

# DIETĀ S RIZIKOVÝM VÝVINOM: MOŽNOSTI KOMPENZAČNEJ PODPORY V PREDŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ

**SPU** ŠTÁTNY  
PEDAGOGICKÝ  
ÚSTAV

 MINISTERSTVO  
ŠKOLSTVA, VEDY,  
VÝSKUMU A ŠPORTU  
SLOVENSKEJ REPUBLIKY



# DIEŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM:

MOŽNOSTI KOMPENZAČNEJ  
PODPORY V PREDŠKOLSKOM  
VZDELÁVANÍ

**Dieťa s rizikovým vývinom:  
Možnosti kompenzačnej podpory  
v predškolskom vzdelávaní**

Štátny pedagogický ústav  
Pluhová 8  
831 03 Bratislava

**Riaditeľka:**

Mgr. Miroslava Hapalová

**Autorský tím**

**Vedúca autorského tímu a editorka:**

doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.

**Autorky:**

Mgr. Ľubica Kövérová

PhDr. Magdaléna Špotáková, PhD.

PhDr. Erika Tichá, PhD.

**Recenzenti:**

Mgr. Robert Sabo, PhD.

Mgr. Jana Kružliaková

Jazyková korektúra: Mgr. Pavol Kelecsényi

Grafická úprava: Mgr. art Katarína Cermanová

Fotografia na titulnej strane: Ramin Talebi

**ISBN:** 978-80-8118-283-9

**Vydanie:** prvé

**Rok vydania:** 2021



978-80-8118-283-9

# OBSAH

<b><u>ÚVOD</u></b>	<b>4</b>
<b>1 <u>DEŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM</u></b>	<b>7</b>
Nie je dieťa ako dieťa	7
Príčiny rizikového vývinu	8
Skúsenosť ako znevýhodnenie	9
Hranice kompetencií učiteľky	10
Kľúčové východiská pedagogického prístupu k deťom s rizikovým vývinom	11
<b>2 <u>ŠPECIFIKÁ PRÁCE S DEŤMI S RIZIKOVÝM VÝVINOM</u></b>	<b>13</b>
Nosné piliere tvorby stimulujúceho a podporného prostredia	13
Podpora sociálneho, emocionálneho a kognitívneho vývinu	18
Pedagogická výzva v rámci podpory sociálneho a emocionálneho vývinu	19
Komunikácia učiteľky ako základný nástroj podpory socioemocionálneho vývinu	20
Podpora socioemocionálneho vývinu detí so špecifickými ťažkosťami	21
Ukážky aktivít na podporu socioemocionálneho vývinu	27
Podpora kognitívneho vývinu	29
Vnímanie	31
Pozornosť a pamäť	33
Myšlienkové operácie	35
<b>3 <u>PARTNERSTVO MEDZI INŠTITÚCIOU A RODINOU DIEŤAŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM</u></b>	<b>39</b>
Situácia rodín dieťaťa s rizikovým vývinom	40
Fázy prežívania a špirála krízy rodiny dieťaťa s rizikovým vývinom	43
Predpoklady partnerstva s rodinou dieťaťa s rizikovým vývinom	44
Stratégie komunikácie s rodičmi pri riešení ťažkostí dieťaťa s rizikovým vývinom	47
Stratégie podpory partnerstva s rodičmi dieťaťa s rizikovým vývinom	49
<b><u>Slovo na záver</u></b>	<b>51</b>

# ÚVOD

Otázka kvality systému vzdelávania a starostlivosti v ranom detstve (ďalej VSRD) patrí v súčasnosti k nosným témam vzdelávacích politík na celom svete. Trendy reforiem v členských štátoch Európskej únie (ďalej EÚ) boli v posledných rokoch určované najmä snahou zabezpečiť rovnosť príležitostí zapojenia sa všetkých detí do programov VSRD, podporiť sociálnu inklúziu detí a ich rodín a prispieť tak k zmenšeniu prehlbujúcich sa sociálnych nerovností. Prístup k týmto programom sa stal jedným z kľúčových princípov rámca kvality VSRD (*Quality Framework for Early Childhood Education and Care*) Európskej komisie. Pozornosť sa upriamila najmä na znevýhodnené skupiny detí, na vývin ktorých pôsobia viaceré nepriaznivé okolnosti. Medzi tieto okolnosti môže patriť zdravotný stav dieťaťa, zložité podmienky jeho rodinného života, či širšie okolnosti života súvisiace so zlou socioekonomickou situáciou jeho rodiny, či dokonca komunity. Práve táto skupina detí je témou publikácie, ktorú držíte v rukách. Túto skupinu detí zastrešuje pojem **deti s rizikovým vývinom**.

Výzvy na zlepšenie dostupnosti programov VSRD pre deti s rizikovým vývinom sa týkajú aj Slovenska. Napriek množstvu výskumných a vedeckých poznatkov o pozitívnom vplyve ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania na ďalší život týchto detí, štatistiky poukazujú na smutnú realitu. Účasť detí so zdravotným znevýhodnením<sup>1</sup> na predškolskom vzdelávaní je v našej krajine veľmi nízka. Alarmujúco nízka je i zaškolenosť detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, medzi ktoré patria najmä deti z marginalizovaných rómskych lokalít. Snaha riešiť tento nepriaznivý stav viedla k prijatiu zákona o povinnom predprimárnom vzdelávaní pre všetky deti od 5 rokov. Zákon sa v praxi začal uplatňovať od 1. septembra 2021, a tak by malo byť v týchto dňoch každé dieťa v tomto veku už zapojené do predškolského vzdelávania. Tým však nie je otázka dostupnosti a rovnosti šancí plne zodpovedaná. Programy VSRD sú totiž prínosom len za podmienky, že sú kvalitné. Ich kvalita je pritom daná najmä tým, v akej miere dokážu reagovať na komplexné potreby všetkých detí a ich rodín a podporovať tak ich sociálnu inklúziu. Uplatňovanie princípu rovnosti je prejavom otvorenosti jednotlivých poskytovateľov predškolského vzdelávania voči všetkým deťom a ich rodičom, bez ohľadu na ich presvedčenie, kultúru, socioekonomické podmienky, či situáciu danú zdravotným stavom dieťaťa. Princíp dostupnosti sa podľa rámca kvality VSRD napĺňa cez proaktívny

<sup>1</sup> Dieťaťom so zdravotným znevýhodnením je dieťa so zdravotným postihnutím, dieťa choré alebo zdravotne oslabené, dieťa s vývinovými poruchami a dieťa s poruchou správania (§ 2 písm. k) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

prístup, ktorý má podobu podnecovania rodičov všetkých detí k tomu, aby s dôverou zapojili svoje dieťa do predškolského vzdelávania; aby vnímali predškolské zariadenie ako kvalitné vzdelávacie prostredie s dobrými a užitočnými podnetmi pre jeho rozvoj. Proaktivita sa prirodzene prejavuje aj v snahe vytvárať optimálne podmienky pre napredovanie a spokojné žitie dieťaťa v kruhu svojich kamarátov. V tejto otázke zohráva významnú rolu kvalitný personál, ktorý by mali utvárať kvalifikovaní pedagogickí zamestnanci (predovšetkým učitelia a pedagogickí asistenti) obklopení podporným tímom odborných zamestnancov (logopédi, špeciálni pedagógovia, školskí psychológovia a pod.). Takáto profesijná variabilita vytvára priestor pre dôslednú individualizáciu výchovno-vzdelávacej činnosti a zabezpečuje komplexnejšiu podporu pre deti s rizikovým vývinom. Táto publikácia sa prihovára najmä učiteľkám<sup>2</sup>, ktoré zohrávajú v procese utvárania siete podpory veľmi dôležitú rolu. Ich profesionalita je kľúčovým faktorom tvorby podnecujúceho a podporného prostredia, v ktorom môžu všetky deti, vrátane detí s rizikovým vývinom, naplňať svoj potenciál. Hoci autorky v texte adresujú svoje odporúčania a rady učiteľkám, publikácia je rovnako určená aj pedagogickým asistentom a asistentkám, ktorí môžu významne prispieť k utváraniu podmienok pre deti s rizikovým vývinom. Aj v tomto prípade však za podmienky dostatočne rozvinutých tých vlastností, schopností a zručností, ktoré určujú ich profesionalitu.

Ak nebudeme dostupnosť redukovať len na otázku vytvorenia miesta v materskej škole<sup>3</sup> a vyššie zmienený proaktívny prístup k rodičom a deťom prijmemo za znak kvality, musíme zdôrazniť význam minimálne dvoch rovín profesionality pedagogického personálu. Prvá odkazuje na etický rozmer zamestnancov. Otvorenosť a prijatie založené na bezpodmienečnej láske k deťom predpokladá silný personálny rozmer profesionality všetkých ľudí v materskej škole. Druhá podmienka odkazuje na ich odbornosť. Tá sa zrkadlí v schopnosti reagovať na rozmanité potreby detí a ich rodín, v ich schopnosti využívať správne a účinné nástroje podpory. Každé dieťa a každá rodina je v tomto smere výzvou, ktorej zvládnutie si vyžaduje nielen chcenie, ale aj poznanie a skúsenosť. Tá sprostredkovaná môže mať aj podobu metodického usmernenia. Takýto charakter má aj predmetná publikácia **Dieťa s rizikovým vývinom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní**. Jej cieľom je ponúknuť metodickú pomoc, vďaka ktorej nadobudnú učiteľky (a tiež pedagogickí asistenti a asistentky) väčšiu sebaistotu a kompetenciu v práci s deťmi s rizikovým vývinom. Zrkadlí dlhoročné skúsenosti jej autoriek nielen s podporou detí, ale aj ich rodín.

V prvej kapitole autorky pomáhajú čitateľom a čitateľkám správne uchopiť kategóriu *dieťa s rizikovým vývinom*. Upriamujú pozornosť na dôležité aspekty jeho života a života jeho rodiny, ktoré sa stávajú východiskom úvah o povahe očakávanej podpory. Druhá kapitola je venovaná otázke

<sup>2</sup> Keďže v materských školách pracuje takmer 100 % žien, používame v texte ženský rod – učiteľka.

<sup>3</sup> Do 31. augusta 2024 môže dieťa plniť povinné predprimárne vzdelávanie okrem materskej školy aj v zariadení predprimárneho vzdelávania evidovanom v registri zariadení predprimárneho vzdelávania vedenom Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR

špecifik práce s deťmi s rizikovým vývinom. Začína sa úvahami o nosných pilieroch tvorby podnetného a stimulujúceho prostredia, ktoré majú univerzálnejšiu platnosť. Ďalšia časť ponúka impulzy podpory socioemocionálneho a kognitívneho vývinu (nielen) detí s rizikovým vývinom. Čitateľ/ka tu nájde aj odporúčania a rady, ako tvoriť podmienky podpory pre deti, ktoré majú v dôsledku rizikového vývinu špecifické prejavy správania a potrebujú tak aj špecifický prístup. Sú to výhradne usmernenia pre pedagogickú prácu, bez ambície nájsť vyčerpávajúcu odpoveď na všetky otázky. Tie ani nemôžu byť plne zodpovedané. Škála potrieb a rozmanitosť faktorov, ktoré ovplyvňujú ďalšie napredovanie a sociálnu inklúziu detí a ich rodín, je veľmi široká a akákoľvek snaha poskytnúť presné návody by nevyhnutne viedla k umocneniu stereotypov o znakoch detí uväznených v konkrétnych medicínskych diagnózach či umelých sociálnych konštruktoch. Nepriaznivé okolnosti, ktoré spôsobujú rizikový vývin, sú nielen komplexné, ale aj veľmi nevyspytateľné. Vplyv zdravotného postihnutia, či vplyv zlých sociálnych podmienok života sa nedá spoľahlivo merať. Tá istá situácia môže u dvoch detí vyvolať úplne iné symptómy, viac-čímenej ovplyvniť ich vývin, zasiahnuť tú-ktorú vývinovú oblasť. Každé dieťa je totiž výnimočné a disponuje svojou vnútornou silou, s ktorou treba vo výchovno-vzdelávacej činnosti počítať.

Posledná kapitola je venovaná téme partnerstva medzi inštitúciou a rodinou dieťaťa. Vychádzajúc z dlhoročných skúseností vovádza autorka čitateľa do sveta rodiny, ktorá sa od narodenia vyrovnáva s tým, že ich dieťa je iné ako jeho rovesníci alebo do prežívania rodičov, ktorí sú počas dochádzky do materskej školy s touto skutočnosťou konfrontovaní. Ponúka cenné rady a usmernenia, ako si získať i udržať dôveru rodiny, ako podporiť nielen sociálnu inklúziu dieťaťa, ale aj celej jeho rodiny.

Legislatívna úprava, ktorá ukotvuje povinnosť plniť povinné predprimárne vzdelávanie pre všetky 5 ročné deti, je významným krokom k zlepšeniu dostupnosti predškolského vzdelávania. Aby mohli plne čerpať jeho výhody aj deti s rizikovým vývinom, potrebujú v materskej škole nájsť podporné a stimulujúce prostredie, reagujúce na ich špecifické potreby. Veríme, že publikácia **Dieťa s rizikovým vývinom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní** k tomu svojim dielom prispeje. Zároveň upriamujeme pozornosť čitateľa/ky na ďalšie tituly poskytujúce podporu pre výzvy inkluzívneho vzdelávania. Otázka minimálnych štandardov toho, čo má dieťa na výstupe z predprimárneho vzdelávania zvládnuť, je zodpovedaná v publikácii *Povinné predprimárne vzdelávanie – sprievodca cieľmi a obsahom* (ŠPÚ, 2021). Odpovede na otázky, ako pracovať s dieťaťom (a jeho rodinou), ktorého materinský jazyk je iný ako jazyk vzdelávacej inštitúcie, sú obsahom publikácie *Dieťa hovoriace iným jazykom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní* (ŠPÚ, 2021). Do pozornosti dávame aj pripravovanú publikáciu *Pestrá škôlka* Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, plnú dôležitých impulzov pre podporu inklúzie detí so zdravotnými ťažkosťami.

Editorka

# 1 DIEŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM



## Otázky, na ktoré hľadáme odpovede:

1. *Prečo pomalší vývin nemusí byť nevyhnutne rizikový?*
2. *Ktoré dieťa je dieťaťom s rizikovým vývinom?*
3. *V čom sú skúsenosti dieťaťa s rizikovým vývinom iné a aký majú vplyv na život dieťaťa?*
4. *Kto môže vysloviť predpoklad, že dieťa má rizikový vývin?*
5. *Na čo by sme nemali pri práci s deťmi s rizikovým vývinom zabúdať?*

---

## Nie je dieťa ako dieťa

alebo

### Prečo pomalší vývin nemusí byť nevyhnutne rizikový?

Vývin je veľmi zložitý proces interakcie biologických, psychologických a sociálnych činiteľov a organizmus sám, či snád' vynárajúca sa osobnosť dieťaťa nie je pasívnym odtlačkom všetkých pôsobiacich faktorov. Naopak, je aktívnym činiteľom vývinu. Pavučina všetkých týchto vplyvov nie je len spleť, ale aj **vysoke individuálna**. Napriek tomu vedy o človeku hľadajú pravidelnosť a zákonitosť: vývin prebieha v istých časových míľnikoch, s predpovedateľnou (alebo do istej miery predpovedateľnou) postupnosťou prejavov dieťaťa: najprv sa objavujú prvé slová, až potom dvojslovné vety, najprv deti čmárajú rovné čiary, až potom oblúky a uzavreté, najprv sa hrajú vedľa seba, až potom spolu. Pre každé vekové obdobie existujú opisy toho, čo by dieťa malo v tom – ktorom veku zvládnuť. **Každé dieťa je však iné**, vyvíja sa svojim spôsobom a tempom. **Vývinové charakteristiky** je preto potrebné vnímať len ako **orientačné rámce** a prípadné odchýlky nemožno automaticky označiť pojmom rizikový vývin.



