do prvého ročníka základnej školy.

Z hľadiska úspešnosti adaptácie na podmienky školy je dôležitá úroveň reziliencie dieťaťa, ako aj jej dynamickosť a plasticosť. V rámci nej ide o proces, schopnosť, výsledok úspešne sa adaptovať aj napriek nepriaznivým, prípadne ohrozujúcim podmienkam (Slezáková, 2011).

Paulík (2010) skúmal pojem reziliencie vo vzťahu s konkrétnymi životnými kontextmi, ako je škola, zamestnanie a podobne. Pri budovaní a podpore reziliencie považuje za dôležité režim dňa, sebahodnotenie a sebaopoznanie, sebarozvoj, sebaovládanie, ale aj otužovanie a telesné cvičenia, výživu a relaxáciu.

Z uvedeného vyplýva, že v pedagogickej praxi je dôležité klásť dôraz na cielavedomú podporu a budovanie reziliencie dieťaťa, nakoľko vyrovnávanie sa so situáciou

(zmenami v prechodných obdobiach) vo veľkej miere závisí od psychickej odolnosti dieťaťa, od jeho schopnosti zvládať jednotlivé situácie, nachádzať stratégie na ich úspešné zvládnutie a od jeho schopnosti vyrovnávať sa s požiadavkami nového prostredia.

Rezilienciu dieťaťa determinuje množstvo faktorov. **Determinanty reziliencie sú** (Slezáková, 2011, s. 36):

- „*nachádzanie sociálnej opory (attachment)*,
- *osobná presnosť, tvrdosť detí (hardiness)*,
- *kontrola chodu diania (človek má pod kontrolou situáciu, ktorú rieši, nespolieha sa na vonkajšie okolnosti)*,
- *kladné sebahodnotenie (zdravé sebahodnotenie dieťaťa, ktoré závisí od hodnotenia dospelých)*,
- *zmysel pre integritu (súdržnosť osobnosti)*.“

Proces posilňovania reziliencie je podľa Šolcovej (2009, In Husovská & Žolnová, 2013, s. 339) „*dlhodobý a podlieha vývinu. V tomto procese sú zdôrazňované prednosti, potenciály a zdroje jedinca a nie jeho slabosti, nedostatky a riziká. V rámci tohto procesu je potrebné v rámci školstva a spoločnosti meniť systémy, štruktúry, prístupy, postoje a presvedčenia tak, aby umožnili mládeži a deťom uspieť*“.

Nováková (2014) odporúča posilniť rezilienciu dieťaťa nasledovnými spôsobmi:

- dopriať dieťaťu pocit kontroly a vlastného vplyvu a aktivity v najrôznejších situáciách,
- umožniť dieťaťu, aby porozumelo situáciám a daniu okolo seba,
- sprostredkovať dieťaťu zmysel činností,
- pomáhať dieťaťu zažiť úspech.

Pestovať odolnosť u dieťaťa je možné aj nasledovnými spôsobmi:

- a) *Posilňovaním faktorov celkovej reziliencie u dieťaťa, v rodine a v okolí* (napr. dostupnosť zdravej blízkej osoby, komunikácia s rovesníkmi a spolužiakmi, posilnenie sociálnych schopností, vnímanie vlastných schopností).
- b) *Posilňovaním špecifických procesov pestovania reziliencie v rámci konkrétnej cieľovej skupiny detí, rodičov, ktorí majú ťažkosti v oblasti duševného zdravia, napríklad: špecifické schopnosti zvládania záťaže v kríze, informácie o zdravotnom stave rodiča* (Husovská & Žolnová, 2013, s. 340).

Hoskovcová (2006) zdôrazňuje dôležitosť psychickej imunizácie dieťaťa, posilňujúcu ochranné faktory ovplyvňujúce detský vývin, ktorú chápe ako poznanie podmienok, ktoré podporujú zdravý vývin vnímanej osobnej účinnosti (self-efficacy). Tieto podmienky podľa nej môže sprostredkovať rodič alebo učiteľ. Podľa autorky je na prvom mieste sprostredkovanie skúseností so zvládaním situácie (mastery experience). Bandura (1994) už v 20. storočí považoval školu (po rodine) za veľmi dôležitú inštitú-

ciu, kde sa self-efficacy rozvíja a formuje, najmä v kognitívnom zmysle. Žiak učením a svojím správaním môže ovplyvňovať totiž svoje prostredie. Učí sa novým spôsobom riešenia problémov, svoje kognitívne, fyzické, sociálne a iné schopnosti testuje a hodnotí zvládaním mnohých každodenných školských situácií. Oláh (2004) je toho názoru, že pocit koherencie je organickou súčasťou psychickej odolnosti a imunizácie. Hoskovicová (2006) *v rámci psychickej imunizácie* odporúča **posilňovať rezilienciu dieťaťa nasledovnými spôsobmi:**

- Vytvárať pre dieťa vhodný fyzický a psychologický priestor pri riešení úloh s vymedzením určitých hraníc. Dieťa potrebuje získať vlastné skúsenosti s rozhodovaním sa. To spočíva v tom, že musí niesť následky za vlastné rozhodnutia.
- Hodnotiť dieťa na primeranej úrovni. Využívať odmeny na podporu žiadúceho správania sa dieťaťa a odmietat' nesprávne správanie, resp. využívať napomenutie pri nežiadúcom správaní.
- Dieťa musí byť vedené k tomu, že má určité povinnosti. V tom prípade po nástupe do školy nebude frustrované požiadavkami, nárokmi, ktoré sú naň kladené zo strany školy, učiteľky, rodičov a spolužiakov.
- Vytvárať priestor na kontakty s inými deťmi, dospelými, aby sa dieťa naučilo spôsoby, ako treba požiadať ostatných o pomoc, správne formulovať svoju žiadosť.
- Dieťa treba viesť k tomu, aby prijímalo hodnotenie, a to aj pri dosahovaní úspechov, aj v prípade neúspechu. Hodnotenie by malo byť adekvátne výkonu. Ak dieťa nedosiahne dobrý výsledok, prípadne zlyháva, nesmieme ho trestať, ale máme mu pomôcť. V prípade neúspechu je odporúčané hodnotiť konkrétny výkon, nie dieťa. Je potrebné určiť príčinu neúspechu a nájsť vhodné riešenie. Dieťa tak získava vieru vo svoje schopnosti a sily. Treba ho poučiť aj o možných nebezpečenstvách v súvislosti s ostatnými ľuďmi a neznámymi osobami.

Po zosumarizovaní uvedených poznatkov sa nám vynára otázka: Čo je potrebné k tomu, aby dieťa bolo v škole silné, zdravé a sebavedomé? Odpoveď je jednoznačná: Je potrebné, aby dieťa malo silný psychologický imunitný systém, ktorého činiteľmi sú pocit koherencie, schopnosť sebakontroly, pozitívne myslenie a sebaakceptácia (Keményné Gyimes, 2010). Je potrebné aj to, aby žiak prežíval začiatok školskej dochádzky ako výzvu a vyvíjal sa u neho spomínaný pocit koherencie (Fáyne Dombi & Sztanáne Babics, 2013). Práve vtedy si uvedomuje, že byť školákom je „dobrá vec“. Ak dieťa dostane potrebnú emocionálnu podporu zo strany rodičov, učiteľov, spolužiakov a iných osôb, určite sa mu podarí prekonať prekážky.

Nakoľko úlohou každej školy je zabezpečiť harmonický priebeh adaptácie, odporúčame, aby zdokonaľovanie reziliencie sa stalo jednou z úloh výchovy a vzdelávania detí v materskej škole, ale aj v školskej edukácii po nástupe dieťaťa do školy.

3.5 Adaptácia dieťaťa v škole

V kontexte psycho-sociálnej adaptácie treba hovoriť o adaptácii dieťaťa na školu, ktorú odborníci chápu ako proces aktívneho prispôsobovania sa individua (žiaka) na nové zmenené podmienky sociálneho prostredia, ktorým je škola. V zahraničnej literatúre sa používa aj pojem školská adaptácia. Podľa Bogomolova (2013) školská adaptácia zahŕňa v sebe prispôsobovanie žiaka na nové edukačné podmienky a sociálne situácie, na nový režim dňa, na nové medziľudské vzťahy, stanovené požiadavky a nároky. Kvalita školskej adaptácie v živote žiakov hrá dôležitú úlohu, pretože ovplyvňuje ich pohodu nielen v školskom veku (Tomás et al., 2020), ale aj v dospelosti (McCarty et al., 2008; Russell et al., 2014).

Školskú adaptáciu možno definovať ako schopnosť žiaka naplňovať požiadavky školského prostredia a kladne sa etablovať v spoločenských vzťahoch. Mala by zahŕňať pozitívne vzťahy a pozitívne interakcie medzi žiakom a spolužiakmi, žiakom a učiteľmi v škole, ale aj počas aktivít mimo triedy (Kayahan & Kozikoglu, 2020). Odráža aj to, ako sa žiaci cítia v škole, či sa cítia pohodlne, a či sú akceptovaní školským prostredím (Tomás et al., 2020). Aj výskumom bolo potvrdené, že existuje pozitívny dlhodobý vzťah medzi adaptáciou na školu a dobrými medziľudskými vzťahmi (Kyoko, 2023). Kyoko (2023) popritom zdôraznil dôležitosť včasných preventívnych opatrení a včasnej intervencie.

Sokolovová (2012) školskú adaptáciu označuje ako proces, v rámci ktorého sa žiak prispôbuje novým sociálnym podmienkam inštitúcie. Je spojená s prijatím nových sociálnych rol a vybudovaním si nových sociálnych vzťahov. Podľa autorky je úroveň adaptácie ukazovateľom stabilizácie sociálneho rozvoja osobnosti dieťaťa. Solovoveva (2012) a Rumjanceva (2012) zastávajú podobný názor a vymedzujú tri aspekty, respektíve **formy školskej adaptácie**:

- adaptácia organizmu na nové podmienky prostredia a nové činnosti, na fyzické a intelektuálne záťaž,
- adaptácia na úrovni nových sociálnych vzťahov a kontaktov,
- adaptácia na nové podmienky poznávacej činnosti.

Všetky uvedené aspekty školskej adaptácie sú veľmi dôležité, nakoľko každé dieťa je jedinečné, každé inak prežíva náročné prechodové obdobie i rozlične sa adaptuje. Niektorému prechod z materskej školy alebo z rodinného prostredia do školy nespôsobuje žiadne ťažkosti, avšak pre väčšinu detí tento proces, v rámci ktorého zmenia životnú pozíciu, predstavuje obdobie zvýšenej záťaže. Mnohé sa ťažšie adaptujú na úrovni sociálnych vzťahov a kontaktov. Niektoré zas majú problémy s adaptáciou na nové podmienky poznávacej činnosti. Preto v adaptačnom období je úlohou učiteľa vytvoriť, resp. ovplyvniť situácie, ktoré zabezpečia prežívanie pozitívnych emócií a znižujú frekvenciu prežívania negatívnych emócií. V prípade negatívnych udalostí učiteľ má

pomáhať deťom vyrovnávať sa so situáciou a podporovať ich v tom, aby našli vhodné stratégie na riešenie. Ďalšou jeho úlohou je viesť žiakov k seba prijatiu a k vytvoreniu harmonických sociálnych vzťahov.

Proces adaptácie v škole je možné rozdeliť do troch etáp v trvaní päť až šesť týždňov.

Etapy školskej adaptácie (Babkina, 2013):

- 1. *etapa*: charakteristická je orientácia v zmenách, intenzívne prežívanie nových javov a situácií,
- 2. *etapa*: formovanie optimálnej pozície žiaka v škole, etapa „*nestabilnej adaptácie*“, zvažovanie vlastných možností a predpokladov,
- 3. *etapa*: relatívna stabilná adaptácia, osvojené spôsoby reakcií na situácie, zvažovanie vlastných mentálnych a fyzických zdrojov.

Počas adaptačného obdobia je dôležité, aby pedagóg okrem učebného procesu prihliadal na individuálne vlastnosti a potreby dieťaťa, ako aj na ďalšie dôležité faktory. Podľa Blatného a Šolcovej (2016) je základnou ľudskou potrebou vytvoriť si a udržať vrelé a dôverou naplnené pozitívne interpersonálne vzťahy. Autori uvádzajú, že nenaplnené osobné snahy a ciele vedú k nespokojnosti, a dosahovanie cieľov vedie k uspokojeniu. Úlohou dospelých, ktorí dieťa obklopujú, je preto zabezpečiť, aby deti prvé dni v škole prežívali spokojne a šťastne. Dôležitú úlohu v tom zohráva osobnosť učiteľa, jeho štýl práce, prístup k deťom, organizácia vyučovacieho procesu a školské prostredie. Vieme, že najsilnejším determinantom pocitu istoty a bezpečia v škole je práve učiteľ. Ak má žiak harmonický a pozitívny vzťah s učiteľom, citová väzba mu zabezpečuje emočné pohodlie a pocit emocionálnej stability (Vekerdy, 2001). Vieme totiž, že u detí je prítomná pregnantná potreba bezpečia a uspokojujú ju silnou emočnou väzbou na osoby, ktoré sa o ne starajú. Preto v prvých ročníkoch (ale nie len tam) by sme mali našim deťom zabezpečiť emocionálnu stabilitu, bezpečie, pohodlie, pocit pohody a harmónie, aby žiaci boli v škole šťastní a veselí (Vekerdy, 2010).

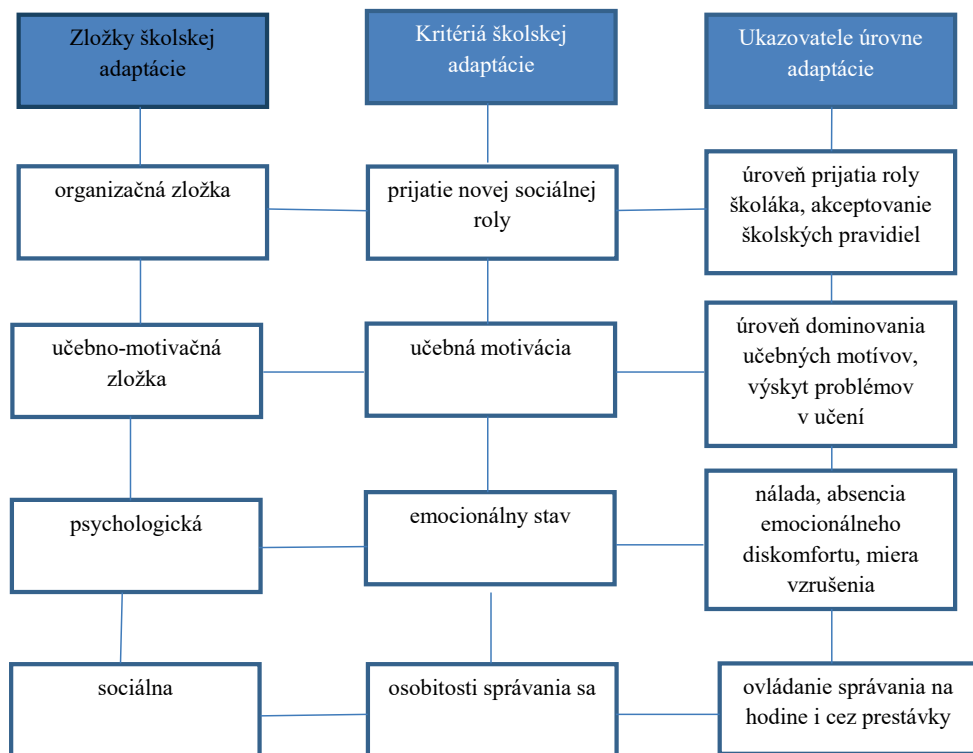
Vzhľadom na uvedené skutočnosti zhrnieme kritériá školskej adaptácie. Prezentujeme ich najprv podľa Čeprasovej (2012), ktorá vymedzila základné kritériá úspešnej psycho-sociálnej adaptácie nasledovne:

- a) efektívnosť učebných činností;
- b) osvojenie si noriem;
- c) úspešnosť v sociálnych kontaktoch;
- d) emocionálna pohoda.

Tieto kritériá môžeme chápať aj ako hodnotiace kritériá pri určení charakteru školskej adaptácie. Podobný názor zastáva Cholodova (2010), podľa ktorej základnými ukazovateľmi úspešnej školskej adaptácie sú: a) zachovanie fyzického, psychického a sociálneho zdravia detí; b) ustálenie rovnováhy v kontaktoch (žiak a spolužiaci, žiak a učiteľ); c) formovanie adekvátneho správania; d) osvojovanie si základných učeb-

ných návykov, učebných kompetencií. Podľa nej o úspešnej školskej adaptácii môžeme hovoriť vtedy, ak je súlad medzi požiadavkami edukačného prostredia a možnosťami dieťaťa ich zvládnuť.

Komplexnejší pohľad – podrobne prepracovaný model prináša Solovevova (2012), ktorá spracovala kritériá, zložky a ukazovatele školskej adaptácie v súvislostiach a vytvorila vlastnú **štruktúra školskej adaptácie** (pozri Obrázok 2).



Obrázok 2 Štruktúra školskej adaptácie (In Solovevova, 2012, s. 52)

Štruktúra prezentuje vzťahy medzi zložkami, zohľadňuje kritériá a ukazovatele adaptácie. Podľa autorky organizačná zložka adaptácie zahŕňa prispôbovanie dieťaťa novému režimu dňa, novým pravidlám a formovaniu pozície školáka. V rámci učebno-motivačnej zložky hovorí o postupnom prechode od hrovej k učebnej činnosti, o regulácii a formovaniu učebných činností, ktoré sú podmienené motiváciou žiaka (preto v našej empirickej časti budeme skúmať aj motiváciu žiakov). Psychologická zložka zahŕňa stimuláciu emocionálnej sféry žiaka a v rámci sociálnej zložky považuje za potrebné sledovať sociálne vzťahy.

Trojzložkový model školskej adaptácie uvedie Traveler (In: Kasjanenko & Vasiljeva, 2020), ktorý ju chápe:

1. *akademicky*, t. j. miera zhody medzi správaním dieťaťa a pravidlami školského režimu, rešpektovaním požiadaviek učiteľa, sebareguláciou správania sa;
2. *sociálne*, t. j. prijatie dieťaťa v novej sociálnej skupine, primerané komunikačné väzby a riešenie konfliktných situácií;
3. *osobnostne*; prijatie novej role školáka.

Je zrejmé, že každé dieťa pri vstupe do školy cíti potrebu prežiť úspech a obstať v rôznych situáciách. Často sme ale svedkami, že dochádza k vnútorným konfliktom. Problémy rôzneho charakteru môžu byť príčinou školského neprospievania, neúspechu dieťaťa. Ak sú podmienky pre neho priaznivé a potreby dieťaťa sú uspokojované, dieťa sa spravidla adaptuje bez väčších problémov. Ak žiak cíti, že podmienky nie sú vhodné a jeho potreby nie sú uspokojované v požadovanej miere, neúspechy a pocity neistoty sú predzvestou adaptačných problémov. Adaptačné problémy môžu vyvolať pocit neúspechu a úzkosti. Stotožňujeme sa s názorom Kutáľkovej (2004), podľa ktorej všetky deti by mali byť v prvej triede úspešné, veď deti cítia potrebu úspechu a aj ho očakávajú.

Adaptačný proces v škole je možné považovať za úspešne ukončený vtedy, ak žiak dosahuje duševnú rovnováhu, je vyrovnaný, podáva primeraný výkon (s ohľadom na jeho schopnosti) a svoje stratégie vie úspešne aplikovať v novom prostredí. Dobrá adaptácia prináša pocit uspokojenia a sebaistoty v danom prostredí, pre ktoré je charakteristické, že človek prejavuje primeranú dôveru k ľuďom (Dařílek, 1998). Predpokladom úspešnej adaptácie v školskom prostredí je dosiahnutie určitej úrovne sociálnej vyspelosti (Vágnerová, 1997).

Mnohí odborníci považujú pohodu dieťaťa za dôležitý predpoklad úspešnej školskej adaptácie. Aj Hirst et al. (2011) uvádza, že u detí treba podporovať duševné zdravie a za predpoklad úspešnej školskej adaptácie považuje pocit pohody a akademický úspech. Entwisle a Alexander (1998) píšú o nevyhnutnosti podporovať duševné zdravie, pozitívne sebavedomie a pohodu. Viaceré štúdie poukazujú na skutočnosť, že školský výkon sa spája s pohodou a je determinovaný aj ďalšími faktormi, ako miera životnej spokojnosti, celkové zdravie a sebaúcta (Danielsen et al., 2009; Ravens-Sieberer et al., 2009; Vingilis, Wade & Adlaf, 1998).

V odbornej literatúre sa stretáme s rôznymi teoretickými koncepciami osobnej pohody. Získali si významnú pozíciu, najmä dve: subjektívna pohoda (subjective well-being) a psychologická pohoda (psychological well-being). Subjektívna pohoda zahŕňa vysokú úroveň prežívaných pozitívnych emócií, nízku úroveň prežívania negatívnych emócií a kognitívne hodnotenie vlastného života ako celku, čiže životnú spokojnosť (Diener, 1984). Psychologická pohoda je považovaná za výsledok uskutočňovania pozitívnych životných snáh, ako je dosiahnutie nezávislosti, seba prijatia (se-

baakceptácie), harmonických vzťahov s druhými, vládnutie nad prostredím, v ktorom človek žije, dosiahnutie životných cieľov a osobnostného rastu (Ryff, 1989).

Od konca 50. rokov 20. storočia subjektívna pohoda sa považuje za indikátor kvality života (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002) a tvoria ju dva základné aspekty: životná spokojnosť a šťastie. Životná spokojnosť vyjadruje človekom vnímaný rozdiel medzi jeho aktuálnymi životnými situáciami a očakávaniami, aspiráciami. Šťastie vyjadruje rovnováhu medzi prežívanými pozitívnymi a negatívnymi emóciami. Dieťa v škole bude pokojné a šťastné, ak jeho potreby budú uspokojované, naplnia sa jeho túžby a ciele a bude prežívať úspech (Blatný & Šolcová, 2016).

3.5.1 Dimenzie adaptácie na školu

Adaptácia dieťaťa je mnohodimenzionálny pojem, vyžadujúci si náš širokospektrálny prístup. Avšak v tradičnom chápaní sa považoval vstup dieťaťa do školy za obdobie, kedy sa dieťa muselo samostatne prispôbiť zmenám prostredníctvom mobilizácie vlastných schopností. Z tohto dôvodu odborníci adaptáciu skúmali z hľadiska pripravenosti dieťaťa na prostredie školy, z hľadiska osobnej a spoločenskej začlenenosti (Kó-sáné Ormai, 1998). Oproti tomu v súčasnosti je už kladený väčší dôraz na individualitu dieťaťa. Názory, podľa ktorých je dieťa v zložitom procese adaptácie samostatným účinkujúcim a má sa vyrovnáť so zmenami osamote sa posunuli do úzadia. Názory, podľa ktorých každé dieťa je samo zodpovedné za svoj úspech či neúspech, sú dnes už vyvrátené. Do popredia sa dostávajú teórie, ktoré zdôrazňujú dôležitosť podpory dieťaťa a spolupráce spoluúčinkujúcich v adaptačnom procese (Rimm-Kaufman, Pianta & Cox, 1999). Táto myšlienka vychádza z teórie Brofenbrennera (Keményné Gyimes, 2010), podľa ktorého prostredie síce formuje osobnosť a vývin dieťaťa, ale aj dieťa ovplyvňuje svoje prostredie. Adaptáciu je preto potrebné chápať na dvoch úrovniach: na úrovni vplyvov a vzťahov. Na prvej úrovni treba brať do úvahy skutočnosť, že je prítomný určitý vplyv zo strany rodičov, triedy, spoločnosti a pod. Na druhej úrovni je prítomná vzájomná väzba medzi jednotlivými kontextuálnymi priestormi (napríklad: vzťah rodiny a školy).

Dieťa vo veku šiestich-siedmich rokov ešte nedokáže regulovať proces vlastnej adaptácie, preto dôležitú funkciu plní škola a rodinné prostredie. Učiteľia a rodičia vystupujú ako aktéri a hlavné determinanty procesu. Na základe tejto teórie kľúčovou problematikou prechodných období je spolupráca rodiny a školy a cieľom má byť vytvorenie čo najlepších vzťahov. Podľa tohto kontextuálneho modelu je vstup dieťaťa do školy predmetom spoločenskej zodpovednosti. Preto sme vymedzili *špecifické dimenzie adaptácie* (Borbélyová & Slezáková, 2014):

- a) prispôsobenie dieťaťa na školu,
- b) prispôsobenie školy dieťaťu (mali by byť zohľadnené najmä didaktické aspekty),
- c) rodinná dimenzia adaptácie.

V rámci *prispôsobenia sa dieťaťa na požiadavky školy* majú sa zohľadniť najmä psycho-sociálne a pedagogické aspekty. Je potrebné prihliadať na skutočnosť, že do školy pôjde predškolské dieťa a pozícia školáka sa u neho formuje postupne. Dieťa sa stáva členom novej sociálnej skupiny a získa určitý sociálny status. Postupne si osvojuje rolu školáka. Táto rola podľa Vágnerovej (2001) je preňho obligatórnou, formálnou a podriadenou rolou. Osvojovanie si roly školáka, kedy si žiak hľadá osobnú a sociálnu identitu v skupine, má individuálny charakter. Jeho súčasťou je identifikácia s rolou žiaka a spolužiaka. Rolu žiaka determinuje predovšetkým vzťah dieťaťa a učiteľa. Rola spolužiaka sa vytvára spoluúčasťou v živote triedy, je podmienená sociálnymi vzťahmi a má niekoľko fáz. Počas prvej orientačnej fázy žiak získava informácie, zaujíma sa o rolu žiaka. Druhá fáza spočíva v tom, že sa u žiaka začína utvárať pocit príslušnosti k danej skupine. Tretia fáza predstavuje aktívnu spoluúčasť dieťaťa v živote triedy (Borbélyová, 2017).

Prispôsobenie dieťaťa na školu v mnohom determinujú jeho vzťahy so spolužiakmi, najmä z hľadiska sociálnej opory. Vzťah žiakov ku škole a celková životná spokojnosť je úzko spojená so sociálnou oporou spolužiakov (Danielsen et al., 2009). Pozitívne oporné vzťahy so spolužiakmi majú pozitívny vplyv na vyvíjanie iniciatívy na vyučovaní, na školské výsledky, aj na angažovanie sa v činnostiach školy a zároveň predstavujú efektívnu podporu vzdelávania sa (Danielsen et al., 2009; Muberg, 2010).

Dieťa sa za prirodzených klasických okolností má prispôsobiť novému školskému životu, dennému režimu a požiadavkám učiteľa. Z pedagogickej praxe vieme, že v dnešnej dobe sa v procese adaptácie má prispôsobiť škole v plnej miere žiak a nie opačne. Z toho dôvodu sa objavujú u mnohých detí adaptačné problémy, čo dokázali aj výsledky výskumov (Kósáné Ormai, 2005; Masanskaja & Samsonova, 2013; Nemes, 2001; Slezáková & Tirpáková, 2006). Dôsledkom adaptačných problémov je neschopnosť žiakov správať sa prirodzene a neschopnosť podávať svoj optimálny výkon. V tomto prípade je adaptácia odrazom toho, do akej miery je dieťa schopné podriadiť sa škole. Vekerdy (2010) je toho názoru, že navonok sa dievčatá ľahšie a rýchlejšie adaptujú na nové prostredie ako chlapci. Autor ale pripúšťa, že v niektorých prípadoch sa môžu vyskytnúť problémy aj vtedy, ak sa dieťa na prvý pohľad adaptovalo veľmi dobre. Dievčatá, v snahe vyhovieť požiadavkám za každú cenu, majú sklon prispôsobiť sa aj na úkor vlastného zdravia. Aj vtedy ide o adaptačný problém, nakoľko nie sú uspokojované ich potreby a zároveň potláčajú niektoré komponenty vlastnej osobnosti a po určitom čase vzniká frustrácia, objavia sa negatívne dopady na ich zdravie. Tieto deti sú charakteristické tým, že majú výnimočne dobré výsledky v učení, ale časom sa stávajú osamelé, introvertné, dištancujú sa od spoločných aktivít a konfliktov, prestanú komunikovať s prostredím. Je to dôsledok toho, že škola uznáva a „*honoruje*“ len bezproblémovú adaptáciu, dobré správanie a dobré výsledky. Súhlasíme s názormi Vekerdyho (2010), ktorý zdôrazňuje, že dieťa by sa nemalo za každú cenu prispôsobiť okoliu, škole a svetu dospelých. Dieťa by malo v prvom rade prežívať radostné detstvo.

Téma *prispôsobenia školy dieťaťu* je v dnešnej dobe veľmi aktuálna, často preceňovaná, ale i podceňovaná. Na jednej strane je ostro sledované ako škola reaguje na potreby detí a na očakávania rodičov, aké edukačné podmienky sú vytvorené v školskom prostredí. Na druhej strane tieto edukačné podmienky často nezohľadňujú potreby žiakov. Sme toho názoru, že významnými faktormi v procese adaptácie sú pripravenosť školy, odborná pripravenosť pedagógov a ľudský i profesijný profil každého učiteľa. Dôležité sú aj didaktické aspekty vzdelávacieho procesu, ako využívanie vhodných metód a foriem práce, rešpektovanie detí a ich potrieb.

Hra v materskej škole je prostriedkom rozvíjania osobnosti dieťaťa a základom učebnej činnosti, ale v prvom ročníku základnej školy väčšinou sa úplne potlačí do úzadia. V škole nastáva posun od zážitkového a sociálno-emocionálne orientovaného prístupu ku kognitívne orientovanému vyučovaniu (Ladd, Herald & Kochel, 2006; Margetts, 2002). Bolo by vhodné, ak by deti v prvých mesiacoch po nástupe do prvej triedy postupne prešli od hrových činností na učebné činnosti, aby prechod bol pre nich menej „šokujúci“. Potrebu aplikovať hry do školskej praxe zdôrazňuje aj Vekerdy (2010). Uvádza, že školská spôsobilosť dieťaťa sa síce začína formovať okolo piateho roku života, ale tento proces, ktorý je spojený so zrením organizmu, sa ukončuje až v siedmom, prípadne v ôsmom veku dieťaťa. Autor odporúča, aby bol kladený väčší dôraz na zabezpečenie kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania, aby sa charakter vyučovania v prvom ročníku viac podobal na učebný proces realizovaný v materskej škole. Respektíve, aby podmienky u predškolákov v materskej škole už boli trochu prispôsobené škole.

Uvedomujeme si, že túto dimenziu adaptácie ovplyvňujú najmä materiálno-technické a priestorové podmienky školy, ako priestorové usporiadanie tried, vybavenosť tried, ale aj osobnosť učiteľa a pod. Ďalšími dôležitými determinantmi sú plánovanie výchovno-vzdelávacej práce a organizovanie edukačných činností, ktoré tiež uskutočňuje učiteľ. Preto je potrebné, aby učiteľ cielavedome plánoval edukačnú činnosť a utváral edukačné prostredie školy v prospech žiakov. Hlavnou úlohou učiteľa, resp. vychovávateľa z hľadiska tejto dimenzie je rozvíjanie osobnosti dieťaťa a byť mu nápomocným v riešení vlastných vývinových úloh. Popritom učiteľ a vychovávateľ má podporovať aj rodičov a poskytovať im poradenskú činnosť. Táto činnosť však už súvisí s ďalšou dimenziou adaptácie.