## Príčiny rizikového vývinu

alebo

### Ktoré dieťa je dieťaťom s rizikovým vývinom?

Veľmi všeobecne môžeme povedať, že dieťa s rizikovým vývinom je dieťa, na vývin ktorého pôsobia nepriaznivé okolnosti. Keďže je vývin výsledkom veľmi rozmanitých faktorov, tak je prirodzené, že aj nepriaznivé okolnosti budú rozmanité. Existujú rôzne možnosti, ako tieto nepriaznivé okolnosti roztriediť. Môžeme napríklad uvažovať o biologických, psychologických a sociálnych nepriaznivých faktoroch, čiže postupovať od dieťaťa samotného, jeho rodiny až k čoraz širšiemu sociálnemu prostrediu a jeho vplyvom.

- **rizikové faktory na strane dieťaťa:** nízka pôrodná hmotnosť, chronické ochorenia alebo zdravotné postihnutie.
- **rizikové faktory na strane rodiny:** nefunkčné rodinné vzťahy, kriminálne alebo patologické správanie rodičov, ale aj dlhotrvajúce vážne partnerské konflikty, rodinná atmosféra nestability, nedostatok bezpečia a lásky, nepripravenosť rodičov na rodičovskú rolu, existenčné starosti.
- **rizikové faktory širšieho sociálneho prostredia:** chudoba a nezamestnanosť a s tým spojená sociálna a kultúrna vylúčenosť ľudí i celých komunít.

**Rizikové faktory** fungujú najčastejšie **vo vzájomných vzťahoch** a rizikový vývin je spôsobený ich kombináciou. Môžu sa kumulovať, a to nezávisle od seba. S väčšou pravdepodobnosťou však vo vzájomnej nadväznosti a previazanosti. Napríklad veľmi chudobné prostredie marginalizovanej rómskej osady môže ohrozovať vývin dieťaťa mnohonásobne – zlou výživou matky v tehotenstve, stiesnenými podmienkami bývania alebo zvýšenou chorobnosťou. Jeho vývin môže byť ohrozený už pred narodením, čoho výsledkom môže byť napríklad zdravotné postihnutie.



*S označením „dieťa s rizikovým vývinom“ by sme mali narábať opatrne, rovnako ako s inými označeniami, ktoré sa krátkym slovným spojením usilujú charakterizovať celého človeka. Jedným z dôvodov je fakt, že dieťa s rizikovým vývinom je nejednoznačné označenie. Patria tam deti, ktorých vývin môže v období, v ktorom ich sledujeme, prebiehať úplne štandardne, ale vieme o existencii faktorov, ktoré môžu pôsobiť negatívne a ďalší vývin dieťaťa ohrozovať. Zároveň tam patria aj deti, ktorých vývin už neprebíha štandardne, napríklad kvôli zdravotnému postihnutiu a slovom riziko vyjadrujeme potenciálne ohrozenia, ktoré sa môžu nabaľovať na pôvodný problém.*

## Skúsenosť ako znevýhodnenie

alebo

### V čom sú skúsenosti dieťaťa s rizikovým vývinom iné a aký majú vplyv na život dieťaťa?

Dieťa s rizikovým vývinom sa od svojich rovesníkov líši. Inakosť je **daná odlišnými skúsenosťami**, ktoré získava vo svojom primárnom prostredí, teda v rodine a širšom okolí. Tieto skúsenosti sprevádzajú jeho vývin aj neskôr a v mnohých oblastiach života ho **znevýhodňujú**. Na dieťa, ktoré napríklad žije v podmienkach extrémnej chudoby a sociálneho vylúčenia, sa v jeho prirodzenom prostredí kladú iné požiadavky ako na deti z väčšinovej spoločnosti. Získava odlišné skúsenosti, ktoré môžu byť podmienené aj nízkou úrovňou vzdelania rodičov. Tieto odlišnosti **znevýhodňujú** dieťa v kontakte s väčšinovou spoločnosťou, a to aj v predškolskom a školskom vzdelávaní. Deti a ich rodiny sa nezriedka stretávajú s odmietavými postojmi majority. V myslení ľudí, a často aj v myslení učiteľov, prevažujú negatívne hodnotiace súdy, s hľadaním „viny“ na strane rodičov. **Rodina** je však **najprirodzenejším prostredím** pre dieťa a platí to aj pre rodiny, ktoré žijú vo výrazne odlišných podmienkach ako majorita a majú iné tradície a životné skúsenosti.

Odlišné skúsenosti získava aj dieťa so zdravotným postihnutím. Jeho vývin prebieha v niektorých oblastiach inak. Vyžaduje si od svojho okolia zvýšenú a v mnohých ohľadoch aj **kvalitatívne odlišnú starostlivosť**. U dieťaťa s postihnutím môžu byť začiatky zložité aj preto, lebo jeho reakcie sú iné, než rodičia intuitívne očakávajú. Rodičia nemusia mať v repertoári primeranú odpoveď a cítia sa zneistení vo svojej rodičovskej role. Môžu dieťa prílišne ochraňovať. Jeho bežný život môže byť sprevádzaný množstvom terapií. S odlišnými prejavmi sa môže stretávať aj mimo svojej rodiny. Aj ľudia zo širšieho okolia alebo učitelia v materskej či základnej škole sa cítia byť neistí. Kladú si otázky: Vieme s takýmto dieťaťom pracovať, vzdelávať ho, zabezpečiť mu dobré podmienky pre vývin? Podobne ako v prípade dieťaťa z marginalizovanej rómskej komunity, je aj dieťa s postihnutím **znevýhodnené** v kontakte s bežnou spoločnosťou. Jeho život je sprevádzaný často prehnanou snahou okolia chrániť ho, či dokonca lútosťou. To však nijako neprispieva k dôstojnosti, rovnocennej participácii a aktivite ľudí s postihnutím. Tieto postoje môžu zároveň sťažovať pobyt dieťaťa v materskej škole.

## Hranice kompetencií učiteľky

alebo

### Kto môže vysloviť predpoklad, že dieťa má rizikový vývin?

Aj keď je každé dieťa výnimočné a vyvíja sa vlastným tempom, je správne, ak je učiteľka dobrým pozorovateľom a je citlivá na určité odchýlky. Je prirodzené, že ak sa niektorý prejav dieťaťa zjavne oneskoruje alebo sa neobjavuje, či je kvalitatívne odlišný, **vzbudzuje vývin dieťaťa obavy**. Je všetko v poriadku alebo sa treba poradiť s odborníkom? Od odborníkov sa potom očakáva, že nájdu príčiny, ktoré môžu odchýlky v prejavoch dieťaťa vysvetliť a spôsoby, ako napredovaniu vývinu dieťaťa pomôcť. A sú to práve **odborníci**, ktorí ako jediní **dokážu kompetentne zodpovedať otázku, čo spôsobuje odchýlky vo vývine** a poskytnúť učiteľkám dôležité podnety pre ich výchovno-vzdelávaciu činnosť. Skorý kontakt s odborníkmi (internými zamestnancami či externými spolupracovníkmi) je pre ďalšie napredovanie dieťaťa dôležitý. Dôležité je však aj **pedagogické majstrovstvo** učiteľky, ktoré sa opiera o poznanie základných východísk práce s dieťaťom s rizikovým vývinom.



*V mnohých prípadoch sa pozornosť upiera na odborníkov a odborničky, od ktorých sa tradične očakáva, že odchýlky odstránia alebo zmiernia a priblížia dieťa našim očakávaniam – „problém je v dieťati“. Áno, je to pravda: epileptické záchvaty rieši neurológia, poruchy hybnosti fyzioterapia, narušený rečový vývin logopédia... a tak by sa dalo pokračovať ďalej. Ale je to len časť pravdy. Neurológia, fyzioterapia ani logopédia nemôžu riešiť, či sú ich služby reálne dostupné pre každého a odborníci z týchto oblastí majú často nedostatočný náhľad do rodinnej situácie. Nedokážu posúdiť, či sa venuje pozornosť dieťaťu ako jedinečnej ľudskej bytosti alebo len jeho problému, či rodina zvláda uspokojovať potreby každého svojho člena a sklbiť to s terapeutickými postupmi, ktoré je potrebné robiť aj doma? Pre rodinu v záťažovej situácii je postihnutie dieťaťa len jednou z mnohých náročných situácií – je dôležitá podpora od širšej rodiny, komunity, ale aj od inštitúcií.*

## Kľúčové východiská pedagogického prístupu k deťom s rizikovým vývinom

alebo

### Na čo by sme pri práci s deťmi s rizikovým vývinom nemali zabúdať?

- 1. Primárnym cieľom výchovno-vzdelávacieho pôsobenia je životná spokojnosť človeka**  
Negatívne faktory, ktoré spôsobujú rizikový vývin, nie sú rovnocenne závažné. Možno napríklad považovať postihnutie iba za rizikový faktor vývinu? Nie je to už narušený vývin? Odpoveď závisí do veľkej miery od toho, čo vidíme ako konečný cieľ, ku ktorému má vývin a jeho rozvíjanie smerovať. Ak pod cieľom rozumieme dokonale všestranne harmonicky rozvinutého i fungujúceho človeka, budeme vývin dieťaťa s postihnutím považovať za narušený. Cieľ však môže mať aj inú podobu – **naplniť možnosti dieťaťa**, dosiahnuť maximálnu možnú mieru jeho samostatnosti, byť aktívny v oblastiach, ktoré človeka zaujímajú, nadväzovať a udržiavať blízke vzťahy s inými ľuďmi, cítiť sa kompetentný, dôverovať si, „*cítiť sa dobre vo svojej koži*“ – to sú ciele, o ktoré možno usilovať rovnako u dieťaťa s postihnutím ako aj u dieťaťa so štandardným vývinom. Tieto ciele môžu byť ohrozené akýmkoľvek rizikovým faktorom, ale aj dosiahnuté napriek rizikovým faktorom.
- 2. Všetky deti sú rovnako schopné dosahovať svoje osobné úspechy**  
Východiskom akejkoľvek pedagogickej práce je viera v človeka, v jeho vnútorné zdroje, v schopnosť rásť a napredovať. Vo vzťahu k deťom s rizikovým vývinom je nebezpečná tendencia zaraďovať ich do jednoduchých kategórií, spravidla spojených so zjednodušujúcimi a nepriaznivými skupinovými charakteristikami. Takéto „nálepkovanie“ môže mať veľa nežiadúcich dôsledkov. Vo vzťahu k deťom a ich vzdelávaniu sú to napríklad **nízke očakávania**. Odvážne zovšeobecnenia odvádzajú pozornosť od tých individuálnych daností dieťaťa, ktoré sú zdrojom jeho ďalšieho rozvoja.
- 3. Všetky deti sú jedinečné, univerzálne riešenia preto neexistujú**  
V materskej škole sa môžeme stretnúť s deťmi, ktorým sa nedarí zvládať nároky bez výraznejšej podpory a v ich vývine môžeme identifikovať rizikové faktory. Pôsobenie týchto faktorov nie je jednoznačné, lineárne, príčina – následok. Ako sme uviedli vyššie, dôvodom je komplexnosť situácií, v ktorých sa dieťa nachádza a rozmanitosť jeho osobných predispozícií. Ten istý faktor môže jedno dieťa zvládnuť bez badateľných následkov a u ďalších detí vyvolať rôzne nežiadúce prejavy. Pedagogické majstrovstvo učiteľa sa prejavuje v jeho ochote neustále sa zamýšľať nad možnými príčinami konkrétnych prejavov dieťaťa a hľadať účinné stratégie podpory jeho rozvoja.



*Napríklad depresia u rodiča (spravidla matky) môže viesť k nejstej citovej väzbe alebo problémom v citovej sebaregulácii, ale aj k neoptimálnemu rozvoju kognitívnych schopností dieťaťa. Môže nastať aj opačná situácia, kedy sa u viacerých detí stretávame s podobnými problémovými prejavmi, ktoré sú ale vyvolané rôznymi ohrozujúcimi faktormi. Deti môžu mať problém zvládnuť kognitívne úlohy na veku primeranej úrovni z rôznych dôvodov: napríklad nedostatok skúseností s takýmto typom úloh u dieťaťa z marginalizovanej rómskej komunity (ďalej aj MRK) alebo u dieťaťa s detskou mozgovou obrnou (ďalej aj DMO), oneskorený vývin kognitívnych funkcií u dieťaťa s celkovo oneskoreným vývinom. Úzkostné prejavy pri odlúčení od blízkych osôb sú u malého dieťaťa primeranou reakciou. U päťročného môžeme už uvažovať o úzkostnej poruche. Tieto problémy môžu byť ale vyvolané a podporované aj úzkostlivou matkou alebo zlými skúsenosťami s častými hospitalizáciami a pod.*

## Záver

Z bežných skúseností vieme, že existujú ľudia, ktorí veľmi dobre zvládajú svoj život napriek tomu, že ich vývin sprevádzali skutočne nepriaznivé okolnosti. Potvrdzujú to aj výskumy, ktoré odhadujú, že asi **tretina detí sa s rizikovými faktormi úspešne vyrovná**. Táto skutočnosť viedla k hľadaniu faktorov, ktoré sú za to zodpovedné – čiže takzvaných protektívnych faktorov. Mnohé z nich sú osobnostné vlastnosti a patrí medzi ne primerane rozvinutá inteligencia, pozitívne sebahodnotenie, úspešné stratégie zvládania záťaže a sociálne zručnosti. Tieto faktory môžeme len čiastočne pripísať vrozeným dispozíciám. Na to, aby sa psychická odolnosť (reziliencia) rozvinula, sú rovnako dôležité priaznivé vplyvy prostredia. Medzi ne patrí aj materská škola, ktorá **podnetným, bezpečným, láskavým a rešpektujúcim prostredím** môže výrazne pomôcť pri **prekonávaní vývinových rizík**.

## 2 ŠPECIFIKÁ PRÁCE S DEŤMI S RIZIKOVÝM VÝVINOM



### Otázky, na ktoré hľadáme odpovede:

1. *Na akých pilieroch stojí tvorba stimulujúceho a podporného učebného prostredia?*
  2. *Čo môžeme očakávať od dieťaťa predškolského veku v rámci socioemocionálneho a kognitívneho vývinu?*
  3. *Ako podporiť socioemocionálny vývin detí?*
  4. *Ako reagovať na špecifické prejavy správania u detí s rizikovým vývinom?*
  5. *Čím sa vyznačuje podporná komunikácia učiteľky s dieťaťom?*
  6. *Aké sú príčiny nerovnomerného kognitívneho vývinu?*
  7. *V čom spočíva podpora kognitívneho vývinu?*
  8. *Ako posilniť nedostatočne rozvinuté kognitívne funkcie?*
- 

### Nosné piliere tvorby stimulujúceho a podporného prostredia

Úlohou učiteľiek v predprimárnom vzdelávaní nie je odborná medicínska, psychologická alebo špeciálno-pedagogická diagnostika a terapia. Ak je dieťa v starostlivosti odborníkov, je samozrejme veľmi dôležité poznať ich odporúčania a vnieť ich do vlastnej pedagogickej práce. Učiteľky v materskej škole však pracujú predovšetkým v rámci svojej vlastnej pedagogickej odbornosti. Pri podpore detí s rizikovým vývinom pritom platia **rovnaké princípy**, ako pri podpore a **rozvíjaní všetkých ostatných detí**.