Tretou dôležitou dimenziou je *rodinná dimenzia adaptácie*. V celom procese psycho-sociálneho vývinu dieťaťa a v procese jeho adaptácie zohráva významnú úlohu aj rodina. Rodina je pre dieťa primárnym výchovným a socializačným prostredím. Význam rodičovskej opory z hľadiska psycho-sociálneho vývinu dieťaťa je obrovský (Koutná et al., 2014). Pozitívna rodičovská výchova podporuje u detí vývin sociálnych a emocionálnych kompetencií i prosociálne správanie sa k vrstovníkom (Healy, Sanders & Iyer, 2015). Bánovčanová a Krajčovičová (2016) uskutočnili prieskum a zistili, že matky s nižším stupňom vzdelania sa spoliehajú na školu, ktorá by mala zvládnuť

adaptáciu dieťaťa a neuprednostňujú osobnú komunikáciu s učiteľkou. Vysokoškolsky vzdelané matky sa zameriavajú skôr na emocionálne, subjektívne prežívanie adaptácie svojho dieťaťa. Riešia to priamym kontaktom, rozhovorom s dieťaťom. Ďalším zámerom ich výskumu bolo zistiť ako matky s rôznym stupňom vzdelania interpretujú svojim deťom školské prostredie a povinnosti, či a ako ich na prechod z materskej školy do základnej školy pripravujú. Z výskumu vyplývalo, že 52 % rodičov svoje deti nijako nepripravovali na školu, túto kompetenciu prenechali materskej škole. 34 % rodičov uviedlo, že deti pripravovali, a to najmä opakovaním básničiek, farieb, geometrických tvarov, počítaním a kreslením, opakovaním osobných údajov dieťaťa a pod. Podľa Kaščáka a Betákovej (2014) prípravu na základnú školu a výber školy ovplyvňuje nielen výška dosiahnutého vzdelania rodičov, ale aj ich pracovné zaradenie. Autori zistili aj to, že matky v príprave dieťaťa na školu najčastejšie využívajú stratégie smerujúce k podpore školskej úspešnosti.

Dôležitá úloha vzťahu dieťaťa a rodiča z hľadiska rozvíjania sociálneho správania dieťaťa bola potvrdená pomocou rozsiahlych longitudálnych štúdií výskumom dojčiat, ktorý uskutočnili Knafo a Plomin (2006). Na základe ich výskumu sa potvrdilo, že vyššia miera prosociálneho správania dieťaťa korelovala s vyššou úrovňou pozitívneho prístupu ich rodičov. Bolo dokázané aj to, že úspešnosť žiaka pri vstupe do prvej triedy v mnohom determinuje aj domáce prostredie, rodičovská výchova a podpora, ako aj očakávania a prístup rodičov. Z uvedeného vyplýva, že tomuto aspektu je potrebné venovať veľkú pozornosť, nakoľko miera rodičovskej pripravenosti dieťa priamo súvisí s jeho úspešnosťou v role školáka. Nie je zanedbateľná ani miera pripravenosti rodičov zvládnuť svoju rolu – byť rodičom žiaka. Úspešné zaškolenie dieťaťa totiž vo veľkom závisí od kvality podmienok, ktoré rodičia vytvárajú pre svoje deti v rodine (Kurincová, In Slezáková & Kurincová, 2013). Preto sa dôležitým faktorom adaptácie stáva pripravenosť rodičov. Podľa Štecha (2004, s. 16) „*mnoho psychologov považuje rodičovskú aktivitu a vstupy do školskej socializácie za kľúčovú podmienku ich školskej úspešnosti*“.

Odborníci vyčlenili nasledovné kritériá pripravenosti rodičov: psychologická, pedagogická, sociálno-právna a materiálna pripravenosť (Chomenko, 2007). Keményné Gyimes (2010) zdôrazňuje, že v procese prekonávania ťažkostí sa rodičia stávajú vzormi pre dieťa. Autorka považuje za dôležité, aby sa z nich stali „*kompetentní rodičia*“. Lawson a Lawson (1997) vyzdvihujú potrebu aktívneho zapájania sa rodičov do skvalitňovania životného priestoru detí. Rabušicová a Pol (1996) považujú za dôležité aplikovať Hornbyho model rodičovského zapojenia. Poukazujú však na to, že potreby a možnosti rodičov sú diferencované. Hirst et al. (2011) uvádza niekoľko faktorov, ktoré môžu ovplyvniť zapojenie rodičov do životného priestoru svojich detí: čas, príležitosti, tradície a zvyky v rodine, očakávania rodičov týkajúce sa výkonu detí, spomienky rodičov na to, ako boli zapojení ich rodičia. Wong (2001) poukazuje na potrebu spolupráce medzi školou a rodičmi, ktorú by mala iniciovať škola. Podľa autora, v dnešnej dobe sa očakáva hlavná iniciatíva zo strany školy. Škola by mala vypracovať súbor stratégií,

ktoré by zohľadňovali nasledovné aspekty adaptácie: zdravie, sociálne kontakty, učebné zručnosti a pod.

Zaujímavým môže byť pre nás aj ázijský model vzťahu žiak – rodič. Podstatnú úlohu v živote žiakov v ázijských krajinách zohrávajú rodičia. Sú presvedčení, že ak budú svojim deťom nápomocní v učení, ich deti budú v škole úspešné – budú najlepšie. Aby im pomohli dosiahnuť tento cieľ, riadia a organizujú čas svojich detí po vyučovaní, ale zároveň učia svoje deti, že byť žiakom je zábavné. Rodičia píše s deťmi domáce úlohy, opakujú s nimi učivo a rozprávajú sa s nimi o škole. Po vyučovaní preberajú rolu učiteľa a majú skutočný rešpekt k pedagógom. V ázijských krajinách (napríklad Hongkong, Singapur, Južná Kórea) funguje mimoriadna súčinnosť školy a rodičov. Rodičia si uvedomujú, že k tomu, aby ich deti prijali pozíciu žiaka je potrebná individualizácia vyučovania. Preto sú stále v spojení s učiteľmi, snažia sa spoznať metódy práce učiteľov, pravidelne získavajú od nich informácie o svojich deťoch: ako sa učia, čo sa učia, aké postupy práce sú pre ich dieťa najvhodnejšie. K pedagógom majú rodičia najvyššiu možnú úctu a tú vstupujú aj deťom (Bagalová, Bizíková & Fatulová, 2013). Tento model môže byť pre nás inšpiráciou.

V našom školstve tiež zohrávajú kľúčovú úlohu podporovatelia procesu, a to učители a vychovávateľa, ktorí pomáhajú dieťaťu prekonávať záťažové situácie. Avšak prax svedčí o tom, že ich spolupráca s rodičmi často nie je na požadovanej úrovni (samozrejme, z rôznych dôvodov).

3.5.2 Osvojenie si roly školáka

Každý človek má v spoločnosti určitý status. Rola žiaka je určená inštitucionálne, pričom osvojovanie si roly žiaka sa uskutočňuje najmä za pomoci učiteľa a rodičov. Rola spolužiaka sa vytvára za spoluúčasti ostatných žiakov na vyučovacej hodine, cez prestávky a počas ostatných činností v škole. Po nástupe do školy sa osvojovanie roly školáka uskutočňuje prostredníctvom hodnotenia správania a výkonov žiaka učiteľom. Tento proces vedie žiaka k sebareflexii a k vytváraniu predstáv o sebe ako školákovi a z dieťaťa sa postupne stáva kompetentný školák (Dombi, 2016). V rámci procesu hodnotenia je dieťa hodnotené globálne, ale aj individuálne, čo je z hľadiska utvárania osobnej a sociálnej identity veľmi dôležité. Hodnotenie spravidla sa uskutočňuje pomocou skupinového a individuálneho vzťahového rámca (Zelina, 1994) a žiak týmto spôsobom získa informácie o tom, ako plní svoju rolu žiaka. Rola žiaka podľa Vágnerovej (2000, s. 219) „*predstavuje komplex normatívne daného, očakávaného a požadovaného správania*“. Autorka vymedzuje **základné kritériá roly žiaka**:

- rola je žiakovi pridelená, je obligatórna,
- rola z hľadiska sociálnej pozície je rolou podriadenou,
- rola má pre dieťa osobný význam: dieťa sa môže s touto rolou identifikovať, prípadne ju môže aj odmietnuť, ak je preňho zdrojom problémov, frustrácií,

- rola sa stáva potvrdením normality dieťaťa,
- rola je formálnou rolou, pravidlá správania sú záväzné.

Charakteristické je, že väčšina detí sa pripravuje na prevzatie roly školáka už v materskej škole: tieto deti sú hrdé na to, že budú školákmi a radostne to očakávajú. Ku koncu predškolského obdobia tieto deti postupne strácajú záujem o typické predškolské činnosti a začínajú sa zaujímať napríklad o učenie, o prácu v pracovných zošitoch a podobne. Začína sa u nich formovať „*vnútorná pozícia školáka*“ (Slezáková, 2013), o ktorej môžeme hovoriť vtedy, ak dieťa je orientované na **podstatné súčasti učebno-vzdelávacej činnosti**, a to:

- má pozitívny vzťah ku škole,
- je pripravené uznávať autoritu učiteľa,
- prejavuje záujem o činnosti, ktoré sú spojené so školským životom, s učením,
- odmieta niektoré činnosti a správanie, ktoré preferoval v predškolskom období,
- očakáva a prijíma hodnotenie,
- je schopné dodržiavať pravidlá, dáva prednosť kolektívnym činnostiam (Elkonin & Venger, 1989).

Proces formovania pozície školáka v adaptačnom období v škole je determinovaný rôznymi exogénnymi (externými) a vnútornými subjektívnymi (endogénnymi, internými) faktormi. Exogénne činitele pôsobia na človeka z vonkajšieho prostredia. Prírodné prostredie ovplyvňuje napríklad rýchlosť zrenia, typ temperamentu. Materiálne prostredie zabezpečuje stimuláciu a socio-kultúrne prostredie zabezpečuje uspokojenie základných psychických potrieb a popritom v rámci sociálnych interakcií sa podieľa na utváraní ľudských vlastností. Pre rozvoj psychických vlastností človeka sú veľmi významné socio-kultúrne vplyvy. Tento súbor podnetov pôsobí v rámci sociálnych interakcií, preto hovoríme o procese socializácie. Rozvíjajú sa v ňom kompetencie a vlastnosti, ktoré umožňujú postupnú integráciu človeka do skupiny, do spoločnosti. Sprostredkovateľom sociálnych interakcií je v prvom rade rodina a škola. Zároveň „*škola je jedným z najvýznamnejších činiteľov poskytujúcich predovšetkým rozumové vzdelanie, formovanie predstáv, postojov a konaní detí na základe príkladu dospelých, je to taktiež významný determinant zdravia, lokálne prostredie organizujúce život detského spoločenstva, snažiace sa o pôsobenie predovšetkým kladných a hodnotných vplyvov a podnetov*“ (Kollárová, Madarasová Gecková & Rondošová, 2011). Medzi vnútorné činitele zahrňujeme biologické činitele (zdedené genetické informácie, ako napríklad temperament, vlohy, vitalita a pod.) a psychologické činitele (individuálne skúsenosti človeka, osobnostné vlastnosti, konanie a pod.). Vnútorné činitele bezprostredne súvisia s individualitou človeka, s jeho osobnými a charakterovými vlastnosťami, schopnosťami, kompetenciami, morálnym profilom, výkonnosťou a podobne.

3.5.3 Faktory ovplyvňujúce adaptáciu žiaka

V procese adaptácie sa utvára osobnosť dieťaťa a formujú sa elementárne základy kľúčových kompetencií. Tento proces je veľmi zložitý a zároveň je podmienený kladným i záporným spolupôsobením činiteľov, a to vonkajších a vnútorných vplyvov. Sú tu prítomné zložité interakcie medzi individuálnymi vlastnosťami a prostredím. Z toho je zrejmé, že adaptáciu dieťaťa ovplyvňuje mnoho faktorov, ako napríklad geneticky vrodene dispozície (predpoklady); sociálne interakcie (s rodičmi a blízkymi ľuďmi) a kultúrne interakcie (spoločnosť, hodnoty, zvyky) a proces učenia sa (Nakonečný, 1995).

Geneticky vrodene dispozície: je to súbor základných charakteristík, ktoré je možné neskôr rôznym spôsobom rozvíjať. Podľa Chmelárovej et al. (2010, s. 8.) „každý jednotlivec reaguje na interakciu s prostredím v závislosti od svojich genetických vrodenných dispozícií“. Dôležitú úlohu zohráva aj vzťah navzájom závislých činiteľov – vzťah dedičnosti a skúsenosti. Za normálnych okolností a s pribúdajúcim vekom, pri interakcii týchto faktorov sa stále viac uplatňujú vplyvy skúseností. Avšak v mladšom školskom veku adaptácia je silne determinovaná dedičnosťou, vrodennými dispozíciami, a dieťa sa musí naučiť postupne regulovať vlastné správanie a pocity, nakoľko skúsenosti získava postupne vekom. Z uvedeného vyplýva, že genetická výbava dieťaťa, ako vek, zdravotný stav, psychická vybavenosť, odolnosť voči záťaži, individuálne rozdiely v reakcii na pôsobenie stresorov, temperament a emócie, v mnohom determinujú proces osvojovania si roly školáka.

Sociokultúrna determinácia: ide o kultúrne špecifiká spoločnosti ako spoločenské normy, postoje, hodnoty, zvyky a tradície, ktoré sú charakteristické pre danú spoločnosť. Primárny vplyv kultúry sprostredkuje dieťaťu rodina, v ktorej žije, a je pre dieťa aj primárnym socializačným prostredím. V procese socializácie zohráva dôležitú úlohu vzťah osobnosti a sociálnej role, ktorú človek zohráva vo svojom sociálnom prostredí. V procese adaptácie je to rola školáka. Osvojovanie si tejto roly je zložitý proces. Zahŕňa v sebe už spomínanú rolu žiaka a spolužiaka, komplex interakcií, v ktorých dominujú vlastnosti osobnosti a hodnota, ktorú osobnosť danej role pripisuje.

Učenie sa: v rámci tejto determinácii hovoríme najmä o kognitívnom, sociálnom a emotívnom učení sa. Vieme, že počas interakcie s prostredím musí dieťa prekonávať rôzne prekážky. Zo začiatku to je zväčša pokusom a omylom, neskôr aj úvahou a pod. „Ak dieťa prekážky dokáže prekonať a problémy vyriešiť hovoríme o učení (sociálnom, emocionálnom, mentálnom pod.). Interakcia so sociálnym prostredím a učenie sa rozvíjajú vrodene dispozície jednotlivca a zároveň osobnosť jednotlivca nadobúda vlastnú už získanú osobnostnú jedinečnosť“ (Chmelárová, Sawicki & Kováč, 2010, s. 7–8.). Sociálne učenie prebieha najprv v rodine, následne túto úlohu preberajú inštitúcie, ako materská škola, základná škola a ostatné školy, neskôr zamestnania.

V rámci kognitívneho učenia dochádza k postupnému zdokonaľovaniu poznávacích procesov. V kognitívnom učení zohráva dôležitú úlohu škola, nakoľko učiteľ, ktorý

sprostredkováva informácie, poznatky a vedomosti, je zamestnancom tejto inštitúcie, a žiak vedomosti si tiež osvojuje v tej istej inštitúcii. Úlohou učiteľa v prvom ročníku je, aby posilnil vplyv, pôsobenie pozitívnych faktorov a eliminoval resp. znížil, alebo vylúčil výskyt negatívnych faktorov. Medzi negatívne faktory patria najmä: stresujúca pedagogická taktika učiteľa, prílišná intenzifikácia vyučovacieho procesu, neadekvátne metódy a formy, nedostatočné vedomosti učiteľa, nevhodná osobnosť učiteľa, netaktný prístup učiteľa, absencia systému práce, neakceptovanie vekových a individuálnych osobností dieťaťa, negatívne hodnotenie, neprimerané očakávania, ponížovanie dieťaťa a pod. (Davidov, In Voroncov, 2009). Tieto faktory môžu ovplyvniť aj zdravie dieťaťa. Výsledky výskumov dokázali, že v triedach, v ktorých je učiteľ veľmi prísny a direktívny, trikrát vzrástol počet dlhodobo chorých oproti žiakom v triedach, v ktorých vyučuje príjemný a milý učiteľ (Bezrukich & Jefimovova, 2001). Z praxe však vieme, že všetky uvedené rizikové faktory nie je možné celkom vylúčiť. Úspechom by bolo, keby sa nám podarilo aspoň ich zmierniť.

Margetts (2013) uvádza, že adaptácia dieťaťa na školu závisí od individuálnych charakteristík a schopností dieťaťa, a to najmä od jeho sociálnych kompetencií (úroveň kooperácie, asertivity, sebakontroly a pod.), od afektívnych vlastností (impulzivita, typ osobnosti: introvert alebo extrovert a pod.) a od akademických zručností (radíme sem najmä matematické zručnosti, všeobecnú vzdelanostnú úroveň dieťaťa a pod.), od rodičovskej podpory a determinujú ho aj individuálne spôsoby správania sa. **Adaptáciu dieťaťa na školu determinujú najmä tieto faktory** (Margetts, 2013):

- *vek*: staršie deti spravidla sú kompetentnejšie,
- *pohlavie*: adaptácia chlapcov je problémavejšia na úrovni sociálnych zručností aj v oblasti správania sa,
- *jazyk*: deti inej národnosti, ktoré doma nekomunikujú štátnym jazykom a navštevujú školu so štátnym jazykom majú väčšie problémy s adaptáciou,
- *frekvencia a kvalita aktivít organizovaných v prechodnom období*,
- *kamarátske vzťahy v triede*: ak dieťa má kamaráta v triede a pozná ho už dlhší čas, adaptácia môže prebiehať rýchlejšie,
- *absolvovanie predprimárneho vzdelávania*: deti, ktoré navštevovali materskú školu majú spravidla menej problémov v adaptačnom období,
- *úroveň a miera starostlivosti o dieťa v ranom veku*: deti vyrastajúce bez rodičovskej lásky sa horšie adaptujú.

Luskanova (In Viktorovna, 2012) upriamuje pozornosť na nasledovné faktory, ktoré môžu negatívne ovplyvniť adaptáciu: postoje rodičov, (ne)pripravenosť na školu, lateralita (ľavorukosť), neurotické symptómy, infantilizmus, hyperkinetický syndróm a zvýšená nesústredenosť, inertnosť nervového systému, nedostatočnú zámernosť psychických funkcií, nízka úroveň motivácie na učebné činnosti, astenický syndróm a narušená intelektuálna aktívnosť. Odporúča vplyv uvedených faktorov monitorovať

a v prípade potreby zaviesť intervenciu. (V našej výskumnej časti budeme venovať pozornosť aj týmto faktorom, ktoré signalizujú prítomnosť adaptačných problémov.)

Podľa Luskanovej (In Rumjanceva, 2012) adaptáciu dieťaťa determinuje aj úroveň školskej motivácie, nakoľko zníženie úrovne školskej motivácie môže signalizovať adaptačné problémy a naopak: zvýšenie úrovne motivácie môže byť ukazovateľom pozitívnej dynamiky motivácie k učeniu i vo vývine dieťaťa.

Okrem uvedených faktorov považujeme za dôležité pripomenúť aj ďalší faktor – školskú zrelosť, ktorá z hľadiska adaptácie má špecifické postavenie, nakoľko podľa mnohých výskumov (Jánošová, 2008; Slezáková & Tirpáková, 2006; Aminnikova, 2008) je primárnym determinantom školskej adaptácie a prijatia roly školáka. Tejtó problematike sme venovali už priestor v podkapitole 2.3.

3.6 Adaptačné ťažkosti a ich diagnostikovanie

Každé dieťa disponuje s inými charakteristickými vlastnosťami, preto individuálne prežíva náročné obdobie prechodu a jeho reakcie na zmeny sú subjektívne. Z toho dôvodu v edukačnom procese by mala byť zohľadnená diverzita triedy a mal by byť uplatnený individuálny prístup učiteľa. Je potrebné venovať veľkú pozornosť identifikovaniu príznakov a odhaleniu príčin problémov každého jedného dieťaťa v triede.

3.6.1 Úroveň adaptability, maladaptácia

Adaptability alebo adaptovanosť označujeme výsledok adaptačného procesu, čiže určitý stav (Kusák & Dařílek, 2002). Delením a podrobným popisom jednotlivých úrovní adaptability sa zaoberali viacerí odborníci (napr. Rumjanceva, 2012), ktorí ich kategorizovali. **Úroveň adaptability** (Slezáková, 2012a):

1. *úroveň – vysoká adaptability*: veľmi dobrá adaptácia. Patria sem deti s najlepšou úrovňou adaptability. Proces adaptácie trvá maximálne dva-tri mesiace. Je pre nich charakteristické, že úlohy plnia bez väčších problémov, tešia sa do školy, rýchlo nadväzujú kontakty s učiteľom a so spolužiakmi a majú dobrú náladu. Samozrejme, môžu sa v začiatkoch vyskytnúť menšie problémy, ale tie rýchlo vymiznú, najčastejšie do konca októbra.

2. *úroveň – stredná adaptability*: adaptácia s problémami. Patria sem deti, ktoré potrebujú viac času na adaptáciu. Tieto deti vyžadujú zvýšenú pozornosť učiteľa a rodičov. Charakteristická je pre nich zvýšená potreba hry, bojzlivosť, plačlivosť alebo agresivita. Adaptácia trvá približne pol roka, deti sa väčšinou adaptujú ku koncu prvého polroka.

3. *úroveň – nízka adaptability*: riziková úroveň. Tieto deti majú veľké problémy s prispôbením sa na novú rolu žiaka a spolužiaka. Ťažkosti pretrvávajú aj v druhom polroku. Spravidla potom do konca školského roku vymiznú, ale väčšinou je potrebná

odborná pomoc. Ideálne by bolo sa týmto žiakom venovať individuálne. U týchto detí sa v správaní a v prežívaní často vyskytujú negatívne prejavy.

4. *maladaptácia*: sú prítomné vážne problémy. Dieťa sa nedokáže adaptovať na zmenené podmienky ani v druhom polroku, nezvláda záťaž. V každom prípade je potrebná odborná pomoc.

Vzhľadom na uvedenú kategorizáciu konštatujeme, že za normálnych okolností adaptácia dieťaťa má prebiehať do polroka. Deti, u ktorých ťažkosti pretrvávajú aj v druhom polroku, potrebujú odbornú pomoc. Preto najviac pozornosti je venovaná tým deťom, ktoré sa nevedia adaptovať na nové podmienky, čiže maladaptácii.

Podstatne hlbší prienik do problematiky zaznamenávame v zahraničí, kde neschopnosť adaptácie je často označená pojmom *dezadaptácia*, *maladjustácia* (Řezáč, 1998), *inadaptibilita* (Kagan, 1984) alebo *inadaptácia – sociálna inadaptibilita* (Kósáné Ormai, 2005). Stretli sme sa aj s pojmom *dysadaptácia* (Kagan, 1984; Kopányiová, 2009). Avšak najčastejšie preferovaným pojmom na domácej pôde je pojem *maladaptácia* (Průcha et al., 2009; Slezáková, 2006). Spoločnou črtou všetkých uvedených pojmov je, že dieťa nezvláda záťaž a nedokáže sa adaptovať na zmenené podmienky prostredia. Dôvodom je nesúlad medzi potrebami žiaka a podmienkami edukačného prostredia.

V kontexte uvedených pojmov treba pripomenúť aj pojem adaptability, o ktorej sme sa už zmienili v predchádzajúcich kapitolách. Vieme, že adaptabilita je individuálna schopnosť, predpoklad človeka prispôsobovať sa prostrediu a zmenám (Hartl & Hartlová, 2009) a miera adaptability sa mení spolu so životnými podmienkami človeka závisle od jeho životných situácií. Na základe toho rozlišujeme tri **základné druhy inadaptability, resp. maladaptácie** (Kagan, 1984):

- *situatívna inadaptibilita/maladaptácia*: prejavuje sa v určitých situáciách, alebo za prítomnosti niektorých skupín detí,
- *prechodná (dočasná) inadaptibilita/maladaptácia*: nestabilná adaptácia, prejavy sa odstraňujú pomocou adekvátnych opatrení,
- *celková všeobecná – ustálená inadaptibilita/maladaptácia*: prítomnosť frustrácie aktivizuje vznik patologických javov a aktivizujú sa aj ochranné mechanizmy.

V odborných a vedeckých kruhoch sa názory odborníkov na používanie uvedených pojmov rôznia. V prácach popredných odborníkov sa môžeme stretnúť aj s protichodným vnímaním pojmov maladaptácia a maladjustácia. Niektorí odborníci považujú tieto pojmy za totožné, ako aj Kopányiová (2009, s. 157), podľa ktorej „*nesúlad potrieb, hodnôt a noriem jedinca voči prostrediu zodpovedá sociálnej maladaptácii (maladjustácii, dysadaptácii) t. j. narušenej, neprimeranej alebo nedostatočnej adaptácii jedinca alebo malej sociálnej skupiny*“. Iní zastávajú názor, že totožné nie sú a maladjustácia je užším pojmom (Řezáč, 1998). S týmto názorom súhlasíme aj my. Myslíme si, že maladaptácia je širší pojem ako maladjustácia. Podstatou tohto konceptu je, že pojmom adjustácia označujeme sociálnu adaptáciu. O maladjustácii môžeme hovoriť v sociálnom kontex-

te, nakoľko sa prejavuje výhradne len v spoločenských vzťahoch (Marko, 1971).

V tejto monografii budeme preferovať pojem maladaptácia, nakoľko pri vstupe dieťaťa do školy neskúmame problematiku len zo sociálneho aspektu, ale v oveľa širšom kontexte: v psycho-sociálnom a pedagogicko-didaktickom.

O zlej školskej adaptácii, resp. o maladaptácii hovoríme vtedy, ak je nesúlady medzi požiadavkami inštitúcie a možnosťami žiaka, alebo ak je súlad narušený (Marko, 1971). Následkom toho vznikajú adaptačné problémy. Analýzou maladaptácie sa bližšie zaoberali ďalší významní odborníci, ktorí pojem objasnili z iných aspektov. Průcha et al. (2009) vymedzili maladaptáciu ako zlú, neúplnú alebo neadekvátnu adaptáciu, ktorá je podľa nich zapríčinená psychickou, socio-kultúrnou alebo ekonomickou depriváciou, respektíve niekedy i súhrnom týchto negatívnych faktorov. Iný pohľad prinášajú psychológovia, podľa ktorých o miere a rýchlosti adaptácie dieťaťa rozhoduje jeho frustračná tolerancia. Nízka úroveň frustračnej tolerancie zapríčiňuje vznik adaptačných problémov alebo maladaptáciu. Praško a kol. (2003, s. 111) tvrdí, že „maladaptácia (dysadaptácia) nastáva vtedy, keď sa nedarí dosiahnuť súlad medzi potrebami človeka a podmienkami prostredia, následkom čoho buď trpí jednotlivec, alebo jeho okolie. Ak sa maladaptácia týka sociálneho okolia, ako sú prejavy sociálnej neadekvátnosti, ťažkosti v styku s ľuďmi, delikventné činy, hovoríme o sociálnej, prípadne morálnej maladaptácii“.

Podľa Hartla a Hartlovej (2009) človekovi zlyháva schopnosť organizmu vytvoriť účinné interakcie s prostredím, preto maladaptáciu chápu ako neprispôsobivosť.

Z uvedených informácií vyplýva, že maladaptácia, respektíve jej príbuzné pojmy ako inadaptácia a dysadaptácia a pod., označujú zlyhanie adaptačných mechanizmov, následkom čoho je osoba frustrovaná, nespokojná, nepokojná a tieto pocity jej bránia v dosiahnutí vlastných cieľov. Žiak vynakladá veľa úsilia, ale napriek jeho obrovskej snahe, nie je schopný adaptovať sa na zmenené podmienky a pociťuje nadmernú záťaž. Pocity neistoty a nebezpečia následne zapríčinia vznik adaptačných problémov.

Čačka (2009) vymedzuje aktívnu a pasívnu formu maladaptácie. Pasívna forma je podľa neho realizovaná únikom, a môže mať podobu nechoty, nezáujmu, ale aj strachu, trémy, úzkosti a pod. Pri aktívnej maladaptácii nahromadené napätie, aktuálne alebo dlhodobé frustrácie vedú k tomu, že sa prejavuje agresia, alebo nízka sebadôvera aj strata ambícií. Agresívne správanie má významný vplyv na psycho-sociálny vývin žiaka (Bond, Carlini & Thomas, 2001; Hawker & Boulton, 2000). Môže byť následkom, ale aj príčinou adaptačných problémov. Existuje aj ďalší pozoruhodný prejav, a to útek do samoty alebo do nemoci. Podobný názor zastáva aj Pavlov (2000), podľa ktorého sa narušená adaptácia môže prejavovať aktívnym alebo pasívnym protestom, úzkostlivosťou, prípadne búrlivými reakciami a pocitom neistoty. Řezáč (1998) ako prejav školskej maladjustovanosti uvádza neprimerané napätie, úzkosť (napr. strach, neistota, tréma, pocit neuspokojovania, stres) a neprimerané reakcie voči okoliu (napr. neprimerané citové reakcie a postoje voči sebe a voči ostatným).

Vágnerová (1996) adaptačné poruchy rozdeľuje na odchýlky v oblasti citového pre-

žívania a na poruchy v oblasti správania. Podľa nej odchýlky v oblasti citového prežívania môže učiteľ interpretovať rôzne, preto v praxi často nie sú identifikované. Poruchy v oblasti správania sa dajú veľmi ľahko identifikovať.

Sú známe aj ďalšie pohľady, podľa ktorých sa adaptačné ťažkosti prejavujú v dvoch oblastiach: v oblasti racionálno-kognitívnej a v oblasti imaginatívne- emocionálnej. Ťažkosti v racionálno-kognitívnej oblasti sa prejavujú tým, že žiak nereaguje na výklad učiteľa a je ľahostajným. To sa prejavuje najmä v prvých týždňoch nepozornosťou žiaka, ale môže aj neskôr, najmä pri čítaní, písaní, počítaní a kreslení. Ťažkosti v imaginatívne-emocionálnej oblasti sa prejavujú nepokojným spánkom, vracaním, nechutenstvom, vzdorovitosťou a podobne (Čačka, 2000). Napomínanie učiteľom vedie k zvýšeniu napätia a aj prechodné problémy u žiaka môžu prerásť až do neurotickej príznakov. V každom prípade je dôležitý citlivý a taktný prístup zo strany učiteľa.

3.6.2 Príznaky a príčiny adaptačných ťažkostí

Adaptačné ťažkosti väčšinou vznikajú hneď po nástupe do školy v čase adaptácie, ako reakcia žiaka na zmeny a na stresové situácie. V dôsledku dlhodobého zaťaženia organizmu označujú stav subjektívnej emočnej záťaže. Tento stav bráni žiakovi v sociálnom účinkovaní, v uspokojovaní potrieb a v splnení úloh. Negatívne vplyvy determinujú aj učebné výkony dieťaťa, čo sa môže odraziť i na jeho fyzickom, psychickom a sociálnom zdraví (Borbélyová, 2017).

Yavuzer (2014) definoval adaptačné problémy ako emocionálne poruchy, ktoré sa vyskytujú v dôsledku negatívnych vplyvov prostredia. Adaptačné ťažkosti vyjadrujú určitý stav organizmu, ktorý vzniká dôsledku toho, že sa dieťa nedokáže prispôsobiť podmienkam školského vzdelávania, čo sa prejavuje kognitívnymi, behaviorálnymi, emocionálnymi alebo psychosomatickými poruchami. Tieto problémy vznikajú z rôznych dôvodov a môžu byť vyjadrené rôzne, napr. dieťa pociťuje problémy so sebadôverou, nevie ich prekonať a utiahne sa do seba. V tomto procese môžu byť vzťahy detí s prostredím napäté a problematické, pretože sa môžu prejavovať v správaní rôzne symptómy, ako napr. agresivita, podráždenosť, hádka, útek zo školy, vzbura a porušovanie pravidiel (Yorukoglu, 2003). Popritom bolo výskumom dokázané, že prispôbenie sa dieťaťa na školu, ako aj vznik adaptačných problémov v mnohom determinuje školské prostredie, najmä trieda, v ktorej dieťa študuje (Raju & Khaja Rhamahulla, 2007). Na zvýšený výskyt adaptačných ťažkostí v prvej triede poukazujú mnohí autori (Burvyté, 2011; Carter, et al.2010; Hausken & Rathbun, 2002; Kourkoutas et al., 2011; Perry & Dockett, 2003; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Slezáková, 2012b).

V odbornej literatúre sa stretáme aj s pojmami ako školský stres, adaptačná choroba, školská fóbia, alebo školský šok. A to z dôvodu, že adaptačné obdobie tiež pôsobí stresujúco na dieťa, nakoľko kladie zvýšené požiadavky na adaptačné schopnosti organizmu, ktorý sa musia so záťažou/záťažami vyrovnávať.

Mravec (2011) konštatoval, že na organizmus neustále pôsobia rôzne podnety vonkajšieho prostredia, čo vedie k následným zmenám vo vnútornom prostredí daného organizmu. „Stres predstavuje všeobecne prítomný fenomén. Takmer každý jedinec sa denne stretáva s pôsobením stresorov, podnetov, ktoré vyvolávajú stresovú reakciu“ (Mravec, 2011, s. 12). Stres dnes chápeme ako stav nadmerného zaťaženia alebo ohrozenia, ktoré vyvoláva telesné a duševné reakcie na vonkajšie a vnútorné podnety, avšak nemusí mať vždy len negatívny význam.

Eustres – pozitívne pôsobiaci stres, môže dieťa aktivovať, stimulovať ho k hľadaniu účelného riešenia situácie a tým rozvíjať jeho schopnosti a zručnosti. Ak je záťaž relatívne v normálnych medziach a dieťa je naň pripravené, dokáže sa s ňou vyrovnáť dostatočne rýchlo. Nadmerné zaťaženie – distres však môže u detí vyvolávať rôzne reakcie i častú chorľavosť. Našou úlohou je zabrániť tomu, aby sa proces adaptácie stal pre dieťa dlhodobou nadlimitnou a nadmernou záťažou.

Typické príznaky stresu sú (Račková, 2009):

- *fyziológické príznaky (vo funkciách organizmu)*: potenie, zvýšenie krvného tlaku, búšenie srdca, zrýchlené dýchanie, tiky, migrény, sčervenanie na tvári a krku a pod.
- *emocionálne príznaky (citové príznaky stresu)*: zmeny nálady, emočná instabilita, obmedzenie kontaktov, únava, vyčerpanosť, napätie, úzkosť, podráždenosť a pod.
- *behaviorálne príznaky stresu (správanie a konanie ľudí v strese)*: agresívne reakcie, chaotické pohyby, nervozita, problémy so zaspávaním, zmeny aktivity a výkonu.

Typickým prejavom stresu je aj zlyhanie adaptačných mechanizmov. Objavuje sa najmä úzkosť, napätie, narušenie pocitu istoty a bezpečia. Ak učiteľ chce týmto problémom predísť, musí v škole vytvoriť príjemnú klímu, odstrániť alebo aspoň obmedziť pôsobenie negatívnych faktorov, podporovať budovanie adekvátnych rovesníckych vzťahov, budovať pozitívny sebaobraz dieťaťa a pomáhať mu získať emočnú rovnováhu. Uvedomujeme si, že nie je ľahké predísť problémom a zabezpečiť, aby sa žiaci čo najrýchlejšie adaptovali na nové podmienky, čo najlepšie zvládli nároky a požiadavky školy a cítili sa v škole v bezpečí. Domnievame sa však, že i keď problémy nie je vždy možné celkom alebo hneď eliminovať, dá sa znížiť ich miera, rozsah prejavu ako aj jeho príznaky. Preto je veľmi dôležitá včasná prevencia.

Kutáľková (2004) upozorňuje na to, že v prvej triede je každé dieťa vystavené stresu, s ktorým sa musí vyrovnáť. Stres, ktorý pôsobí na dieťa v začiatkoch zaškolenia môže mať za následok problémy v jeho správaní. Problematické správanie môže byť dôvodom slabšieho školského výkonu (Margetts, 2005). Zmeny najhoršie znášajú labilné deti, ktoré sú príliš viazané na rodinu alebo na matku, prípadne úzkostné a oslabené deti. Rizikovou skupinou tvoria aj deti z menej podnetného prostredia. Samozrejme,

problémy sa môžu vyskytnúť aj u „*odolných*“ detí, ak dlhodobé preťaženie organizmu a negatívne impulzy trvajú príliš dlho, alebo ak príčina, ktorá problém vyvolala, je príliš silná (Kutáľková, 2014). Napríklad veľké množstvo domácich úloh, stále konflikty so spolužiakmi, neprimerané zaťaženie, neadekvátne metódy a podobne.

Ak stres prekročí únosnú mieru, môže dieťaťu spôsobiť fyzické problémy, ktoré môžu vyústiť aj do psychosomatických ochorení. Pre tieto prejavy stresu je charakteristické, že cez voľné dni, sviatky alebo cez víkend celkom vymiznú (Kutáľková, 2004). Považujeme za potrebné zmieniť sa aj o tom, že psychické problémy a symptómy adaptačných ťažkostí sa vyskytujú aj v skrytej forme (Vekerdy, 2001). Ako sme už uviedli, dieťa je v škole úspešné, podáva primerané výkony, ale postupne sa uzatvára do seba, dokonca môže dôjsť k izolácii od ostatných. Tento problém vyžaduje tú istú pozornosť, ako viditeľné prejavy adaptačných ťažkostí, ktoré ale vieme oveľa jednoduchšie diagnostikovať.

Prejavy adaptačných problémov a porúch sa často stávajú i druhotnými príčinami ďalších problémov v adaptácii žiaka. Preto je dôležité, aby učiteľ alebo rodič spoznal problémy dieťaťa včas a identifikoval ich.

Identifikácia príznakov adaptačných ťažkostí a porúch nie je jednoduchá. Dôkazom toho sú mnohé štúdie. Prví odborníci, ktorí sa zaoberali adaptačnými problémami, vtedy ešte maladjustáciou, boli Cole a Hall (1970) a vymedzili sedem ukazovateľov maladjustácie. Stott a Sykesová (In Flekalová, 2008) vypracovali metódu na diagnostikovanie maladjustovanosti u 5-15 ročných detí. Uskutočňovali prieskum a na základe výsledkov vyčlenili 16 ukazovateľov, v ktorých sa najčastejšie vyskytli maladjustačné príznaky. Zastávame však názor, že identifikácia adaptačných problémov v dnešnej dobe si vyžaduje širší kontextuálny priestor a komplexný prístup k problematike, nakoľko príznaky adaptačných problémov môžu byť rôzne. Kategorizáciu oblastí, v ktorých sa adaptačné ťažkosti vyskytujú, sa zaoberali mnohí odborníci. Podľa ruskej autorky Sokolovovej (2012) sa adaptačné problémy môžu prejaviť najmä v týchto oblastiach: nezrelé učebné kompetencie; absencia učebnej motivácie; nedostatky v oblasti spôsobilosti, ktoré regulujú pozornosť a učebné činnosti; neschopnosť prispôbiť sa tempu školského života. Luskanova (In Rumjanceva, 2012) tvrdí, že adaptačné problémy sa môžu prejaviť aj na úrovni školskej motivácie. Je toho názoru, že negatívne postoje a vyjadrenia detí na tejto úrovni signalizujú negatívny vzťah dieťaťa k rôznym školským situáciám, čo je ukazovateľom negatívnej dynamiky motivácie a zároveň môže signalizovať ťažkosti v oblasti adaptácie.

Prejavy adaptačných ťažkostí začínajúcich školákov je možné identifikovať v nasledovných oblastiach (Rumjanceva, 2012):

- a) *kognitívna oblasť*: slabý akademický výkon a pozornosť; nedostatky učebných predpokladov; nedostatky v osvojovaní učiva; pasivita; pomalé pracovné tempo.
- b) *socio-emocionálna oblasť*: dominancia negatívnej nálady a smútku; negatívny postoj ku škole a učeniu sa; konfliktné správanie; nerešpektovanie pravidiel.

- c) *psychofyziologická oblasť*: zvýšená únava, znížená výkonnosť; somatické prejavy (bolesť hlavy, brucha); poruchy spánku, stravovania; mimovoľné pohyby, zlovyky.
- d) *komunikácia*: neporozumenie inštrukciám učiteľa; obavy z nadviazania komunikácie v triede; vyžadovanie kontaktu s rodičmi.

Popri identifikácii príznakov je dôležité spoznať aj príčiny vzniku týchto problémov. Dnešné vedecké a odborné úvahy pri hľadaní príčin adaptačných problémov väčšinou vychádzajú z aktuálnych teoretických pohľadov na problematiku, ktoré skúmajú vznik adaptačných ťažkostí, najmä z psychologických aspektov rozvoja detskej osobnosti. Adaptačnými problémami, resp. maladaptáciou sa zaoberali mnohí domáci i zahraniční autori (Bezrukich, 2011; Kumarina, 2007; Pavlov, 2000; Aminnikova, 2008; Slezáková, 2012). Faktory školskej maladaptácie Kovalevová a Tarasenko (1990) vyčlenili nasledovne: nízka motivácia k učebnej činnosti, nedostatočná zámernosť psychických funkcií, neurotický a hyperkinetický syndróm, poruchy v intelektovej činnosti, ľavorukosť, školská nepripravenosť, nevhodné rodinné prostredie.

Kumarina (2007) vyčlenila nasledovné hlavné **príčiny maladaptácie** (podľa nej dysadaptácie):

- režim dňa, ktorý nie je prispôsobený zdravotno-hygienickým, psychologickým a fyziologických zvláštnostiam žiakov,
- nesúlad medzi tempom a možnosťami, resp. neprispôsobenie tempa žiakom,
- extenzívny charakter učebnej záťaže,
- prevaha záporného (negatívneho) hodnotenia,
- konfliktné vzťahy v rodine v dôsledku školského neúspechu dieťaťa.

Pozoruhodné je stanovisko Bezrukicha (2011), ktorý v kategorizácii zohľadňuje aj pedagogické aspekty. Vyčlenil tieto **základné príčiny narušenia adaptácie**:

- neadekvátne požiadavky/nároky zo strany učiteľov alebo rodičov,
- stres z obmedzeného využitia času,
- emocionálne, intelektuálne a fyzické preťaženie,
- neprispôsobenie metód, stratégií a režimu dňa vekovým a individuálnym možnostiam žiakov,
- narušenie psychického a fyzického zdravia,
- psychická alebo funkčná nepripravenosť ku školskému vyučovaniu a k požiadavkám.

Medzi najčastejšie príčiny nezvládania požiadaviek školy a s tým súvisiacich problémov rôzneho charakteru (napr. ťažšie prispôbovanie sa na rolu žiaka, školská neúspešnosť žiaka) po nástupe do prvého ročníka patrí nedostatočná zrelosť organizmu dieťaťa a jeho školská nepripravenosť vo fyzickej, psychickej a socio-emocionálnej ob-

vyšetrenia. Najmä na prvom stupni vzdelávania. Preto zastávame názor, že je potrebné riešiť situáciu a to na národnej úrovni.

Z odborného hľadiska vieme, že diagnostikovanie dieťaťa má významnú úlohu a to najmä v prechodných obdobiach. Domnievame sa, že diagnostikovanie adaptačných ťažkostí by malo patriť medzi základné úlohy učiteľa primárneho vzdelávania. Z výsledkov výskumu vyplýva, že učitelia adaptačné problémy dieťaťa väčšinou odhadnú správne. Ich zistenia sa stotožňujú so zisteniami psychiatrov a psychológov (Kulcsár, 1982).

Veríme v to, že učiteľ, ktorému na žiakovi záleží, napriek tomu, že legislatíva neustanovuje takúto povinnosť, v praxi realizuje pedagogickú diagnostiku určitým, pre neho vhodným spôsobom. Je veľmi dôležité, aby učiteľ diagnostikoval problémy včas, a to preto, aby v prípade potreby vedel dieťaťu poskytnúť pomocnú ruku (napríklad pomocou pedagogickej intervencie, rozvojových programov, resp. iným spôsobom). V prípade vážnejších symptómov hypotéza učiteľa môže tvoriť základ ďalších vyšetrových odborníkmi (napr. školským psychológom, špeciálnym pedagógom a pod.).

Aby učiteľ vedel uskutočniť efektívnu diagnostiku, musí vedieť, že deti po nástupe do školy môžu rôzne reagovať na nové prostredie. Kajgorodova (2010) vymedzila **štyri typy reakcií prispôsobenia sa na školu:**

1. *typ – pocit pohody a vyhovujúce reakcie*, pre ktorý je charakteristická priaznivá dynamika rozvoja rozumových schopností, pracovných spôsobilostí a pozornosti, vysoké ukazovatele úspešnosti a vysoká alebo stredná úroveň spokojnosti, zachovanie alebo zvýšenie funkčných rezerv organizmu.

2. *typ – prítomné sú kompenzačné (vyrovňavacie) reakcie*, ktoré sú sprevádzané zvýšením úrovne napätia v krvnom obeh, prípadne sú sprevádzané príznakmi srdcovo-cievnych ochorení (napr. zvýšenie krvného tlaku, vysoký tep). Tieto zdravotné problémy vplývajú na pozornosť a výkonnosť dieťaťa. Väčšinou je charakteristická stredná úroveň úspešnosti a spokojnosti.

3. *typ – charakteristické sú špeciálne reakcie*. Na jednej strane je zaznamenaná nízka úroveň práceschopnosti a pozornosti, ktorá sa zviditeľňuje vyčerpanosťou a únavou. Na druhej strane sa prejavuje úzkostlivým stavom, nízkou úrovňou spokojnosti alebo búrlivými reakciami.

4. *typ – v dôsledku pocitu chronického stresu sú prítomné problémy s práceschopnosťou a pozornosťou*, typická je nespokojnosť, vysoké indexy fyziologických porúch, nízke ukazovatele úspešnosti, úzkosť a búrlivé reakcie.

Z uvedeného vyplýva, že ide o vážny a obširny problém. Učiteľ má neľahkú úlohu: z reakcií dieťaťa identifikovať jeho problémy a ich príčiny, následne mu pomôcť vyriešiť situáciu a vyrovnať sa s problémom, resp. nájsť riešenie. Preto v pokrokových krajinách v školskej praxi je venovaná čím ďalej, tým väčšia pozornosť pedagogickému diagnostikovaniu. Podľa Gavoru (1999) pedagogické diagnostikovanie je identifikovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiakov ako výsledku edukačného pôsobenia. Domnievame sa, že určenie momentálneho stavu, alebo posúdenie úrovne

lasti (Slezáková, 2012a). Ak niektoré kompetencie dieťaťa nie sú rozvinuté na dostatočnej úrovni, bránia mu zvládnuť požiadavky školy, bezproblémové osvojenie si roly školáka a sťažujú aj zvládnutie učebných činností. V školskej praxi sa často stretávame aj s emocionálnymi problémami u žiakov, ako je školská fóbia a separačná úzkosť (Šimegová, 2008). Aminnikova (2008) realizovala výskumy a zistila, že najčastejšími príčinami školskej maladaptácie sú školská nepripravenosť, nedostatočné psychické funkcie, hyperkinetický syndróm a poruchy v intelektových kompetenciách. S faktorom nedostatočnej pripravenosti na školu, ako s príčinou adaptačných ťažkostí, sa stretávame aj u ďalších autorov (Slezáková & Tirpáková, 2006; Valentová, 2001; Vágnerová, 1997). Hrabal (2003) konštatuje, že častou príčinou školskej maladaptácie je nezvládnutie roly školáka. K ďalším príčinám adaptačných ťažkostí žiakov radí Vágnerová (2005) odlišné hodnoty a normy správania, ktoré sú dieťaťu predkladané v škole, napr. kolektivistické zameranie jednotlivca v protiklade s požiadavkou individualistickej orientácie.

Po preštudovaní našej i zahraničnej odbornej literatúry preferujeme širšiu kategorizáciu **najčastejších príčin adaptačných problémov** (upravená verzia; Pavlova, 2000):

- a) *individuálne charakteristiky dieťaťa*: schopnosti, zručnosti, nedostatočná pripravenosť na školu, závislosť na rodičoch, zdravotné oslabenie, emočná nezrelosť a pod.
- b) *sociálno-ekonomické podmienky*: sociálne prostredie, materiálne zázemie, postavenie v triede, skupina vrstovníkov, prístup učiteľa, kontakty so spolužiakmi a pod.
- c) *sociálno-kultúrne podmienky*: rodinné zázemie, kultúrna úroveň a zázemie, hodnotová orientácia, socio-kultúrne zvyky a pod.

Z vyššie uvedených informácií je zrejmé, že autori vymedzili a kategorizovali príčiny adaptačných problémov a maladaptácie rôzne. Vychádzajúc z teoretických poznatkov, analýzou a syntézou súvislostí sme dospeli k záveru, že primárnym determinantom adaptácie dieťaťa po nástupe do školy sa stáva školská pripravenosť a ďalšími dôležitými faktormi sú rodinné zázemie a sociálne vzťahy.

3.6.3 Diagnostikovanie adaptačných problémov

Na Slovensku v zmysle Vyhlášky č. 339/2023 Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii (2023) medzi ďalšiu dokumentáciu materských škôl je zaradený záznam z pedagogického diagnostikovania. V prípade základných škôl spomínaná vyhláška už nestanovuje povinnosť pre učiteľa uskutočňovať pedagogickú diagnostiku, čo je z odborného hľadiska nepochopiteľné. Síce sme si vedomí toho, že v základných školách väčšinou pôsobia školskí psychológovia, avšak si myslíme, že vyšetrenie žiaka školským psychológom by mala predísť kvalitná diagnostická činnosť učiteľa, ktorá by tvorila východisko návrhu

rozvoja dieťaťa by malo tvoriť neoddeliteľnú súčasť výchovno-vzdelávacej práce učiteľa v prvom ročníku. Učiteľa by mal najmä na začiatku školskej dochádzky identifikovať vlastnosti, schopnosti a vedomosti žiaka.

Diagnostickú činnosť učiteľ môže vykonávať pomocou rôznych metód. Medzi základné a najčastejšie využívané metódy patria pozorovanie, rozhovor, testy a dotazníky. V adaptačnom období diagnostikovanie dieťaťa má zvlášť dôležité postavenie. Preto by mal učiteľ zvážiť, akým spôsobom, resp. pomocou akých metód a nástrojov bude sledovať svojich žiakov po nástupe do školy. Z hľadiska praxe považujeme za dôležité v prvom ročníku uskutočniť vstupnú, priebežnú a záverečnú – sumatívnu diagnostiku, ako aj diagnostikovanie kognitívnych vlastností žiaka: diagnostikovanie schopností, vedomostí a zručností (Gavora, 1999).

Pedagogickému diagnostikovaniu v adaptačnom období je venovaná pozornosť najmä v zahraničí, kde existujú aj rôzne diagnostické nástroje zamerané na identifikáciu adaptačných problémov, ako aj prechodové a adaptačné programy, ktorých efektivitu je možné zmapovať pomocou týchto nástrojov. Napríklad Masanskaja a Samsonova (2013) odporúčajú učiteľom zmapovať adaptačnú úroveň žiakov pomocou metodiky Kovalevovej a Tarasenka (1990). Diagnostický hárok je sformulovaný ako dotazník pre učiteľov a obsahuje 46 bodov. Po vyplnení hároku učiteľ vykazuje adaptačný koeficient dieťaťa. Čirkov et al. (2013) odporúčajú zapojiť do diagnostikovania aj rodičov a pomocou dotazníka zmapovať adaptačnú úroveň dieťaťa na základe odpovedí rodičov.

Úspešnosť adaptácie je možné skúmať aj z iného uhla pohľadu. Napríklad je možné používať Rosenbergerovu škálu sebahodnotenia, ktorej autorom je Morris Rosenberg, pomocou ktorej je možné zistiť úroveň sebahodnotenia daného jednotlivca, aj v období adaptácie. Ďalším aplikovaným nástrojom môže byť Kresbový test školskej spôsobilosti, ktorý adaptovali na naše podmienky Gajdošová a Herényiová (1995). Pomocou tohto testu je možné zistiť úroveň intelektuálneho komponentu školskej pripravenosti.

Vychádzajúc z teoretického ukotvenia problematiky a doterajších výskumných zistení je známy aj vplyv školskej motivácie dieťaťa na úspešnosť adaptácie na začiatku školskej dochádzky, preto jej skúmanie ako jedného z komponentov školskej pripravenosti je tiež dôležité. Môže byť používaný napríklad Dotazník na zistenie úrovne školskej motivácie žiakov prvého ročníka základnej školy (adaptovaná verzia; Luskanova, 2012, In Rumjanceva, 2012). Samozrejme, existuje vo svete množstvo ďalších metód a nástrojov, avšak je dôležité pred ich použitím zistiť, či je ich aplikácia v kompetencii učiteľov alebo psychologov.

V procese adaptácie môžu byť využívané, samozrejme, aj testy školskej zrelosti, ako aj iné testy, pomocou ktorých je možné merať úroveň tých zručností, ktoré sú z hľadiska školskej pripravenosti dôležité. O týchto nástrojoch sme už zmienili v podkapitole č. 2.4, kde sme aj niektoré podrobnejšie predstavili. Z predstavených možností odporúčame aplikovať v materských a základných školách s vyučovacím jazykom maďarským zahraničné testy DIFER, ktoré boli v rámci projektu adaptované na naše kultúrno-spoločenské podmienky.

Zároveň chceme upozorniť aj na skutočnosť, ktorej treba venovať v dnešnej dobe osobitnú pozornosť: v rámci inklúzie treba venovať zvýšenú pozornosť deťom imigrantov, handicapovaným, deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, nadaným a talentovaným, deťom z národnostnej menšiny, alebo deťom so zdravotným postihnutím alebo inými problémami, deťom s chronickými chorobami a so somatickým oslabením, čiže každému dieťaťu, u ktorého je indikované podporné opatrenie z rôzneho dôvodu. Reakcie detí patriacich do týchto skupín môžu byť špecifické, nakoľko priebeh adaptácie u nich determinujú aj ďalšie špecifické faktory. Tieto deti sú v škole vystavené viacnásobnému tlaku. Preto je potrebné venovať zvýšenú pozornosť aj ich diagnostikovaní (Borbélyová, 2017).

Podľa Slezákovej (In Duchovičová et al., 2012, s. 146): *„školská trieda sa má stať miestom postupného prechodu od predškolských ku školským formám výučby, ktorá bude založená na rešpektovaní diverzity žiakov a stane sa priestorom pre život a činnosti všetkých detí bez rozdielu. Vytvorením optimálnych podmienok sa postupne všetky deti môžu adaptovať na nové podmienky školy a stať sa školákmi s určitou úrovňou učebných zručností.“*

4 AKO PREDCHÁDZAŤ ADAPTAČNÝM PROBLÉMOM

V dnešnej modernej spoločnosti je uplatnená požiadavka smerom k učiteľom, aby vytvárali v škole také podmienky, ktoré vychádzajú z diverzity triedy, vyhovujú všetkým zainteresovaným osobám, resp. sú priaznivé pre každého žiaka v triede. Schopnosť vyhovieť týmto požiadavkám závisí od mnohých faktorov, najmä od osobnostných predpokladov učiteľa, od jeho odborno-didaktických znalostí, úrovne tvorivosti, ale aj od schopnosti vytvoriť priaznivú atmosféru a klímu v triede. Dobrý učiteľ by mal poznať svojich žiakov, mal by vedieť reagovať na vzniknuté situácie v triede, mal by byť schopný rozpoznať problémy včas, resp. zamyslieť sa nad príčinami problémov svojich žiakov a mal by vedieť aj asertívne a efektívne riešiť vzniknuté problémy. Preto v období adaptácie zo strany učiteľa treba venovať veľkú pozornosť každému dieťaťu individuálne a treba venovať dostatočný priestor a čas už spomínanému pedagogickému diagnostikovaniu, pomocou ktorého je možné včas odhaliť problémy a ich príčiny vzniku. Zároveň sa nesmie zabúdať ani na to, že podľa Rheinberga et al. (2001) vyučovanie v prvom ročníku by malo byť koncipované tak, aby bolo zábavné, „hravé“, aby bolo orientované na podnietenie aktívnej činnosti žiaka, a aby prebiehalo v príjemnej sociálnej atmosfére. Avšak dobrý učiteľ vie, že problémom je možné aj predchádzať, preto pripisuje významnú úlohu aj prevencii.

4.1 Zahraničné inšpirácie v zmysle prevencie

Prevencia v pedagogike znamená predchádzať negatívnym skúsenostiam, zážitkom, ktoré poškodzujú možnosti rozvoja dieťaťa, mladého človeka (Rosová, 2018). Nežiadúcim javom a výskytom problémov treba predchádzať včasnou, zámernou a premyslenou prevenciou, v rámci ktorej dôležitú úlohu hrajú konkrétne podporné opatrenia, ktoré sú zamerané na elimináciu záťažových situácií. Treba venovať pozornosť a priestor aj na zmiernenie ich dopadov a na obmedzovanie vplyvu rizikových faktorov.

Je všeobecne známe, že školská prevencia je dôležitou súčasťou činnosti školského psychológa, ale podieľajú sa na nej aj ďalšie osoby, ako pedagogickí a odborní zamestnanci školy (Sokolová, 2022). Učiteľ je významným činiteľom v prevencii sociálnopatologických javov a nositeľom progresívnych zmien vo vyučovacom procese (Kiškašová, 2014). Prevencia v školskej praxi predpokladá profesionálnu pripravenosť a sociálno-osobnostnú spôsobilosť učiteľov pre pochopenie zvláštností v správaní a prežívaní detí (Orosová, 1999).

V kontexte najčastejších problémov v školách sa do stredobodu pozornosti dostávajú väčšinou protidrogové preventívne programy, alebo také programy, ktoré sú orientované na predchádzanie rôznym formám rizikového správania u detí aj dospievajúcich,

ako napríklad programy na predchádzanie šikanovaniu. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR odporúča školám, aby sa pri plánovaní a realizovaní preventívnych aktivít v školách a pri vypracovávaní vlastných školských preventívnych programov riadili patričnými smernicami, ak takéto sú (napríklad Smernicou č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach). Ďalej sa odporúča, aby školy pri tvorbe týchto preventívnych programov spolupracovali s centrami pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, a to preto, aby zabezpečovali odbornú garanciu jednotlivých programov. Častejšie sa stretávame tiež v školách s preventívnymi programami zameranými na zdravú životosprávu, na podporu telesného zdravia. Avšak menej často je sústredená pozornosť na vypracovanie a realizáciu iných typov preventívnych programov. Máme na mysli preventívne programy udržiavania duševného a sociálneho zdravia, programy zamerané na emocionálny rozvoj, ako aj tréningy sociálnych spôsobilostí. Aj Havlíková (1984) zdôrazňuje nutnosť aplikácie preventívnych programov v škole, ktoré podporujú mentálne a sociálne zdravie žiakov.

Treba pripomínať aj to, že na Slovensku a v Česku existuje niekoľko rozvíjajúcich programov preventívneho charakteru, ale tieto programy nie sú určené na predchádzanie a zmiernenie adaptačných problémov. Vzhľadom na ich obsah, môžu byť aplikované v prechodných obdobiach, nakoľko sú zamerané na rozvíjanie emocionálnych aj sociálnych kompetencií detí, ale ich cieľom nie je zlepšenie adaptácie. Sú to napríklad programy: Cesta k emocionálnej zrelosti (vypracoval ho Matula), Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania (vypracovala ho Kopasová), Program efektívneho riešenia konfliktov (vypracovala ho Herényiová), pomocou ktorých je možné rozvíjať sociálne kompetencie a emocionálne zručnosti detí (Stehlíková & Valihorová, 2007).

Zároveň treba pripomenúť aj to, že takisto menej často sa zamýšľame nad tým, či a ako jednotlivé programy, ktoré v rámci prevencie v školách realizujeme, fungujú. V ideálnej spoločnosti totiž by sme mali do tried prinášať len vedecky orientované (*evidence-based*) preventívne programy, ktoré by mali prinášať žiadanú zmenu. Overiť účinnosť preventívneho programu však vôbec nie je jednoduché, ale nie je ani nemožné. Treba však zdôrazniť aj to, že dôležitým predpokladom efektivity týchto programov je zapojenie rodičov a ďalších aktérov (Gaffney et al., 2019) a základnou požiadavkou kvalitného vedenia takýchto programov a aktivít je budovanie emocionálneho bezpečia a dôvery v triede (Sokolová, 2022).

V záujme obmedzovania vplyvu niektorých rizikových faktorov, alebo eliminovania adaptačných problémov v rámci prevencie je možné aplikovať súbor premyslených stratégií, ktoré prispievajú k udržiavaniu telesného, duševného a sociálneho zdravia detí. Tieto stratégie je možné sústrediť do konkrétnych programov. Preventívne programy tohto typu môžu čiastočne, alebo úplne eliminovať adaptačné problémy a pozitívne pôsobia na rozvoj osobnosti a sociálnej akceptácie. Podľa Hirsta et al. (2011) cieľom týchto programov je zlepšenie duševného zdravia a pohody detí, redukcia psychických

problémov medzi deťmi a zabezpečenie väčšej podpory pre žiakov a ich rodičov. Goleman (1997) navrhuje, aby sa preventívne programy priamo aplikovali do chodu škôl, nielen v rámci vyučovacích predmetov. Podľa Fabry et al. (2022) programy a rôzne aktivity a praktiky, ktoré sú realizované v prospech zlepšenia adaptácie, mala by škola vyhodnotiť na miestnej úrovni, aby sa zistilo, či spĺňajú potreby detí, rodín a miestnej komunity.

Podľa teórie Albert-Lórinca (2012) prevenciu adaptačných ťažkostí treba začať vo fáze, kedy sa ešte u dieťaťa neobjavia rôzne symptómy adaptačných problémov. Zároveň je toho názoru, že **prevenciu je potrebné realizovať na troch úrovniach:**

1. na rodinnej úrovni,
 2. v škole,
 3. pomocou realizácie dlhodobých cieľov vo vzdelávaní učiteľov, s čím úplne súhlasíme.
- Autorka zároveň definuje dva **hlavné piliere prevencie adaptačných problémov.**

Sú to tieto:

1. zmena, úprava školského prostredia,
2. posilnenie schopnosti riešenia problémových situácií u žiakov.

Dôležitým míľnikom na Slovensku je rok 2023, odkedy v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní sa objavil pojem podporné opatrenia. Podporným opatrením je opatrenie poskytované školou alebo školským zariadením potrebné na to, aby sa dieťa alebo žiak mohli plnohodnotne zapájať do výchovy a vzdelávania a rozvíjať svoje vedomosti, zručnosti a schopnosti. Medzi podporné opatrenia sú zaradené aj nasledovné možnosti: zabezpečenie úpravy priestorov školy určených na podporu vnímania aj nadobúdanie zručností; prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia, ako aj prevencia výskytu rizikového správania, ktorých poskytovanie by mala zabezpečiť škola alebo školské zariadenie (Zákon č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony, § 145a, 2t, 2023). Zabezpečenie týchto podporných opatrení môže zohrávať kľúčovú úlohu v adaptačnom období.

V kontexte podporných opatrení treba pripomínať, že v prípade detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je prevencia a raná intervencia obzvlášť dôležitá vzhľadom k ich konkrétnym diagnózam, aktuálnym problémom a životným situáciám, v ktorých sa tieto deti ocitli. Ich adaptácia môže byť ešte problematickejšia v podmienkach škôl, ktoré navštevujú väčšinou intaktné deti a vyžaduje vzácnu pozornosť a širší kontextuálny priestor.

Sme toho názoru, že všetkým deťom, ktoré nastúpia do prvého ročníka základnej školy, treba vytvoriť také prostredie, aby sa v ňom cítili bezpečne a pohodlne. Avšak na Slovensku preventívne programy na zabezpečenie plynulého prechodu alebo úspešnej školskej adaptácie nepatria medzi štandardne poskytované služby škôl, nie sú zabehnu-

té v praxi, sú skôr raritou. Preto sme sa inšpirovali zo zahraničia. Zistili sme, že **problematiku prechodu s preventívnym charakterom v zabráničí sa väčšinou snažia riešiť tromi spôsobmi:**

1. realizujú programy v materských školách, ktoré sú zamerané na prípravu dieťaťa na školu – takzvané **stimulačné programy**. Tieto programy sú určené pre predškolákov, deti od 5 rokov pripravujúce sa do školy a deti s odloženou školskou dochádzkou, ako napríklad v Česku stimulačný program pre predškolákov Maxík. Treba pripomenúť, že stimulačné programy existujú aj na Slovensku, ktoré sú tiež určené pre deti, ktoré plnia povinné predprimárne vzdelávanie, alebo pokračujú v plnení povinného predprimárneho vzdelávania. Takýmto programom je napríklad Stimulačný program pre deti vo veku od piatich do siedmich rokov, ktorý je orientovaný na komplexný rozvoj osobnosti v materskej škole. Program nachádza uplatnenie aj pre deti z málo podnetného prostredia alebo s odloženou školskou dochádzkou (Guziová & Ďuríková, 2014). Ale existujú aj také programy, ktoré sú určené špeciálne pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia – Tréning čiastkových funkcií (Šiloňová et al., 2018),
2. aplikujú **podprogramy k vzdelávacím programom škôl**, resp. **adaptačné programy** (napr. Rusku),
3. realizujú programy na uľahčenie prechodu – takzvané **prechodové programy** (napr. v Austrálii, v Írsku).