### Pedagogický imperatív

*Každé dieťa prijímame a rešpektujeme v jeho jedinečnosti.*

Vo vzťahu k tejto skupine detí je potrebné zdôrazniť aspoň **tri základné piliere**. Sú to nosné piliere tvorby stimulujúceho a podnetného učebného prostredia:

#### 1. Kvalitná pedagogická diagnostika

Východiskom pedagogickej práce učiteľky je kvalitná pedagogická diagnostika. Jej predpokladom sú dobré poznatky o vývinových osobitostiach detí predškolského veku a dôležitých míľnikoch ich vývinu. Silná upätosť na tieto poznatky však môže viesť aj k vážnym pedagogickým omylom, a to najmä ak je reč o deťoch s rizikovým vývinom. Vývinové aj výkonové štandardy treba preto vnímať ako orientačnú pomôcku. Pomáhajú získať predstavu o tom, aké by dieťa „malo byť“. Východiskom plánovania pedagogickej práce a podpory jednotlivých detí je však dôsledné poznanie aktuálnej vývinovej úrovne konkrétneho dieťaťa. Podpora sa začína v momente, keď si učiteľka zodpovie otázky: Kde sa dieťa aktuálne nachádza? Aké práve teraz je? V tomto bode dieťa „vzdvihne“ a pomáha mu krok po kroku dosahovať ďalšie vývinové míľniky. Postupnosť je pritom mimoriadne dôležitá. Adresná podpora je podmienená rešpektovaním vývinových zákonitostí. Tak, ako sa fyzioterapeut/ka nemôže usilovať o chôdzu u dieťaťa, ktoré sa ešte nevpriamuje, tak, ako logopéd/ka nenavodzuje súvetia u dieťaťa, ktoré ešte hovorí v dvojslovných vetách, tak učiteľka nemôže očakávať, že dieťa zvládne obsahy, zručnosti a spôsobilosti, ktoré sú mu ešte vývinovo vzdialené.



#### Pri stimulácii aktuálnej rozvojovej úrovne dieťaťa využívame 2 typy úloh:

1. *Úlohy, ktoré dieťa síce ešte nezvládne samostatne, ale s pomocou už áno. Pomoc ale neznamená ponúknuť mu hotové riešenie. Učiteľka poskytuje dieťaťu cieleňú podporu, ktorá môže mať rôznu podobu: poskytnie mu jemné náповede, pomôže mu s časťou úlohy, s ktorou si nevie dať rady, nabáda ho na nové stratégie riešenia, poskytuje podporný materiál a podobne. Dôležité je podporiť čo najviac sebareguláciu dieťaťa, napríklad využitím autokorektívnych pomôcok. Pri tomto type úloh je dobré pracovať aj so silou*

*rovesníckeho učenia, zapojiť do podpory ostatné deti a prispieť tak k tvorbe nápomocného prostredia. Sú to úlohy, prostredníctvom ktorých sa dieťa učí, rozvíja sa v danej oblasti. Navodzovanie podmienok podpory je prejavom procesu zmysluplného riadeného učenia.*

- 2. Úlohy, ktoré dieťa už zvláda a vie riešiť samostatne. Nie sú to učebné úlohy v pravom slova zmysle, pretože nemobilizujú v dostatočnej miere vnútorné sily dieťaťa, jeho chcenie a motiváciu. Ak je úloha pre dieťa príliš jednoduchá, môže dokonca navodiť pocity nudy. Môže byť však stimulom pre osobnostný a sociálny rozvoj dieťaťa. Tieto úlohy sú dôležité pre umocňovanie pocitu kompetentnosti a rozvoj sebadôvery dieťaťa. Dieťa môže byť v pozícii poskytovateľa pomoci kamarátovi, ktorý úlohu ešte samostatne nezvláda a pod.*

## 2. Celostný rozvoj osobnosti dieťaťa

V ďalšom texte sa budeme venovať námetom, ako podnecovať kognitívny, sociálny a emocionálny vývin. Sú to oblasti, ktoré sa v materskej škole prirodzene aj cielene rozvíjajú u všetkých detí, bez ohľadu na to, či ich vývin pokladáme za štandardný alebo rizikový. U detí s rizikovým vývinom je potrebné opierať sa o výsledky odbornej i pedagogickej diagnostiky a sústrediť pozornosť na zistené ťažkosti v jednotlivých oblastiach rozvoja a definované podporné opatrenia. Napriek tomu, že diagnostický proces odhalí väčšie ťažkosti v jednej konkrétnej vývinovej oblasti, treba mať stále na pamäti holistický, celostný rozvoj osobnosti dieťaťa. **Jednotlivé vývinové oblasti** sa totiž prirodzene prelínajú a **vzájomne na seba pôsobia**.



### **Pokroky v jednej vývinovej oblasti smerujú vždy ku komplexnejšej zmene.**

*Pokroky v kognitívnom vývine sa často prejavajú aj v oblasti sociálneho vývinu a platí to aj naopak. Kvalitnejšie sociálne interakcie podnecujú kognitívny vývin. Podobne problémy v emočnej oblasti môžu negatívne vplyvať tak na sociálne interakcie, ako aj na rozvoj kognitívnych procesov, kým pozitívne emočné nastavenie zlepšuje kvalitu sociálnych interakcií a kognitívnych procesov. Kognitívne procesy sú u každého človeka sprevádzané ďalšími psychickými procesmi a stavmi: motiváciou, emóciami ako zvedavosť, radosť z riešenia alebo obavy z neúspechu. Veľmi často sa toto všetko deje v nejakej sociálnej situácii, ktorá tiež vplyva na psychické procesy a správanie.*



Túto celosťnosť je potrebné zohľadňovať aj pri projektovaní riadených učebných činností. Hoci sa pri projektovaní primárne zameriavame na konkrétny učebný cieľ, dôležité je nestratiť zo zreteľa jednotlivé stránky osobnosti dieťaťa. Učebná činnosť by mala byť premyslenou reakciou na potreby konkrétnych detí v skupine. Reakciou na zistené slabé i silné stránky. Učiteľka sa teda môže zameriavať na konkrétnu oblasť vývinu, no riadená učebná činnosť nemôže mať nikdy „čistú“ podobu. Nie je možné rozvíjať napríklad len slovnú zásobu alebo len matematické predstavy.



*Napríklad úloha zameraná na orientáciu v priestore a na ploche môže zároveň klásť nároky aj na slovnú zásobu, sluchovú a zrkovú pozornosť, jemnú aj hrubú motoriku, spoluprácu a dodržiavanie pravidiel – dotýka sa teda aj oblastí, ktoré nie sú jej primárnym cieľom. Všetky tieto oblasti sa v nej môžu rozvíjať, ale rovnako môžu predstavovať pre niektoré deti problém, prekážku, ktorú mu treba pomôcť prekonať.*

### 3. Pozitívna socioemocionálna klíma

Najprirodzenejším spôsobom učenia sa dieťaťa predškolského veku je **situačné sociálne učenie**. Deti v tomto veku sa učia zo skúseností, spracovávaním zážitkov zo sociálnych interakcií s rovesníkmi a dospelými. Veľmi často imitujú pozorované správanie pri hre, riešení úloh, zvládání bežných situácií alebo v komunikácii. Tento druh učenia nie je ani tak predmetom formálneho kurikula, ale skrytého. Deje sa prirodzene, každodenným žítím a pobytom dieťaťa v materskej škole. Zároveň je to mimoriadne účinná forma učenia, čím naberá na význame klíma a atmosféra triedy určovaná najmä správaním sa všetkých dospelých, ktorí prichádzajú do kontaktu s deťmi. Základnou vlastnosťou prostredia, ktoré podporuje emocionálny, sociálny aj kognitívny vývin dieťaťa, je **dôvera**. Deti sa najlepšie učia tam, kde sa cítia bezpečne, spokojne, kde sa cítia byť prijímané a kompetentné. Takéto prostredie nesie tieto znaky:

- **Bezpečné prostredie**, v ktorom si dieťa môže dovoliť vyjadriť svoje pocity a myšlienky. Okrem správania učiteľky hrá dôležitú úlohu aj správanie ostatných detí v skupine. Pri usmerňovaní správania sa detí musí učiteľka hľadať rovnováhu medzi podporovaním spôsobilosti riešiť samostatne konflikty a aktívnym navodzovaním správania sa detí voči sebe.
- **Emocionálne podporné prostredie** zamerané na empatiu, bezvýhradné pozitívne prijatie. Pre navodenie prijímajúcej atmosféry niekedy stačí málo: napríklad

pozdraviť po príchode do triedy každé dieťa s použitím jeho mena a dať mu najavo radosť z toho, že tu dnes môžu byť spolu (napr. úsmevom, pohladkaním alebo verbálne). Pozitívne prijatie sa prejavuje aj citlivým prístupom dospelých k dieťaťu, bez hodnotenia jeho osoby. „Bez hodnotenia“ neznamená, že treba akceptovať akékoľvek prejavy. Pomenovanie neprijateľného správania je nevyhnutnou cestou podpory žiaducich foriem správania. Vyvarovať sa však treba vynášania akýchkoľvek súdov o dieťati.



### Používanie popisného jazyka namiesto posudzujúceho

Používanie posudzujúceho, niekedy až odsudzujúceho jazyka pri hodnotení má deštruktívne účinky na rozvoj osobnosti dieťaťa. Hodnotiace výroky ako napríklad „Si zlé dievčatko!“, „Si bitkár!“ a pod. nepatria do pedagogického slovníka. Podporné prostredie vytvára učiteľka aj tým, že dokáže dieťaťu podať jasnú a uchopiteľnú informáciu o nežiaducich prejavoch jeho správania („Neberieme iným deťom hračky z rúk.“) a pomôcť mu nájsť prijateľné riešenie vzniknutej situácie („Opýtame sa Zuzky, či by ti nepožičala bábiku. A môžeš jej na výmenu požičať svoju. Ako by sme to mohli riešiť inak?“).

- **Prostredie akceptujúce emócie všetkých detí.** Emócie dieťaťa je potrebné prijímať v ich prirodzenej podobe. Nie je správne ich popierať, ani ich ignorovať. Akceptovať znamená prejaviť pochopenie pre emóciu dieťaťa, neznamená to však, že sa neusilujeme modifikovať prejavy týchto emócií. Dieťa potrebuje pomoc dospelého, aby vedelo situáciu zvládnuť. Predovšetkým jeho empatiu, čo si vyžaduje vhodnú komunikáciu – prispôsobenie tónu hlasu, výrazu tváre tomu, čo dieťa v danom momente prežíva. Dôležitá je aj pomoc pri pomenovaní emócií. Keďže sa deti učia na základe osobnej skúsenosti, je dobré, keď učiteľka opíše, čo vidí. Napríklad: „Peťko, vyzeráš veľmi nahnevaný...“ Tým učiteľka pomáha dieťaťu spojiť konkrétny zážitok s pojmom, ktorý emóciu vyjadruje. Pomenovaním emócií sa dieťa učí porozumieť sebe samému.
- Mimoriadne dôležitým znakom podporného prostredia je **ohraničenosť**. Odkazuje na existenciu zmysluplných a čitateľných pravidiel spoluzitia. Deti potrebujú veľa slobody v podporujúcom a láskavom prostredí, aby si vyskúšali svoje možnosti, púšťali sa do vlastných „projektov“, experimentovali a mohli bez obáv robiť chyby. Zároveň ale **potrebujú aj jasné hranice**. V predškolskom veku potrebujú autoritu dospelých, ktorí pomôžu tieto hranice „strážiť“.

## Podpora sociálneho, emocionálneho a kognitívneho vývinu

### Čím sa dieťa predškolského veku vyznačuje

Predškolské obdobie je dôležitým obdobím pre rozvoj **sociálnych postojov** a **sociálneho správania dieťaťa**. Pobyt dieťaťa v materskej škole poskytuje prvé dôležité podnety na rozvoj sociálnych kompetencií v širšom sociálnom prostredí. Dieťa si preveruje naučené modely správania v kontakte s rovesníkmi, s deťmi rovnakého či opačného pohlavia, ktoré prichádzajú do triedy z vlastných rodinných kultúr. Zároveň sa rozširuje aj skupina významných dospelých. Prichádza do intenzívneho kontaktu nielen s učiteľkami, ale aj ostatným personálom. Dieťa sa každodenným žitím učí, že je súčasťou konkrétnych sociálnych skupín (rodina, trieda, materská škola) s určitými zvykmi a pravidlami. Učí sa prispôbiť, a zároveň byť sám sebou.

Predškolské obdobie je rovnako dôležité pre rozvoj **citovej oblasti dieťaťa**. Citové prežívanie detí v tomto veku je veľmi intenzívne, ale zároveň krátkodobé a premenlivé. Emocionálny svet je odrazom toho, čo sa deje okolo dieťaťa. Vzťahy a interakcie v rodinách a v materskej škole sú významnými činiteľmi emocionálneho vývinu, ktorý podmieňuje učenie vo všetkých oblastiach rozvoja. Deti v predškolskom veku sa spravidla už dokážu dobre orientovať v základných emóciách, ako sú hnev, strach, radosť, smútok. Postupne získavajú schopnosť svoje prežívanie pomenovať a identifikovať emócie u druhých ľudí. Väčšina detí dokáže priradiť výraz tváre zodpovedajúcej emócií, použiť správny výraz na jej označenie, v realite, na obrázkoch, či v príbehoch správne spájať situáciu s príliehavou emóciou.

Pre chápanie seba, ostatných ľudí a pre úspešné sociálne interakcie je **klúčová kognitívna vývinová zmena**, ktorá prebieha práve v predškolskom období. Je ňou rozvíjajúci sa náhľad na vlastnú myseľ a myseľ iných ľudí. Dieťa si postupne začína uvedomovať, že to, čo vnímate, cítime a myslíme, sa deje v „našich hlavách“ a že iní ľudia môžu veci vnímať inak. Tá istá situácia môže byť teda vnímaná rôznymi ľuďmi rôzne, môže vyvolávať iné city a myšlienky, ako mám „ja sám“. Toto poznanie umožňuje chápať ľudí, ich správanie a prežívanie úplne novým spôsobom. Rovnako to otvára dvere k chápaniu seba samého a k regulácii svojho správania.