Všetky tieto riešenia majú za cieľ pripraviť dieťa na školu, alebo uľahčiť obdobie prechodu. Stimulačné programy sú síce vypracované väčšinou v zmysle kontinuity dvoch stupňov vzdelávania (predprimárneho a primárneho), ale priamo neovplyvnia adaptáciu dieťaťa v škole a nesústreďujú sa ani na obdobie prechodu a zvládania záťažových situácií. Primárnym cieľom týchto programov je spravidla príprava dieťaťa na školu. Preto v prospech zlepšenia adaptácie odporúčame radšej aplikovať adaptačné a prechodové programy.

Prechodové programy sú vytvorené s prihliadnutím na zabezpečenie kontinuity predškolského a školského vzdelávania a spravidla sú zamerané na rozvíjanie stratégií, ktoré pomáhajú deťom prispôbiť sa škole (Margetts, 2002). Potvrdilo sa totiž, že nevyhnutnou podmienkou úspešného prechodu detí do základnej školy je zabezpečenie kontinuity medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním (Teleková et al., 2023) a tieto programy sú jednou zo stratégií, ktoré túto kontinuitu vedia zabezpečiť. Spomínané programy sú orientované na uľahčenie prechodu detí a vychádzajú z filozofie podpory dieťaťa. Ústrednou myšlienkou je, že adaptácia dieťaťa v prvom ročníku môže byť jednoduchšia a úspešnejšia, ak:

- dieťa pred nástupom získa určité vedomosti a skúsenosti potrebné k zvládnutiu nových situácií,

- ak rodičia sú dopredu informovaní a pripravení,
- ak budúci učitelia získajú informácie o dieťati, o jeho schopnostiach, zručnostiach a vedomostiach.

Programy, ktoré podporujú efektívne prechody, zahŕňajú spoločnú zodpovednosť rôznych zainteresovaných strán (učiteľov, rodičov, vychovávateľov atď.), ako aj spoluprácu medzi školami, rodinami a komunitami s cieľom pomôcť deťom v procese prechodu. Dôležitosť kooperácie, aplikácia aktivít a spoločných praktík pri prechodoch sa uznáva na globálnej úrovni (OECD 2017, 2020), ale aj na lokálnej úrovni (Dockett & Perry 2021a; Nolan et al. 2021). Tieto programy aj podľa Margettsa (2013) môžu byť úspešné len vtedy, ak ich pilierom je spolupráca a sú orientované na nadväzovanie sociálnych kontaktov. Mali by sa podieľať na aktívnom zapájaní rodičov, učiteľov, školskej a miestnej komunity, prípadne by mali využívať rôzne služby podporných tímov, poradenských a iných centier orientovaných na výchovu a vzdelávanie detí mladšieho školského veku. Vzťahy medzi odborníkmi, učiteľmi, dieťaťom a ich rodinou sú kľúčové z hľadiska úspešného prechodu (Boyle et al., 2018; Dockett et al., 2014; Margetts & Kienig, 2013) a pomáhajú deťom v procese prípravy na školu a zároveň pomáhajú aj školám stať sa pripraveným prijať všetky deti bez ohľadu na ich vývinové pokroky (OECD 2017).

Hirst et al. (2011) upriamil pozornosť na program *Kids Matter*, ktorý pilotoval v rokoch 2006 – 2008 vo všetkých krajinách Austrálie, a to v 101 školách. Po dvojročnom hodnotení bol postupne aplikovaný vo viacerých inštitúciách s podporou austrálskej vlády. Program obsahuje usmernenie na uľahčenie prechodu so zvláštnym zreteľom na spoluprácu medzi účastníkmi procesu a na zabezpečenie kontinuity medzi dvoma stupňami vzdelania. Výskumom bolo potvrdené, že *Kids Matter* zabezpečuje úspešný prechod do základnej školy, zvyšuje úspešnosť akademických výsledkov detí, zlepšuje rozvoj sociálnych a afektívnych kompetencií, podporuje spoluprácu s rodičmi. Táto iniciatíva sa špecificky zameriavala na nasledovné oblasti:

- na podporu žiakov,
- na podporu rodičov,
- na spoluprácu medzi rodičmi a učiteľmi, resp. ostatnými zamestnancami školy,
- na podporu duševného zdravia a pohody detí.

Ďalšie známe prechodové programy v zahraničí sú:

„*The Early Start Program*“: Je preventívny, intervenčný program, ktorý je určený predovšetkým predškolákovi vo vybraných znevýhodnených oblastiach v Írsku. Jeho cieľom je podpora plynulého prechodu dieťaťa z materskej školy do 1. ročníka základnej školy a predchádzanie školskému neúspechu žiaka. Program bol aplikovaný v pedagogickej praxi a výskumne overovaný.

Zippyho kamaráti (Zippy's Friends for 5-7 year olds. Partnership for children): tento medzinárodný program vo viacerých jazykových variáciách je určený deťom od päť do sedem rokov. Realizácia programu prebieha v materských a základných školách v trvaní 24 týždňov (týždenne 1x). Program postupne absolvovali tisíce detí na svete podľa vytvorených jazykových modifikácií. Obsah programu tvorí šesť modulov: pocity, komunikácia, priateľstvo, konflikt, zmena, strata a zvládanie. Podstatou programu je osvojenie si zručností pre zvládanie ťažkostí ako predpokladu lepšieho vyrovnania sa s problémami, záťažovými situáciami a krízami v neskoršom veku. Program bol výskumne overovaný a na základe výsledkov bolo dokázané, že deti v kontrolnej skupine mali dvakrát viac ťažkostí v období adaptácie ako deti v experimentálnej skupine. Experimentálna skupina, u ktorej bol realizovaný program, sa vyznačovala úspešnejšou adaptáciou na školské vzdelávanie ako kontrolná skupina (Monkevicene, Mishara & Dufour, 2006).

Program „Krok za krokom – prechodové vzdelávanie“: je rozšírený v strednej a východnej Európe a podporuje kontinuitu medzi jednotlivými stupňami vzdelávania. Podstatou programu je, že učitelia na primárnom, ako aj na predprimárnom stupni vzdelávania aplikujú podobné aktivity, pomocou ktorých snažia deťom predškolského veku priblížiť školský život. Súčasťou programu sú rôzne hry, podnecovanie aktívnej účasti rodičov a sú realizované stretnutia a rozhovory medzi učiteľmi a rodičmi. Obsahuje sedem modulov a obsahové spracovanie je štruktúrované podľa veku detí (Fabian & Dunlop, 2007).

„Child-Parent Center Program“: Program pochádza z Chicaga. Jeho podstatou je spolupráca, ktorá sa uskutočňuje medzi učiteľmi na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania. Dôležitú úlohu zohráva v programe aj spolupráca rodičov a školy. Cieľom programu je zvýšiť školskú úspešnosť a rozvíjať sociálne kompetencie žiakov (Fabian & Dunlop, 2007). Je kladený veľký dôraz na vytváranie stabilného a bezpečného edukačného prostredia, na uskutočňovanie rozmanitých činností a aktivít pre rozvoj osobnosti dieťaťa, podporu akademického a sociálneho úspechu dieťaťa.

Ako sme to naznačili vyššie, v niektorých zahraničných štátoch existujú **podprogramy k vzdelávacím programom škôl** na viacerých stupňoch vzdelávania. V primárnom vzdelávaní v zahraničí je to napríklad v Rusku aplikovaný „Program na organizáciu adaptačného procesu prváčikov“. V tejto krajine majú učitelia k dispozícii aj **adaptačné programy** na uľahčenie adaptačného procesu, ktoré bežne aplikujú v praxi. Vypracovávajú ich spravidla učitelia v kooperácii so psychológmi, alebo metodické združenia. Mnohí odborníci zdôrazňujú potrebu aplikovať adaptačné programy v rámci prevencie pred stresom a rôznymi stresovými situáciami (Huang, & Han, 2019; Ooi et al., 2017). Tieto adaptačné programy sú zamerané na prevenciu adaptačných problémov, na udržiavanie fyzického, duševného a sociálneho zdravia, na elimináciu, resp. zníženie stresu v záťažových situáciách, prípadne na obnovenie stratenej duševnej rovnováhy dieťaťa pri prechode do základnej školy. Podľa nás ich efektívnosť spočíva v optimálnej

periodizácii, v zohľadnení postupnosti a cyklickosti v systéme dávkovania zaťaženia. Tieto programy v tejto krajine sú dostupné a aplikované na všetkých stupňoch školského vzdelávania. Majú určité spoločné črty. Obsahujú:

- konkrétne vymedzený cieľ,
- základné ukazovatele úspešnej adaptácie,
- vytýčený základný smer rozvoja,
- vypracovaný časový harmonogram,
- presné a konkrétne organizačné pokyny,
- konkrétne nápady, odporúčané návrhy aktivít,
- niektoré obsahujú aj vzory diagnostických kariet na zaznamenávanie úrovne školskej pripravenosti a vzor adaptačnej karty (Djukova, 2014).

Prvé adaptačné programy vznikli už v dvadsiatom storočí. Jedným z prvých adaptačných programov bol v roku 1992 adaptačný kurz s názvom „*Uvedenie do školského života*“, ktorý vytvorili Cikerman a Polivanova. Kurz bol vypracovaný na prvé dva týždne vyučovania. Ďalším podobným programom bol kurz s názvom „*Uvedenie do školského života*“, ktorý bol vypracovaný na prvý mesiac školského vyučovania a vytvorili ho Kušnir a Mažimuk v roku 1995. Medzi najznámejšie a najčastejšie aplikované kurzy v zahraničí ešte patria: „*Prvé dni v škole*“. Vypracovali ho Gin a Prošenko v roku 2002. Celoročný program „*Nové začiatkové vyučovanie*“ vypracoval v roku 2008 kolektív autorov Vostorgova, Borbov, Novljanskaja, Tabačnikova a Čudinova. Program „*Prvýkrát v prvom ročníku*“ je rozpracovaný na prvý štvrtrok školského vyučovania a vypracoval ho Voroncov v roku 2008 (In Rumjanceva, 2012). V týchto programoch je kladený veľký význam diagnostikovaniu žiakov a spolupráce rodiny a školy.

Znáмым a často využívaným adaptačným programom v zahraničí (v Rusku) je „*Adaptačný program rozvíjajúceho učenia podľa systému D. B. Elkonina a V. V. Davydova*“ (Voroncov, 2009). Tento program sa začína úvodným kurzom, ktorý trvá približne tri týždne, má názov: „*Uvedenie dieťaťa do školského života*“. Podstatou programu je stimulovať interakčné vzťahy dieťaťa, a to nastolením nových vzťahov dieťaťa k okoliu, k spolužiakom, k učiteľovi a k sebe samému. Preto úlohou učiteľa je v prvom rade pripraviť deti na kooperáciu so spolužiakmi a s učiteľom v procese výučby. Dôležitú úlohu plnia pravidlá, ktoré sa vzťahujú na spolužitie, kooperáciu, hodnotenie, a ktoré v triede platia pre všetkých rovnako. Nezanedbáva sa ani výučbová stránka procesu, ale základnou ideou programu je pomáhať prvákovi vyrovnáť sa s novými podmienkami, pripraviť ich na nové formy činnosti a postupne ich uviesť do sveta vyučovacích predmetov. Dieťa si má osvojiť nasledovné kompetencie:

- zaujať svoju pozíciu v triede,
- vedieť komunikovať adekvátnym spôsobom,
- schopnosť získavať informácie, ktoré sú pre neho dôležité,
- schopnosť prekonávať diskomfort pri vzniku rôznych situácií,

- schopnosť veriť si,
- schopnosť získavať nové poznatky.

Nevyhnutnou súčasťou programu je diagnostika, pomocou ktorej je zmapovaná „*štartovacia pripravenosť každého dieťaťa*“.

Spoločným cieľom všetkých týchto programov je oboznámiť prváčka so školským životom hrovou formou, pripraviť ho na prijatie roly školáka a zavedenie dieťaťa do sveta vyučovania. Ďalším cieľom je zabezpečiť kooperáciu medzi školou a rodinou. Autori považujú za dôležité tento proces cielavedome sledovať a formovať. Sledovanie a formovanie adaptačného procesu odborníci odporúčajú realizovať v nasledovných úrovniach: (1.) diagnostika, (2.) rozvíjajúca práca s deťmi, (3.) konzultácie s učiteľmi a rodičmi, (4.) metodické aspekty práce, (5.) psycho-korektívna práca, (6.) administrácia, organizačno-konzultatívna práca (Rumjanceva, 2012).

Rumjanceva (2012) pri aplikácii adaptačného programu odporúča **prácu učiteľa rozdeliť na etapy** a v rámci nich realizovať nasledovné postupy:

1. *etapa*: realizácia diagnostiky, skupinové konzultácie pre rodičov budúcich prváčikov, individuálne konzultácie, realizácia psychologicko-pedagogického konzília po diagnostike.

2. *etapa*: konzultácie pre rodičov a osvetová práca, konzultácia psychológa s učiteľmi, realizácia edukačného procesu – metodická práca učiteľov, psychologicko-pedagogická podpora prváčka, zmapovanie školskej pripravenosti dieťaťa (pomocou psycho-diagnostických testov a pedagogickej diagnostiky).

3. *etapa*: rozvíjajúca sa práca skupinovú formou, práca so žiakmi, u ktorých sa prejavili problémy, skupinové a individuálne konzultácie, metodická práca a analýza realizácie jednotlivých predmetov, analýza.

Djukova (2014) vo vzťahu k týmto programom tiež prikladá veľký význam diagnostikovaniam, so zvláštnym zreteľom najmä na zmapovanie školskej pripravenosti detí. Pri aplikácii programu považuje za dôležité presne vymedziť organizačné podmienky a metodické usmernenie k pedagogicko-didaktickej práci. Sme toho názoru, že ak do týchto programov sú zakomponované stratégie zamerané na zvládanie záťažových situácií, tieto programy pomáhajú posilniť aj schopnosti riešenia problémových situácií u žiakov.

4.2 Úprava edukačného prostredia školy v prospech úspešnej adaptácie

Primárna prevencia má zahŕňať vytváranie optimálnych podmienok pre telesný, psychický a sociálny vývin jednotlivca (Matula, 2004). Preto teraz budeme venovať priestor zmene, úprave školského prostredia, ktorú sme v predchádzajúcej podkapitole definovali ako jednu z dvoch hlavných pilierov prevencie adaptačných problémov.

Hlavnou činnosťou dieťaťa v škole je učebná činnosť, ktorá podľa Davydova (In Voroncov, 2009) predpokladá súhrn fyziologických, psychologických a sociálnych aspektov. Slezáková (2011) túto teóriu doplnila pedagogickým komponentom. Zdôrazňuje, že najmä z pohľadu humanisticky orientovaných koncepcií, v procese adaptácie je dôležitá upravenosť školského prostredia. Upravené školské prostredie znižuje negatívne vplyvy na dieťa a umožňuje prispôbiť vyučovací proces vekovým a individuálnym osobitostiam žiaka. Úprava prostredia závisí aj od učiteľa, ktorý v triede vyučuje. Každý učiteľ určitým spôsobom (zámerne alebo nezámerne) stále formuje a utvára edukačné prostredie, v ktorom sa nachádza. V záujme zvýšenia efektivity výchovy a vzdelávania je žiadané, aby sa modelovanie edukačného prostredia vždy uskutočnilo cieľavedome s prihliadnutím na potreby žiaka.

Vplyv prostredia na výchovu a vzdelávanie detí a žiakov je predmetom skúmania mnohých odborníkov psychológie, pedagogiky, sociológie. V súčasnosti je aktuálne stanovisko, ktoré ovplyvnili vedecké poznatky psychológie 20. storočia. Teória uznáva prostredie za významný podnecujúci činiteľ rozvoja osobnosti, ktoré ale bez vnútorných dispozícií subjektu nie je rozhodujúce. V odbornej literatúre v socio-kultúrnom kontexte sa uvádza, že prostredie tvoria isté skupiny faktorov, s ktorými je človek v interakcii a tvoria súbor vonkajších vplyvov. Tieto vplyvy spolu s vnútornými dispozíciami človeka ovplyvňujú sociálno-kultúrnu stránku osobnosti. Edukačné prostredie je užší pojem a označuje také prostredie, v ktorom sa realizujú procesy učenia, prebieha edukácia. Môže to byť rodina, materská alebo základná škola a podobne. V prípade realizácie začiatočného vyučovania má edukačné prostredie inštitucionálny charakter a miestom realizácie je škola, resp. trieda. V škole/v triede prebieha cieľavedomá, zámeraná a cieleňá socializácia detí s profesionálne zabezpečeným procesom edukácie.

Viacerí autori zdôrazňujú, že edukácia ako systém, nie je systémom izolovaným od širšieho sociálneho a materiálneho prostredia. Realizuje sa v širších vzťahoch danej spoločnosti a zároveň vstupuje do kontextu s inými významnými dejmi a procesmi, ktoré determinujú priebeh a výsledky edukácie. Tieto vplyvy priamo či nepriamo spolupôsobia v rozvoji každého subjektu edukácie a podmieňujú úspešnosť edukačných zámerov. Všetky uvedené okolnosti sa nazývajú podmienky edukácie, resp. determinanty. Môžu mať charakter materiálny, sociálny, biologický a psychický (Kosová & Kasáčová, 2009).

Medzi vonkajšie podmienky edukácie, ktoré pôsobia prevažne funkcionálne, zaraďujeme prostredie, materiálne podmienky, sociálne podmienky a kultúrne podmienky. Vymedzujeme aj vonkajšie podmienky, ktoré pôsobia prevažne intencionálne. „*Medzi tieto podmienky determinujúce edukáciu a jej výsledky možno zaradiť všetky úrovne a typy inštitúcií, ktorých poslaním je výchova, edukácia, (školský systém, škola, rodina, záujmové organizácie, vzdelávacie inštitúcie, cirkev, mimoškolské edukačné inštitúcie), ale aj inštitúcie, ktorých poslaním je needukatívne ovplyvňovanie ľudí... Podstatné je, že tieto inštitúcie vytvárajú edukačný kontext pre všetky prvky systému edukácie (cieľ, učiteľ, žiak, prostriedky a podmienky)*“ (Kosová & Kasáčová, 2009, s. 111–112). Vnútorné podmienky vyplý-

vajú z biologických a psychologických špecifik subjektov edukácie (teda jednotlivých žiakov a učiteľa). Medzi vnútorné podmienky, ktoré pôsobia prevažne funkcionálne, zaraďuje vrodené predpoklady, biologické a psychologické faktory. Za vnútorné podmienky, ktoré pôsobia prevažne intencionálne, označujeme vôľu, záujem, aspirácie a sebapoňatie.

Je zrejmé, že utvárať edukačné prostredie školy je možné iba s prihliadnutím na uvedené faktory/determinanty. Úlohou školy a učiteľov je, aby sa snažili modelovať vonkajšie a vnútorné podmienky tak, aby korešpondovali s potrebami a záujmom detí. A to preto, lebo škola na jednej strane môže byť „*významným zdrojom rozvíjajúcim prostredím, zatiaľ čo na strane druhej môže predstavovať zdravie nepodporujúce a rizikové prostredie*“ (Katreniaková, Madarasová & Sarková, 2011, s. 83).

Učebné prostredie v 80. rokoch 20. storočia bolo vymedzené ako miesto, v ktorom sa žiak učí a ktoré je vytvorené určitými fyzikálno-senzorickými elementami, ako osvetlenie, zvuk, farba, priestor, nábytok a iné. Paralelne sa začalo rozvíjať aj poňatie edukačného prostredia ako súboru psycho-sociálnych vplyvov a vzťahov pôsobiacich v edukačných procesoch. Odborníci začali sledovať aj klímu a atmosféru.

Pedagogika v modernejšom chápaní charakterizuje edukačné prostredie ako prostredie, v ktorom prebiehajú edukačné procesy, je dané fyzikálnymi podmienkami a je determinované zúčastnenými subjektmi a ich prosociálnymi vzťahmi. Edukačné prostredie podľa Průcha (In Průcha, Walterová & Mareš, 1995; 2009) je určitý typ edukačnej reality. Edukačnú realitu charakterizuje ako skutočnosť (prostredie, proces, situácia a podobne) vyskytujúcu sa v ľudskej spoločnosti, v ktorej prebiehajú edukačné procesy, alebo sú vytvorené nejaké fungujúce rozvíjajúce edukačné konštrukty. Edukačné prostredie školy je teda miesto, kde sú realizované edukačné činnosti so zámerom rozvíjania osobnosti žiakov. V rámci typológie rozlišujeme edukačné prostredie rodinné, školské, skupinové formálne, skupinové neformálne. Podľa typu edukačného prostredia rozlišujeme vyučovanie v triede, v špecializovaných priestoroch školy a v mimoškolskom prostredí.

Považujeme za potrebné zmieniť aj o typoch vyučovacieho procesu. Na základe toho, že kto je v centre pozornosti edukačného procesu, rozlišujeme dva typy vyučovacieho procesu. Ak učiteľ direktívne riadi edukačný proces, v rámci ktorého dominuje prispôsobovanie sa dieťaťa škole a k osobnosti učiteľa, hovoríme o „*učiteľo-centrickom*“ vyučovaní (*teacher-centered education*). Ak pedagogický prístup je orientovaný na žiaka, na jeho potreby, záujmy a osobnosť, hovoríme o „*dieťa-centrickom*“ vyučovaní (*child-centered education*). Z pohľadu úspešnej adaptácie by malo vládnuť v triede dieťa – centrický prístup (Krejčová & Kargerová, 2011).

Mareš a Ježek (2012) uvádzajú, že v rámci **školskej triedy sú dôležité:**

1.) **prostredie triedy:** patria tu nielen žiaci a učitelia, ale aj vybavenie triedy, výzdoba, psychohygienu (ekológia) triedy. Tento termín zahŕňa:

- aspekty architektonické (celkové priestorové riešenie učebne, jej vybavenie),

- aspekty hygienické (kvalita osvetlenia, vykurovania, vetrania),
- aspekty ergonomické (vhodnosť nábytku, umiestnenie zariadenia),
- aspekty akustické (ozvučenie priestoru, hluk),
- aspekty estetické (farby, výzdoba).

Ergonómia je veda zaoberajúca sa optimalizáciou ľudskej činnosti, a to najmä vhodnými rozmermi a tvarmi nástrojov. Jej snahou je, aby človekom používané predmety svojím tvarom čo najlepšie zodpovedali pohybovým možnostiam, vyhoveli rozmerom ľudského tela a udržiavali ho v prirodzenej polohe, čo je obzvlášť dôležité pri deťoch.

V škole je trieda tým edukačným priestorom, v ktorej deti a učitelia vykonávajú učebné a iné činnosti, preto je nevyhnutné, aby trieda vyhovovala nárokom a potrebám žiaka a učiteľa. Tento priestor vymedzujú základné parametre, ako charakter pracovnej činnosti, pracovná poloha, organizácia a spôsob práce. Je nevyhnutné prihliadať na antropometrické údaje o stavbe a rozmeroch ľudského tela, bezpečnostné a hygienické predpisy, psychologicko-fyziologické potreby a nároky, dĺžku pobytu v priestore. Dôležité sú parametre zariadenia a nábytku, priestorové usporiadanie nábytku, výška tabule, kvalita osvetlenia, farby a zvuky. Prostredie triedy má byť vybavené tak, aby umožnilo deťom vzájomný kontakt, priestor pre spoločné činnosti a hru, aby bola splnená požiadavka viditeľnosti, dostupnosti, blízkosti a bezpečnosti. Prostredie školy/triedy má podnecovať osobnostný, sociálny a emocionálny rozvoj žiakov, má byť vhodne upravené, podnetovo bohaté a priestorovo usporiadané tak, aby zodpovedalo požiadavkám učiteľa a potrebám žiakov.

Učebné zdroje a didaktické pomôcky sú predmety podporujúce dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov vo výučbe, preto majú byť estetické a stimulovať rozvoj dieťaťa. Didaktické pomôcky zohrávajú dôležitú úlohu v motivácii žiaka. Všetky uvedené faktory majú veľký vplyv na adaptáciu dieťaťa v škole.

2.) **atmosféra triedy:** je jav skôr krátkodobý, situačne podmienený, ktorý sa mení v priebehu dňa, ale aj jednej vyučovacej hodiny, počas vyučovania sa môže vystriedať v jednej triede niekoľko rôznych atmosfér. Pri adaptácii je nevyhnutné, aby v škole bola vytvorená príjemná atmosféra, v ktorej vládne empatia, porozumenie a bezvýhradné prijatie dieťaťa.

3.) **klíma triedy:** je jav dlhodobý a je typický pre žiakov danej triedy a pre učiteľov, ktorí tam vyučujú. Zahŕňa sociálno-psychologické aspekty, tak ako ich spoluvytvárajú, vnímajú a hodnotia žiaci aj učitelia. „*Klíma školy je sociálno-psychologická premenná, ktorá vyjadruje kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych procesov, ktoré fungujú v danej škole tak, ako ju vnímajú, prežívajú a hodnotia učitelia, žiaci, zamestnanci školy. Klíma triedy je sociálnopsychologická premenná, ktorá predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne reakcie žiakov v danej triede na udalosti v triede, vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Z pedagogického hľadiska sa pod klímou triedy rozumie dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov na udalosti vo svojej triede, vrátane pedagogického pôsobenia učiteľa. Ide o širokospektrálne pôsobenie viacerých činiteľov v rámci pedagogického procesu (Kosová, 2000). Učiteľova osobnosť, jeho autorita a štýl výchovy, ako aj vzťahy v triede tiež determinujú proces adaptácie.

Klíma sa podieľa na efektívnosti vyučovacieho procesu. Nakoľko klíma ovplyvňuje výsledok učenia, podľa odborníkov je dôležitejšia ako metóda a vzdelávací program (Horváth Szabó, 1986; 1990). Podľa Douškovvej a Wágnerovej (1996, s. 33–34) klíma sa prejavuje najmä:

- a) v dimenzii vzájomných vzťahov (spokojnosť, vzájomná podpora, sympatia, participácia, radosť zo spoločnej práce a pod.),
- b) v dimenzii rozvoja človeka (možnosť vlastného tempa, dosahovania osobných cieľov, voľby, nezávislosť a pod.),
- c) v systémovej dimenzii: vyjadruje stálosť alebo možnosť zmeny klímy (inovácia, jasnosť pravidiel, rozmanitosť, vplyv žiaka na vyučovanie a pod.).

Na tvorbe a rozvíjaní klímy sa spolupodieľajú žiaci, učitelia, ale aj rodičia vo vzájomnej súčinnosti. Vytváranie klímy a atmosféry determinujú najmä osobnostné a odborné kompetencie učiteľa. Odborníci sa zhodujú v tom, že učiteľ je najsilnejším determinantom edukačného procesu a tým aj adaptačného procesu. Smiková (2016) atmosféru triedy a postoj učiteľa zaraďuje medzi faktory motivácie (ako aj povahu danej úlohy, typ žiaka a postoje rodičov). Úlohou učiteľa je vytvoriť také triedne spoločenstvo, pre ktoré je charakteristická priaznivá klíma, pozitívne medziľudské vzťahy, v ktorej sa žiaci stanú spolupracovníkmi, spoločnými kritériami sa hodnotia skutky a výsledky jednotlivých členov.

Klíma v triede vo veľkej miere závisí aj od vzájomných vzťahov žiakov v triede. Preto je dôležité rozvíjať aj intrapersonálne a interpersonálne kompetencie žiakov, ktoré im pomáhajú v budovaní sociálnych kontaktov. Veď dieťa sa môže úspešne adaptovať len vtedy, ak sa v škole bude cítiť dobre a jeho medziľudské vzťahy budú korešpondovať s jeho potrebami a jeho sebahodnotenie bude pozitívne. Je zrejmé, že osobnostné a sociálne kompetencie ovplyvňujú sociálne interakcie medzi účastníkmi procesu a zároveň ovplyvňujú aj priebeh a kvalitu adaptačného procesu. Sociálne vzťahy v škole podľa Gillernovej a Krejčovej (2012) predstavujú základ edukačného procesu a ovplyvňujú realizáciu cieľov výchovy a vzdelávania. Kollerová a Jánošová (2016) tvrdia, že v škole je potrebné venovať veľkú pozornosť vrstovníckym vzťahom, nakoľko sa žiakom môžu stať zdrojom veľkých utrpení. To, že úspešné zvládnutie prechodového obdobia determinujú sociálne vzťahy, potvrdili aj niektoré výskumy (Akçinar, 2013; Danielsen et al., 2009; Dockett & Perry, 2001). Ďalšie výskumy potvrdili, že deti už na začiatku školskej dochádzky senzitívne vnímajú mienku triedy a vo vzťahoch sa odráža hodno-

tenie prezentované učiteľom. Zároveň bolo potvrdené aj to, že vzťah dieťaťa ku škole ovplyvňuje aj klíma inštitúcie a výchovný štýl učiteľa (Kósáné Ormai, 2005).

Psycho-hygienické podmienky, atmosféra a klíma školy a triedy sú také konštrukty, ktoré determinujú ľudské faktory, ich formovanie si vyžaduje okrem organizačných kompetencií učiteľa aj vysokú mieru empatie, kongruencie a pedagogického majstrovstva. Priaznivú klímu a atmosféru v triede vie vytvoriť láskavý, spolupracujúci a tvorivý učiteľ, ktorý by mal v zmysle naplnenia tvorivo humanistických dimenzií výchovy vytvárať aj emocionálne bezpečné prostredie. Emocionálne bezpečné prostredie je vhodným prostredím pre dieťa v adaptačnom období. Deti, ktoré vyrastajú v emocionálne bezpečnom prostredí totiž oveľa efektívnejšie riešia v neskoršom období (v dospelosti) životné ťažkosti (Vekerdy, 2022).

Podľa Kasíkovej (1997) *sa trieda stáva bezpečným emocionálnym prostredím* vtedy, ak:

- a) Je miestom uspokojovania rôznych sociálnych a psychických potrieb (spolužiaci môžu vystupovať ako zdroj citovej istoty a bezpečia, prejavujú solidaritu, zdieľajú problémy a pomáhajú ich riešiť a pod.).
- b) Interakcia s vrstovníkmi učí priamo hodnotám, postojom, schopnostiam a vedomostiam, ktoré nemožno získať od dospelých (deti sa učia identifikáciou so žiakmi a napodobňovaním ich správania).
- c) Interakcia so spolužiakmi poskytuje model sociálneho správania a podporuje aj rozvíjanie sociálnych kompetencií (dieťa sa učí čo je pomoc, dávanie, zdieľanie, učí sa odložiť svoje bezprostredné impulzy a potreby a „počkať si“ a pod.).
- d) Vrstovnícke vzťahy poskytujú rôzne formy priateľstva, ktoré sa líšia od priateľstva s dospelými a deťmi iného veku.
- e) Rovesnícke vzťahy učia k empatii (vidieť problémy z pohľadu iných).
- f) Podporuje vývoj hodnôt a sociálnu senzitivitu potrebnú pre autonómiu osobnosti ako schopnosti porozumieť tomu, čo očakávajú od nás druhí v určitých situáciách. Zároveň umožňuje slobodne sa rozhodnúť splniť si určité očakávania.
- g) Spolupráca sa spája s vyšším výkonom oproti samostatnej práci: spolužiaci pozitívne prispievajú k rozvoju poznávacích procesov.

Uvedené znaky je možné chápať aj ako zásady, ktoré je potrebné dodržiavať pri vytváraní emocionálne bezpečného prostredia.