#### Prvé signály nových schopností:

- *uvedomovanie si vlastných a cudzích emócií,*
- *prejavovanie a vyjadrovanie vlastných emócií vhodnými spôsobmi,*
- *náhľad na vlastnú myseľ a myseľ iných ľudí,*

- *uvedomovanie si seba samého, budovanie sebaobrazu, vlastnej identity,*
- *chápanie a rešpektovanie rozdielov medzi ľuďmi,*
- *ochota pomáhať druhým a požiadať o pomoc,*
- *schopnosť komunikovať primerane situácii a s ohľadom na komunikačného partnera,*
- *diskutovať o riešení problémov,*
- *schopnosť dodržiavať pravidlá, hranice.*

## Pedagogická výzva v rámci podpory sociálneho a emocionálneho vývinu

Vyššie opísané vlastnosti nadobúdajú deti postupne a predškolský vek treba vnímať ako obdobie, počas ktorého sa tvoria pevné základy. Až do približne piatich rokov veku nemajú deti dostatočný náhľad na svoju psychiku, nedokážu jasne identifikovať, čo sa v ich vnútri deje. To je aj jeden z dôvodov, prečo nedokážu dostatočne regulovať svoje správanie a vedome usmerňovať svoje mentálne procesy. Preto je potrebné zvláštnu pozornosť venovať podpore **sebaregulácie**. Dosiachnutie určitého stupňa sebaregulácie predurčuje aj úspešnosť školského vzdelávania a stotožnenie sa s rolou školáka.

Sebaregulácia sa v predškolskom veku vyvíja spontánne zrením, skúsenosťami, ktoré dieťa nadobúda v rozmanitých sociálnych interakciách v rodine i v materskej škole. Podporovať ju treba aj cielene, a to vytváraním čo najbohatšej siete sociálnych interakcií. Je to pedagogické majstrovstvo učiteliek, vďaka ktorému dokážu vytvárať učebné situácie založené na spolupráci medzi deťmi, situácie, v ktorých vzniká priestor pre rovesnícke učenie, vzájomnú pomoc, ale aj prirodzené sociálne napätia, ktoré musia deti zvládnuť, situácie, ktoré musia riešiť. Tieto činnosti majú mať povahu **hry**, ktorá je dieťaťu prirodzená a ktorá mu pomáha orientovať sa v sociálnom prostredí.



### Význam hry pre sociálny a emocionálny vývin dieťaťa

*Hra pomáha:*

- *navzájom spolupracovať a presadzovať sa v skupine detí,*
- *vstupovať do zložitých interakcií, viesť dialóg, prijať spoločné pravidlá,*
- *ventilovať stres alebo napätie,*

- *verbálne vyjadriť svoje emócie,*
- *procesu reflexie – majú rovnaké, ale aj odlišné city a názory ako iné deti, mohli sa pomýliť, ale aj zámerne niekoho uviesť do omylu.*

Sebaregulácia a s ňou spojené sociálne a emočné spôsobilosti dieťaťa sa modelujú v rámci každej činnosti a počas celého dňa, ktorý dieťa trávi v materskej škole. Je však dôležité, aby táto oblasť rozvoja nevypadla z projektovania riadenej učebnej činnosti. Aj v tejto oblasti je potrebné vytvárať adresné učebné ciele a reagovať tak na potreby nielen triedy, ale aj jednotlivých detí.

Priestor na podporu socioemocionálneho vývinu poskytujú najmä **výtvarné, hudobné alebo dramatické aktivity**. Aby bol ich potenciál plne využitý, musí byť ich súčasťou aj premyslená reflexia. Jej zmyslom je reflektovanie pocitov, skúseností, ktorými sa deti dopracovali počas aktivity k poznaniu a zážitkom.



#### **Výtvarné, hudobné a dramatické aktivity vytvárajú príležitosť:**

- *slobodne sa rozhodovať,*
- *vyjadrovať svoj názor, prejavíť emóciu,*
- *rozvíjať tvorivosť, fantáziu, komunikačné schopnosti (verbálne, neverbálne),*
- *kooperovať s ostatnými deťmi v skupine,*
- *riešiť sociálne napätia a problémové situácie,*
- *uchopovať svoje prežívanie, pomenovávať svoje motívy, pocity,*
- *zamýšľať sa nad príčinami svojich reakcií, úspechov či neúspechov,*
- *projektovať svoju ďalšiu činnosť, usmerňovať svoje záľuby.*

## **Komunikácia učiteľky ako základný nástroj podpory socioemocionálneho vývinu**

Zásadný význam pre prežívanie dieťaťa a jeho socioemocionálny vývin zohráva spôsob komunikácie učiteľky s deťmi. Vyžaduje si veľkú dávku trpezlivosti, dôslednosti, úprimnosti a schopnosti počúvať. Komunikácia s dieťaťom by nemala byť príliš strohá, ale na druhej strane ani príliš infantilná. Každá krajnosť má tendenciu **vyvolávať alebo zosilňovať úzkosť dieťaťa**.

### Základné predpoklady komunikácie, ktorá podporuje socioemocionálny vývin

- **Partnerská komunikácia.** Bez ohľadu na to, koľko má dieťa rokov, vnímame ho ako rovnocenného komunikačného partnera. Oslovujeme ho menom, aktívne ho počúvame, nadväzujeme a udržiavame očný kontakt. Volíme jazyk, ktorý je primeraný jeho vývinovej úrovni. To si vyžaduje aj cit pre používanie zdobnenín.
- **Podnecujúca komunikácia.** Je dôležité, aby učiteľka vytvárala dostatočný priestor pre komunikáciu dieťaťa. To predpokladá majstrovstvo kladenia otvorených otázok. Priestor majú dostať najmä vo fáze reflexie činnosti. „Ako sa vám hra páčila?“, „Ako sa cítite?“ (podľa hovoriť o pocitoch), „Čo všetko nové ste sa naučili?“



#### Môžeme klásť otvorené otázky aj deťom, ktoré majú vyjadrovacie ťažkosti?

Ani pri deťoch, ktoré majú problémy s verbálnou odpoveďou, netreba rezignovať na kladenie otvorených otázok. V prípade, že nevedia reagovať, učiteľka môže vytvoriť priestor pre neverbálnu odpoveď. Napríklad: „Urobte krok vpred, ak ste...“, „Tlesknite, ak si myslíte, že...“. Na prejavenie emócií môžu deti využiť rôzne dostupné pomôcky – obrázky emócií, vankúšiky s emóciami „Sadni si na vankúšik, ktorý zobrazuje to, ako sa cítiš.“

- **Bohatosť neverbálnej komunikácie.** Pre lepšie vzájomné porozumenie využívame primeranú gestikuláciu, ako aj iné prejavy neverbálnej komunikácie (napr. pohyby tela, mimika, vzdialenosť od dieťaťa). Berieme ohľad na osobnostné špecifiká detí.
- **Primeranosť slovného prejavu.** Dĺžku a zložitosť viet treba prispôbiť vývinovej úrovni dieťaťa, ale tiež jeho sociokultúrnej skúsenosti.

### Podpora socioemocionálneho vývinu detí so špecifickými ťažkosťami

Splnenie vyššie uvedených základných predpokladov komunikácie nemusí v prípade niektorých detí postačovať. Učiteľka by mala svoj prejav prispôbovať individuálnym odlišnostiam detí, ktoré môžu byť aj prejavom rizikového vývinu. V ďalšej časti ponúkame niekoľko podnetov pre stimuláciu socioemocionálneho rozvoja detí, ktoré majú špecifické ťažkosti v tejto oblasti alebo v oblasti komunikácie. Pripomíname však základné východisko pedagogickej práce s deťmi s rizikovým vývinom – **univerzálne riešenia neexistujú.**

## Dieťa s ťažkosťami vo VERBÁLNO M VYJADROVANÍ, prípadne dieťa s narušenou komunikačnou schopnosťou

**Prejavy:** Dieťa je „uzavreté“, nezapája sa do aktivít, pretože má ťažkosti s verbálnym vyjadrovaním. Môže to byť dieťa s oneskoreným celkovým alebo rečovým vývinom, selektívnym (elektívnym) mutizmom, ale aj dieťa s iným materinským jazykom. Keďže jazyk dieťaťa zrkadlí i jeho doterajšie skúsenosti, môže to byť aj dieťa žijúce v podmienkach sociálneho vylúčenia. Takéto dieťa nedokáže uchopovať pojmy, ktoré sú pre ostatné deti bežné (knížnica, hracia kocka a pod.), čím je znížená aj jeho schopnosť verbálneho prejavu. Takéto deti často trpia nedostatkom sebavedomia, nedokážu sa prejaviť – odpovedať pred triedou.

### Rady:

1. Vyhýbajte sa otázkam, ktoré nedávajú dieťaťu možnosť zapojiť sa do rozhovoru a nezodpovedajú momentálnemu záujmu dieťaťa.
2. Nekladte príliš veľa otázok naraz, či v krátkom čase. Nezasypte dieťa príliš veľkým množstvom verbálnych stimulov.
3. Sústreďte sa na tempo svojho verbálneho prejavu. Voľte pomalšie tempo, doprajte dieťaťu čas, aby informáciu spracovalo.
4. Používajte jednoduché slová, krátke vety a dlhšie inštrukcie rozdeľujte na viac častí.
5. Využívajte komunikačné stratégie, ako napríklad komentovanie („... namočil si štetec do zelenej farby, zapíňaš plochu zelenou farbou, teraz maľuješ modrou farbou, namaľoval si mrak...“). Deti s komunikačnými problémami môžu prostredníctvom takýchto aktivít prekonávať komunikačnú bariéru cez mimiku, gestá, posunky alebo pohyb.



### Deti s odlišným materinským jazykom si vyžadujú zvýšenú pozornosť

*Redukcia komunikácie s deťmi, pre ktoré je materská škola cudzojazyčným prostredím, môže spôsobiť nežiadajú stagnáciu ich socioemocionálneho vývinu, ale rovnako aj kognitívneho vývinu. Týmto deťom je potrebné venovať zvýšenú pozornosť. Práca s nimi má svoje špecifiká. Vyžaduje si predovšetkým väčší dôraz na vizuálnu podporu komunikácie, ale aj výraznejšie prispôsobenie jazykového prejavu dospelých.*

Bližšie: Dieťa hovoriace iným jazykom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní. ŠPÚ, 2021.



## PLACHÉ, INTROVERTNÉ, BOJAZLIVÉ, ÚZKOSTNÉ dieťa alebo dieťa s poruchou autistického spektra (PAS)

**Prejav:** Dieťa, ktoré nerado spolupracuje alebo sa bojí spolupracovať s ostatnými deťmi. Vyhýba sa takýmto činnostiam, nezapája sa do spoločných hier, najradšej sa hrá samé.

### Rady:

1. Vytvorte mu bezpečné miesto, odkiaľ môže pozorovať činnosť ostatných detí. Takéto deti radi bývajú v role pozorovateľov, sú plne zaujaté činnosťou druhých.
2. Ponúkajte mu pravidelné rutinné činnosti. Deti sa budú cítiť istejšie, keď budú dopredu vedieť, kedy bude prebiehať daná aktivita, pri ktorej budú môcť sedieť na svojom mieste „pozorovateľa“.
3. Podporte aj minimálny náznak ochoty spolupracovať. Napríklad využitím neverbálnych činností (maľovanie, tancovanie, hudobno-pohybové hry...), ktoré môžu dieťa tiež nepriamo vyprovokovať, aby sa prejavilo.
4. Vytvorte si spolu s ním pravidlá, ktoré mu dávajú slobodu v rámci spoločne dohodnutých hraníc a zároveň vytvárajú pocit bezpečia a poriadku. Uistite sa, že sú pre dieťa zrozumiteľné. Príklad jasne danej časovej hranice môže znieť: „... až skončíme túto hru, budeme robiť to a to...“ alebo „... každé ráno sa spolu zahráme v kruhu jednu hru a potom budeme robiť...“
5. Povzbudzujte a motivujte ho k spolupráci s ostatnými deťmi citlivo. Majte realistické očakávania. Učiteľka môže takéto dieťa povzbudiť do aktívnejšieho zapojenia do hry tým, že sa sama na chvíľu zúčastní na hre spolu s deťmi, napr. pri tematických hrách. Keď vidí, že dieťa prejaví ochotu hrať sa v blízkosti iných detí samostatne alebo už aj s rovesníkmi, postupne z hry vystúpi a stáva sa pozorovateľom mimo hry.
6. Čo najviac dieťa stimulujte cez adresnú pozitívnu spätnú väzbu. Niekedy stačí neverbálne gesto, napríklad úsmev, pohľadenie, ktoré môže byť efektívnejšie, ako pochvala „plachých“ detí pred celou triedou. Takéto deti potrebujú skôr individuálnu pozornosť, aby nadobudli dôveru, ktorú potrebujú, aby sa dokázali pripojiť k činnostiam s inými deťmi.



## „Hlučné“, HYPERAKTÍVNE dieťa

**Prejavy:** Je opakom „plachého“ dieťaťa. Prejavuje sa zníženou sebakontrolou, môže mať prejavy agresívneho správania, najčastejšie pri sporoch o hračky. Vytvára slovné hádky, môže používať urážlivé slová alebo je vyzývateľom bitiek (od strkania po vážnejšie fyzické útoky).

### Rady:

1. Stanovte jasné, zrozumiteľné pravidlá a hranice, ktoré by mali podporovať sebakontrolu dieťaťa. Ubezpečte sa, že rozumie tomu, čo sa od neho očakáva.
2. Trpezlivo analyzujte s dieťaťom sociálne situácie. Nestačí, aby vedelo, čo nesmie. Rovnako dôležité je, aby v každej situácii našlo spolu s vami odpoveď na otázku, aké správanie bolo vhodné, očakávané.
3. Pokúste sa v rámci možností obmedziť hluk v triede. Vytvorte v triede zóny/ miesta, kde sa môže odpútať od bežného hluku, kde môže v pokoji a nerušene vykonávať činnosti, vyžadujúce zvýšenú pozornosť.



### Niekedy pomôže aj objatie

*Učiteľka môže skúsiť aj **pevné objatie** (nie násilné držanie), pri ktorom dáva dieťaťu pocítiť vzájomnú fyzickú blízkosť. Pred samotným objatím musí počkať, kým sa dieťa „vyrúri“, nemá prejavy agresie: kopanie, udieranie, hryzenie. Objatie sa ukončí vtedy, keď sa prejav dieťaťa upokojí, keď ustúpi strnulosť a dieťa pôsobí uvoľnenie. Objatie sa končí aj na podnet dieťa. Pri práci s dotykom treba byť však opatrný. Všimame si, čo dieťa prežíva pri dotyku, aký pocit v ňom vyvoláva. **Objatie nesmie byť dieťaťu nepríjemné.***

## Dieťa s nekontrolovanými EMOČNÝMI VÝBUCHMI

**Prejavy:** Dieťa, ktoré reaguje neprimeranými výbuchmi hnevu, často nečakane, ktoré samo nevie dostať pod kontrolu.

### **Rady:**

1. Zistite (pozorovaním alebo v komunikácii s rodičmi), čo výbuch vyvoláva a usilujte sa predísť situáciám, ktoré emočnú reakciu spúšťajú.
2. Pozorujte dieťa, komunikujte intenzívne s rodičmi, aby ste dokázali zachytiť signál, kedy sa reakcia spúšťa.
3. Ak je signál rozpoznatý, reagujte dostatočne včas. Usilujte sa zasiahnuť čo najskôr, upokojte dieťa tichým rozhovorom, odpútaním pozornosti od rušivého podnetu a pod.
4. Ak k výbuchu dôjde, doprajte dieťaťu čas, aby sa samé upokojilo. Dotyky alebo dohováranie sú v tejto fáze neúčinné. Treba len dbať, aby dieťa neublížilo sebe alebo iným.

## HYPERSENZITÍVNE dieťa

**Prejavy:** Dieťa, ktoré je neprimerane citlivé na rozmanité zmyslové podnety, čo sa môže prejavovať v jeho správaní (deti s PAS, poruchou senzoriiky). Môžu mu prekážať jasné svetlá (výrazné osvetlenie v miestnosti), môžu ho vyrušovať zvuky sirény, mixéra, vrtačky, prípadne iný hluk (prílišný krik v triede) a pod., môže sa obávať neočakávaného dotyku, vyhýbať sa kontaktom s ostatnými deťmi, skupinovým aktivitám. Hypersenzitivita sa môže prejavovať aj odmietaním určitých druhov jedla. Niektoré hypersenzitívne deti sa vyhýbajú výtvarným aktivitám alebo tvorivej činnosti (maľovanie, modelovanie z hliny...), pretože sa obávajú zašpinenia rúk.

### Rady:

1. Rešpektujte prejavy dieťaťa. Nie je vhodné pokúšať sa zmeniť všetky atypické prejavy v jednom období, často je lepšou stratégiou úprava prostredia, zmena prístupu či nárokov, aby sa dieťa v triede začalo cítiť bezpečne.
2. Pokusy o zmenu správania, ak k nim na základe pedagogickej diagnostiky alebo odporúčania odborníkov pristúpate, musia byť veľmi citlivé, jemné, bez príliš veľkých očakávaní. Mali by sa týkať tých situácií alebo podnetov, ktoré sú pre optimalizáciu vývinu dôležité. Príkladom môže byť kontakt s inými deťmi, ak sa mu hypersenzitívne dieťa vyhýba. Pomôcť môže napríklad zámerné usporiadanie situácie – ak umiestnime do blízkosti pokojne sa hrajúcich detí hračku, ktorá je pre hypersenzitívne dieťa lákavá, je možné, že hračka priláka hypersenzitívne dieťa do blízkosti iných detí – a to môže byť prvým krokom k budúcim kontaktom.

## Ukážky aktivít na podporu socioemocionálneho vývinu

V tejto časti vám predstavíme niekoľko aktivít zameraných na podporu socioemocionálneho vývinu. Nájdete tu inšpirácie, ako podporiť rozvoj osobnostnej identity (Kto som?) a vytvoriť dieťaťu priestor pre prežívanie a uvedomovanie si svojich emócií.



### Naše ruky, naše nohy

**Zameranie aktivity:** podpora rozvoja personálnej identity dieťaťa (Kto som?), uvedomovanie si vlastnej jedinečnosti

**Dominantná činnosť detí:** výtvarná

**Priebeh aktivity:** Deti si v malých skupinkách (4 až 5) obkresľujú na veľký hárok papiera hrubou olejovou pastelkou svoje ruky a chodidlá. Tie, ktoré majú problémy s grafomotorikou, si môžu svoje chodidlá a ruky namočiť do farby a odtláčať na papier. V obidvoch prípadoch rozhodujú o výbere farby deti. Po ukončení činnosti spojíme všetky ruky a nohy zo skupín. Vytvoríme jeden veľký rad, ktorý spoločne pozorujeme. Učiteľka vedie s deťmi rozhovor o tom, v čom sú ich ruky a nohy rovnaké a v čom sa líšia:

„Všetci sme obkreslili alebo odtlačili svoje ruky a nohy, vyzerajú na prvý pohľad rovnako, napriek tomu sa líšia. Aké rozdiely vidíte? Opíšte ich.“

Na záver by mal nasledovať krátky rozhovor s deťmi zameraný na ich prežívanie počas aktivity: „Ako sa vám páčila aktivita? Ako ste sa pri nej cítili? Čo sa vám najviac páčilo? Ako sa vám darilo pri obkresľovaní, odtláčaní rúk a nôh?...“



### Kto som?

**Zameranie aktivity:** podpora rozvoja personálnej identity dieťaťa (Kto som?), uvedomovanie si vlastnej osoby v rozmanitých činnostiach

**Dominantná činnosť detí:** dramatická

**Priebeh aktivity:** Učiteľka kladie dieťaťu konkrétne otázky. Deti odpovedajú pantomímou. Ostatné hádajú a verbálne opisujú znázornené činnosti:

„Čo urobíš ráno, keď sa zobudíš? Čo robíš pred odchodom do škôlky?  
Čo si musíš urobiť predtým, ako ideš spať?“

**Metodická poznámka:** K téme rodiny treba pristupovať veľmi citlivo. Pokiaľ sú v triede deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, vyberajú sa otázky týkajúce sa rodiny a ich spoločných zážitkov tak, aby sme sa vyhli situáciám, kedy dieťa nebude schopné reagovať. Niektoré situácie mu nemusia byť známe, resp. nemá s nimi na rozdiel od ostatných detí žiadnu skúsenosť. Podobne uvážlivo a taktne treba postupovať, ak rodičia dieťaťa nežijú spolu, dieťa zažíva rozchod rodičov, je adoptované alebo jedného z rodičov vôbec nemá.

V obrázkových materiáloch pre deti, rovnako ako v mnohých textoch, je rodina zobrazená idylicky podľa dobových spoločenských kritérií, ktoré nemusia zodpovedať realite súčasných rodín a na dieťa môžu pôsobiť zraňujúco. Vhodné je najprv zistiť v uvoľnenej atmosfére, čo je pre jednotlivé deti „rodina“ a v ďalších aktivitách z toho vychádzať (a samozrejme akceptovať akýkoľvek variant).



### Vyjadrenie emócií

**Zameranie aktivity:** *podpora prežívania vlastných emócií, posilnenie schopnosti prejať emóciu a prijať ju*

**Dominantná činnosť detí:** *dramatická*

**Priebeh aktivity:** *Dieťa má zahrať radostnú emóciu na základe inštrukcie učiteľky: „Dostal si od kamaráta/kamarátky na narodeniny darček, keď ho rozbalíš, je v ňom prekvapenie.“ Dieťa prejaví radosť z darčeka. Pri aktivite sa pracuje s konkrétnou rekvizitou – škatuľkou, v ktorej je malé prekvapenie, ktoré vyvoláva radosť.*

*V ďalšej aktivite môže dieťa zahrať negatívnu emóciu, hnev. Inštrukcia: „V ceste ti stojí prekážka, potkneš sa a spadneš. Si nahnevaný, roztrhol si si nohavice a rozbil koleno, ktoré ťa bolí.“ Ako rekvizita môže byť v tomto prípade použitý vankúš, ďalej kartónová škatuľa, ktoré poslúžia ako prekážka, o ktorú sa dieťa potkne a spadne. Po obidvoch hrách by mala učiteľka urobiť s deťmi krátky rozhovor zameraný na ich prežívanie počas hry. V čom sa im hra páčila, v čom bola zábavná, ktorá etuda sa im hrala ľahšie, ktorá ťažšie a prečo. Učiteľka si môže postupne vytvárať pre deti ďalšie tvorivé obmeny etúd.*

**Metodická poznámka:** *Rekvizity sú dôležité. Pomáhajú deťom pri hraní jednotlivých etúd lepšie sa vcítiť do emócie.*



### Zvládanie emócií

**Zameranie aktivity:** podpora prežívania vlastných emócií, posilnenie schopnosti zvládnuť emócie

**Dominantná činnosť detí:** hra na uvoľnenie a vnímanie vlastnej telovej schémy

**Priebeh aktivity:** Deti ležia na koberci a pomaly dvíhajú ruky, potom nohy (pravá ruka, ľavá ruka, pravá noha, ľavá noha). Nasledujú rytmus a tempo sprievodnej relaxačnej hudby. Tie deti, ktoré majú problémy s vnímaním svojej telovej schémy, môžu zdvíhať najskôr ruky, potom nohy, bez zadania inštrukcie pravá, ľavá. Pri hre môžu mať deti otvorené alebo zatvorené oči, tak, ako to cítia. Dôležitý je subjektívny pocit bezpečia (niektoré deti môžu prežívať strach z tmy).

*Iná alternatíva:* Deti nasledujú sprievodné slová učiteľky: „Predstav si, že chceš ľavou rukou vyžmýkať citrón. Silno ho stlač. Snaž sa z neho vytlačiť všetku šťavu. Cítiš napätie vo svojej ruke, keď ho stláčaš. Teraz pusti citrón a uvoľni ruku. Uvedom si, že teraz sa tvoja ruka cíti oveľa lepšie. Je uvoľnená. Teraz skús urobiť to isté druhou rukou.“ Namiesto citrónu môžu mať deti v ruke malú mäkkú loptičku.

**Metodická poznámka:** Niektoré deti majú problémy zvládať intenzívne emócie. Môže im pomôcť práve **relaxácia**, pri ktorej sa pomocou špeciálnych postupov a prostriedkov navodzuje stav psychického a somatického uvoľnenia. Pri týchto činnostiach sa využíva relaxačná hudba (napr. šum mora, žblnkot potôčika, šum lesa, alebo pomalá inštrumentálna hudba ...).

---

## Podpora kognitívneho vývinu

Podpora kognitívneho vývinu spočíva v tvorbe podmienok pre rozvíjanie schopnosti riešiť problémy, plánovať, hľadať príčiny javov a spoznávať ich dôsledky. Medzi kognitívne, čiže poznávacie procesy patrí **vnímanie, pamäť, pozornosť, myslenie – myšlienkové operácie**, ako usudzovanie, triedenie alebo kategorizácia. Veľmi dôležité sú aj procesy, ktoré zabezpečujú, aby boli uvedené kognitívne procesy pri najrozmanitejších činnostiach využívané efektívne. Aby teda viedli k zamýšľanému cieľu správania. Tieto „nadradené“ psychické funkcie sa označujú pojmom **exekutívne funkcie**. Vyvíjajú sa postupne už od raného detstva. V predškolskom veku sa rozvíjajú tieto komponenty exekutívnych funkcií:

- **pružnosť v myslení (flexibilita)**, teda schopnosť presúvať sa počas riešenia problému v myšlienkach na nové podnety, aspekty situácie a riešenia,
- **schopnosť zadržať reakciu**, ktorá sa vnucuje, ale nie je v danej situácii primeraná (**inhibícia**),
- **pracovná pamäť** – schopnosť podržať pri riešení problému potrebnú informáciu na veľmi krátky čas v pamäti.

Výskumy ukázali, že exekutívne funkcie sa na školskej úspešnosti podieľajú viac, než napríklad inteligencia. Úzko súvisia so sebareguláciou, ktorá je nevyhnutná pre primerané sociálne interakcie. Zvlášť inhibícia, čiže schopnosť zabrzdiť nejakú reakciu, správanie, je bežný cieľ pri formovaní sociálneho vývinu. I keď exekutívne funkcie a sebaregulácia nie sú úplne totožné, majú mnoho spoločného a podnecovanie jednej oblasti sa môže pozitívne odraziť aj v druhej.

### Príčiny nerovnomerného kognitívneho vývinu

Rozvíjanie kognitívnych schopností je prirodzenou, intuitívnou súčasťou výchovy aj v rodine. Rodinné prostredie môže kognitívny vývin podnecovať rôznym spôsobom. V závislosti od tradícií, životnej situácie, materiálnych možností, vzdelania, výchovného štýlu a výchovných cieľov sa rodiny môžu veľmi líšiť v tom, aké požiadavky kladú na deti a aké oblasti kognitívneho vývinu sa u nich tak rozvíjajú. Ak sa vývin detí z MRK, z **veľmi chudobného prostredia, s rodičmi s nízkym dosiahnutým vzdelaním** považuje za rizikový, ide to na vrub práve týchto rozdielov. **V žiadnom prípade to paušálne neznamená, že sa rodičia o svoje deti nestarajú.** Na rozdiel od rodičov z väčšinovej spoločnosti však nepripravujú deti cielene na požiadavky predškolského a školského vzdelávania. Tieto rozdiely sa zistili v mnohých krajinách. Na Slovensku sa týkajú najmä detí z MRK. Práve od povinného predprimárneho vzdelávania sa očakáva, že tieto rozdiely aspoň čiastočne zmierni.

S nerovnomerným kognitívnym vývinom, pri ktorom sa niektoré oblasti nerozvíjajú uspokojivo, sa možno stretnúť aj u detí, ktorých vývin považujeme za rizikový z dôvodu **zdravotného znevýhodnenia**. Dôvodom môže byť samotný zdravotný problém. Sensorické alebo telesné poškodenie napríklad obmedzuje skúsenosti dieťaťa s okolitým svetom. Narušená komunikačná schopnosť zas limituje prirodzené aj ciele rozvíjanie dieťaťa kanálom, ktorý je používaný najčastejšie, teda rečou. Ťažkosti v oblasti kognitívneho vývinu môžu byť veľmi často aj dôsledkom nasmerovania pozornosti na zdravotný problém dieťaťa. Starostlivosť sa orientuje na zdravotné znevýhodnenie a menej času zostáva na rozvíjanie ostatných oblastí.



*Ani deti, ktorých vývin označujeme za štandardný, sa často nevyvíjajú „tabuľkovo“. Každé dieťa má svoje silnejšie aj slabšie stránky. Spoznávanie individuálnej úrovne a štruktúry kognitívnych schopností každého dieťaťa je preto kľúčom k úspechu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia.*

## Vnímanie

Tak v rodinnej, ako aj v inštitucionálnej výchove, sa zrakovému a sluchovému vnímaniu venuje úplne prirodzene veľká pozornosť. V materských školách sú deti obklopené knihami, hudbou, rečou. Všetky tieto prirodzené podnety sú mimoriadne dôležité, avšak nemajú na každé dieťa rovnaký dopad. U detí zo sociálne znevýhodneného prostredia napríklad nemusia byť ilustrácie v knihách dostatočne zrozumiteľné. Vnímať a chápať umelecké zobrazenie, ktoré často nie je úplne realistické, sa treba postupne naučiť.

### Ťažkosti so sluchovými podnetmi

S verbálnymi, čiže sluchom sprostredkovanými podnetmi môžu mať problém napríklad vývinovo mladšie deti (bez ohľadu na chronologický vek), ale tiež deti z inojazyčného prostredia, deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, či deti so zníženou pozornosťou.

**Ťažkosť:** Dieťa nedokáže dostatočne zamerať pozornosť na verbálne podnety. Z množstva rôznych podnetov, ktoré ho obklopujú, nie sú slová a vety to, čo okamžite upúta pozornosť takéhoto dieťaťa.

**Rada:** Verbálne podnety dopĺňajte aj podnetmi inej zmyslovej modality: napríklad obrázkami podporte počúvanie a porozumenie príbehu, pozornosť pri verbálnych inštrukciách alebo usmerneniach pritiahnete dotykcom a pod.

**Ťažkosť:** Dieťa má problém so zapamätaním si viet, ktoré sú mu adresované.

**Rada:** Vnímajte správanie dieťaťa ako dôsledok oslabenia pozornosti na sluchové podnety alebo ako problém s jazykom, a nie ako prejav neposlušnosti („Nedávalo pozor“) či zníženého intelektu („Asi nechápe inštrukciu“). Aj v tomto prípade je potrebné zapojiť podnety inej zmyslovej modality a zároveň prispôbiť dĺžku a zložitosť viet potrebám dieťaťa.