V súvislosti so skúmanou problematikou dôležitým aspektom je aj to, že každá škola *by sa mala orientovať na žiaka*. Takáto škola vychádza *z dvoch základných postulátov*, a to:

1. škola je tu pre žiaka, a to pre každého, aj pre toho, kto má špecifické edukačné potreby,
2. každý žiak je iný, jedinečný (Kosová & Kasáčová, 2009).

Učiteľ by sa mal usilovať, aby každý žiak, s jeho pomocou, mohol byť úspešný. Program školy, jej aktivity a vytvorené podmienky by mali smerovať k tomu, aby každý žiak mal zo svojho pobytu v škole maximálny úžitok pre rozvoj vlastnej osobnosti. Tento postoj má najmenej dva aspekty: preventívny a kuratívny. „1. *Preventívny aspekt znamená zladit' výchovné a vzdelávacie vedenie s vývinom žiaka. Ide o takú prácu každého učiteľa, aby rozvoj žiaka bol optimálny, nebol ničím brzdený, aby sa žiak cítil v škole bezpečne, aby nebol žiadnym spôsobom diskriminovaný.* 2. *Kuratívny aspekt znamená byť službou žiakovi vždy, keď to potrebuje. Ide napr. o včasnú diagnostiku a signalizáciu problému; ak už vznikol, prijatie opatrení na pomoc žiakovi zo strany všetkých zainteresovaných, zabezpečenie podporného alebo nápravného vyučovania, poradenstva v osobných aj učebných problémoch a v rozhodovaní, zabezpečenie pomoci od špecialistov žiakovi, príp. jeho rodičom a učiteľom*“ (Kosová & Kasáčová, 2009, s. 122).

Škola orientovaná na žiaka je aj rozvíjajúca. Rozvíjajúci model školy sa opiera o procesuálne poňatie výchovy. Hlavnou zásadou je individuálny prístup a akceptácia aktuálneho východiskového stavu konkrétneho človeka, ktorý treba rozvinúť. Toto poňatie výchovy vychádza z Vygotského teórie (zóna aktuálneho a najbližšieho vývinu dieťaťa). Základom teórie je, že k zvolenému cieľu nemusia všetci žiaci postupovať rovnakou cestou a rovnakým tempom, ale podľa svojich možností a schopností, vlastným tempom. Aj v rozvíjajúcej škole sa hodnotí výkon žiaka, ale podľa jeho schopností a možností. Žiak je hodnotený metódou osobného vzťahového rámca, preto každé dieťa môže byť úspešné. Jeho schopnosti sú chápané ako vstupný stav a možnosti ako osobné maximum v danej dobe. Voroncov (2009) a Petrovskij (1983) zastávajú podobný názor. Rozvíjajúce prostredie je podľa nich prispôbené individuálnym charakteristikám žiakov a sú rešpektované ich osobné potreby a záujmy.

Pre pedagogicky rozvíjajúce prostredie je charakteristické, že je prispôbené žiakom v plnej miere (Voroncov, 2009). Odborníci sú toho názoru, že treba prekonať tradičný model vyučovania a vytvoriť rozvíjajúce prostredie, resp. vhodné edukačné prostredie, ktoré umožní plnohodnotne rozvíjať najmä úroveň kritického a tvorivého myslenia žiakov (Borisová & Šutovcová, 2020). Rozvíjajúce prostredie podľa Petrovskija (1984) je ponímané ako špeciálne upravený životný priestor dieťaťa, ktorý má pozitívny vplyv na jeho sebarozvoj a sebazvedľávanie. **Základné princípy utvárania rozvíjajúceho prostredia sú:**

- rešpektovanie záujmov a potrieb žiaka,
- zabezpečiť bezpečnosť a komfortnosť edukačného prostredia (aby sa čo najviac podobalo domácejmu prostrediu),
- zabezpečenie množstva inšpirujúcich zrkovných podnetov a dojmov (ako napríklad predmety rôznych farieb a tvarov, hračky, prírodné produkty, estetické učebné pomôcky a pod.),
- vytváranie vhodných podmienok na aktivity rôzneho charakteru (na hranie, na kreslenie, na experimentovanie a objavovanie, na cvičenie a pod.).

Kosová (Kosová & Kasáčová, 2009) uvádza, že škola orientovaná na žiaka je učiaca sa škola (učí žiakov učiť sa, preferuje sebariadenú výučbu a kooperatívne vyučovanie), je autonómna (predpokladá slobodu, ale súčasne aj zodpovednosť) a je otvorená (je otvorená potrebám žiaka, buduje pozitívnu komunitu, reaguje na požiadavky detí, rodičov, obce, regiónu).

V snahe zabezpečiť v škole čo najkvalitnejšie prostredie so všetkými atribútmi hovorí Slezáková (2012b) o implementácii zásad antropologického prístupu do výchovy a vzdelávania, ktorý smeruje k celkovej kultivácii osobnosti dieťaťa, k rozvíjaniu jeho potencialít, k celostnému ponímaniu sveta a vzájomných vzťahov. Považuje za dôležité formovať postoj k sebe, k ľuďom, k prírode a okolitému svetu. Podľa Draveckého (2011) pre zdravý vývin človeka sú rozhodujúce aj úspešné výkony a radosť z nich. Podmienkou výkonovej orientácie je rozsah a počet primeraných požiadaviek na výkon, s ohľadom na individuálne predpoklady dieťaťa. Ide o to, či je hodnotený predovšetkým individuálny pokrok, alebo či je výkon konkrétneho žiaka porovnávaný s výkonom ostatných žiakov. Autor zdôrazňuje, že je potrebné vyvrátiť každý mýtus o tom, že škola osobnostného rozvoja je školou nevykonovou. Práve naopak: škola, ktorá prihliada na rozdiely v schopnostiach žiakov, na štýl a tempo učenia žiakov, vytvára podmienky pre úspešný výkon všetkých žiakov (Borbélyová, 2017).

4.3 Optimalizácia pedagogicko-organizačných podmienok

Je všeobecne známe, že každá škola má vypracované určité pokyny a usmernenia, ktoré zabezpečia organizačný rámec pedagogického pôsobenia a plynulý chod a fungovanie školy. Týka sa to napríklad rozvrhu hodín, využívania jednotlivých miestností počas vyučovania, konkrétnej realizácie vyučovacej hodiny a obsahu učebných činností a podobne, ktoré sú obsiahnuté v prevádzkovom a školskom poriadku, v školskom vzdelávacom programe a v ďalších programoch, projektoch a dokumentoch školy. Ergonomické parametre, materiálno-technické zabezpečenie a vecné vybavenie školy spravidla sú tiež deklarované v prevádzkovom a školskom poriadku, prípadne v školskom vzdelávacom programe. Ich zabezpečenie väčšinou závisí od finančných prostriedkov školy a kreativity učiteľov.

Ďalšia dokumentácia môže byť vypracovaná pred realizáciou rôznych akcií, výletov a exkurzií. Môžu byť realizované aj preventívne programy, aktivity v rámci školského klubu, alebo rôzne stretnutia a prednášky, dni otvorených dverí a pod. Dokumentácia, ktorá sa vzťahuje na tieto akcie a aktivity má byť v súlade so školským vzdelávacím programom a má zohľadniť aj pedagogické atribúty, ako aj vekové osobitosti, potreby a záujmy detí. Ved' optimalizácia podmienok sa netýka len edukačného priestoru ako takého, ale aj pedagogického a výchovného pôsobenia, resp. procesu výučby.

Optimalizovať pedagogicko-organizačné podmienky školy je možné rôznymi spôsobmi. Treba však brať do úvahy miestne podmienky a možnosti, v adaptačnom období, najmä potreby detí, učiteľov a rodičov. Dôležité je dodržiavať aj určité **zásady, ktoré majú byť uplatnené v prospech zabezpečenia úspešnej adaptácie**. Tieto zásady podľa Tyrinovej (2010) sú:

- individuálny prístup ku každému žiakovi,
- mierne a postupné zaťaženie školáka,
- využívanie aktivizujúcich metód vo vyučovaní,
- produktívne a úspešné rozvíjanie potenciálu a schopností detí pomocou integrovaného „kurzu“ alebo programu zameraného na uľahčenie adaptácie,
- v začiatkoch vyučovanie bez známkovania (Tyrinova, 2010).

Voroncov (2009), ako aj Slezáková (In Slezáková & Kurincová, 2013) uvádzajú **ďalšie zásady optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok**, ktoré napomáhajú úspešne realizovať proces adaptácie dieťaťa, aby zvládli požiadavky školy:

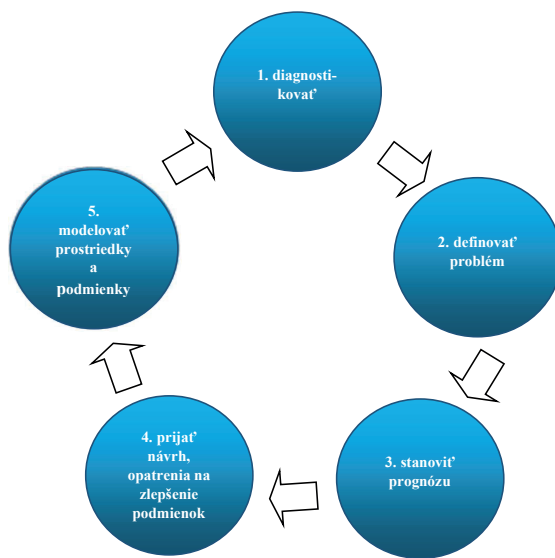
- *Štrukturalizácia triedy z hľadiska času na etapy aktívnej práce a oddychu*: vzniká určitý rytmus práce, kde je potrebné odstrániť jednotvárnosť a pomocou rituálov a rôznych symbolov sa zabezpečí, aby v triede vládla premyslená organizácia. Deti si tak postupne zvykajú na nový režim dňa, na novú štruktúraciu času. Pre dieťa, ktoré prichádza z materskej školy alebo z rodinného prostredia, striktné rozdelenie času na vyučovacie hodiny a prestávky môže predstavovať veľkú záťaž.
- *Diferenciácia priestoru triedy*: uskutočňuje sa zohľadnením všetkých predpisov o ochrane zdravia a psychohygieny detí. Je žiadúce vytvoriť v triede priestor na aktívnu prácu – učebnú zónu a priestor na relax – relaxačnú zónu. Nesmie chýbať ani priestor pre pohybové aktivity, nakoľko pre niektoré deti obmedzovanie pohybovej aktivity môže spôsobovať rôzne ťažkosti.
- *Diferenciácia na základe striedania rôznych druhov činností*: hry, práce a učenia sa, ak učiteľ v prvých týždňoch nechce zaťažovať dieťa, musí rešpektovať vekové a individuálne osobitosti detí a prihliadať na fakt, že dieťa ešte nezvláda dlhodobú koncentráciu. Žiada sa striedať druhy činností, ktoré si vyžadujú sústredenú pozornosť (najmä s pohybovými a hrovými aktivitami), striedať organizované činnosti s neorganizovanými a postupne prechádzať k organizovaniu a plánovaniu činností samotným žiakom. V adaptačnom období je potrebné, aby sme umožnili dieťaťu postupne si vyberať aktivity, ktoré sú preňho zaujímavé, v ktorých sa cíti dobre a zažíva úspech. Tým sa posilňuje jeho sebavedomie, formuluje sebahodnotenie a dieťa sa postupne identifikuje s rolou školáka.
- *Organizácia triedneho spoločenstva ako spôsobilého spolupracovať na riešení rôznych úloh, formovanie spolupatričnosti*: deti na začiatku školského roka na

všeobecné inštrukcie učiteľa nereagujú jednotne. Niektoré sú pozorné a aktívne, iné potrebujú individuálnu pozornosť, oslovenie, motiváciu. V takýchto situáciách sa odporúča využívať rôzne rituály alebo symboly, ako napríklad symboly na pripomenutie pravidiel v triede. Ak organizácia v triede v určitých kontrolovaných situáciách prechádza od učiteľa k žiakovi, deti ľahšie chápu nutnosť dodržiavania pravidiel. Paralelne sa formuluje triedne spoločenstvo a spolupatričnosť.

- *Individualizácia tempa práce v triede:* každé dieťa je individuum. Individualizácia je dôležitou podmienkou psychickej pohody žiakov. Ak je zohľadnené tempo žiaka pri rôznych činnostiach, dieťa dostane šancu na prežitie úspechu.
- *Samostatný výber úloh žiakmi:* žiak si uvedomuje, aké má poznatky a v čom má rezervy, čo je základom formovania spôsobilosti učiť sa. Dieťa má byť vedené k vytvoreniu dôležitých učebných návykov, ako napríklad sebahodnotenie.
- *Vytváranie podmienok na podporu spolupráce dieťaťa s dospelým:* dôležitú úlohu zohráva individuálny prístup učiteľa k žiakovi. Učiteľ predkladá dieťaťu úlohy, ktoré ich prijíma a následne prejavuje ochotu alebo neochotu ich splniť. Na začiatku splniť úlohy s ochotou a samostatne je schopná iba malá skupina detí. Väčšina žiakov je síce pripravená k spolupráci, ale potrebuje prítomnosť dospelého pri vykonávaní úloh. Deti je žiadúce motivovať pomocou rôznych (najmä aktivizujúcich) metód.

Uvedené zásady odporúčame zohľadniť na začiatku zaškolenia dieťaťa. Implementácia zásad však v značnej miere závisí od prístupu a ochoty učiteľa. Vedenie školy si musí uvedomiť aj to, že treba eliminovať rizikové faktory školy, medzi ktoré patrí aj „*nevhodný učiteľ*“, ktorý nedisponuje potrebnými odbornými vedomosťami a má nevhodnú osobnosť (napr. netaktný prístup, využívanie neadekvátnych metód a foriem práce).

Ak učiteľ počas adaptácie dieťaťa chce optimalizovať podmienky, musí vybrať zo všetkých možností také riešenia, ktoré sú z hľadiska aktuálneho javu najefektívnejšie. To predpokladá, že učiteľ disponuje kvalitnými odbornými a metodickými znalosťami, aj v oblasti pedagogickej diagnostiky. Nakoľko tento proces okrem toho, že je elementárnym atribútom rozvíjania osobnosti dieťaťa, je aj východiskovým bodom optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok. Proces optimalizácie je totiž spojený s činiteľmi, ktoré zvyšujú účinnosť výchovy a vzdelávania, ktoré aktivizujú vnútorné sily žiaka, jeho intelekt, vôľu a city (László & Osvaldová, 2014). ***Priebeh procesu (fázy) optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok v prvom ročníku základnej školy*** vyjadruje grafický model, Obrázok 3.



Obrázok 3 *Fázy optimalizácie pedagogicko-organizačných podmienok*
(Borbélyová & Slezáková, 2014, s. 48)

Jednotlivé fázy zobrazujú kolobeh, ktorého začiatkom aj výstupom je pedagogická diagnostika. Ak učiteľ diagnostikuje deti v začiatkoch, zdefinoval ich problémy, môže stanoviť prognózu. Následne stanoví návrhy na zlepšenie podmienok (určí stratégie), na základe ktorých následne modeluje prostredie a podmienky. Diagnostika pomáha učiteľovi získať dôkladný prehľad o schopnostiach a vedomostiach detí, v dôsledku čoho rýchlo a vhodne vie prispôsobiť chod výchovno-vzdelávacieho procesu k edukačnej realite a schopnostiam detí. Následne učiteľ znovu uskutoční pedagogickú diagnostiku, ktorou vyhodnotí efektivitu procesu.

Sme presvedčení, že v adaptačnom období treba podporovať pozitívne vzorce správania a rozvíjať aj sociálne zručnosti detí. Preto v adaptačnom období Margetts (2013) odporúča využívať stratégie na podporu sociálnych zručností a zručnosti v oblasti správania sa a to najmä na podporu sebadôvery, na podporu sebakontroly a na formovanie adekvátneho správania, na podporu samostatnosti a viery v seba. Hetmanczik (2008) tiež zastáva názor, že hry socioterapeutického charakteru majú pozitívny vplyv na rozvoj emocionálnych kompetencií detí a emocionálnej klímy celej triedy. Uvádza, že aplikácia týchto hier uľahčí adaptáciu detí v škole. Vekerdy (2010) zdôrazňuje, že v prvých týždňoch v škole by sme mali dať prednosť hrám, ktoré rozvíjajú intrapersonálne a interpersonálne kompetencie detí a emocionálnu inteligenciu.

Pomocou hier a stratégií zameraných na rozvíjanie sociálnych kompetencií majú byť deti podnecované k tomu, aby:

- komunikovali s ostatnými deťmi a dospelými,

- rozprávali o svojich zážitkoch, skúsenostiach a nápadoch,
- kooperovali,
- vedeli požiadať o pomoc a poprosiť niekoho v prípade potreby,
- počúvali ostatných,
- vedeli vykonať príkazy, pokyny a inštrukcie.

Stratégie zamerané na podporu sebadôvery umožňujú, aby deti počas vyskúšania si nových vecí zažili úspech a naučili sa premôcť ťažkosti. Pomocou stratégií zameraných na podporu sebakontroly a formovanie adekvátneho správania deti majú byť vedené k tomu, aby vedeli prekonávať ťažkosti, nevzdávali sa pri riešení ťažších úloh. Zároveň majú byť vedené aj k tomu, aby boli schopné niesť zodpovednosť za vlastné činy. Stratégie na podporu samostatnosti a viery v seba by mali viesť žiakov k tomu, aby si osvojili rad potrebných zručností a aby boli schopní ovládať sa. Dôležitou podmienkou je schopnosť dieťaťa istý čas sa sústrediť a vedieť riešiť jednoduché úlohy.

Považujeme za nevyhnutné brať do úvahy aj špecifická organizácie vzdelávacieho prostredia, v ktorom sa striedajú rôzne činnosti – hra, učenie a tréning. Podľa Davydova a Elkonina (2008) učiteľ musí rešpektovať **osobitosti každej činnosti**:

- *Hra* má slobodný charakter, učiteľ vystupuje ako pozorovateľ, pomocník, účastník hry. Priamo nezasahuje do hry. Námet a výber hry, ako aj jej obsah predpokladajú autorstvo dieťaťa. Síce v primárnom vzdelávaní už nemá dominantnú úlohu, v období adaptácie by mala byť využívaná podľa možnosti, najmä v prvých týždňoch po nástupe do školy.
- *Učebná činnosť* si vyžaduje iný charakter vzťahov ako hrové aktivity. Predstavuje otvorený priestor medzi učiteľom a žiakom a medzi žiakmi navzájom vo vzťahu ku kontrole činností, k hodnoteniu a pozorovaniu. Po nástupe do školy treba dbať na to, aby zaťažovanie detí s učebnými činnosťami bolo postupné.
- *Tréning* je zameraný na samostatnú prácu žiakov, na individualizáciu ich činností.

Učiteľ by mal rozdeliť priestor triedy na učebnú časť, na hrovú a na tréningovú. Dominantnú zónu tvorí samostatne učebný priestor, v ktorom dieťa má cítiť, že to je priestor, kde získa nové poznatky a bude „múdrejšie“.

Z uvedeného vyplýva, že optimalizácia pedagogicko-organizačných podmienok v začiatočnom vyučovaní má umožniť každému dieťaťu prežívať emocionálne bezpečie, prekonať neistotu z nového prostredia, chrániť jeho fyzické, psychické i sociálne zdravie. Učiteľ sa musí postarať o to, aby si dieťa vytvorilo pozitívny vzťah k učeniu, a bol zabezpečený plynulý prechod od predškolských činností ku školským formám organizácie činností. Zároveň je potrebné formovať nové vzťahy medzi učiteľom a žiakmi i medzi žiakmi navzájom. Trieda by sa paralelne mala postupne meniť z neutrálneho prostredia na prostredie naplnené životom a činnosťou triedneho spoločenstva. Dôraz sa preto musí klásť na rešpektovanie individuálnych osobitostí prvkov s cieľom

vťahnuť ich do vyučovacieho procesu. Dieťa v prostredí s pozitívnou atmosférou je totiž motivované a dokáže vytvárať a využívať vhodné stratégie, ktoré mu pomáhajú adaptovať sa na nové prostredie a požiadavky, prekonávať stres a lepšie zvládať záťažové situácie.

Škola teda okrem toho, že realizuje výchovu a vzdelávanie žiakov, mala by zohľadniť aj potreby detí a mala by reagovať aj na očakávania rodičov. Do týchto požiadaviek radíme pripravenosť školy, odbornú pripravenosť učiteľa, zabezpečenie stimulujúcich materiáľno-technických a priestorových podmienok školy, vhodné priestorové usporiadanie tried, ich vybavenosť a pod. V niektorých zahraničných krajinách odporúčajú optimalizáciu podmienok v prechodnom období riešiť prostredníctvom rôznych programov, ktoré sú zamerané na uľahčenie prechodového obdobia, na zabezpečenie kontinuity predprimárneho a primárneho vzdelávania, na predchádzanie adaptačným problémom a na zabezpečenie bezproblémovej adaptácie. Z tohto dôvodu, budeme ďalej našu pozornosť venovať tvorbe adaptačného programu.

5 ADAPTAČNÝ PROGRAM

Problematika adaptácie v začiatočnom vyučovaní u nás nie je dostatočne didakticky a metodicky podchytená, preto nás zahraničné modely a programy v mnohom inšpirovali. Sme toho názoru, že určitá časť týchto programov (resp. v kontexte nich aj určité diagnostické nástroje a metódy) môžu byť adaptované na naše podmienky. Z tohto dôvodu sme vytvorili vlastný autorský adaptačný program inšpirovaný zahraničným modelom, ktorý podporuje zdravý vývin dieťaťa a harmonický rozvoj jeho osobnosti v podmienkach základnej školy, nakoľko našim cieľom bolo zlepšiť, zrýchliť, resp. zefektívniť adaptáciu žiakov. Program pôsobí preventívne a bol vytvorený na báze salutogenetickej koncepcie. Je zameraný na rozvoj tých kompetencií, ktoré sú potrebné k osvojovaniu si roly školáka a napomáhajú dieťaťu osvojiť si stratégie, ktoré mu uľahčia zvládnutie záťažových situácií. Zámerom je podporovať osobnostný a sociálny rozvoj žiaka, a docieľiť, aby dieťa vedelo získané schopnosti a osvojené stratégie zvládania aplikovať v konkrétnych situáciách.

Po preštudovaní programov, ktoré sú aplikované v prospech zlepšenia prechodu v zahraničí, sme uvažovali o dvoch možnostiach: aplikovať a vyskúšať v praxi adaptačný program alebo prechodový program. Realizácia prechodového programu si vyžaduje širší kontextuálny priestor, je potrebná úzka spolupráca materskej školy so základnou školou a realizácia vyžaduje aj spoluprácu týchto inštitúcií so zákonnými zástupcami detí, s rodičmi už pred nástupom do školy. Myslíme si, že tieto programy v našich podmienkach síce môžu byť aplikovateľné, avšak môžu efektívnejšie fungovať skôr v obciach a menších mestách. Popritom najlepším riešením by bolo, ak by ich vypracovali školy s prihliadnutím na miestne podmienky v spolupráci s miestnymi odborníkmi a inštitúciami. Čiže mali by mať lokálny charakter. Vychádzajúc z našich zistení, dospeli sme však k názoru, že každá škola by mala disponovať adaptačným programom.

Dôležitým prvkom adaptačného programu je pedagogická diagnostika a v rámci nej testovanie školskej pripravenosti, resp. čiastkových schopností a zručností detí, nakoľko školskú pripravenosť považujeme za dôležitý determinant adaptácie, čo potvrdzujú aj mnohí odborníci (Jirásek 1970; Slezáková & Tirpáková, 2006; Aminnikova, 2008; Jánošová, 2008).

Adaptačný program sme koncipovali tak, aby umožnil vytvárať príjemnú sociálnu atmosféru, aktivizoval a motivoval žiakov. Dôraz sme kládli na rešpektovanie individuálnych osobitostí prvákov, za účelom vziať všetky deti do vyučovacieho procesu hravým spôsobom.

Predtým, než predstavíme tento adaptačný program, považujeme za dôležité predstaviť teoretické a metodické východiská jeho tvorby.

5.1 Teoretické a metodické východiská tvorby adaptačného programu

Vychádzajúc z uvedených poznatkov sme náš adaptačný program konštruovali tak, aby prevencia bola realizovaná na úrovni triedy a so zapojením rodičov. Prevenciu je možné chápať na dvoch úrovniach: 1.) ako možnosť predchádzania adaptačným problémom, 2.) ako možnosti odhaľovania úrovní čiastkových schopností dieťaťa (resp. nedostatočnej pripravenosti dieťaťa na školu) pomocou využitia rôznych diagnostických nástrojov, nakoľko zastávame názor, že testovať školskú spôsobilosť by bolo vhodné u každého dieťaťa. Považovali sme za dôležité aj úpravu prostredia, optimalizáciu pedagogicko-organizačných podmienok a do programu sme zapracovali také aktivity, ktoré sa zameriavajú na posilnenie schopnosti žiakov riešiť problémové situácie, alebo sú zamerané na rozvíjanie ich sociálnych kompetencií. Do programu sme zapracovali aj konkrétne formy spolupráce. Postupy, ktoré podporujú efektívne prechody, totiž zahŕňajú spoluprácu, komunikáciu a spoločnú zodpovednosť medzi školami, rodinami a komunitami s cieľom pomôcť deťom v procese prechodu. Dôležitosť kooperácie a aplikácia spoločných praktík pri prechodoch sa uznáva na globálnej (OECD 2020) a lokálnej (Dockett & Perry, 2021; Nolan et al., 2021) úrovni. Vzťahy medzi odborníkmi, dieťaťom a ich rodinou sú preto kľúčové z hľadiska úspešného prechodu (Boyle et al., 2018; Dockett et al., 2014; Margetts & Kienig, 2013) a pomáhajú deťom v procese prípravy na školu a zároveň pomáhajú školám stať sa pripravenými prijať všetky deti bez ohľadu na ich vývojový pokrok (OECD 2017).

Pri zostavovaní programu sme vychádzali aj z teórie Vygotského, ktorá od takzvanej druhej kognitívnej revolúcie zásadne poznačila interpretácie vzťahu sociálnych faktorov voči formovaniu individuálnej psychológie jedincov. Je všeobecne známe, že teória Vygotského má dve zásadné dimenzie. Prvou z nich je *určenie zdroja vývinu jedinca v sociálnych interakciách*, čiže menej kompetentný človek sa v interakcii s kompetentnejším človekom učí participovať na aktivitách efektívnejším spôsobom. Druhou dimenziou je *individuálno-psychologická rovina vývinu*: proces, v ktorom sa interpersonálne stratégie riešenia situácie stávajú intrapersonálnymi stratégiami (Petrová & Pupala, 2008). „*Vygotského koncept vývinu nie je len vyjadrením konkrétnych charakteristík mysle jedinca a ich postupnej reštrukturalizácie, ale je integrovaný do štruktúry sociálnych interakcií, ktoré obohacujú a menia spôsob vypořádávania sa jedinca so sociálnou realitou*“ (Petrová & Pupala, 2008, s. 8). V tomto ponímaní adaptácia realizovaná adaptačným programom je chápaná ako proces premyslených, plánovaných a cielavedome usmerených sociálnych interakcií, v rámci ktorého dieťa pod vedením dospelého smeruje k zóne svojho najbližšieho vývinu. Rešpektujúc druhú dimenziu tejto teórie, našim zámerom bolo aj to, aby sa interpersonálne stratégie riešenia situácie stali súkromnými, intrapersonálnymi stratégiami, ktoré napomáhajú dieťaťu k lepšej adaptácii a v budúcnosti mu tieto interiorizované stratégie pomôžu úspešne zvládať záťažové situácie. Veď „*to, čo dnes dieťa vykoná s pomocou dospelých, bude v blízkej budúcnosti schopné vykonať*“

samostatne“ (Vygotskij, 1976, s. 313).

Adaptačný program je zameraný najmä na uchopenie psychických a sociálnych aspektov prechodného obdobia, na rozvíjanie sociálnych kompetencií, na zvýšenie úrovne školskej motivácie a na vytvorenie adaptačných mechanizmov. Preto sme pri zostavovaní programu vychádzali aj z výsledkov výskumov, v ktorých Dockett a Perry (2001) zistili, že v prechodnom období považujú rodičia i učitelia za kľúčový problém zvládania sociálnej adaptácie. Deti očakávajú, aby sa škola stala pre nich miestom, kde môžu byť spolu s kamarátmi a môžu nadväzovať nové priateľstvá. V ich prežívaní má popredné miesto vznik a rozvíjanie sociálnych kontaktov. Z toho dôvodu sme v našom programe kládli veľký dôraz na rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych kompetencií.

Adaptačný program je zameraný nielen na uchopenie psychických a sociálnych aspektov prechodného obdobia a na vytvorenie adaptačných mechanizmov, ale kladie tiež veľký dôraz na diagnostikovanie. Stredobodom diagnostických činností učiteľa v tomto období by malo byť testovanie tých čiastkových schopností a zručností, ktoré sú dôležité z hľadiska školskej pripravenosti. Samozrejme, učiteľ by mal uplatňovať len také diagnostické nástroje, ktoré sú v súlade s jeho profesijnými kompetenciami. V prípade základných škôl s vyučovacím jazykom maďarským odporúčame aplikovať diagnostický nástroj DIFER. V prípade základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským môžu byť vhodným nástrojom Testy vývinu počiatočného písania a čítania a pripravenosti školopovinných detí na písanie od Lipnickej (2009), alebo dánsky Kresbebný test školskej pripravenosti, ktorý adaptovali na naše podmienky Miňová a Gočová Benková (2012). Všetky tieto publikácie sú voľne dostupné v kníhkupectvách. Uvedené testy pomáhajú učiteľom rozpoznať aktuálnu úroveň vývinu niektorých dôležitých čiastkových schopností detí pri vstupe do školy (ale môžu byť využívané aj pred ich vstupom do školy, už aj v materskej škole). Sme presvedčení totiž, že v prvom ročníku je zhodnotenie východiskového stavu schopností a kompetencií žiakov potrebné. Tieto fakty následne pomáhajú učiteľovi včas objaviť určité ťažkosti, čím môže predchádzať rôznym adaptačným problémom, ktoré súvisia so školskou nepripravenosťou. Primárnym predpokladom úspešného zvládnutia nárokov školy a edukačného procesu (aj adaptácie) je totiž práve pripravenosť dieťaťa na školu.

Dockett a Perry (2001) uskutočnili výskum zameraný na skúmanie začiatku školskej dochádzky dieťaťa na začiatočnom stupni vzdelávania. Trojročný výskum realizovali v Austrálii, v štáte New South Wales, kde školský rok sa začína koncom januára a trvá do začiatku decembra. V New South Wales sa dieťa stane školopovinným, ak dovŕši 6. rok veku. Do školy môže nastúpiť i vtedy, ak v aktuálnom kalendárnom roku dovŕši do 31. júla 5. rok veku. Deti v prvom roku majú oproti ostatným žiakom kratšie vyučovanie. Výskumná skupina realizujúca tento výskum mala sídlo na Western Sydney University. Na realizácii výskumu sa spolupodieľali výskumníci, poradenský tím, školské organizácie a predstavitelia rodičov. Počas troch rokov výskumu skúmali očakávania a koncepcie súvisiace s prechodným obdobím. Najprv prebiehali rozho-

vory s deťmi, s rodičmi, s učiteľkami materských škôl o tom, čo považujú za dôležité pred nástupom do školy. Na základe týchto rozhovorov zostavili dotazník. Odpovede z dotazníka vyhodnotili a na základe jednotlivých odpovedí respondentov vymedzili kategórie. Tieto kategórie odzrkadľovali oblasti, ktoré jednotlivé skupiny respondentov považujú za najdôležitejšie z hľadiska zvládania úspešného prechodu. Najpočetnejšiu skupinu tvorili respondenti, ktorí sa zaujímali najmä o tie aspekty, ktoré u nich vyvolávali najviac obáv a otázok. Išlo o tieto *kategórie*: (1) vedomosti a poznatky detí pred nástupom do školy; (2) sociálna adaptácia; (3) špeciálne zručnosti potrebné k učeniu; (4) postoj ku škole; (5) školské pravidlá; (6) fyzická spôsobilosť; (7) rodinné zázemie; (8) rodinné problémy; (9) charakter edukačného prostredia (Dockett & Perry, 2001). Autori výskumom tiež zistili, že iné skupiny respondentov považovali za dôležité odlišné aspekty. Napríklad deti sa zaujímali najmä o školské pravidlá. Očakávali, že si v škole nájdu nových kamarátov, získajú nové priateľstvá. Rodičia sa zaujímali najmä o to, či ich dieťa bude schopné prispôbiť sa v neznámom prostredí autorite dospelých, či bude schopné osamostatniť sa. Rodičia sa zaujímali aj o osobnosť učiteľa. Je prirodzené, že pre svoje dieťa chceli vybrať dobrú školu, tú najvhodnejšiu, a aj dobrého učiteľa. Učiteľia sa zase zaujímali najmä o to, či bude dieťa schopné začleniť sa do kolektívu, či bude schopné plniť ich pokyny a príkazy (Borbélyová, 2017). Prehľad odpovedí respondentov prezentujeme v tabuľke 2. Odpovede sú zoradené v poradí od najdôležitejšej po menej dôležitú (smerom dole).