## Dôležitosť hmatových podnetov

Na taktilné, čiže hmatové a dotykové podnety, sa upriamuje veľká pozornosť v prvých fázach života. S postupujúcim vekom dieťaťa ustupuje ich cielená stimulácia do úzadia. Avšak ich význam pre kognitívne procesy a najmä pre emócie je veľký počas celého života. Dôležitosť, ktorú ľudia odjakživa pripisovali hmatovým podnetom, sa premietla aj do jazyka – rovnaký základ slov „uchopiť“ a „pochopiť“, ktorý nájdeme v mnohých jazykoch, nie je náhodný. Aj príklad nevidiacich, ktorých umelecký zážitok vyvoláva dotýkanie sa reliéfnych výtvarných diel, ukazuje význam taktilných podnetov. Význam dotykov pre „komunikáciu“ pozitívnych emócií pozná rovnako dieťa ako dospelý – jemné pohladenie hovorí viac, než slová.

Taktilná stimulácia môže byť súčasťou akýchkoľvek vzdelávacích činností počas dňa, účinnou cestou, ako si dieťa osvojí rôzne učebné obsahy, ale tiež nástrojom relaxácie.



**Priebeh aktivity:** *Deti sa prechádzajú po miestnosti a vnímajú veci okolo seba tak, že sa ich dotýkajú končekmi prstov, celou dlaňou. Veci môžu byť z rôznych materiálov: mäkké, tvrdé, drsné, hladké, teplé, studené... Učiteľka komunikuje s deťmi o týchto materiáloch a ich odlišnostiach. Môže deťom klásť otázky. „Ktorý z materiálov bol pre teba príjemný na dotyk? Ktorý bol naopak menej príjemný? Prečo?“*

**Metodická poznámka:** *Ak má učiteľka v triede deti, ktoré sa nechcú alebo nemôžu prechádzať po triede (imobilné deti, deti s PAS), pripraví im na stôl rôzne materiály (vlnu, kameň, gaštan, drevo, vatú, krepový papier...). Deti sa ich môžu dotýkať a vybrať ten, ktorý im bol najpríjemnejší na dotyk alebo najmenej príjemný.*



## Hľadám hmatom

**Zameranie aktivity:** *hmatové vnímanie a uvoľnenie dieťaťa*

**Priebeh aktivity:** *Deti majú pred sebou hlbšie plastové nádoby, naplnené suchou fazuľou, šošovicou, hrachom, ryžou alebo pieskom, prípadne drobnými hračkami a predmetmi. Učiteľka ich rozdelí do skupín po štyroch. Ponárajú ruky do plastových nádob a prehrabávajú sa v nich so zatvorenými očami. Ich úlohou je hmatom určiť, aký predmet objavili. Svoje „objavy“ opisujú: „... našiel som psíka s dlhým chvostom...“, „Mám v ruke malú hladkú guľičku. Asi korálku.“ Učiteľka umožní každému dieťaťu, aby hmatom pomenovalo predmet, ktorý našlo v škatuli.*

**Obmena:** *V škatuliach môžu byť vysypané veľké plastové tlačené písmená, z ktorých po vytiahnutí si môže dieťa vyskladať svoje meno. Tie deti, ktoré to ešte nedokážu, môžu mať v plastovej škatuli vysypané písmená a číslice, z ktorých sa môžu pokúsiť vytvoriť skupinu písmen a skupinu číslíc.*

**Metodická poznámka:** *Ak dieťa nechce mať pri aktivite zatvorené oči, učiteľka mu umožní pracovať s otvorenými očami (deti s PAS, úzkostné deti...). Hľadanie hmatom je pre deti veľmi upokojujúce, takže okrem hmatového vnímania môže pôsobiť aj na rozpoloženie dieťaťa a celkovú atmosféru v triede.*

---

## Pozornosť a pamäť

Pozornosť a pamäť sú veľmi významné funkcie. Bez nich by neexistovali ďalšie kognitívne procesy. Ak by sme nevedeli zamerať pozornosť na svoje okolie a sledovať jeho premenlivosť, vybrať podstatné podnety a ignorovať ostatné, presúvať v prípade potreby zameranie na iný podnet, udržať pozornosť dostatočne dlho, bola by ohrozená nielen naša výkonnosť, ale v niektorých situáciách aj život.

Rozvoj pozornosti spočíva vo vytváraní príležitostí stimulovať jednotlivé typy zámernej pozornosti: sústredenie, výberovosť, rozdelenie, presúvanie, rozsah. Tieto príležitosti vznikajú prirodzene, ale môžeme ich aj cielene utvárať.



**Sústredenie.** *Dieťa vedieme k tomu, aby sa sústredilo na to, čo robí. (Keď sa obúva, nemá odbiehať do triedy skontrolovať svoj výtvar z Lega a pod.)*

**Výberovosť pozornosti.** *Dieťa vedieme k tomu, aby si vybralo len dôležité podnety. (Pri obúvaní nie je dôležitý obrázok na topánke.)*

**Rozdelenie pozornosti.** *Zaraďovanie (využívanie) činností, ktoré si vyžadujú sledovanie viacerých javov súbežne. (Okrem zaväzovania šnúrok treba sledovať aj to, či je noha poriadne v topánke alebo či sú šnúrky zašnúrované.)*

**Presunutie pozornosti.** *Pomáhame presmerovať pozornosť dieťaťa na iný dôležitý objekt, činnosť. (Ak kamarát skáče po lavičke, na ktorej sa obúvajú a tá začína praskať, prestávajú byť šnúrky podstatné.)*

### Cielená podpora sústredenia a výberovosti (koncentrácia a selekcia)

Zaraďujeme sem hry a úlohy, pri ktorých treba označiť *jeden podnet z mnohých*. Výber môže byť zrakový alebo sluchový:

- Úlohou dieťaťa je na obrázku s rôznymi zvieratkami zakrúžkovať všetkých psíkov a len psíkov.
- Úlohou dieťaťa je tlesknúť vždy, keď dospelý v prúde slov vysloví slovo psík.

„Tréningy“ selektívnej zrakovej, respektíve sluchovej pozornosti kladú nároky aj na ďalšie kognitívne funkcie. V tomto prípade:

- verbálne porozumenie inštrukcii (*Čo znamená zakrúžkovať?*),
- podržanie v pamäti (*Zakrúžkovať treba len psov, nie aj mačky.*).

Každá funkcia, ktorá sa na úspešnom výkone podieľa, môže predstavovať pre dieťa prekážku. Učiteľka má byť dobrou pozorovateľkou, aby dokázala včas reagovať a poskytnúť podporu. Ak sa dieťaťu nedarí, analýza ťažkostí musí byť dôsledná. Len tak dokáže poskytnúť dieťaťu cielenú a účinnú podporu.

Možnosti podpory:

- Najbežnejšie je *zjednodušenie úlohy*: Dieťa má zakrúžkovať psíkov z menšieho počtu zvierat, tlesknúť pri menšom počte slov, vyslovovaných pomalšie. Kľúčový podnet je zvýraznený, jeho pracovný list má nepatrne väčšie obrázky psov alebo pre toto dieťa vyslovujeme slovo pes o niečo dôraznejšie.
- Navodenie *účinných stratégií – nápoveda*: Dieťa je zo strany učiteľky usmernené, ako lepšie úlohu zvládnuť: „*Opakuj si v duchu, že hľadať treba psov.*“ Nápovedou môže byť aj vizuálna pomôcka – v tomto prípade viditeľne umiestnený obrázok psa.



*Pri všetkých týchto úlohách je veľmi dôležitá **motivácia**. Prispieva najmä k výdrži a zvyšuje úspech. Motivácia je silne spätá so slobodou voľby. Podstatné je, aby dieťa aktivitu robilo dobrovoľne, aby si mohlo vybrať miesto či čas na plnenie úlohy. Náročnosť úlohy musí zodpovedať schopnostiam dieťaťa a má byť pre dieťa zábavou. **Tréning sa nesmie zmeniť na drilovanie.***



Vyriešenie úloh nesúvisí len s pozornosťou. Na úspešnom riešení sa podieľajú aj exekutívne funkcie. Zvlášť schopnosť **inhibície**, čiže schopnosť zadržať vnucujúcu sa odpoveď. Preto je dobré venovať jej osobitnú pozornosť. Vhodné sú hry na princípe „Letí, letí, čo má krídla, všetko letí“. Pričom hru je možné modifikovať podľa individuálnych možností detí. Napríklad výberom objektov, ktoré letia či neletia. Dôležitá je prítomnosť „vnucujúcej sa odpovede“. Pri tejto hre je to imitovanie pohybu rúk učiteľky, ktorá ich zdvíha a naznačuje lietanie alebo nezdvíha, čo aj v rozpore s tým, čo hovorí. V prípade výkonovo veľmi rôznorodnej skupiny možno striedať zložitejšie podnety s jednoduchšími. Zložitosť môže spočívať aj v miere poznatkov, ktoré dieťa už má. Veľmi dobre informované dieťa vie, že pštros nelieta, iné deti ešte nikdy nepočuli slovo pštros. Aj v tomto prípade treba mať na zreteli špecifiká detí v triede.

S rozvíjaním pozornosti úzko súvisí aj rozvíjanie pamäťových funkcií. Pri obľúbenej hre Pexeso si deti precvičujú zrakovú pozornosť (zameraním sa na odkryté obrázky) aj pamäť (poloha opäť skrytých obrázkov), pre splnenie inštrukcie musí byť sluchová pozornosť zameraná na učiteľku a zároveň sa musí zapojiť aj pamäť na verbálne podnety. Nielen jazykové schopnosti, ale aj pamäť (a s ňou samozrejme pozornosť) sa v predškolskej edukácii rozvíjajú tradične učením sa básničiek. Udalosti, zážitky sa do dlhodobej pamäti ukladajú lepšie, ak si ich aj prerozprávame. Pri úlohách, ktoré kladú zvýšené nároky na vyvolanie žiadaného obsahu z pamäti, treba prihliadať na to, že je obťažnejšie si spomenúť, než znovupoznať. Ak niektorým deťom treba pomôcť s pamäťovou úlohou (napríklad „ktoré zvieratká boli na obrázku?“), je jednoduchšie, ak má dieťa vybrať z radu obrázkov správne, než si aktívne vyvolať z pamäti, ktoré to boli.

## Myšlienkové operácie

### Rozdiely a podobnosti

Myšlienkové operácie cibríme a rozvíjame cez rozmanité úlohy, v ktorých deti hľadajú rozdiely a podobnosti. Čo majú rôzne veci a javy spoločné a v čom sa odlišujú? Pozorovaním rozmanitých vecí a javov a analyzovaním ich vlastností vedieme deti k nachádzaniu odlišností medzi nimi a následne aj k definovaniu spoločných znakov u niektorých z nich.



*Odlíšnosti nachádzajú deti v tomto veku jednoduchšie. Aj na otázku, v čom sa dve veci podobajú, odpovedajú poukázaním na odlišnosti medzi nimi: „Čo majú spoločné cukrík a zemiak?“ „Nič, cukrík je sladký a zemiak je k mäsu.“*

Úlohy, ktorými sa tieto rozumové operácie rozvíjajú (alebo posudzujú, napríklad v testoch), majú rôznu podobu. Patria sem eliminácia, triedenie, zovšeobecňovanie.

- **Úlohy na elimináciu.** V úlohách na elimináciu sa od dieťaťa požaduje, aby zo súboru nejakých vecí, javov vylúčilo ten, ktorý sa tam nehodí, ktorý je iný. Tieto typy úloh predstavujú dobrý „úvod“ do procesov triedenia, zovšeobecňovania a kategorizácie.



*Pri úlohách na elimináciu je potrebné dôsledne zvážiť formuláciu inštrukcie. Ak často opakujeme, že to, čo je iné, odlišné, treba vylúčiť, môžeme nechtiac a podprahovo vytvárať asociáciu medzi „iný a sem nepatrí“. Táto asociácia môže zohrávať nežiaducu rolu v utváraní sociálnych vzťahov.*

*Správne porozumenie slov rovnaké, také isté, iné je potrebné venovať dostatočnú pozornosť.*

Pri eliminácii sa zdôrazňuje hľadanie odlišností. Pre úspešné riešenie je ale potrebné zároveň vyabstrahovať aj spoločný znak tých predmetov, ktoré zo súboru nevylúčime. Obťažnosť týchto úloh môže byť veľmi rôzna, najjednoduchší variant sú úlohy, kde sú všetky podnety až na jeden identické.

- **Úlohy na triedenie.** Je to vytváranie dvoch alebo viacerých skupín vecí (javov), ktoré k sebe patria, hodia sa k sebe. Tieto úlohy zároveň vyžadujú postrehnutie spoločných znakov objektov, ktoré dieťa zahrnulo do skupiny a tiež chápanie rozdielov medzi skupinami. Pri úlohách na triedenie je dôležitým typom úloh *viacnásobné triedenie*. Podporuje flexibilitu/pružnosť myslenia ako dôležitý komponent exekutívnych funkcií.



### Príklad viacnásobného triedenia

*Učiteľka umiestni na stôl rôzne obrázky. Úlohou detí je ich roztriediť podľa ľubovoľného kritéria. Keď si ho zvolia a obrázky roztriedia (napríklad vytvoria skupinu detí a dospelých), učiteľka ich vyzve na ďalšie triedenie podľa nového kritéria:*

*„Obrázky sú pekne rozdelené. Tu ste dali obrázky detí a tu obrázky dospelých. Skúsime ich rozdeliť ešte nejako inak?“*

*Ak deti pracujú individuálne alebo v skupinkách, môžu sa dopracovať k veľmi rozmanitým kritériám triedenia – usmiati a zamračení, tuční a chudí, majú so sebou zvieratko – nemajú ho, páčia sa mi – nepáčia sa mi, na obrázku je iba jeden človek alebo je na ňom viac ľudí... Každé riešenie je hodné ocenenia. Podstatná je schopnosť zmeniť kritérium, čiže uvažovať flexibilne.*

**Metodická poznámka:** *Pravidelné využívanie tohto typu úloh prispieva nielen k rozvoju myšlienkových operácií, ale je to aj drobný príspevok k prevencii vzniku stereotypizujúcich postojov.*

- **Úlohy na zovšeobecňovanie.** Pri zovšeobecňovaní hľadá dieťa podstatné vlastnosti predložených vecí (javov) a vyjadrí ich verbálne. Zároveň však musí odhliadať od odlišností, lebo tie nie sú v tomto type úloh dôležité. To predstavuje už veľmi pokročilý stupeň tohto typu mentálnych procesov.



### Správnosť riešenia treba posudzovať citlivo

*Pre akýkoľvek proces diferencovania a zovšeobecňovania je podstatné kritérium, ktoré zvolíme. Za „správne“ sa pokladá vedecké alebo bežne zaužívané triedenie. Napríklad pri bežnom triedení na ovocie a zeleninu priradíme melón k ovociu, hoci botanicky to nesedí. Výsledky takéhoto triedenia sa deti učia už v predškolskom veku a úlohami sa vlastne preverujú získané poznatky. Čo ak ale dieťa z radu jablko, pomaranč, slivka a mrkva vylúči slivku s odôvodnením, že ju nelúbi? Je odpoveď nesprávna? Ak preverujeme poznatky o ovocí a zelenine, tak je nesprávna. Ak ale podnecujeme myšlienkové operácie, musíme oceniť, že dieťa našlo **vlastné kritérium** a podľa neho postupovalo.*

Pri navodzovaní myšlienkových operácií je opäť nevyhnutné poznať aktuálnu úroveň jednotlivých detí. Vo vzdelávacích aktivitách je možné predkladaný materiál diferencovať od rozpoznania identických objektov, cez nápadné rozdiely medzi neidentickými objektami až k aktívnemu procesu vyhľadávania „skrytých“ vlastností, k zovšeobecňovaniu. Stupňovanie náročnosti úloh si vyžaduje dôslednú priebežnú pedagogickú diagnostiku.

### **Záver**

Základom pedagogickej práce s dieťaťom s rizikovým vývinom je prijatie faktu, že je to v prvom rade dieťa – bez akéhokoľvek prívlastku. Musíme ho spoznať v jeho jedinečnosti, oceňovať jeho prednosti a pomáhať mu prekonávať prekážky – ako všetkým ostatným deťom.

## 3 PARTNERSTVO MEDZI INŠTITÚCIOU A RODINOU DIEŤAŤA S RIZIKOVÝM VÝVINOM



### Otázky, na ktoré hľadáme odpovede:

1. Čím sú rodiny s dieťaťom s rizikovým vývinom iné?
2. Čo prežívajú rodičia dieťaťa s rizikovým vývinom?
3. Ako si získať dôveru rodičov a čo je predpokladom partnerstva s rodinou?
4. Ako viesť rozhovor s rodičmi dieťaťa s rizikovým vývinom?
5. Ako byť pre rodinu spoľahlivým a nápomocným partnerom?

Narodenie a následná starostlivosť o dieťa, ktorého vývin je rizikový, predstavuje pre každú rodinu novú, spravidla **náročnú životnú situáciu**. Rodina sa ocitá v situácii, na ktorú nebola pripravená a ktorá preverí jej hodnoty, vzťahy, ale aj zázemie. V neposlednom rade aj dostupnosť a kvalitu inštitúcií, ktorých poslaním je poskytovať služby rodine alebo podporu dieťaťu. A to bez ohľadu na oblasť poskytovaných služieb (zdravotníctvo, školstvo, alebo sociálne služby).

História vzájomného vzťahu a kooperácie rodiny dieťaťa s rizikovým vývinom a inštitúcie kopíruje celospoločenské nastavenie, ktoré z odstupu vnímame často ako málo spolupracujúce a nie vždy partnerské. Súčasným trendom je **približovať inštitúcie potrebám ich prijímateľov** – v našom prípade rodinám detí s rizikovým vývinom. Partnerstvo prináša **nové výzvy pre inštitúcie**, ktoré vstupujú do života rodiny v rôznom čase a s rôznym poslaním. Tak, ako pri iných vzťahoch, aj tu je základným predpokladom nastavenie na spoluprácu, vzájomný rešpekt k odlišným východiskám, vnímanie odlišnej role inštitúcie a rodiny, ktoré však nie sú prekážkou ich vzájomného dopĺňania sa v napĺňaní potrieb dieťaťa s rizikovým vývinom. Dôležitú rolu môže zohrať aj materská škola.



## Situácia rodín dieťaťa s rizikovým vývinom

alebo

### Čím sú rodiny s dieťaťom s rizikovým vývinom iné?

#### Situácia rodiny dieťaťa s rizikovým vývinom od narodenia

Narodenie dieťaťa, ktorého vývin je od počiatku rizikový, nesprievádza obvyklá radosť rodičov ani oslavné rituály narodenia dieťaťa v rodine. **Nový kontext života** dokonca výrazne **ohrozuje stabilitu rodiny** ako celku. Nestabilný rodinný systém nedovoľuje rodine porozumieť situácii, v ktorej sa ocitla, akceptovať ju, čo následne môže ohroziť prijatie a akceptovanie dieťaťa. Takáto rodina prechádza obdobím **vyrovnávania sa s novou situáciou**, pričom tieto prejavy môžu mať rôznu podobu a zdanlivo nekonzistentné prejavy. Rodina často hľadá informácie, kladie otázky, snaží sa zorientovať v situácii, skúša riešenia, prežíva sklamanie, čaká na úspechy a **hľadá podporu...**

V tomto období sa vytvárajú vzťahy, ktoré v priebehu prvých rokov života nadobúdajú charakter prílnutia a tým sa stávajú modelom pre všetky ďalšie vzťahy človeka v priebehu života. Rovnako, ako každé dieťa predstavuje jedinečnú osobnosť so svojimi právami, silnými a slabými stránkami, každá rodina predstavuje systém, v ktorom sa o jeho silné stránky možno oprieť a slabé stránky je potrebné rešpektovať, prijímať a posilňovať. **Podstatou podpory rodiny je napomáhať rodine** a dieťaťu naplniť a vzájomne **zladíť ich potreby**. Identifikovanie primárnych potrieb rodičov a ich detí s rizikovým vývinom tak predpokladá dôsledne **poznať** a **rešpektovať** ich rodinné zázemie, zvyky, tradície, ale aj **spôsoby nazerania na dieťa** a jeho výchovu. Porozumenie potrebám rodín umožňuje pedagógom, odborníkom a celej komunite byť citlivým voči jednotlivostiam každej rodiny, reagovať s ohľadom na špecifické potreby dieťaťa. Partnerstvo s rodinou má dopad na celkovú kvalitu života rodiny.



#### Podpora sa začína empatiou a hlbokým porozumením situácie rodiny

*Rodiny detí s rizikovým vývinom sa vyznačujú týmito charakteristikami:*

- **hľadajú oporu**, niekoho, kto im porozumie a nazerá na situácie, okolnosti a prejavy dieťaťa aj z ich uhla pohľadu,
- **vzhládajú k niekomu**, kto vníma to, čo všetko v záujme riešenia ťažkostí dieťaťa už urobili, ocení ich a vyjadrí uznanie ich snahe,
- **hľadajú dôvody**, prečo nevnímať pociťované ťažkosti vlastného dieťaťa ako vážne,

*usilujú sa pomenované ospravedlniť, poprieť alebo hľadať iné zdôvodnenie. Je to mnohokrát spôsob, ktorý im umožňuje byť aspoň na okamih rodičom „bežného dieťaťa“ a nevnímať ťažkosti.*

- *majú tendenciu pátrať po príčinách pomenovaných ťažkostí dieťaťa, často hľadajú vinníka v niekom, kto im je blízko (partner, učiteľ a podobne),*
- *majú často zmenené bežné rodičovské role,*
- *hľadajú informácie, ako podporiť svoje dieťa, ale tie, ktoré dostávajú, často nie sú komplexné,*
- *vyhľadávajú pre dieťa mnohokrát finančne nákladné terapie a spôsoby pomoci, často kontraindikované, neefektívne a neadresné, pretože nemajú správne informácie a majú tendenciu uveriť v zázračné riešenia,*
- *sústredia všetku svoju pozornosť na dieťa s rizikovým vývinom a často zabúdajú na seba, partnerov, rodinu, priateľov, život.*

## **Situácia rodiny dieťaťa, u ktorého spozorujeme rizikový vývin v materskej škole**

Rodina s dieťaťom sa môže ocitnúť v situácii, kedy po ranom období vývinu dieťaťa, v ktorom nedominovali z pohľadu rodičov žiadne výraznejšie alebo neobvyklé prejavy v správaní alebo reagovaní dieťaťa, dieťa nastupuje do materskej školy. **Vstup do nového prostredia** prináša pre rodinu, dieťa, ale aj inštitúciu novú situáciu, v ktorej sú **ťažkosti** alebo **špecifickosti v prejavoch** dieťaťa často **viditeľnejšie** ako v domácom prostredí, zvýraznené alebo plne vyjadrené. Z pohľadu inštitúcie je dôležité uvedomiť si, že **dieťa prichádza** do nového prostredia z **bezpečia** svojho prirodzeného domáceho prostredia, v ktorom sú jeho ťažkosti často neodhalené, skryté a rodičia sa ich **usilujú nevnímať**, pretože prežívanie zdanlivo bežného rodičovstva im poskytuje bezpečie. Rodičia svojimi reakciami často s najlepším úmyslom vytvárajú „protetické bezpečné prostredie“, v ktorom sa usilujú ťažkostiam detí svojim vlastným reagovaním predchádzať alebo ich limitovať.

Rodičia detí často **podvedome cítia a vnímajú odlišnosti** vo vývine vlastného dieťaťa, avšak veria, že materská škola a kolektív rovesníkov dieťaťa dopomôže k dosiahnutiu vývinových míľnikov a tak dieťa začne rozprávať, bude rado kresliť, reagovať v hre primerane alebo vyhládať prítomnosť detí.



### Podpora je prejavom porozumenia základných potrieb rodiny.

Medzi základné potreby rodiny dieťaťa s rizikovým vývinom patria:

- **mať prístup k dostatku kvalitných služieb** pre dieťa a rodinu,
- **získavať relevantné informácie**, nie rady (s informáciami je potrebné pracovať dôverne a s citom, rešpektovať kultúru danej rodiny),
- **prijímať citlivo, komplexne a zároveň pravdivo podané informácie**,
- **cítiť, že okolie rešpektuje to, čo aktuálne prežíva a ako to prežíva**,
- **mať podporu komunity**, v ktorej rodina žije,
- **cítiť, že ich problémy nie sú prehlíadané**,
- **cítiť primeraný záujem**, nie však zvedavosť alebo prehlíadanie,
- **mať príležitosti na vzájomné zdieľanie** prežívania a skúseností s inými rodinami v podobnej životnej situácii,
- **byť rovnocennou súčasťou tímu odborníkov okolo dieťaťa**,
- **cítiť záujem, ochotu a snahu okolia a odborníkov spoločne s rodinou hľadať a nachádzať možnosti riešenia** pomenovaných ťažkostí.

## Fázy prežívania a špirála krízy rodiny dieťaťa s rizikovým vývinom

alebo

### Čo prežívajú rodičia dieťaťa s rizikovým vývinom?

Prežívanie a pozorovateľné reakcie rodičov detí s rizikovým vývinom podľa zvládania prežívanej krízy možno bližšie rozdeliť do niekoľkých štádií:

#### **Neistota (Čo sa vlastne deje?)**

Oznámenie pozorovaných ťažkostí u dieťaťa predstavuje novú situáciu sprevádzanú zneistením a rozkolísaním životných okolností, prvými pochybnosťami, intenzívnym pozorovaním prejavov dieťaťa a tendenciou rodičov byť ostražitý.

#### **Popieranie (Áno, ale to predsa nemôže byť pravda?)**

Je často bezprostrednou reakciou na oznámenie diagnózy alebo pozorované ťažkosti dieťaťa. Je často sprevádzané nemožnosťou rodičov reagovať a vidieť možné riešenia.

#### **Hnev a agresia (Prečo práve ja?)**

Sú často spôsobom, ako sa rodičia s danou situáciou vyrovnávajú, často majú tendenciu hľadať vinníka alebo preniesť zodpovednosť za situáciu na niekoho konkrétneho.

#### **Smútok/Depresia (Načo, nič nemá zmysel...)**

Rodičia prežívajú intenzívny smútok, nedokážu vnímať a hľadať možnosti riešenia, ani byť primerane aktívni a iniciatívni.

#### **Zmierenie (Poznám to...)**

Predstavuje fázu, v ktorej rodičia sú pripravení akceptovať situáciu a okolnosti, v ktorej sa ocitli a sú pripravení pomenovať prežívané.

#### **Aktivita (Urobím to...)**

Predstavuje úsilie rodičov riešiť situáciu a hľadať dobré riešenia.

Prežívanie a pozorovateľné reakcie rodičov detí s rizikovým vývinom podľa zvládania jednotlivých fáz krízy ovplyvňuje mnoho faktorov a jednotlivé fázy sa často striedajú. Nie je ojedinelé, že sa rodič vráti do predchádzajúcej fázy, napr. pri zmene a zhoršení zdravotného stavu dieťaťa, alebo pri jeho nástupe do vzdelávacej inštitúcie, medzi rovesníkmi. V praxi sa môžeme stretnúť aj s tým, že ani prežívanie jednotlivých rodičov v rámci rodiny nesleduje v rovnakom čase rovnaké fázy. V porovnaní s matkou, u otcov často dochádza k uvedomeniu si závažnosti situácie až s odstupom času, kedy majú možnosť porovnať svoje dieťa s inými deťmi v rovnakom veku. Toto poznanie často spôsobí šok a naštartuje proces prežívania krízy v intenzívnej miere.

## **Predpoklady partnerstva s rodinou dieťaťa s rizikovým vývinom**

alebo

### **Ako si získať dôveru rodičov?**

Získanie dôvery rodičov v inštitúciu predstavuje proces, ktorý prebieha v čase. Je súhrnom vzájomných reakcií, pocitov, prežívania, ale aj očakávaní a ich naplnenia, spolu s prežívaním a vnímaním spokojnosti, pohody a naplnenia potrieb dieťaťa v materskej škole. Dôvera ako základ vytvorenia partnerstva medzi rodičmi a inštitúciou sa buduje postupne. Avšak k jej vytvoreniu môže napomôcť predovšetkým:

- **Poznanie rodiny a priblíženie sa** k rodine dieťaťa. Znamená porozumenie a predovšetkým nazeranie na situáciu z pohľadu rodiny, jej možností, doterajších snáh o riešenie ťažkostí, ale aj spôsobov zvládania situácií a okolností.
- **Pozitívny prístup a nastavenie** predstavuje snahu inštitúcie vstupovať do interakcie s rodinou s rešpektom, záujmom a ochotou podieľať sa na spoločnom hľadaní dobrého riešenia situácie rodiny, aj s rešpektom fázy prežívania situácie rodinou a jej prejavov. Pozitívne formulované možnosti riešenia situácie môžu byť pre rodinu podpornými a motivujúcimi.
- **Akceptácia rodiny, empatia a posilňovanie jej vnútorných zdrojov** znamená rešpektovať rodinu takú, aká je, s jej uhlom pohľadu na situáciu a súčasne sa usilovať posilňovať jej kompetenciu hľadať dobré riešenia, ktoré sú jej vlastné a rodina ich dokáže zvládnuť. Empowerment súčasne znamená presvedčenie, že rodičia za daných okolností robia to, čo najlepšie vedia.