Tabuľka 2 Prehľad kategórií podľa odpovedí jednotlivých skupín respondentov
(In Dockett & Perry, 2001, s. 53).

DIEŤA	RODIČ	UČITEĽ
Školské pravidlá	Sociálna adaptácia	Sociálna adaptácia (Či bude schopné vpraviť sa? Či bude plniť pokyny?)
Prístup ku škole Rád budem chodiť do školy? Budem mať priateľov?	Edukačné prostredie	Postoj ku škole
Sociálna adaptácia	Prístup ku škole	Špeciálne zručnosti potrebné k učeniu sa
Vedomosti, poznatky	Fyzická spôsobilosť	Edukačné prostredie (prístup učiteľa)
Fyzická spôsobilosť	Rodinné zázemie	Fyzická spôsobilosť
Špeciálne zručnosti potrebné k učeniu sa	Špeciálne zručnosti potrebné k učeniu sa	Vedomosti, poznatky
	Školské pravidlá	Rodinné zázemie
	Vedomosti, poznatky	Školské pravidlá

Hoci tieto výsledky nie sú najnovšie, sú pre nás predsa smerodajné a dôležité, nakoľko korešpondujú s našimi skúsenosťami a zisteniami z praxe, ktoré sme zohľadnili aj pri zostavení adaptačného programu, a to: pri utváraní školského prostredia treba venovať zvýšenú pozornosť formovaniu sociálnych kompetencií a vzťahov, treba vymedziť jasné ciele programu ako aj pravidlá. V prvých týždňoch je nevyhnutné sústrediť sa najmä na to, aby sa deti v škole cítili dobre, je potrebné u nich vytvoriť pocit bezpečia a istoty a treba ich podporovať, aby sa u nich zvýšila úroveň jednak školskej motivácie a paralelne ich prístup ku škole nestažil uplatnenie sa v kolektíve.

Perry a Dockett (2003) aj v ďalších výskumoch, ako aj ďalší výskumníci (Cuskelly & Detering, 2003; Wesley & Buysse, 2003) v začiatkoch zaškoľovania potvrdili potrebu socio-emocionálneho rozvoja žiakov. Všetci autori sa zhodli aj v tom, že sociálne zručnosti tvoria dôležitú skupinu zručností, ktorá determinuje pripravenosť detí na školy. Popritom výskumné zistenia potvrdili aj fakt, že spôsob, akým žiaci prežívajú prechod, má vplyv na ich budúce sociálne a akademické úspechy (Cassidy, 2005; Dockett & Perry, 2007).

V mnohom nás inšpirovali aj výskumné zistenia Mirkhila (2010), ktorý potvrdil, že emocionálna stabilita dieťaťa, ako aj pozitívne vzorce správania sú pri prechode dieťaťa do školy veľmi dôležité a patria medzi predpoklady úspešnej adaptácie. Zároveň zistil aj to, že všetky zainteresované dospelé strany vo vzdelávaní (učitelia, rodičia a psychológovia) označili ako kľúčové pojmy v kontexte adaptácie: šťastie a emocionálnu pohodu. Autorom bolo potvrdené aj to, že kľúčovým ukazovateľom úspešného prechodu je vyrovnávanie sa so sociálnou diskontinuitou, čo determinuje schopnosť dieťaťa efektívne sa vyrovnáť s meniacou sa klímou, novými nepredvídanými situáciami.

Sme presvedčení, že konečným cieľom všetkých zainteresovaných strán je dosiahnuť, aby sa deti v škole cítili šťastné. Len niekedy nevedia, akou cestou to dosiahnuť. A keďže do tohto procesu je zapojených viacero zainteresovaných strán, „úspešnosť“ prechodu do školy sa môže líšiť v závislosti od toho, koho perspektíva sa zvažuje (Hugo et al., 2018). Samozrejme, zastávame názor, že perspektíva dieťaťa musí byť prvoradá.

Sme si vedomí aj toho, že neexistuje univerzálny a všemocný model riešenia adaptačného procesu v začiatočnom vyučovaní, ale ako sme to už naznačili, po preštudovaní metodických materiálov a zahraničnej odbornej literatúry sme dospeli k názoru, že adaptačné programy predstavujú jeden model z možných efektívnych riešení. Prostredníctvom programov je možné zabezpečiť vhodné edukačné prostredie školy a plynulú (efektívnejšiu a rýchlejšiu) adaptáciu žiakov na začiatočné vyučovanie (túto hypotézu budeme skúmať v rámci nášho výskumu). Zámerom nášho doterajšieho bádania bolo totiž nájsť riešenie pre našu krajinu, ktoré pomôže predchádzať vznikom adaptačných problémov uplatnením premyslených postupov a stratégií, ktoré účinne fungujú v praxi. Zároveň sme dbali na to, aby riešenie bolo prispôbené našej edukačnej realite a slovenskému školskému systému. Sme toho názoru, že pri zostavovaní programu je

nutné prihliadať na demografické faktory, na miestne špecifiká a treba zväziť aj pôsobenie rôznych iných faktorov. Napríklad štýl výchovného pôsobenia učiteľa. Výchovné pôsobenie vychádzajúce z rešpektovania osobnostných kvalít dieťaťa môže byť totiž predpokladom vzniku pozitívneho vzťahu učiteľa a žiaka (Potočárová, 2021).

Pred tvorbou programu sme vyčlenili **tri aspekty riadenia adaptačného procesu**, ktoré sme brali do úvahy pri tvorbe programu:

- *Aspekt žiaka*: zohľadnili sme uspokojovanie potrieb žiaka a kládli sme dôraz na adekvátnu podporu žiaka. Snažili sme vytvoriť také prostredie, ktoré pre žiaka zabezpečí emocionálnu stabilitu, pocit spokojnosti a bezpečia. Usilovali sme rozvíjať osobnosť žiaka-dieťaťa centrickým spôsobom, pomáhať mu identifikovať sa s rolou školáka (žiaka a spolužiaka) a podporovať dieťa v tom, aby sa u neho vytvárala „vnútorná pozícia školáka“. Sústredili sme sa aj na rozvíjanie sociálnych zručností a vybudovanie stratégií potrebných na zvládanie záťažových situácií.
- *Aspekt školy*: snažili sme zabezpečiť príjemné prostredie a efektívne prostriedky na zvládnutie učebných činností podľa miestnych možností, nakoľko škola má reagovať najmä na potreby detí a na očakávania rodičov. Radíme sem pripravenosť školy a učiteľov, osobnosť a odborné poznatky učiteľa, organizáciu vyučovacieho procesu, zabezpečovanie stimulujúcich materiálno-technických a priestorových podmienok školy, vhodné priestorové usporiadanie tried a ich vybavenosť potrebnými učebnými pomôckami.
- *Aspekt rodiča*: usilovali sme sa o tvorbu pozitívneho emočného zázemia. Kládli sme dôraz na adekvátnu podporu rodiča a na rozvíjanie spolupráce, ako aj na poradenskú činnosť smerom k rodičom (Borbélyová & Slezáková, 2014).

Naším zámerom bolo zosúladením týchto troch aspektov vytvárať emocionálne bezpečné a edukačne stimulujúce prostredie v škole, v ktorom sa žiaci dobre cítia. Sme toho názoru, že úlohou každej základnej školy by malo byť vypracovanie premyslených súborov metód a postupov v zmysle prevencie predchádzania adaptačným problémom. Prípadne aplikovať už v praxi vyskúšaný a vedecky overený program. Odôvodnia to rôzne spoločenské očakávania. Súhlasíme totiž s Chien-Chungom a Guoshengom (2023), podľa ktorých je potrebné riešiť prístup sociálneho dopytu, treba akceptovať paradigmu spoločenských výziev a uplatňovať prístup systémových zmien.

Pri tvorbe adaptačného programu sme vychádzali aj zo zistenia Kósáné Ormai (2005), ktorá zrealizovala intenzívny výskum v teréne. Cieľom jej longitudálnej štúdie bolo zistiť, ktoré procesy a faktory sa podieľajú v školskom období pri vytváraní adaptačných ťažkostí a aká je úloha učiteľa v tomto procese. Pri výbere metód brala do úvahy sociologickú komplexnosť, psychologické a pedagogické fúzie, ktoré považujeme aj my za dôležité. Výskumom dospela k záveru, že väčšina detí, ktoré sa dobre adaptovali pochádzalo z rodiny s vyšším vzdelávaním a vyššou pracovnou profesiou rodičov. 80

% slabšie adaptabilných detí bolo z málo podnetných rodín. Pre nás je dôležité najmä jej zistenie, že prvé školské skúsenosti majú dôležitú úlohu v období prvého stretnutia so sociálnymi a inštitucionálnymi normami rozvoja k hodnotám školy, k učeniu, ostatným deťom a vytvoreniu vzťahu k pedagógovi. Podobným zisteniam sa dopracovali aj ďalší autori (Hirst et al., 2011; Perry & Dockett, 2003).

Pri zostavovaní adaptačného programu sme vychádzali aj z výsledkov nášho výskumu, ktorý sme realizovali v školskom roku 2016/17. V tomto období sme koncipovali adaptačný program s názvom Šťastný školák, ktorý sme experimentálne overovali v praxi. Do výskumu bolo zapojených 6 tried (106 žiakov). Do experimentálnej skupiny bolo zaradených 56 žiakov a do kontrolnej skupiny 50 žiakov. V experimentálnej skupine učitelia pracovali s adaptačným programom. Učitelia kontrolných skupín boli vyzvaní k tomu, aby vyučovací proces realizovali tradičným spôsobom, bez adaptačného programu. Pomocou programu sme chceli zistiť ako determinuje adaptačný program proces adaptácie detí v prvom ročníku základnej školy, či je program efektívny a do akej miery. Chceli sme zistiť, či proces adaptácie, ktorý prebieha pomocou adaptačného programu je úspešnejší a rýchlejší, ako adaptácia bez adaptačného programu. Zároveň sme chceli dokázať účinnosť programu vedecky, čiže sme chceli tvoriť vedecky orientovaný (evidence-based) program (Borbélyová, 2017).

Realizovali sme prirodzený (terénny) pedagogický experiment (in vivo experiment) – klasický model. Problém sme skúmali z aspektu dieťaťa (z pohľadu školskej motivácie) a za pomoci učiteľov (z pohľadu pedagogicko-psychologických špecifik adaptácie). Z tohto dôvodu sme za hlavné metódy registrácie a zberu dát z množstva exploratívnych metód zvolili dotazník (konkrétne nástroje: Dotazník na zistenie úrovne školskej motivácie žiakov prvého ročníka základnej školy a Dotazník pre učiteľov prvého ročníka: Pedagogicko-psychologická analýza špecifik adaptácie prvákov na školu). Skúmali sme, či je medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v pretestoch, retestoch a posttestoch štatisticky významný rozdiel: vykazovali sme účinnosť adaptačného programu v rôznych časových etapách. Paralelne sme monitorovali situáciu v kontrolnej skupine.

Na vyhodnotenie výsledkov výskumu a na overenie výskumných hypotéz sme použili metódu štatistického spracovania údajov pomocou programu STATISTICA. Vypočítali sme hodnotu testovacieho kritéria Wilcoxonovho jednovýberového testu (Z) a hodnotu pravdepodobnosti (p). Na testovanie štatistickej významnosti rozdielov v úrovni pozorovaných znakov (sledovali sme úroveň adaptability v dvoch časových obdobiach na základe troch meraní a úroveň školskej motivácie, ktorú sme rovnako zisťovali v dvoch časových obdobiach na základe troch meraní) – využili sme tiež Wilcoxonov dvojitý test (Wilcoxon Rank Sum Test), v niektorých literatúrach uvedený ako Mann–Whitneov test).

Zistili sme, že žiaci v experimentálnej skupine dosiahli v adaptácii štatisticky významne lepšie výsledky ako žiaci v kontrolnej skupine. Žiaci experimentálnej skupiny mali signifikantne lepšie výsledky, získali vyššie bodové ohodnotenia. Štatistickým

šetrením bolo dokázané, že príznaky adaptačných ťažkosti v značnej miere ustúpili v experimentálnej skupine už v prvej časovej etape. Kým v kontrolnej skupine nastalo zlepšenie výsledkov adaptačného procesu až v druhej etape. U žiakov v experimentálnej skupine v dôsledku realizácie adaptačného programu nastalo zlepšenie výsledkov adaptácie na školu už v prvej časovej etape. Na základe uvedeného je zrejmé, že zvolený adaptačný program bol účinný a pomohol zrýchliť, resp. zlepšiť adaptáciu detí na začiatočnom stupni vzdelávania, ako aj školskú motiváciu žiakov (Borbélyová, 2017).

Samozrejme, dôležitým prvkom adaptačného programu je aj uskutočňovanie pedagogickej diagnostiky, ktorá je zameraná na zmapovanie školskej pripravenosti dieťaťa po vstupe do prvého ročníka, resp. čiastkových schopností a zručností detí, ktoré sú dôležité z hľadiska učebných činností. Veď aj medzinárodné výskumy intenzívne skúmajú obdobie nástupu do školy a zameriavajú sa najmä na identifikáciu zručností, ktoré zohrávajú významnú úlohu v kognitívnom a afektívnom vývoji v ranom detstve (Driscoll & Nagel, 2008; Józsa, Török & Stevenson, 2018) vrátane v období adaptácie. Požiadavka poznať vývinové rozdiely medzi deťmi pred ich vstupom (ako aj po ich vstupe) do školy dostáva v dnešnej dobe osobitný dôraz. Aj odborníci sú toho názoru, že v rámci pedagogickej diagnostiky je obzvlášť dôležité preskúmať tie kritické základné zručnosti, ktoré sú potrebné k úspešnej školskej adaptácii (Graue, 2006; Keating, 2007). Z uvedených dôvodov sme sa rozhodli do adaptačného programu implementovať diagnostiku zameranú na meranie čiastkových schopností a zručností detí. (Pozn.: Tento adaptačný program budeme môcť využívať v budúcnosti aj na skúmanie vzťahu, štatistickej závislosti medzi úrovňou pripravenosti dieťaťa na školu a priebehom adaptačného procesu.)

Zdôrazňujeme však, že na určenie toho, či dieťa dosiahlo potrebnú úroveň rozvoja k nástupu do školy sú potrebné validné a reliabilné nástroje (Snow & Van Hemel, 2008), preto odporúčame učiteľom využívať prednostne takéto nástroje. Dostupnosť a aplikácia vhodných a ľahko použiteľných meracích nástrojov zohráva dôležitú úlohu pri úspešnom vstupe dieťaťa do školy (Snow, 2006). Ako sme to už uviedli v predchádzajúcej kapitole, v materských a základných školách s vyučovacím jazykom maďarským odporúčame využívať testy DIFER (Józsa, Oo, Borbélyová & Zentai, 2023a) a v materských a základných školách s vyučovacím jazykom slovenským testy od Lipnickej (2009), alebo Kresebný test školskej pripravenosti (Gajdošová & Herényiová, 1996). Tieto testy boli adaptované na naše kultúrno-spoločenské podmienky. V praxi žiaľ na Slovensku je k dispozícii málo diagnostických nástrojov, ktoré sú adaptované na naše podmienky a zároveň umožňujú merať jednotlivé oblasti schopností detí. Preto favorizujeme v budúcnosti adaptáciu a štandardizáciu ďalších zahraničných diagnostických nástrojov.

Mnohí autori apelujú aj na to, že proces adaptácie žiaka môže byť uľahčený prostredníctvom adekvátnej spolupráce školy a rodiny, preto je nevyhnutné zapojenie rodiny do vzdelávania detí (Correia & Marques-Pinto, 2016; Kurincová, 2019; Samara

& Ioannidi, 2019; Tan & Goldberg, 2009; Teleková & Marcineková, 2021; Zhao, 2017). Aktívna spolupráca medzi školským a rodinným prostredím patrí k základným determinantom adaptácie školáka (Belešová, 2021). Je nevyhnutné, aby rodičia boli na rolu rodiča školopovinného dieťaťa dostatočne pripravení a mali by byť spôsobilí poskytnúť svojmu dieťaťu dostatočnú podporu pri plnení školských povinností (Slezáková, 2012). Iba dobre pripravení rodičia dokážu pomáhať dieťaťu prekonávať adaptačné prekážky. Pozitívny postoj rodičov v mnohom determinuje, resp. má pozitívny vplyv na proces adaptácie (Akçinar, 2013; Miller-Lewis et al., 2014; Vlaicu, Anghel & Voicu, 2019). Preto v adaptačnom programe sme venovali priestor aj rodinnej dimenzii.

5.2 Adaptačný program „Šťastný školák“

Adaptačný program je súbor premyslených metód a opatrení, ktoré sú zamerané na reguláciu adaptačného procesu s cieľom znížiť výskyt adaptačných problémov (Borbélyová, 2017). Zostavili sme ho na základe niektorých výskumných zistení a prihliadali sme na pedagogickú prax, ako aj na vekové osobitosti žiakov, na potreby prvákov a na školský systém Slovenska. Prihliadali sme aj na naše národné špecifiká a brali sme do úvahy niektoré aspekty edukačnej reality, ako aj niektoré zásady tvorby prechodových a adaptačných programov. Do programu sme zapracovali aj hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov podľa Lisej et al. (2010), ako aj aplikáciu diagnostických nástrojov, ktoré sú zamerané na meranie úrovne školskej pripravenosti dieťaťa.

Program „*Šťastný školák*“ (ktorého predchodcom bol program *S úsmevom v škole*, Borbélyová, 2017) sa skladá z troch modulov. Prvý modul s názvom „*Moje prvé dni v škole*“ je naplánovaný na jeden týždeň. Druhá etapa s názvom „*Už som školák a mám aj kamarátov*“ je naplánovaná do konca septembra. Tretia etapa a názvom „*V škole je mi dobre*“ trvá do konca prvého polroku, kedy už vyučovanie prebieha podľa štandardných postupov školy, avšak učitelia majú zaradiť pohybové a dramatické hry, ako aj hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií podľa vlastnej voľby ešte do konca januára. Jednotlivé týždne v rámci modulov sú naplánované podľa tém, ktoré sú zamerané na rozvoj konkrétnych sociálnych zručností žiakov. Sú zamerané napríklad na posilnenie spolupráce, na efektívnu komunikáciu, na riešenie konfliktov, na uvedomovanie si slušného správania sa a pod. Program zohľadňuje aj psychické a sociálne aspekty vývinu, potreby žiakov a prihliada na rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov, na zvýšenie úrovne školskej motivácie a na vytvorenie adaptačných mechanizmov, pomocou ktorých je možné predísť prípadným adaptačným ťažkostiam, obnoviť stratenú rovnováhu dieťaťa pri prechode do nového prostredia a napomôcť k dosiahnutiu osobného maxima dieťaťa (pozri Prílohu A). Aplikáciou programu sa snažíme zabezpečiť, aby si dieťa čo najskôr zvyklo na nové prostredie, aby sa bezproblémovo prispôbovalo novým podmienkam, aby zmena neohrozila rozvoj jeho osobnosti, jeho emočné a sociálne zdravie.

Zároveň chceme docieľiť, aby žiak úspešne fungoval v triednom kolektíve a svojou samostatnou školskou prácou dosiahol akademický úspech.

1. modul: „Moje prvé dni v škole“

Cieľom modulu je zabezpečiť plynulý a bezstresový prechod z materskej školy do prvého ročníka, vytvoriť emocionálne bezpečné prostredie a vytvoriť vhodné psycho-sociálne a pedagogicko-organizačné podmienky zabezpečujúce harmonický priebeh adaptácie prváčikov. Oboznámiť prváčika so školským životom hravou formou, pripraviť ho na prijatie roly školáka.

Operacionalizované ciele:

- po vstupe dieťaťa do základnej školy uskutočniť pedagogickú diagnostiku, zameranú na zmapovanie školskej pripravenosti dieťaťa, ako napr. testy od Lipnickej (2009), alebo adaptované DIFER testy (v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským)
- vytvárať emocionálne a edukačne stimulujúce prostredie,
- upevňovať fyzické, psychické a sociálne zdravie detí,
- vytvoriť a udržiavať kontakty s učiteľmi a rovesníkmi,
- formovať adekvátne správanie sa.

Charakteristika: Modul programu je zameraný na psychické a sociálne uchopenie nového obdobia a na vytvorenie adaptačných mechanizmov, pomocou ktorých je možné predísť prípadným adaptačným ťažkostiam alebo obnoviť stratenú rovnováhu pri prechode do nového prostredia.

Úlohy:

- realizovať vstupnú diagnostiku zameranú na meranie úrovne školskej pripravenosti a na zisťovanie pedagogicko-psychologických špecifik adaptácie,
- výsledky meraní zohľadniť pri plánovaní a organizovaní výchovno-vzdelávacej práce.

Podporovať:

- adaptáciu na nové podmienky,
- zvládanie záťaží,
- adaptáciu na úrovni nových sociálnych vzťahov a kontaktov.

Vymedzenie pedagogicko-organizačných podmienok:

- testovanie žiakov v rámci vstupnej diagnostiky realizovať v tichom, kludnom prostredí so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa,
- výsledky testov a celkovej vstupnej diagnostiky konzultovať s rodičmi,
- využívať hrové elementy a zaradiť viac pohybu,
- zásada postupnosti pri zmene režimu dňa – postupný prechod na učebné činnosti:
- prvý týždeň kratšie dni (pondelok, utorok a v stredu iba 3 vyučovacie hodiny a vo štvrtok a piatok kratšie, 30 minútové vyučovacie hodiny) a všetky vy-

učovacie hodiny realizovať hravou formou (podobne ako vzdelávacie aktivity v materských školách),

- využívať netradičné formy: uprednostňovať exkurzie, improvizácie a pod.,
- stoly a stoličky rozmiestniť v triede tak, aby umožnili frontálne, skupinové a párové formy činností,
- esteticky vyzdobiť triedu a vymedziť relaxačný kútik a miesto na rozcvičku,
- pomôcky nenosiť domov, nedávať domácu úlohu,
- realizovať ranný kruh – využívať k tomu rituál „zvonček“,
- zaradiť rozprávky a dramatické hry – využívať rituál „triangel a rozprávková sviečka“.

V školskom klube:

- častý pobyt na vzduchu,
- v poobedňajších hodinách zaradiť hry na upevnenie sociálnych kontaktov, pohybové a športové hry, ako aj hudobno-pohybové hry,
- realizovať poobedňajší kruh: rozhovor s deťmi (aktuálne problémy, otázky) – využívať k tomu rituál „zvonček“,
- zabezpečiť možnosť individuálnej „konzultácie“ pre deti: „minúty dôvery“.

Prvý modul adaptačného programu je realizovaný počas vyučovania a aj v školskom klube. Práca s rodičmi sa realizuje pomocou rodičovských stretnutí, v rámci individuálnych konzultácií a spočíva aj v osvetovej práci a poradenskej činnosti.

2. modul: „Už som školákom a mám aj kamarátov“

Cieľom tohto modulu je rozvíjať sociálne kompetencie žiakov. Dosiagnúť, aby žiak mal rozvinuté sociálne kompetencie na takej úrovni, aby dokázal úspešne a efektívne spolupracovať, aby rozumel sociálnym situáciám a primerane sa v nich správal, a aby vedel voliť účinné riešenia problémov. Ďalej dosiahnuť, aby bol schopný prejavovať empatiu v kontakte s druhými, aby dokázal prejavovať záujem o iných, aby bol schopný nadviazať kamarátske vzťahy.

Operacionalizovaný cieľ: Rozvíjať jednotlivé komponenty sociálnych kompetencií a postupne vytvoriť správne učebné návyky. Pripraviť dieťa na kooperáciu so spolužiakmi.

Charakteristika: Tento modul trvá 3 týždne, do konca septembra. Stredobodom modulu je nadviazanie sociálnych kontaktov, vytváranie priateľstiev. Program je zároveň zameraný na posilnenie adaptačných mechanizmov.

Pedagogicko-organizačné podmienky:

- využívať hrové elementy a športové hry, poznávanie pomocou bádania a skúmania,
- zásada postupnosti: postupný prechod na učebné činnosti: druhý septembrový týždeň mať 30 minútové vyučovacie hodiny. Potom v ďalšom týždni 45 minútové hodiny realizovať tak, že na hodinách aspoň 1-2 krát zaradiť krátku

(5-15 minútová) rozcvičku, hru.

- využívať netradičné formy: uprednostňovať exkurzie, improvizácie, dramatické hry a pod.,
- stoly a stoličky rozmiestniť v triede tak, aby umožnili frontálne, skupinové a párové formy činností,
- vymedziť v relaxačný kútik a miesto na rozcvičku,
- pomôcky nosiť domov iba v piatok, domácu úlohu obmedziť na minimum,
- prvú hodinu vždy začať s ranným kruhom,
- hodiny telesnej výchovy podľa možností v prvých mesiacoch realizovať na vzduchu (využívať pohybové hry a hrové situácie),
- v stredu zaradiť do rozvrhu neštandardné hodiny, uprednostniť inú formu vyučovania ako bežná vyučovacia hodina (odporúčaná je 4. hodina),
- stanoviť cieľ hodiny spolu s deťmi.

V školskom klube:

- častý pobyt na vzduchu,
- v poobedňajších hodinách zaradiť hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov (podľa Lisá et al., 2010), dramatické hry a rozprávky (rituál: triangel a rozprávková sviečka),
- realizovať poobedňajší kruh: rozhovor s deťmi (aktuálne problémy, otázky) – rituál: „zvonček“,
- zabezpečiť možnosť individuálnej „konzultácie“ pre deti: „*minúty dôvery*“.

Tento modul adaptačného programu je realizovaný počas vyučovania a aj v školskom klube. Práca s rodičmi sa realizuje pomocou rodičovských stretnutí, v rámci individuálnych konzultácií a spočíva aj v osvetovej práci a poradenskej činnosti.

3.modul: „V škole je mi dobre“

Cielom tohto modulu je rozvíjať emočnú reguláciu, sebakontrolu, vrátane sebaopôsobnosti pri regulovaní emócií a impulzov, a upevniť správne učebné návyky a vypestovať odolnosť u detí.

Charakteristika: tento modul trvá do konca prvého polroku, kedy už vyučovanie prebieha podľa štandardných postupov školy, avšak učitelia majú zaradiť pohybové a dramatické hry, ako aj hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií, resp. situačné hry na rozvíjanie emočnej regulácie a sebakontroly podľa vlastnej voľby ešte do konca januára.

Tento modul adaptačného programu je síce realizovaný počas vyučovania (týždenne 2-krát v trvaní 15 minút) a aj v školskom klube (týždenne 3-krát v trvaní cca 15-20 minút), avšak do vyučovacieho procesu zasahuje len minimálne.

Rozpis konkrétnych činností, hier a aktivít – vypracovaný adaptačný program, pozri v Prílohe A.

ZÁVER

V živote každého človeka sú obdobia, kedy je vystavený zmenám, ktoré negatívne ovplyvňujú jeho vývin, robia ho zraniteľnejším a môžu narušiť stabilitu celej osobnosti. Počas týchto prechodných období je človek nútený prijať nové pravidlá a adaptovať sa na nové podmienky prostredia. Usiluje sa preto o dosiahnutie stability a chce odstrániť napätie, mobilizuje vnútorné zdroje síl v záujme obnovy rovnováhy a dosiahnutia pocitu bezpečia a istoty. Tieto periódy majú obrovský význam z hľadiska ďalšieho vývinu človeka. Môžu mať pozitívne, ale aj negatívne dôsledky a úspešné zvládanie konkrétnej situácie závisí od mnohých vnútorných i vonkajších faktorov.

Jedným takým náročným prechodným obdobím na životnej dráhe človeka je vstup do školy, keď sa dieťa musí prispôbiť novým podmienkam. V tejto senzitívnej etape zaznamenávame u neho zvýšenú citlivosť na prebiehajúce zmeny. Preto sa domnievame, že úlohou spoločnosti (na národnej úrovni) a školy (na miestnej úrovni) je, aby zabezpečili podmienky plynulého a bezstresového prechodu z jednej inštitúcie do druhej a aby uľahčili adaptáciu dieťaťa. Veď zážitky z prvých rokov školskej dochádzky môžu mať vplyv na neskoršie spoločenské a akademické úspechy dieťaťa (Bezrukich & Jefimovova, 2000; Dockett & Perry, 2003; Hirst et al., 2011). Preto môžeme považovať túto etapu za jeden z najdôležitejších vývinových medzníkov.

Už v dvadsiatom storočí sa dostávali do popredia teórie, ktoré boli zamerané na podporu dieťaťa v prechodnom období a paralelne vyzdvihli dôležitosť podpory spolupráce jednotlivých spoluúčinkujúcich procesu (Pianta, Rimm-Kaufman & Cox, 1999). Odborníci upriamili pozornosť aj na potrebu vylúčenia alebo aspoň obmedzovania rizikových faktorov. Skúmanie prechodného, resp. adaptačného obdobia je aj dnes jedna z tém, ktorá spája odborné kruhy hľadať riešenie.

Síce pojem adaptácia často rezonuje v diskusiách odborníkov a výskumníkov aj na našom území, myslíme si, že problematika si vyžaduje väčšiu pozornosť aj v reálnej edukačnej praxi. Preto bolo našou ambíciou ponúknuť možné riešenie. V záujme čoho sme koncipovali adaptačný program, aplikovateľný v priamej v edukačnej praxi.

Uvedomujeme si, že implementovať adaptačné programy do edukačnej praxe nie je jednoduchá úloha, ale nie je ani beznádejná, nakoľko na úrovni štátnej školskej politiky existuje záujem o zvýšenie kvality edukácie. Veríme, že zistenia a nami vypracovaný adaptačný program bude prínosom pre učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania, pre okruh odborníkov a širokú akademickú verejnosť, a bude ich inšpirovať k ďalšiemu skúmaniu problematiky.

Hlavným, ťažiskovým prínosom monografie je prezentácia i menej známych paradigiem edukačnej reality skúmaného konštruktú. Rozpracovanie témy prinieslo do istej miery nové zistenia a úvahy, ako aj nové závery a nové výzvy v oblasti pedagogického pôsobenia. Ďalším prínosom monografie je okrem poskytnutia uceleného ex-

kurzu do problematiky aj adaptačný program preventívneho charakteru, ktorý budú môcť využívať učitelia v prvých ročníkoch základnej školy v prospech zvýšenia kvality života žiakov. Rovnako ho budú môcť využívať ako východisko pri tvorbe vlastných adaptačných programov školy. Sme presvedčení, že implikáciou adaptačného programu do praxe môžeme výrazne uľahčiť obdobie adaptácie. Monografia môže inšpirovať učiteľky, aby pristupovali k problematike adaptácie „inak“ s cieľom zabezpečiť úspešný štart dieťaťa v škole s využitím rôznych stratégií a nástrojov pedagogickej diagnostiky, ako napríklad zahraničný diagnostický nástroj DIFER, ktorý bol adaptovaný na naše kultúrno-spoločenské prostredie.