*Dôležitým prejavom partnerstva je akceptácia kultúrnych zvyklostí rodiny. Učiteľka by mala „inakosť“ nielen prijať, ale aktívne s ňou pracovať v smere rozvoja multikultúrneho cítenia všetkých detí. Impulzy pre zavádzanie prvkov multikultúrnej výchovy v rámci predškolského vzdelávania ponúka publikácia Multikultúrna výchova v materskej škole (Raabe, 2019).*

*Prejavom partnerstva je aj plné rešpektovanie materinského jazyka členov rodiny. Zaujímavé rady, ako zapojiť do spolupráce tých rodičov, ktorých dorozumievací jazyk je iný ako jazyk materskej školy, obsahuje publikácia Dieťa hovoriace iným jazykom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní (ŠPÚ, 2021).*

- **Primeraná iniciatíva** zástupcov rôznych inštitúcií v snahe byť podporou pre rodinu do takej miery, aby snaha, záujem a nasadenie rodiny boli kľúčovými, nosnými. Je dôležité si uvedomiť, že rodičia v počiatku spolupráce nemajú odvahu ani silu vnímať a objaviť svoju schopnosť prevziať iniciatívu. Majú skôr tendenciu nechať sa viesť a prispôbiť sa. Prílišná snaha, či dominancia na strane učiteľky môže zabraňovať rodičom objaviť v sebe silu a kompetenciu rozhodovať. Partnerstvo s rodinou je potrebné budovať tam, kde sa rodič v spracovaní situácie aktuálne nachádza. Dôležité je prispôbiť rodičom spôsob vyjadrovania – používaný slovník alebo tempo reči. Partnerstvo je často podporené aj úprimnosťou a otvorenosťou odborníka pripustiť, že aj on sa môže myliť a nemusí situáciu vidieť adekvátne.

Dôležitým predpokladom partnerstva s rodinou je **profesionalita**. Tá je vo veľkej miere určovaná osobnostnými charakteristikami pedagogického personálu. Mimoriadne dôležitá je etická dimenzia profesionality, ktorá odkazuje na **postoje a správanie sa učiteľa** vo vzťahu **k iným ľuďom**, predovšetkým vo vzťahu k deťom, ale tiež k ich rodičom a príbuzným. Predpokladom partnerstva je pozitívny postoj ku každej rodine, a to **bez ohľadu na jej socioekonomickú situáciu či kultúrne špecifiká**. Odborná dimenzia profesionality učiteľa sa prejavuje nielen dobrým teoretickým a kontextovým poznaním, ale tiež **uvedomovaním si hraníc vlastných kompetencií** (pozri kapitola 1). Otázky týkajúce sa zdravotného postihnutia by mali s rodičmi riešiť odborníci – pediater, psychológ, prípadne špeciálny či liečebný pedagóg. Keďže sú často nositeľmi bolestivých správ, musia mať nielen skúsenosť, ale aj dostatok poznatkov o danom type postihnutia. Takáto situácia si vyžaduje veľkú dávku opatrnosti.

**Pomenovanie** pozorovaných **ťažkostí dieťaťa** predstavuje pre rodinu **hlbokú stresovú situáciu** a patrí medzi najzávažnejšie spúšťače traumatickej krízy. Ak rodičia s ťažkosťami dieťaťa

nemajú žiadnu predchádzajúcu skúsenosť, začínajú sa obávať budúcnosti, hľadajú a bolestne si budujú k svojmu dieťaťu vzťah a často sú nútení tento vzťah obhajovať pred členmi širšej rodiny alebo komunity. Oznámenie pozorovaných ťažkostí u dieťaťa vyvoláva šok, silnú úzkosť a rýchly rozvoj obranných mechanizmov.



**Obranné mechanizmy, ktoré sa u rodičov spúšťajú po oznámení pozorovaných ťažkostí u dieťaťa:**

- *popieranie problému,*
- *zdanlivá apatia,*
- *spochybňovanie výsledkov vyšetrení alebo pozorovaní iných odborníkov a tendencia opakovane si potvrdzovať pozorované ďalšími odborníkmi,*
- *agresivita, často namierená voči odborníkovi a inštitúciám,*
- *hľadanie vinníka alebo tendencia preniesť zodpovednosť za situáciu na niekoho iného,*
- *intenzívne pocity viny.*

Sprievodným prejavom krízy rodičov je výrazne **znížená schopnosť prijať a zapamätať si** akékoľvek **informácie**, tendencia **počúvať selektívne**, alebo porozumieť situácii vlastným spôsobom.



*Spôsob, akým sú rodičia oboznámení s pozorovanými ťažkosťami dieťaťa, je mimoriadne dôležitý. Ovplyvňuje následné prežívanie situácie rodinou, ale aj vzťah rodičov k dieťaťu a k jeho ťažkostiam. Spôsob a forma oznámenia pozorovaných ťažkostí dieťaťa je pre rodičov počiatkom príbehu, ktorý so svojim dieťaťom budú prežívať nasledujúci čas a často ich budú sprevádzať v rôznej forme celý nasledujúci život.*

## Stratégie komunikácie s rodičmi pri riešení ťažkostí dieťaťa s rizikovým vývinom

alebo

### Ako viesť rozhovor?

Aj keď učiteľkám neprislúcha úloha informovať rodičov o signáloch zdravotného postihnutia ich dieťaťa, je dôležité, aby mali osvojené stratégie komunikácie s rodičmi. Aj ony totiž v rámci pedagogickej diagnostiky odhaľujú rozmanité ťažkosti, ktorým dieťa čelí. Mnohé z nich nedokáže učiteľka zvládnuť bez úzkej spolupráce s rodinou. Hľadanie optimálnych riešení si vyžaduje rozhovor s rodičmi. Ten si vyžaduje zodpovednú prípravu. Dôležité je dodržať niekoľko kľúčových stratégií:

### Účastníci rozhovoru:

- O ťažkostiach dieťaťa je potrebné hovoriť v prítomnosti oboch zákonných zástupcov.
- Partnerstvo má byť podporované rovnovážnym rozložením moci a síl komunikujúcich strán (dva rodičia oproti dvom zástupcom materskej školy). Preto treba vždy starostlivo zvážiť počet komunikujúcich osôb za inštitúciu.

**Čas a miesto rozhovoru:** Je potrebné myslieť na to, že už samotné pozvanie rodičov na rozhovor v nich vyvoláva stres a očakávanie niečoho nepríjemného. Dôsledná príprava vhodného miesta a času môže napomôcť tomu, aby sa rodič dokázal čo najviac sústrediť na obsah rozhovoru. Preto je dôležité:

- Vopred si dohodnúť termín rozhovoru s rodičom. Volíme čas, kedy rodičia ani zástupcovia materskej školy nie sú v časovej tiesni a majú dostatočný časový priestor pre rozhovor, ktorý môžu komunikovať aj rodine (napríklad „máme spolu hodinu času na to, aby sme sa porozprávali ...“).
- Je vhodné voliť priestor, v ktorom nie sú prítomné iné osoby, vybrať pre rozhovor miestnosť, ktorou v danom čase neprechádza iný personál.
- Priestor pre rozhovor by mal vytvárať čo najväčšie pohodlie. Malo by to byť príjemné miesto na sedenie s minimálnym množstvom bariér medzi komunikujúcimi (sedenie v kreslách s malým konferenčným stolíkom a pod.). Bariérami v komunikácii je často rozhovor spoza písacieho stola, alebo z pozície výšky.



**Obsah rozhovoru:**

- Na začiatku je potrebné oceniť rodinu a vyjadriť uznanie za všetko, čo doposiaľ pre riešenie ťažkostí dieťaťa rodina urobila.
- V priebehu rozhovoru je dôležité informovať rodičov nielen o ťažkostiach, ale sa zmieniť aj o silných stránkach dieťaťa. Uistiť rodičov, že v danej situácii urobili maximum, čo mohli a boli schopní.
- Na začiatku je vhodné vyvarovať sa priamych rád a zameriavať pozornosť rodičov na ich mieru vplyvu, aby rodičia pracovali len s tým, čo je v ich moci.
- Počas rozhovoru je potrebné umožniť rodičom vyjadriť svoje pocity a prežívanie (napríklad „rozumím, že je to pre vás nová situácia a všetko, čo prežívate, je jej súčasťou...“).

**Jazyk rozhovoru:**

- V prípade, že rodičia neovládajú jazyk materskej školy na potrebnej úrovni, je potrebné prizvať pedagogického asistenta alebo iného odborného zamestnanca, ktorý pomôže s prekladom (ak je taká možnosť). Za určitých okolností môže byť takýmto tlmočníkom aj iný rodič z príslušnej komunity. Keďže rozhovor obsahuje mnoho citlivých a dôverných informácií, takýto prístup si vyžaduje vysokú mieru opatrnosti. Rodičia musia v takomto prípade vyjadriť súhlas s prítomnosťou tretej osoby.
- Nevynášať súdy. Byť popisný, nezovšeobecňovať informácie a jasne sa odvolávať na konkrétne okolnosti (jasne sa odvolávať na konkrétne situácie, aby rodič mal možnosť predstavy a vytvorili sme predpoklady porozumenia a zároveň nemal tendenciu spochybňovať).

**Na čo je potrebné pri rozhovore myslieť:**

- *Dieťa je súčasťou rodiča a informácie, ktoré rodičovi odovzdávame, sa ho bytostne dotýkajú.*
- *Vo vzťahu rodina a materská škola má rodina dominantné postavenie. Materská škola sa má priblížiť rodičom a porozumieť dieťaťu čo najviac. Preto je jej úlohou hľadať cesty zosúladenia prístupov a prijímať obojstranne akceptované riešenia (Napríklad pýtať sa, ako je to doma, čo doma funguje a podobne.).*
- *Posun v náhľade rodičov na ťažkosti dieťaťa si vyžaduje čas a trpezlivosť. Nemožno očakávať, že jeden rozhovor s rodičmi prinesie zásadnú zmenu v ich postojoch.*

## Stratégie podpory partnerstva s rodičmi dieťaťa s rizikovým vývinom

alebo

### Ako byť pre rodinu spoľahlivým a nápomocným partnerom?

Prvé kontakty s rodinou určujú kvalitu spolupráce. Spôsob komunikácie a prvé reakcie majú vplyv na to, či vznikne vzťah založený na dôvere a empatii. Dôležité je, aby tieto znaky pretrvávali. Rodina dieťaťa s rizikovým vývinom potrebuje cítiť neutíchajúci záujem zo strany inštitúcie. Podpora partnerstva s rodičmi je prejavom:

#### 1. pravidelného intenzívneho kontaktu s rodičmi, pričom dôležité je:

- pravidelne reflektovať dianie v materskej škole,
- priebežne informovať rodičov o akýchkoľvek pozorovaných zmenách u dieťaťa (pozitívnych alebo negatívnych),
- pravidelne ponúkať rozhovor rodičom o dieťati a jeho pozorovaných ťažkostiach. Je vhodné využívať predovšetkým priestor pre individuálny rozhovor a konzultácie a neotvárať témy týkajúce sa dieťaťa na chodbe a v prítomnosti iných rodičov.

#### 2. pravdivých a zároveň citlivých informácií o dieťati, pričom dôležité je:

- reflektovať rodičovi akúkoľvek pozitívnu zmenu, ktorú počas dňa v materskej škole v reakciách dieťaťa pozorujeme,
- vyzdvihnúť čo najviac pozitívne posuny, avšak neklamať a zmieňovať sa aj o neúspechoch,
- priebežne rodičom popisne reflektovať pozorované prejavy, bez formulovania akýchkoľvek záverov (zhrňujúce pozorovanie formulovať rodičovi až po čase pri nadobudnutí istoty v pozorované).

#### 3. ochoty a pripravenosti zdieľať vzájomné skúsenosti a pohľady, pričom dôležité je:

- komunikovať s rodičmi o paralele medzi pozorovanými ťažkosťami v triede a v prirodzenom prostredí rodiny,
- pozývať rodičov a zapájať ich do aktivít materskej školy, aby mali priestor pozorovať paralely medzi reakciami dieťaťa v prirodzenom prostredí rodiny a prostredím materskej školy (besiedky, verejné vystúpenia detí atď.).

#### 4. hľadania príležitosti pre vyjadrenie porozumenia situácii rodičov, pričom dôležité je:

- maximálne podporovať snahu rodičov hľadať riešenie,
- dávať im pocit, že nám záleží na dieťati a máme záujem hľadať riešenie,

- využívať rôzne spôsoby vyjadrenia porozumenia a pochopenia rodiny aj často drobnými prejavmi, ktoré môžu byť rodičmi vnímané intenzívne. Napríklad využívať možnosť tvorby kolektívnych aktivít tak, aby výkon dieťaťa bol integrovaný medzi inými, voliť možnosť vystaviť práce detí bez ich označenia menom a pod.

#### **5. vytvárania priestoru pre rozširovanie poznania, pričom materská škola môže:**

- poskytnúť rodine kontakt na odborníkov, prípadne zorganizovať stretnutie s odborníkmi,
- zrealizovať diskusiu všetkých rodičov s odborníkmi zo spolupracujúcich inštitúcií na dohodnutú tému,
- poskytnúť nielen rodičom dieťaťa s rizikovým vývinom, ale aj ostatným informácie a publikáciách, ktoré sú venované danej problematike,
- sprostredkovať rodičom dôležité témy a informácie na nástenke alebo inak dostupnom mieste rodičom (bez upozornenia na súvislosť s konkrétnym dieťaťom); rôznosť tém bez priameho upozornenia na súvislosť s konkrétnym dieťaťom môže podporiť solidaritu rodičov, ako aj pomôcť rodine dieťaťa s rizikovým vývinom vnímať situáciu iných rodičov, ktorí prežívajú iné ťažkosti svojho dieťaťa.

### **Záver**

Prijatie dieťaťa s rizikovým vývinom do materskej školy je sprevádzané zmiešanými pocitmi rodičov. Na jednej strane je to radosť, že ich dieťa môže rásť po boku svojich rovesníkov, na druhej strane obava, či materská škola dokáže dostatočne reagovať na potreby ich dieťaťa. Ak rodičia nájdu v materskej škole oporu a podporu, zmení sa kvalita života nielen dieťaťa s rizikovým vývinom, ale aj celej jeho rodiny. Len skutočné partnerstvo dokáže utvárať podmienky pre plnohodnotnú sociálnu inklúziu.

## SLOVO NA ZÁVER


Publikácia Dieťa s rizikovým vývinom: Možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní má ambíciu priniesť impulzy a metodické usmernenia pre pedagogickú prácu v materskej škole, ako aj iných zariadeniach predprimárneho vzdelávania. Materské školy celé desaťročia reagujú na rozmanité výzvy v oblasti skvalitňovania predškolského vzdelávania. V súčasnosti je tou najväčšou výzvou otvorenie ich brán pre všetky deti, vrátane tých, ktorých vývin bol ovplyvnený rozmanitými nepriaznivými okolnosťami. Zodpovednosť za prípravu optimálnych podmienok pre tieto deti samozrejme neleží len na pleciach personálu materskej školy. Napriek tomu je dôležité povedať, že sú to práve učiteľky, ktoré môžu pomyselné dvere otvoriť dokorán, privrieť alebo dokonca úplne zabuchnúť. Veríme, že metodické usmernenia a rady v tejto publikácii pomôžu všetkým učiteľkám, pedagogickým asistentom a asistentkám, ale aj ďalším členom podporných tímov nájsť pre každé dieťa tú najlepšiu cestu podpory a naplniť tak jeho jedinečný potenciál.



ISBN: 978-80-8118-283-9



**SPU** ŠTÁTNY  
PEDAGOGICKÝ  
ÚSTAV

 **MINISTERSTVO**  
ŠKOLSTVA, VEDY,  
VÝSKUMU A ŠPORTU  
SLOVENSKEJ REPUBLIKY