Počas skúmania problematiky sme analyzovali aktuálnu edukačnú realitu, identifikovali sme skutočné problémy v danej oblasti a ako sme už uviedli, dúfame, že inšpirujeme aj výskumníkov k ďalšiemu riešeniu tejto témy. Sme totiž presvedčení, že naše zistenia evokujú ďalšie a ďalšie otázky. Bolo by hodnotné získať odpovede napríklad na nasledovné: Deti u nás prichádzajú do škôl dostatočne pripravené? Ako žiak vnútorne spracúva konkrétne podnety nového neznámeho prostredia? Ako prežíva dieťa prvé dni v škole? Ako reaguje žiak na požiadavky a zmenené podmienky? Ktoré činnosti a situácie zvláda žiak najťažšie? Ako determinuje osobnosť učiteľa adaptáciu dieťaťa? Ako ovplyvňuje diagnostikovanie a následné rozvíjanie schopností a zručností dieťaťa obdobie prechodu, resp. adaptácie?

Hľadanie odpovedí na uvedené, ako aj na ďalšie otázky je veľmi dôležité, nakoľko vieme, že súčasné spoločenské podmienky, ovplyvňujúce kvalitu života dieťaťa v období jeho raného detstva si vyžadujú nový prístup k chápaniu prechodného obdobia, ako aj k začiatočnému vyučovaniu. Z tohto dôvodu zastávame názor, že je potrebné akceptovať paradigmu spoločenských výziev a uplatňovať tak prístup systémových zmien, akou je aj implementácia adaptačného programu do edukácie, ktorého dôležitým prvkom je pedagogická diagnostika.

Zároveň v záujme zlepšenia pedagogickej praxe sme sformulovali naše myšlienky a odporúčania na troch líniách:

Vo výskumnej oblasti:

- *Favorizujeme skúmanie vzťahu (štatistickej závislosti) medzi úrovňou pripravenosti dieťaťa na školu a priebehom adaptačného procesu.*
- *Pre budúci výskum adaptácie žiakov, okrem aplikácie kvantitatívnych metód, favorizujeme aj aplikáciu zmiešaných výskumných stratégií, resp. využiť pridanú hodnotu kvalitatívneho výskumu za použitia kvalitatívnych výskumných metód, ako napríklad presadenie metódy kvalitatívneho rozhovoru s deťmi, kazuistiky (prípadovej štúdie), testov, nedokončených viet a pod.*

V pedagogickej oblasti:

- *Reagovať na potreby detí a očakávania rodičov. Vytvoriť stimulujúce prostredie a programy na uľahčenie prechodového/adaptačného obdobia.*

Odporúčame vyskúšať jednu z alternatív: aplikovať nami vypracovaný adaptačný program, alebo „prebrať“ niektorý zahraničný model, prípadne si vypracovať vlastný program.

- *Uskutočňovať identifikáciu úrovne adaptácie žiakov v školskej praxi.*

Prihovárame sa za pravidelnú a systematickú realizáciu pedagogickej diagnostiky v prvom ročníku základnej školy. Myslíme si, že ak chceme dosiahnuť, aby sa zlepšila kvalita edukácie, je nevyhnutné ísť do hĺbky jej procesov a je potrebné dôkladné spoznanie dieťaťa.

Prihovárame sa aj za testovanie školskej pripravenosti, resp. čiastkových schopností a zručností detí, nakoľko školskú pripravenosť považujeme za dôležitý determinant adaptácie. Zároveň sme presvedčení, že v prvom ročníku je zhodnotenie východiskového stavu schopností a kompetencií žiakov potrebné.

- *V prvom ročníku po nástupe do školy (v prvých týždňoch, mesiacoch) favorizujeme aplikáciu hier na rozvíjanie sociálnych kompetencií žiakov.*
- *Favorizujeme aj rozvíjanie schopností a zručností detí pomocou rôznych rozvíjajúcich programov na základe výsledkov testovania školskej pripravenosti.*

Na národnej/celoštátnej úrovni:

- *Zjednotiť prístup k pedagogickému diagnostikovaniu. Povinnosť uskutočňovať pedagogickú diagnostiku na primárnom stupni vzdelávania (minimálne v prvom ročníku) a túto povinnosť zakotviť vo vyhláske.*
- *Poskytnúť a vytvárať možnosti v rámci systému ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov pôsobiacich na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania v tejto tematike. Organizovať kurzy ďalšieho vzdelávania, pracovné stretnutia a semináre, workshopy. Paralelne poskytnúť učiteľom metodické materiály.*
- *Zdôrazňujeme potrebu dostať problematiku prechodu a adaptácie žiaka na začiatočnom stupni vzdelávania, ako aj pedagogického diagnostikovania do programu výučby budúcich učiteľov predprimárneho a primárneho vzdelávania na všetkých vysokých školách.*

ZOZNAM LITERATÚRY A ZDROJOV

- Akçinar, B. (2013). The predictors of school adaptation in early childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93(1), 1099–1104. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.338>
- Albert-Lőrincz, E. (2012). A gyermek társadalmi beilleszkedési nehézségeinek háttértényezői és a közösségi megelőzés megtervezése. *Erdélyi Társadalom*, 1(10), 23–37.
- Aleksandrovna, G. E. (2013). *Socialno-psichologičeskaja adaptacija pervoklassnikov kak uslovije uspešnovo obučenija mladšich školnikov*. Moskva.
- Alzboon, S. O. (2013). Social adaptation and its relationship to achievement motivation among high school students in Jordan. *International Education Studies*, 6(10), 63–69. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n10p63>
- Aminnikova, N. S. (2008). *Adaptacija pervoklassnikov k školnym uslovijam. Priloženie: Komplexnaja programma psihologičeskovo soprovoždenija detej dlja profilaktiki i korekcii školnoj dezadaptacii*. Akademia.
- Amukune, S., & Józsa, K. (2023). Approaches to learning in elementary classrooms: Contribution of mastery motivation and executive functions on academic achievement. *International Journal of Instruction*, 16(2), 389–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16222a>
- Antonovsky, A. (1993). The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science & Medicine*, 36(6), 725–733. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(93\)90033-Z](https://doi.org/10.1016/0277-9536(93)90033-Z)
- Babajeva, T. I. (1990). *Soveršenstvovaniye podgotovky detej k škole v detskom sadu*. Leningrad: LGPI.
- Bačíková, M., & Jankovská, A. (2018). *Základy metodologie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Vydavateľstvo Šafárik Press.
- Bagalová, L., Bizíková, L., & Fatulová, Z. (2013). *Komparatívna analýza vzdelávacieho systému v Slovenskej republike a vo vybraných ázijských krajinách*. Štátny pedagogický ústav.
- Baliga, J. (1995). Študijná podvýkonnosť a možnosti jej prevencie a reedukácie. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 8(8), 30–38.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press.
- Bánovčanová, Z., & Krajčovičová, L. (2016). Adaptácia dieťaťa na základnú školu z pohľadu matiek s rôznou vzdelanostnou úrovňou. *Pedagogika*, 7(1), 40–53.
- Barnett, M. A., & Taylor, L. C. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(30), 140–148. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.11.001>
- Barnett, S., Ayers, S., & Francis, J. (2014). Comprehensive measures of child outcomes in early years. In OECD (Ed.), *Network on the Early Childhood Education and Care* (pp. 32–62). OECD.
- Barnová, S. (2020). *Zvládanie záťažových situácií*. VŠ DTI.
- Barnová, S., & Tamášová, V. (2018). Risk and protective factors in the life of youth in relation to resilience. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 52(1), 50–59. <https://doi.org/10.2478/papd-2018-0001>

- Beblavá, E., Bražinová, A., Ginter, E., Guliš, G., Huba, M., Nemeč, J., Pažitný, P., Plačintár, E., Rosa, V., Sedláková, D., Sirák, M., Szomolányi, S., Vagač, L., Zachar, D., Zajac, R., & Zemanovičová, D. (2002). *Národná správa o ľudskom rozvoji SR 2001 – 2002*. Bratislava: CPHR – Centrum pre hospodársky rozvoj. <<http://www.cphr.sk/undp2002.htm>>.
- Belešová, M. (2021). *Adaptačná sťaž v základnej škole*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Bezrukich, M. M. (2011). Trudnosti adaptácii prvoklassnikov k škole. *Upravlenie načalnoj školj, 7(8)*, 24–31.
- Bezrukich, M. M., & Jefimovova, S. P. (2000). *Rebjonok idjet v školu*. Akademia.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of child functioning at school entry. *American Psychologist, 57(2)*, 111–127. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.2.111>
- Blair, C., & Raver, C.C. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Review of Psychology, 66*, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development, 78(2)*, 647–663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blatný, M., Blažková, T., Kepak, T., Jelínek, M., & Koutná, V. (2007). Kvalita života detí po liečbe nádorového onemocnení: súčasné poznatky a smery výskumu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 42(4)*, 291–306.
- Blatný, M., & Šolcová, I. (2016). Osobnostní předpoklady osobní pohody. *Československá psychologie, 60*, 2–12.
- Bogomolova, M. S. (2013). Trudnosti adaptácii prvoklassnikov k škole. In A. I. Saburcev, E. F. Malafeeva, J. K. Kuzmičev, & E. A. Kaluzsnij (Eds.), *Adaptacija učaščichsja vsech stupenej obrazovania v uslovijach sovremennogo obrazovatel'nogo processa* (pp. 206–228). Nižgorodskij gosudarstvennij universitet N.I. Lobačevskogo.
- Bond, L., Carlin, J. B., & Thomas, L. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal, 323(7311)*, 480–483. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
- Borbélyová, D. (2017). *Utváranie školského prostredia v kontexte adaptácie žiaka na začiatkové vyučovanie*. Dizertačná práca. UKF v Nitre.
- Borbélyová, D. (2019). A pedagógiai diagnosztika jelentősége az óvoda-iskola átmenet kontextusában. In J. Bukor, M. Nagy, B. Pukánszki, Á. Csehiová, K. Józsa, & I. Szökö (Eds.), *11. International Conference of J. Selye University : Pedagogical Sections: Pedagogical Sections* (pp. 211–224). Univerzita J. Selyeho. <https://doi.org/10.36007/3334.2019.211-224>
- Borbélyová, D., & Slezáková, T. (2014). Adaptačné ťažkosti a ich prevencia v začiatočnom vyučovaní. In V. Kurincová, P. Seidler, L. Fenyvesiová, & A. Dufeková (Eds.), *Auspície pedagogiky z pohľadu doktorandov a postdoktorandov: zborník príspevkov z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie doktorandov a postdoktorandov* (pp. 54–70). UKF PF.
- Borbélyová, D., & Špernáková, B. (2014). *Testovanie školskej pripravenosti v pedagogickom kontexte*. Metodicko-pedagogické centrum.

- Borbélyová, D., Józsa, K., & Nagyová, A. (2023). Adaptácia a štandardizácia diagnostického nástroja DIFER na zisťovanie aktuálnej vývinovej úrovne 4 – 8 ročných detí na Slovensku. *Eruditio-Educatio*, 18(1), 3–15. <https://doi.org/10.36007/eruedu.2023.1.003-015>
- Borg W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research: An introduction* (5th). Longman.
- Borisová, S., & Šutovcová, L. (2020). Edukačné prostredie rozvíjajúce kritické a tvorivé myslenie. In *Recenzovaný zborník príspevků mezinárodní vědecké konference MMK 2019 Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky* (pp. 159–221).
- Bot, M., Bouter, B. J., & Adriaansen, M.C. (2011). Prevalence of psychosocial problems in Dutch children aged 8-12 years and its association with risk factor and quality of life. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 20, 357–365. <https://doi.org/10.1017/S2045796011000540>
- Boyle T., Petriwskyj, A., & Grieshaber, S. (2018). Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *Australian Educational Researcher*, 45(4), 419–434.
- Bratská, M. (1992). *Vieme riešiť záťažové situácie?* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Breuer, H., & Weufen, M. (2006). *Lernschwierigkeiten am Schulanfang - Lautsprachliche Lernvoraussetzungen und Schulerfolg: Eine Anleitung zur Einschätzung und Förderung lautsprachlicher*. Beltz Taschenbuch.
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015). Early childcare and education. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 1–45). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy406>
- Burlačuk, L. F. (1988). Sociálna sfera človeka i proces adaptácie. *Voprosy psichologii*, 5, 123–136.
- Burlakova, O. (2010). *Adaptacija pervoklassnikov v škole*. Akademia.
- Burvyté, S. (2011). Individual's resistance to social crises is acquired in childhood. *Journal of Pedagogy and Psychology*, 4(1), 17–25. <https://doi.org/10.2478/v10195-011-0041-6>
- Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2017). Approaches to learning and school readiness in Head Start: Applications to preschool science. *Learning and Individual Differences*, 56, 112–118. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.012>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, 1289–1303. <https://doi.org/10.1037/a0025626>
- Carter, A. S., Wagmiller, R. J., Gray, S. A., McCarthy, K. J., Horwitz, S. M., & Briggs-Gowan, M. J. (2010). Prevalence of DSM-IV disorder in a representative, healthy birth cohort at school entry: Sociodemographic risks and social adaptation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(7), 686–698. <https://doi.org/10.1097/00004583-201007000-00009>
- Cassidy, M. (2005). They do it anyway: a study of primary 1 teachers' perception of children's transition into primary education. Early years: An international. *Journal of Research and Development*, 25(2), 143–153. <https://doi.org/10.1080/09575140500127923>

- Centrum vedecko-technických informácií SR. (2023). *Zaškolenosť detí v predškolských zariadeniach 1993 – 2022*.
- Chi, S. A., Kim, S., & Kim, N. H. (2018). A study of school adjustment related variables of young children. *South African Journal of Education*, 38(2), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n2a1457>
- Chien-Chung, H., & Guosheng, D. (2023). Innovative initiatives in child development programs. *Children and Youth Services Review*, 152. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107067>
- Chmelárová, Z., Sawicki, S., & Kováč, K. (2010). *Vybrané kapitoly z psychológie*. Trnava: Agencúra Ministerstva školstva SR pre štrukturálne fondy EÚ.
- Cholodova, V. A. (2010). *Programma: Adaptacija pervoklassnikov k škole*. Sredňaja obščebrazovatel'naja škola, 38(2), 2–15.
- Chomenko, I. (2007). *Mnogije roditeli absolutno negotovy k tomu, što ich deti stanovitsja škol'nikami*. Moskva.
- Cole, L. W., & Hall, I. N. (1970). *Psychology of adolescence*. Rinehart & Winston.
- Cole, M., & Cole, S.R. (2006). *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó.
- Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: Perspectives of parents, preschool and primary school teachers. *Educational Research*, 58(3), 247–264. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1200255>
- Csibi, S., & Csibi, M. (2011). *Az iskolai motiváció elemzése évfolyam, nem a teljesítmény függvényében*. Babeş-Bolyai University.
- Cuskelly, M., & Detering, N. (2003). Teacher and student teacher perspectives of school readiness. *Australian Journal of Early Childhood Education*, 28(2), 39–46. <https://doi.org/10.1177/183693910302800208>
- Čačka, O. (2009). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
- Čeprasova, S. V. (2012). *Adaptacija rebjonka k škole*. Akademia.
- Čirkov, V. I., Sokolovova, O. L., & Sorokina, O. V. (2013). *Metodika „Expertnaja ocenka adaptirovannosti rebjonka k škole“ Schema izučeniya socialno-psichologičeskoj adaptaciji rebjonka k škole (expertnaja ocenka roditel'ej)*. Moskva.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Dařílek, P. (1998). Žák a poruchy jeho adaptace na školní prostředí. In P. Dařílek, & P. Kusák (eds.), *Pedagogická psychologie. Část A*, (pp. 98–151). Univerzita Palackého.
- Diener, E. (1984). Subjektive well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Djukova, E. S. (2014). *Programma organizacii processa adaptacii pervoklassnikov k školnomu obučeniju: Podprogramma k Obrazovatel'noj programe školy*. Sajt gorodskovo metodičeskovo obedinenija učitelej načalnoj školy.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to school: perceptions, expectations, experiences*. University of New South Wales Press Ltd.

- Dockett, S., & Einarsdóttir, J. (2017). Continuity and change as children start school. In N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (Eds.), *Pedagogies of educational transitions. European and Antipodean research* (pp. 133–150). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 18–36.
- Dockett, S., & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian Journal of Early Childhood*, 34(1), 20–27. <https://doi.org/10.1177/183693910903400104>
- Dockett, S., & Perry, B. (2021). Invisible transitions: Transitions to school following different paths. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(3), 224–235. <https://doi.org/10.1177/18369391211009698>
- Dockett, S., & Perry, B. (2022). *Evaluating transition to school programs. Learning from research and practice*. Taylor and Francis Group, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003055112-2>
- Dockett, S., Perry, B., Dunlop, A-W., Einarsdottir, J., Garpelin, A., Graue, B., Harrison, L., Lam, M. S., Mackenzie, N., Margetts, K., Murray, E., Perry, R., Peters, S., Petriwskyj, A., & Turunen, T. (2014). *Continuity of learning: a resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Charles Sturt University, Department of Education.
- Dodatok č. 2 k Štátnemu vzdelávaciemu programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2022). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Doušková, A., & Wágnerová, O. (1996). Niekoľko poznámok k ekologickej výchove z pohľadu pedagogickej zložky prípravy učiteľov. In D. Fontana: *Psychologie ve školní praxi*. (pp. 48–59). Portál.
- Dravecký, J. (2011). *Teória a prax primárneho vzdelávania*. Študijný text. Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Driscoll, A., & Nagel, N. G. (2008). *Early childhood education, birth-8: The world of children, families, and educators*. Pearson/Allyn & Bacon.
- Duncan, G. J., Claessens, A., Huston, C. A., Pagani, L. S., Engel, M., Sexton, H. Dowsett, Ch. J., Magnuson, K., Klebanov, P., Feistein, L., Brooks-Gunn, J., & Duckworth, K. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Early Years Foundation Stage Profile Results: 2021-2022. National Statistics. (2022). <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/early-years-foundation-stage-profile-results/2021-22>
- Eisenberg, N. E., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Reiser, M. (2000). Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.1.136>
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a peosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, 50, 58–70. <https://doi.org/10.1037/a0032990>

- Eisenberg, N., Valiente, C., & Eggum, N. D. (2010). Self-regulation and school readiness. *Early Education and Development, 21*(5), 681–698. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- El'konin, D. B., & Venger, A. L. (1989). *Osobnosti psichičeskogo razvitiija detskej 6-7 letnego vozrastu*. Prosveščeniye.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1998). Facilitating the transition to first grade: The nature of transition and research on factors affecting it. *The Elementary School Journal, 98*(4), 351–364. <https://doi.org/10.1086/461901>
- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). *Outcomes of good practice in transition process for children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation.
- Fabry, A., Barblett, L., & Knaus, M. (2022). The role of early childhood pedagogical leaders in schools: Leading change for ongoing improvement. *Australian Journal of Early Childhood, 47*(4), 275–288. <https://doi.org/10.1177/18369391221130788>
- Fáyáné Dombi, A., & Sztanáné Babics, E. (2013). *Az óvoda-iskola átmenet kérdései*. SZTE JGYPK.
- Flekalová, M. (2008). *Adaptační problémy dětí v prvním ročníku*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně.
- Fredrickson, L. B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gädin, K. G., & Hammarstrom, A. (2003). Do changes in the psychosocial school environment influence pupils' health development? Results from a three-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health, 31*(3), 169–177. <https://doi.org/10.1080/14034940210134121>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention, 1*, 14–31. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4>
- Gajdošová, E., & Herényiová, G. (1996). *Krešebný test školskej spôsobilosti*. Príručka pre administráciu a vyhodnotenie. PSYCHO-INSIGHT.
- Garmezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals, 20*(9), 459–466. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika*. Práca.
- Gavora, P. (2007). *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 2. vydanie. Vydavateľstvo UK.
- Geréb, Gy. (1976). *Psichológia*. Tankönyvkiadó.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada Publishing.
- Goldsmith, H. H., Buss, A. H., Plomin, R., Rothbart, M. K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R. A., & McCallet, R. B. (1987). What is a temperament? Four approaches. *Child Development, 58*(2), 505–529. <https://doi.org/10.2307/1130527>
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligencia*. Columbus.
- Graue, M. E. (2006). The answer is readiness – Now what is the question? *Early Education and Development, 17*(1), 43–56. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_3

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*, 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Guziová, K., & Ďuríková, K. (2014). *Stimulačný program pre deti od piatich do siedmich rokov*. I. vydanie. MPC Prešov.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. 2. vydanie. Portál.
- Hausken, E. G., & Rathbun, A. H. (2002). *Adjustment to kindergarten: Child, family, and kindergarten program factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Havlíňová, M. (1998). *Program podpory zdraví ve škole*. Portál.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441–455. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Healy, K., Sanders, M., & Iyer, A. (2015). Facilitative parenting and children's social, emotional and behavioral adjustment. *Journal of Child and Family Studies, 24*(6), 1762–1779. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9980-x>
- Hetmanczik, H. (2008). Metody zapobiegające nieprzystosowaniu społeczno-emocjonalnemu u dzieci rozpoczynających edukację szkolną. In J. Danek (Ed.), *Výchova v pedagogickom výskume a v praxi. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (pp. 124–135). Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V., & Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Australian Psychological Society.
- Hjern, A., Alfvén, G., & Ostberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica, 97*(1), 112–117. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00585.x>
- Hornáková, M. (2006). „Zdravie ako výzva v pomáhajúcich profesiách“. In E. Amtmannová, & M. Stupková (Eds.), *Salutogenetická koncepcia zdravia v komplexnej starostlivosti o človeka* (pp. 15–27). Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie Liečebnopedagogické dni 2006. Bratislava: Občianske združenie PRO LP Asociácia liečebných pedagógov v spolupráci s Kanceláriou WHO a Katedrou liečebnej pedagogiky PdF UK v Bratislave.
- Horváth Szabó, K. (1986). A tanári értékelés és a tanulói teljesítmény közötti jellemző összefüggésekről. *Magyar Pedagógia, 2*(2), 233–249.
- Horváth Szabó, K. (1990). A kiemelkedő intellektusú tanulók iskolai közérzete. *Pedagógiai Szemle, 7*(8), 666–671.
- Hoskocsová, S. (2006). *Psychická odolnosť predškolského dieťaťa*. Grada Publishing.
- Huang, C. C., & Han, K. (2019). Social innovation in child and youth services. *Children and Youth Services Review, 103*, 173–177. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.06.008>

- Hugo K., McNamara, K., Sheldon, K., Moulton, F., Lawrence, K., Forbes, C., Martin, N., & Miller, M. G. (2018). Developing a blueprint for action on the transition to school: implementation of an action research project within a preschool community. *International Journal of Early Childhood*, 50(2), 241–257. <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0220-1>
- Hurrelman, K., & Bründel, H. (2003). *Einführung in die Kindeforschung*. 2. akt. Auflage. Beltz Verlag.
- Husovská, L., & Žolnová, J. (2013). Reziliencia mladistvých dievčat v reedukačnom centre. In *Študent na ceste k praxi* (pp. 334–350). II. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika. Prešovská univerzita v Prešove.
- Hyson, M. (2008). *Enthusiastic and engaged learners: Approaches to learning in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Janeiro, I. N., Duarte, A. M., Araújo, A. M., & Gomes, A. I. (2017). Time perspective, approaches to learning, and academic achievement in secondary student. *Learning and Individual Differences*, 55, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.007>
- Jánošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Grada.
- Jirásek, J., & Tichá, V. (1968). *Psychologická hlediska předškolních přehlídek*. SZN.
- Józsa, K. (2007). *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó.
- Józsa, K. (2022). Óriáslépések a pedagógiában: az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 32(11), 55–68. <https://doi.org/10.14232/iskcult.2022.11.55>
- Józsa, K., Amukune, S., Zentai, G., & Barrett, K. C. (2022). School Readiness Test and Intelligence in Preschool as Predictors of Middle School Success: Result of an Eight-year Longitudinal Study. *Journal of Intelligence*, 10(3), 66. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030066>
- Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 45(4), 81–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007>
- Józsa, K., & Morgan, G. A. (2015). An improved measure of mastery motivation: Reliability and validity of the Dimensions of Mastery Questionnaire (DMQ 18) for Preschool Children. *Hungarian Educational Research Journal*, 4(17), 87–103. <https://doi.org/10.14413/HERJ2015.04.08>
- Józsa, K., & Zsolnai, A. (2022). Nagy Józsefre emlékezünk. *Iskolakultúra*, 11(32), 3–5. <https://doi.org/10.14232/iskcult.2022.11.3>
- Józsa, K., Oo, T. Z., Borbélyová, D., & Zentai, G. (2023a). Exploring the accuracy and consistency of a school readiness assessment tool for preschoolers: Reliability, validity and measurement invariance analysis. *Journal of Intelligence*, 11(10), 189. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11100189>

- Józsa, K., Oo, T. Z., Borbélyová, D., & Zentai, G. (2023b). Exploring the growth and predictors of fine motor skills in young children aged 4-8 years. *Education Sciences*, 13(9), 939. <https://doi.org/10.3390/educsci13090939>
- Józsa, K., Török, B., & Stevenson, C. (2018). Preschool and kindergarten in Hungary and the United States: A comparison within transnational development policy. *International Journal of Educational Development*, 62(1), 88–95. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2018.03.001>
- Józsa, K., Zentai, G., & Hajduné Holló, K. (2017). *A gondolkodásfejlesztése 4-8 éves életkorban. Kézikönyv és mérőeszközök*. Mozaik Kiadó.
- Kagan, J. (1994). On the nature of emotion. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation. Biological and behavioural considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 228–249). University of Chicago Press.
- Kagan, S., & Tarrant, K. (Eds.). (2010). *Transitions for young children: Creating connections across early childhood systems*. Paul H Brookes.
- Kagan, V. E. (1984). Psychogennie formy školnoj dezadaptacii. *Vopros psichologii*, 4(4), 12–20.
- Kajgorodova, N. Z. (2010.) *Ekologo-fiziologičeskaja adaptacija pervoklassnikov k škole*. Dissertacija. Altajskij Gasudarstvennij Universitet.
- Kaliská, L., & Nábělková, E. (2015). *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. Belanium.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperatívni učení, kooperativní škola*. Portál.
- Kaşćák, O., & Betáková, E. (2014). Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. *Sociológia*, 46(1), 5–24.
- Katreniaková, Z., Madarasová Gecková, A., & Sarková, M. (2011). Škola. In T. Baška, M. Bašková, L. Bobák, D. Bobáková, J. Fedačko, M. Gibalová, V. Jakubková, Z. Katreniaková, P. Kolarčík, J. Kollárová, P. Koncz, L. Pitel, J. Rondošová, M. Sarková, Z. Tomčíková, Z. Veselská, & I. Žezula (Eds.), *Sociálne determinanty školákov* (pp. 83–90). Equilibria. <https://hbcslovakia.files.wordpress.com/2019/06/narodna-sprava-2010.pdf>
- Kaya, Ö. S., & Akgün, E. (2016). The study of school adjustment of preschool children in the point of some variables. *Elementary Education*, 15, 1311–1324.
- Kayahan, C., & Kozikoglu, I. (2020). School adaptation problems of primary school students in mixed-age classrooms. *Research in Pedagogy*, 10(1), 13–31. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2001013C>
- Keating, D. P. (2007). Formative evaluation of the Early Development Instrument: Progress and prospects. *Early Education and Development*, 18(3), 561–570. <https://doi.org/10.1080/10409280701610937>
- Keményné Gyimes, E. (2010). Az átmenetek pedagógiai, pszichológiai összefüggései a koragyermekkorai fejlődésben. In A. Dombi, & K. Soós (Eds.), *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből* (pp 224–256). APC Stúdió.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kiškašová, E. (2014). *Cesta pozitívnej zmeny*. MPC.

- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing*. Routledge.
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 147–164. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.147>
- Kokkalia, G., Drigas, A., Economou, A., & Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(11), 4–19. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i11.10090>
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Predškolská a elementárna pedagogika*. Portál.
- Kollárová, D., & Nagyová, A. (2022). *Výbrané kapitoly z didaktiky prvouky*. UKF.
- Kollárová, J., Madarászová Gecková, A., & Rondošová, J. (2011). Školský dotazník In T. Baška, M. Bašková, L. Bobák, D. Bobáková, J. Fedačko, M. Gibalová, V. Jakubková, Z. Katreniaková, P. Kolarčík, J. Kollárová, P. Koncz, L. Pitel, J. Rondošová, M. Sarková, Z. Tomčíková, Z. Veselská, & I. Žežula (Eds.), *Sociálne determinanty školákov* (pp. 91–105). Equilibria.
- Kollerová, L., & Jánošová, P. (2016). Prosociální chování ke spolužákům: role rodiny. *Československá psychologie*, 60(1), 110–118.
- Kolominskij, J. J. (1980). *Psychológia vzájomných vzťahov v malých skupinách*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Komora, J., & Kozárová, N. (2019). Vzťah výkonovej motivácie a veku žiakov. *Pedagogika*, 10(3), 172–180.
- Kopányiová, A. (2009). *Terciálna prevencia v školstve*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Korotajeva, G. S. (2008). *Adaptacija k škole*. Akademia.
- Kósáné Ormai, V. (1998). *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékeléséből*. Iskolafejlesztési Alapítvány.
- Kósáné Ormai, V. (2005). Magatartási zavarok – szociális inadaptáció. In L. Balogh & L. Tóth (Eds.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből* (pp. 21–39). Neumann Kht.
- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiaka (so zameraním na 1. stupeň základnej školy)*. Rokus.
- Kosová, B., & Kasáčová, B. (2009). *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici.
- Kourkutas, E., Georgiadi, M., & Xatzaki, M. (2011). Teachers' perceptions of pupils' social dysfunctions: A combined qualitative and quantitative approach. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(3), 1256–1268. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.387>
- Kovalevová, L. M., & Tarasenko, N. N. (1990). Psychologičeskij analiz osobennosti adaptacii pervoklasnikov k škole. *Načálnaja škola*, 2(2), 271–281.
- Kozárová, N., & Gunišová, P. (2020). *Stratégia rozvoja kritického myslenia vo vyučovaní pedagogiky*. UKF v Nitre.
- Krejčová, V., & Kargerová, J. (2011). *Vzdelávací program Začít spolu. Metodický pruvodce pro 1. stupeň základní školy. Step by step*. Portál.
- Kulcsár, T. (1982). *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó.
- Kumarina, G. F. (2007). *Korrekcijonnaja pedagogika v načálnom obrazovanii*. Akademia.

- Kurincová, V., & Slezáková, T. (2009). *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. PF UKF v Nitre.
- Kurincová, V. (2019). Knowing the family's pupil – one from facilities of the teacher's work [Poznanie rodiny žiak – jedno z východísk edukačnej práca učiteľa]. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 8(2), 331–339. <https://doi.org/10.18355/PG.2019.8.2.7>
- Kusák, P., & Darílek, P. (2002). *Pedagogická psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kutáľková, D. (2004). *První třídou bez problému*. Galén.
- Kyoko, A. (2023). The three-year trajectory of students' school adaptation in secondary school and its longitudinal associations with trust, prospects, and positivity towards stress. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 256–268. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2242485>
- Ladd, G. W. (2009). School transitions/school readiness: an outcome of early childhood development – Perspective: children's social and scholastic development – Findings from the pathways project. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. Peter, & M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1–11). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Ladd, G. W., Herald, S. L., & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 115–150. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_6
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(2), 1103–1118. <https://doi.org/10.2307/1131882>
- László, K., & Osvaldová, Z. (2014). *Didaktika*. Banská Bystrica.
- Lawson, H. B., & Lawson, K. (1997). *Connecting the dots: Progress towards the integration of school reform, school-linked services, parent involvement and community schools*. Miami University.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazsádi, Cs. (2015). Óvodás gyerekek megküzdési stratégiájának és a családjaik szocio-demográfiai változóinak összefüggésvizsgálata. A reziliens személyiség protektív mechanizmusa-inak és kockázati tényezőinek korai feltérképezése. *Erdélyi társadalom*, 13(1), 131–149.
- Lebedevova, S. A. (2000). O prejemstvennosti doškoloľnoho i načal'noho obrazovanija. *Načal'naja škola*, 1(2), 20–23.
- Lee, E. V., & Burkam, T. D. (2002). *Inequality at the starting gate: social background differences in achievement as children begin school*. Economic Policy Institute.
- Liba, J. (2016). *Zdravie, drogy, drogová prevencia. Terminologický a výkladový slovník*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2017). *Transition from kindergarten to school: A systematic review*. Knowledge Centre for Education.
- Linhartová, D. (2008). *Psychologie pro učitele*. 2. vydanie. Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně.
- Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Rokus.

- Lisá, E., Farkašová, E., Filípková, B., Gregussová, M., & Kováčiková, D. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáku 1. stupně ZŠ*. Portál.
- Marcineková, T., Borbélyová, D., & Tirpáková, A. (2020). Optimization of children's transition from preschool and family environment to the first grade of primary school in Slovakia by implementation of an adaptation programme. *Children and Youth Services Review, 119*(4), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Národní ústav Margetts, K. (2002). Transition to school — Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal, 10*(2), 103–114.
- Margetts, K. (2005). Children's adjustment to the first year of schooling: Indicators of hyperactivity, internalising and externalising behaviours. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*(2), 36–44. <https://doi.org/10.1080/13502930285208981>
- Margetts, K. (2007). Preparing children for school - benefits and privileges. *Australian Journal of Early Childhood, 32*(2), 43–50. <https://doi.org/10.1177/183693910703200208>
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal, 17*(3), 309–324. <https://doi.org/10.1080/13502930903101511>
- Margetts, K. (2013). *Supporting children's transition to school*. Early Years in Education Society Conference. Melbourne Graduate School of Education. <https://doi.org/10.4324/9780203111802>
- Margetts, K., & Kienig, A. (2013). *International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.760341>
- Margetts, K., & Phatudi, N. C. (2013). Transition of children from preschool and home contexts to grade 1 in two township primary schools in South Africa. *European Early Childhood Education Research Journal, 21*(1), 39–52.
- Margitics, F., & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői ráhatásokkal. *Magyar Pedagógia, 106*(1), 43–62.
- Marko, J. (1971). *Vpravování sa dieťaťa do školského prostredia*. SPN.
- Martin, A. (2013). *Coping with change: Teaching adaptability will help kids grow*. University of Sydney.
- Martin, A. (2013). *Coping with change: Teaching adaptability will help kids grow*. University of Sydney.
- Masanskaja, A. D., & Samsonova, M. V. (2013). *Problema adaptacii rebyonka- pervoklassnika k uslovijam školnovo obučenija*. Metodičeskij material. Krasnojarsk.
- Matjuchina, M. V., Michalčik, T. S., & Prokina, N. F. (1984). *Vozrastnaja i pedagogičeskaja psihologija. Pedagogiki i metodika načalnovu obučenija*. Prosveščeniye.
- Matula, Š. (2004). Mládež a poruchy správania: Prevencia a intervencia. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 39*(2–3), 193–206.
- McCarty, C. A., Mason, W. A., Kosterman, R., Hawkins, J. D., Lengua, L. J., & McCauley, E. (2008). Adolescent school failure predicts later depression among girls. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine, 43*(2), 180–187. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.01.023>

- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947–959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- Miller-Lewis, L. R., Sawyer, A. C., Searle, A. K., & Sawyer, M. G. (2014). Child and family predictors of child-teacher relationship trajectories during the transition from preschool to school. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(3), 235–243. <https://doi.org/10.7763/IJJET.2014.V4.405>
- Miňová, M., & Gočová Benková, M. (2012). Testovanie školskej spôsobilosti v materskej škole. *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti: zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Mirkhil, M. (2010). Important ingredients for a successful transition to school. *International Research in Early Childhood Education*, 1(1), 60–70.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244, 933–938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Mohai, K. (2009). A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(5), 331–342.
- Monkeviciene, O., Mishara, B. L., & Dufour, S. (2006). Affects of the Zippy's Friends Programme on children's coping abilities during the transition from kindergarten to elementary school. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 35–60. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0104-0>
- Morey, J. N., Boggero, I. A., Scott, A. B., & Segerstrom, S. C. (2015). Current directions in stress and human immune function. *Current Opinion In psychology*, 5, 13–17. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.03.007>
- Morgan, P. L., Farkas, G., & Wu, Q. (2011). Kindergarten children's growth trajectories in reading and mathematics: Who falls increasingly behind? *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 472–488. <https://doi.org/10.1177/0022219411414010>
- Mravec, B. (2011). *Stres a adaptácia*. SAP.
- Muberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: A prospective study. *Social Psychology of Educational Studies: International Journal*, 13(4), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9123-1>
- Nagy, J. (1980). *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó.
- Nagy, J. (2008). Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In K. Fazekas, J., Köllő, & J. Varga (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 53–69). ECOSTAT.
- Nagy, J., & Józsa, K. (2016). *DIFER – Fejlődési mutató*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich, T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004a). *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó.

- Nagy, J., Józsa, K., Vidákovich T., & Fazekasné Fenyvesi, M. (2004b). *Az elemi alapképességek fejlődése 4-8 éves életkorban. Az eredményes iskolakezdés hét kritikus alapképességének országos helyzetképe és a pedagógiai tanulságok*. Mozaik Kiadó.
- Najčastejšie otázky súvisiace s predprimárnym vzdelávaním (2023). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.
- Nakonečný, M. (1995). *Psychologie osobnosti*. Academia.
- National Education Goals Panel (NEGP). (1997). *Getting a good start in school*. National Education Goals Panel.
- Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko, 2016, Cieľ RŠ-1-9. (2016)
- Nemes, L. (2001). *Pszichogén tünetképződés a kisiskolás korban*. Akadémia Kiadó.
- Nolan A., Kilderry, A., & Chu, C. (2021). 'Cross-sectoral professional relationships and transition to school: an Australian study. *Early Years*, 41(5), 476–490. <https://doi.org/10.1080/09575146.2019.1617250>
- Normandeau, S., & Guay, F. (1998). Preschool behavior and first-grade school achievement: The mediational role of cognitive self-control. *Journal of Educational Psychology*, 90, 111–121. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.111>
- Nováková, M. (2014). *Obecné princípy výchovy k psychickej odolnosti*. Obecně prospěšná společnost Sirius.
- Nravdorub, P. (2013). *Psichologičeskaja adaptacija pervoklassnikov k škole*. Provedščenje.
- O'Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school. Research Report No. 19*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- OECD (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD website. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD (2020). *Early childhood education: Equity, quality and transitions. Report for the G20 Education Working Group*. OECD.
- Oláh, A. (2004). *Megküzdés és pszichológiai immunitás*. Osiris Kiadó.
- Ooi, L. L., Nocita, G., Coplan, R. J., Zhu, J., & Rose-Krasnor, L. (2017). Beyond bashful: Examining links between social anxiety and young children's socio-emotional and-school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 41(2), 74–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.06.003>
- Orosová, M. (1999). Postmoderná paradigma a prevencia emocionálnych a behaviorálnych problémov detí v školskej praxi. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34(3), 3–25.
- Paulík, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.
- Pavlov, S. E. (2000). *Adaptacija*. Parusa.
- Pekdoğan, S., & Akgül, E. (2017). Preschool children's school readiness. *International Education Studies*, 10(1), 144–154. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n1p144>
- Perry, B., & Dockett, S. (2003). *Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators*. Heriot-Watt University, British Education Research Association Annual Conference.

- Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (Eds.). (2014). *Transitions to school – International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9>
- Petrides, K. V. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, S. Stumm, & A. Furman (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp.656–678). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781444343120.ch25>
- Petrová, Z., & Pupala, B. (2008). K súčasným pedagogickým diskusiám o zóne najbližšieho vývinu. *Pedagogika*, 58(3), 117–130.
- Petrovskij, A. V. (1984). *Psychologičeskij slovar*. Proveščeniye.
- Petrovsky, V. (1983). Toward the construction of a social psychological theory of the collective. *Russian Social Science Review*, 24(3), 61–79. <https://doi.org/10.2753/RSS1061-1428240261>
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (1999). Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47–52.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education. Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall Upper Saddle River.
- Porth, C. (2004). *Essential of Pathophysiology: Concepts of Altered Health States*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Potočárová, M., Derková, J., Gerková, Š., & Koldeová, L. (2021). *Teória výchovy 1*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Praško, J. et al. (2003). *Poruchy osobnosti*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Pukánszky, B. (2005). A gyermekről alkotott kép változásai. *Educatio*, 4(2), 703–714.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612–624. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.4.612>
- Pupala, B., & Kaščák, O. (2014). *Neposedné kurikulum*. Wolters Kluwer.
- Rabušicová, M., & Pol, M. (1996). Vzťahy školy a rodiny dnes: hľadání cest k partnerství. *Pedagogika*, 2(2), 105–116.
- Račková, M. (2009). *Náročné životné situácie. Stres a jeho vplyv na osobný výkon a zdravie*. Univerzita tretieho veku.
- Raju, M. V. R., & Khaja Rahamtulla, T. (2007). Adjustment problems among school students. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 73–79.
- Ravens-Sieberer, U., Freeman, J., Kokonyei, Gy., Thomas, Ch. A., & Erhart, M. (2009). School as a determinant for health outcomes – a structural equation model analysis. *Health Education*, 109(4), 342–356. <https://doi.org/10.1108/09654280910970910>
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2015). Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child Youth Care Forum*, 44(6), 757–776. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9307-0>
- Rheinberg, F., Man, F., & Mareš, J. (2001). Ovlivňování učebné motivace. *Pedagogika*, 2(1), 155–184.

- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgements of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 147–166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology, 88*(3), 408–422. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>
- Ronkoviczné Faragó, E., & Gergely, K. A. (2012). *Az óvoda-iskola átmenet pedagógiája*. Hét aranyalma. ERFO Nonprofit Kft.
- Rosová, D. (2018). *Prevenencia v školských zariadeniach. Prikklady dobrej praxe*. EquiLibria, s.r.o.
- Rumjanceva, L. N. (2012). *Psychologo-pedagogičeskoje soprovoždenie adaptacionnovo perioda pervoklassnikov*. Učebno-metodičeskoje posobie. Izdatelstvo achalinskij Gasudarstvennij Universitet.
- Russell, S. T., Toomey, R. B., Ryan, C., & Diaz, R. M. (2014). Being out at school: The implications for school victimization and young adult adjustment. *American Journal of Orthopsychiatry, 84*(6), 635–643. <https://doi.org/10.1037/ort0000037>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(4), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
- Samara, E., & Ioannidi, V. (2019). The transition from Greek kindergarten to primary school: The role of parents and their collaboration with teachers for early intervention – exploiting Bronfenbrenner's views. *European Journal of Alternative Education Studies, 4*(2), 19–32.
- Sazonova, N. P. (2010). *Doškoľnaja pedagogika*. Detstvo-Press.
- Shek, D., Tsoi, K., Lau, P., Tsang, S., Lam, M., & Lam, C. (2001). Psychological well-being, school adjustment and problem behavior in Chinese adolescents: Do parental qualities matter? *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 13*(3), 231–244. <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2001.13.3.231>
- Shochet, I. M., Homel, R., Cockshaw, W. D., & Montgomery, D. T. (2008). How do school connectedness and attachment to parents interrelate in predicting adolescent depressive symptoms? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 37*(3), 676–681. <https://doi.org/10.1080/15374410802148053>
- Sidorov, P. I., & Parnjakov, A. V. (2012). *Vvedenie v kliničeskju psihologuju. Adaptacija rebjonka k škole*. MeedBookAide.
- Slezáková, T. (2011). *Príprava dieťaťa na vstup do školy ako integrálna súčasť predprimárnej edukácie*. Habilitačná práca. Prešovská univerzita v Prešove.
- Slezáková, T. (2012a). *Spoločne do školy*. Iris.
- Slezáková, T. (2012b). Diverzita v začiatočnom vyučovaní. In J. Duchovičová, A. Klimentová, J. Komora, R. Polakovičová, & T. Slezáková (Eds.), *Diverzita v edukácii* (pp. 135–144). UKF PF.

- Slezáková, T., & Kurincová, V. (2013). Modelovanie edukačného prostredia v začiatočnom vyučovaní v kontexte adaptácie dieťaťa na rolu školáka. In *Integrowanie dzialan dydaktyczno-wychowawczych w edukacji elementarnej* (pp. 10–19). Praca zbiorowa. Katowice.
- Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu*. Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach.
- Smiková, E. (2016). *Motivácia dieťaťa v školskom prostredí*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Snow, E. C., & Van Hemel S. B. (2008). *Early childhood assessment: Why, what, and how*. The National Academies Press.
- Snow, L. K. (2006). Measuring school readiness: Conceptual and practical considerations. *Early Education and Development*, 17(1), 7–41. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_2
- Sokolová, L. (2022). *Tvorba preventívneho programu*. NIVAM.
- Sokolovová, N. G. (2012). *Puti uspešnoj adaptacii pervoklassnikov k škole*. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/dlya-kompleksov-detskii-sad-nachalnaya-shkola/puti-uspeshnoy-adaptacii>
- Solovevova, D. J. (2012). Faktory adaptacii pervoklassnikov k škole. *Voprosi psichologii*, 6(4), 1–9.
- Stehlíková, J., & Valihorová, M. (2007). *Učíme učiteľov rozvíjať emocionálnu inteligenciu žiakov. Ako sa učiteľia učia?* MPC.
- Šiloňová, V., Kleinová, V., Šinková, P. A., & Souček Vaňová, M. (2018). *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Metodicko-pedagogické centrum v Prešove.
- Šimegová, M. (2008). *Emocionálne problémy žiakov základnej školy a úloha školského psychológa pri ich odstraňovaní*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Šolcová, I. (2009). *Vývoj resilience v detsťvi a dospelosti*. Grada.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. <https://www.minedu.sk/data/att/21698.pdf>
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách- Konsolidované znenie. (2022). Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. <https://www.minedu.sk/data/att/24534.pdf>
- Štech, S. (2004). Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. *Pedagogika*, 54(4), 374–388.
- Tan, E. T., & Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(4), 442–453. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.023>
- Teleková, R., Marcinekóvá, T., Tirpáková, A., & Gonda, D. (2023). Adaptation difficulties of children at the beginning of school attendance based on the optics of primary school teachers. *Children*, 10(2), 410. <https://doi.org/10.3390/children10020410>

- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A theme in research of definitions. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotions regulation: Biological and behavioural considerations. Monographs for the Society for Research in Child Development* (pp. 25–52). University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived social adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13(5), 1597–1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- Tyrinova, O. I. (2010). Slagaemie uspešnoj adaptacii. *Pačatkovaja škola*, 6(8), 45–48.
- Ungar, M. (2013). Resilience, trauma, context, and culture. *Trauma, Violence and Abuse*, 14(3), 255–266. <https://doi.org/10.1177/1524838013487805>
- Unuvar, P., Calisandemir, F., Cetin, H., & Durmaz, S. (2012). Adjustment behaviors of children who start school. *Social and Behavioral Sciences*, 47(3), 2075–2079. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.951>
- Vágnerová, M. (1996). *Komplexní problematika školního neprospěchu*. Technická univerzita.
- Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie (Dětsví a dospívání)*. Univerzita Karlova v Praze.
- Valachová, D. (2009). *Pedagogická diagnostika v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Valentová, L. (2001). Vstup dítěte do školy z hlediska školní připravenosti. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolná a elementárna pedagogika* (pp. 219–232). Portál.
- Veczkó, J. (2007). *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vekerdy, T. (2001). *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kiadó Kft.
- Vekerdy, T. (2010). *Az óvoda és az első iskolai évek*. Saxum Kiadó Kft.
- Vekerdy, T. (2022). *Érzelmi biztonság*. Kulcslyuk Kiadó.
- Viktorovna, K. N. (2012). *Metodičeskie rekomendacii po organizacii diagnostičeskoj raboty v period adaptacii učaščichsja 1-X, 5-X, 10-X klassov*.
- Vingilis, E., Wade, T. J., & Adlaf, E. (1998). What factors predicts student self-rated health? *Journal of Adolescence*, 21(2), 83–97. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0131>
- Voicu, C. D., Anghel, A. G., & Vlaicu, C. (2019). The importance of raising pre-school children self-esteem in assuring successful school adaptation. In E. Soare, & C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues, vol 67. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 1391–1400). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.08.03.171>
- Voroncov, A. (2009). *Systema Elkonina-Davydova. Pedagogičeskije uslovija realizacii adaptacionnogo perioda v pervom klasse škol razvivajučšeho obučenija*.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcii*. SPN.

- Vyhláška č. 173/2023 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/173/20230901>
- Vyhláška č. 339/2023 Z. z. Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/339/>
- Vyhláška č. 541/2021 Z. z. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky z 22. decembra 2021 o materskej škole. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2021/541/>
- Wesley, P. W., & Buysse, V. (2003). Making meaning of school readiness in school and communities. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 351–375. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00044-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00044-9)
- Williams, G. P., & Lerner, M. A. (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2), 126–138. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>
- Wong, N. CH. (2001). *Guidelines on helping primary one pupils adapt to a new school life*. Education Bureau.
- Yavuzer, H. (2014). *Okul cagi cocugu* [School age child]. Remzi Kitabevi.
- Yorukoglu, A. (2006). *Cocuk ruh sagligi* [Child's mental health]. Ozgur Yayinlari.
- Zákon č. 209/2019 Z. z. z 27. júna 2019, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/209/>
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20230901.html>
- Zákon č. 182/2023 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2023/182/>
- Zápotočná, O. (2003). Diagnostika počiatocného čítania a gramotnosti. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 4(1–2), 2–16.
- Zelazo, P. D., Blair, C. B., & Willoughby, M. T. (2016). *Executive function: Implications for education* (NCER 2017-2000). National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelina, M. (1994). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Iris.
- Zhang, X., Huang, P., Li, B., Xu, W., Li, W., & Zhou, B. (2021). The influence of interpersonal relationships on school adaptation among Chinese university students during COVID-19 control period: Multiple mediating roles of social support and resilience. *Journal of Affective Disorders*, 285, 97–104. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.02.040>

- Zhang, D., Cui, Y., Zhou, Y., Cai, M., & Liu, H. (2018). The role of school adaptation and self-concept in influencing chinese high school students' growth in math achievement. *Frontiers in Psychology, 9*, 2356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02356>
- Zhao, X. (2017). Transition from kindergarten to elementary school: Shanghai's experience and inspiration. *Creative Education, 8*, 431–446. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.83033>
- Zsolnai, A. (2002). Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra, 32*(11), 142–149. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.142>
- Zvalová, M., & Zvalo, P. (1989). Zvládanie záťaže a psychická odolnosť u detí mladšieho školského veku. *Psychológia a patopsychológia dítata, 24*(3), 195–208.

1. modul: „Moje prvé dni v škole“

Cieľ: Zabezpečiť plynulý a bezstresový prechod z materskej školy do prvého ročníka, vytvoriť emocionálne bezpečné prostredie a vytvoriť vhodné psycho-sociálne a pedagogicko-organizačné podmienky zabezpečujúce harmonický priebeh adaptácie prváčikov. Oboznámiť prváčika so školským životom hravou formou, pripraviť ho na prijatie roly školáka. Diagnostikovať školskú pripravenosť žiakov a výsledky využívať pri plánovaní aktivít.

Deň	Práca s deťmi počas vyučovania		
1. týždeň v škole Vpravovanie sa dieťaťa do školského života			
	Cieľ: zámer pedagogického pôsobenia	Hodinová dotácia	Konkrétne aktivity
1.	Oboznamovanie sa.	3 kratšie hodiny s prestávkami	Predstavovanie sa: „Ja som ja, ty si kto?“ (hra s loptou) „Kto som?“ Beseda: Povedz zopár viet o sebe! Počúvanie rozprávky a dramatické hry. Hra na školákov.
2.	Vytvoriť triedne spoločenstvo. Uvedomiť si na koho sa môžem obrátiť.	3 kratšie hodiny s prestávkami	Ranný kruh Vytvoriť na tabuli „mapu triedy“ s fotkami detí. Počúvanie rozprávky a dramatické hry. Pohybové, športové a situačné hry. Hra na školákov: test školskej zrelosti.
3.	Oboznamovať sa so školou. Oboznamovať sa s rozvrhom a školskými pravidlami.	4 kratšie hodiny s prestávkami	Ranný kruh Rozhovor o školskom živote. „Exkurzia“ v škole a v telocvični: športové hry. Počúvanie rozprávky a dramatické hry. Hrové úlohy. Práca v pracovnom zošite.

4.	<p>Oboznamovať sa s vyučovacím procesom.</p> <p>Naučiť počúvať ostatných a osvojiť si pravidlá skupinovej, párovej a individuálnej činnosti.</p> <p>Pochopiť pojmy „TY“ a „MY“.</p>	<p>1., 2., 3. hodina v trvaní 35 minút a 4. hodina v trvaní 45 minút hrou formou</p>	<p>Ranný kruh</p> <p>Prvé tri hodiny: čítanie, písanie, matematika.</p> <p>4. hodina v hrovej forme.</p> <p>Skupinové, párové a individuálne úlohy</p>
5.	<p>Oboznamovať deti s pravidlami triedy a s postupom hodnotenia. Chápať zmysel pozitívneho a negatívneho hodnotenia, sebahodnotenia.</p> <p>Uskutočniť pedagogickú diagnostiku, zameranú na zmapovanie školskej spôsobilosti žiakov, resp. uskutočniť testovanie čiastkových schopností a zručností.</p>	<p>1., 2., 3. hodina v trvaní 35 minút a 4. hodina v trvaní 45 minút hrou formou</p>	<p>Ranný kruh</p> <p>Prvé tri hodiny: čítanie, písanie, matematika.</p> <p>4. hodina v hrovej forme.</p> <p>Hranie rolí (dramatizácia, inscenačná metóda),</p> <p>Hodnotenie druhých: „Hra s klubkom“; Hra „Komu darujem dneska srdiečko?“ (Lisá, et al., 2010, s. 8)</p> <p>V triedach s VJS testy od Lipnickej (2009), alebo Kresebný test školskej pripravenosti (Gajdošová & Herényiová, 1996).</p> <p>V triedach s VJM testy DIFER (Józsa, Oo, Borbélyová & Zentai, 2023a).</p>

Deň	Práca s deťmi v školskom klube		
	Ciel: zámer pedagogického pôsobenia	Hodinová dotácia	Konkrétne aktivity
1. týždeň v školskom klube Téma: Ako sa dohodnúť? Komunikácia – Zásady dialógu – Aktívne poslúchanie druhého – Riešenie konfliktov – Spolupráca			
1.	Oboznamovanie sa.	celé poobedie	Poobedňajší kruh: rozhovor Hudobno-pohybové hry Rôzne dramatické hry na oboznamovanie sa
2.	Vytvoriť triedne spoločenstvo. Uvedomiť si na koho sa môžem obrátiť.	celé poobedie	Poobedňajší kruh Hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: Téma: Ako sa dohodnúť? Hra „Eskimáci“ (spolupráca, plánovanie činností) Kresba na tému: Môj prvý deň v škole Hra na divadlo
3.	Oboznamovať sa s režimom dňa v školskom klube.	1 + 1 hodina	Poobedňajší kruh Hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: Téma: Ako sa dohodnúť? Hra „Hlasná trúba“ (zásady komunikácie, venovať pozornosť druhým) Hra „Som veľké ucho“ (zásady komunikácie, tréning pamäti) Rozhovor na tému: „Ako sa cítim v škole“ – komu sa páči v škole a komu nie a prečo?
4.	Oboznamovať sa s vyučovacím procesom. Naučiť pravidlá skupinovej, párovej a individuálnej činnosti.	1 + 1 hodina	Poobedňajší kruh Hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: Téma: Ako sa dohodnúť? Hra „Abeceda“ (kooperácia) Rozhovor na tému: Čo by som zmenil na škole? Skupinové, párové a individuálne úlohy

5.	Oboznamovať deti s pravidlami triedy a s postupom hodnotenia.	1 hodina	Poobedňajší kruh Hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: Téma: Ako sa dohodnúť? Hra „ <i>Spoločná kresba</i> “ (dohodnúť sa na postupe), Rozhovor na tému: Ako zlepšiť školu? Práca v pracovnom zošite
Poznámka: hry podľa Lisej et al. (2010)			

2. modul: „*Už som školákom a mám aj kamarátov*“

Cieľom tohto modulu je uviesť rozvíjať emočnú reguláciu a sociálne kompetencie žiakov. Dosiagnúť, aby žiak mal rozvinuté sociálne kompetencie na takej úrovni, aby dokázal úspešne a efektívne spolupracovať, aby rozumel sociálnym situáciám a primerane sa v nich správal a aby vedel voliť účinné riešenia problémov. Ďalej dosiahnuť, aby bol schopný prejavovať empatiu v kontakte s druhými, aby dokázal prejavovať záujem o iných, aby bol schopný nadviazať kamarátske vzťahy.

Operacionalizovaný cieľ: Rozvíjať jednotlivé komponenty sociálnych kompetencií a postupne vytvoriť správne učebné návyky. Pripraviť dieťa na kooperáciu so spolužiakmi.

Deň	Práca s deťmi	
	Počas ranného kruhu (hodinová dotácia: 15 minút)	V školskom klube (hodinová dotácia: min.1 hodina)
2. septembrový týždeň Téma: Ďakujem, prosím, prepáč.... Význam slušného správania sa a zdvorilosti v komunikácii a vo vzťahoch – používanie „čarovných slov“ – schopnosť ospravedlniť sa a prijímať ospravedlnenie		
1.	hudobno-pohybová hra rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Veľká pravda v malom príbehu</i> “ („čarovné slovíčka“, medziľudské vzťahy) voľný rozhovor
2.	spev piesne rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Abeceda kúzelných slov</i> “ („čarovné slovíčka“, zlepšenie komunikácie, zdvorilé výrazy) voľný rozhovor
3.	počúvanie rozprávky rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Nakreslím ti do srdiečka</i> “ a „ <i>Komu darujem dneska srdiečko?</i> “ (vnímanie pozitívnych ľudských vlastností aj činov) voľný rozhovor

4.	„práca s pravidlami“ – hra: „ <i>Výpadok prúdu</i> “ (dôležitosť dodržiavania pravidiel) rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Čo som ti ešte nepovedal(a)</i> “: (prejavovať pocity, vyjadrovať vlastné názory), „ <i>Pod', zmierme sa!</i> “ (priznanie chyby, nadviazanie kontaktu) voľný rozhovor
5.	hudobno-pohybová hra rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Daj mi pero!</i> “ (zdvorilé jednanie) voľný rozhovor
<p>3. septembrový týždeň</p> <p>Téma: Čo robiť, keď som nahnevaný(á)?</p> <p>Hnev – Neakceptovateľné formy vyjadrenia sa a jeho dôsledky – Zvládanie impulzivity</p>		
6.	hudobno-pohybová hra rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Ty sa hneváš ako...</i> “ (identifikovať prejavy hnevu, primerane ovládať hnev) „ <i>Rana</i> “ (regulovať zlosť a jednanie) voľný rozhovor
7.	spev piesne rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Sopka</i> “ (uvedomiť si následky hnevu) „ <i>Pozor, korytnačka!</i> “ (relaxácia, dýchanie, uvoľňovanie) voľný rozhovor
8.	počúvanie rozprávky rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Rozprávka o Červenej Čiapočke</i> “ netradične– dve stránky jednej mince (odlišné vnímanie situácií, pocity druhých v konfliktoch) voľný rozhovor
9.	„práca s pravidlami“ – hra: „ <i>Cesta do začarovaného lesa</i> “ – (tvorba pravidiel) rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Rana</i> “ (zdvorilé jednanie) „ <i>Človeče, nehnevaj sa! – Inak</i> “ (konštruktívne spôsoby riešenia konfliktov) voľný rozhovor
10.	hudobno-pohybová hra rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Poviem ti to inak</i> “ (vyjadrovať sa prijateľným spôsobom) „ <i>Zakopanie vojnovnej sekery</i> “ (spracovávať pocity hnevu, schopnosť ovládať sa), kultivované riešenie konfliktu) voľný rozhovor

4. septembrový týždeň Téma 1: Mám aj inú možnosť? Vyhnúť sa manipulácii – Ubrániť sa šikanovaniu – prijímanie pomoci od druhých – Poskytovanie pomoci druhým		
11.	hudobno-pohybová hra rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Bráň sa vtipom!</i> “ (asertívne správanie) voľný rozhovor
12.	spev piesne rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Vieš, čo máme spoločného?</i> “ (spoločné črty, súdržnosť skupiny) voľný rozhovor
13.	počúvanie rozprávky rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Zastaň sa spolužiaka, ktorému občas ubližuješ!</i> “ (osvojiť si postupy zvládania konfliktných situácií, zastať sa spolužiaka) voľný rozhovor
14.	práca s pravidlami – hra: „ <i>Je to možné?</i> “ (pravidlá triedy) rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>S úsmevom!</i> “ (odolať manipulácii a kľudne reagovať na nepríjemné situácie) „ <i>Nechci to odo mňa!</i> “ (zdvorile odmietajú nepríjemnú požiadavku) voľný rozhovor
15.	hudobno-pohybová hra rozhovor	hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií: „ <i>Poradňa</i> “ (rozpoznať problém a nájsť spoločné riešenie) „ <i>Žltá alebo fialová?</i> “ (sila presvedčenia, vlastné názory) voľný rozhovor
<p>Poznámky: Voľný rozhovor obsahuje individuálne konzultácie medzi učiteľom a dieťaťom, besedy s deťmi, riešenie konkrétnych problémov a pod., nakoľko považujeme za dôležité, aby dieťa malo individuálny priestor na vypočutie. Zároveň obsahuje aj príležitosti na voľné komunikácie medzi deťmi, na budovanie rovesníckych vzťahov. Naším zámerom je eliminovať výlučné preferovanie učebných činností v popoludňajších hodinách a prílišnú intenzifikáciu vyučovania v školskom klube detí. Hry podľa Lisej et al. (2010)</p>		

3. modul: „V škole je mi dobre“

Cieľom tohto modulu je rozvíjať emočnú reguláciu, sebakontrolu, vrátane sebaopôsobnosti pri regulovaní emócií a impulzov, a upevniť správne učebné návyky a vypestovať odolnosť u detí.

Charakteristika: tento modul trvá do konca prvého polroku, kedy už vyučovanie prebieha podľa štandardných postupov školy, avšak učitelia majú zaradiť pohybové a dramatické hry, ako aj hry na rozvíjanie sociálnych kompetencií a na rozvíjanie emočnej regulácie a sebakontroly podľa vlastnej voľby ešte do konca januára.

Tento modul adaptačného programu je síce realizovaný počas vyučovania a aj v školskom klube, avšak do vyučovacieho procesu zasahuje len minimálne. Začiatkom februára znovu uskutočniť pedagogickú diagnostiku, testovanie čiastkových schopností detí.

PaedDr. Diana Borbélyová, PhD. pôsobí na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity J. Selyeho v Komárne. Prednostne sa venuje metodike predprimárneho vzdelávania a vybraným aspektom primárneho vzdelávania. Vo svojej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti sa zaoberá problematikou adaptácie dieťaťa na školu a pedagogicko-diagnostickým testovaním detí na predprimárnom a primárnom stupni vzdelávania najmä vo vzťahu ku školskej pripravenosti. Pravidelne publikuje v prestížnych domácich i medzinárodných odborných a vedeckých časopisoch. Je autorkou vedeckej monografie v oblasti pedagogickej diagnostiky a je spoluautorkou niekoľkých vysokoškolských učebníc.



Pri prechode dieťaťa z materskej školy do prvého ročníka základnej školy nastanú v jeho živote veľké zmeny. Vstupom do školy sa zásadne mení spôsob života dieťaťa, kedy sa musí prispôbovať novým požiadavkám a podmienkam. Tomuto senzitívnemu obdobiu treba venovať zvýšenú pozornosť. Dôvodom sú nielen spoločenské očakávania, ale hlavne potreby detí. Práve z tohto dôvodu vznikla predkladaná vedecká monografia, ktorá pojednáva o aktuálnych otázkach prechodu dieťaťa z materskej školy do základnej školy. Autorka v monografii skúma špecifiká predprimárnej a primárnej edukácie v súvislosti s prechodom dieťaťa do školy, so zvláštnym zreteľom na vznik adaptačných ťažkostí v prvej triede a prezentuje tiež ich možné riešenia.

ISBN 978-963-623-082-1

