

Metodika pre prácu

s deťmi so ŠVVP

v predškolskom
vzdelávaní

kolektív autorov projektu
WELCOME

Praha **2019**

WEL - COME

Spolufinancované z programu Európskej únie Erasmus+



WEL-COME

© 2019

hlavný editor: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

kolektív autorov projektu WELCOME: Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Institut za psihichno zdrave i razvite v Sofii.

© 2019

Táto publikácia vznikla v rámci projektu „WELCOME“ (2016-1-CZ01-KA201-024036).

Tento projekt bol realizovaný s finančnou podporou Európskej únie.

Za obsah publikácie zodpovedá výlučne autorský tím.

Publikácia nereprezentuje názory Európskej komisie a Európska komisia nezodpovedá za použitie informácií, ktoré sú jej obsahom.

Vydalo

Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.

Radlická 2487/99, 150 00 Praha 5

tel.: 284 028 940, e-mail: raabe@raabe.cz, www.raabe.cz, dobraskola.raabe.cz
v roce 2019, 1.vydání.

Grafický návrh, sadzba a zalomenie: Magnus I s.r.o.

Tlač: Magnus II s.r.o.

ISBN 978-80-7496-400-8

KOORDINÁTOR PROJEKTU

RAABE

*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

PROJEKTOVÍ PARTNERI



Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní

WEL-COME

RAABE
*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní

Kolektív autorov projektu WELCOME:

Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe,
Výskumný ústav detskej psychológie
a patopsychológie v Bratislave,
Institút za psihichno zdrave i razvitie v Sofii.

WEL-COME

RAABE

*Společně pro kvalitní
vzdělávání*

Hlavný editor: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Editori slovenskej verzie: Mgr. Ľubica Kövérová
Mgr. Zuzana Vojtová

Autori: Kolektív autorov projektu WELCOME:

Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe:
PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.
PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D.
PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.
PaedDr. Jaroslava Zemková, Ph.D.

Výskumný ústav detskej psychológie
a patopsychológie v Bratislave:
Mgr. Ľubica Kövérová
Mgr. Zuzana Vojtová

Institut za psihichno zdrave i razvitie v Sofii
(Institute of Mental Health and Development):
Ventsislav Angelov
Tsvetelina Aleksandrova
Martin V. Kolev
Prof. Vanya Matanova, PhD, DSc
Nadezhda Markova

Odborný recenzent: Mgr. Milan Podpera, Ph.D.,
Fakulta pedagogická Západočeskej univerzity
v Plzni

Koordinátor projektu: Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe, s.r.o.:
Mgr. Jana Šámalová

Tlač: Magnus II, s.r.o.
Sadzba a grafický návrh obálky: Magnus I, s.r.o., Jan Růžička

ISBN 978-80-7496-400-8

Praha 2019

Obsah

O projekte WELCOME	11
Predslov	13
I. ÚVOD DO INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V MŠ	15
1. Inkluzívne vzdelávanie	15
1.1 Inkluzívne predškolské vzdelávanie v medzinárodnom kontexte	17
1.2 Podpora proinkluzívnej klímy v materskej škole	19
1.2.1 Nešpecifická forma modelovania inklúzie	20
1.2.2 Špecifická forma modelovania inklúzie	22
1.3 Proinkluzívne opatrenia v materskej škole	23
1.4 Inklúzia v materskej škole – komunikácia s rodičmi	24
1.4.1 Budovanie partnerských vzťahov s rodinami	24
1.4.2 Komunikácia s rodinami	25
1.4.3 Komunikačné zručnosti učiteľa	26
1.4.4 Stratégie na podporu efektívnej komunikácie	27
1.4.5 Ako komunikovať všetkým rodičom detí v MŠ význam a prínos inklúzie	27
1.4.6 Čomu sa vyhnúť v komunikácii s dieťaťom s postihnutím	29
1.4.7 Vedenie vstupného rozhovoru s rodičmi s dieťaťom s „odlišnosťou“	29
1.4.8 Zásady efektívneho rozhovoru s rodičom pri riešení problému	31
1.4.9 Ako zvládnuť komunikáciu s „nahnevaným“ rodičom	32
II. TEORETICKÁ ČASŤ	34
2. Problémy so správaním	34
2.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)	36
2.1.1 Porucha pozornosti	36
2.1.2 Hyperaktivita	37
2.1.3 Impulzivita	37
2.2 Opozičné vzdorovité správanie	38
3. Pervazívne vývinové poruchy	40
3.1 Aspergerov syndróm	40
3.2 Detský autizmus	41
3.3 Atypický autizmus	43
3.4 Rettov syndróm	44
3.5 Iná dezintegračná porucha v detstve	45

4. Emočné poruchy	46
4.1 Emočné poruchy so začiatkom špecifickým pre detský vek	46
4.1.1 Separačná úzkostná porucha u detí	46
4.1.2 Fóbická úzkostná porucha v detstve	46
4.1.3 Sociálna úzkostná porucha v detstve	47
4.1.4 Porucha súrodeneckej rivality	47
4.2 Poruchy sociálneho fungovania so začiatkom špecifickým pre detstvo a dospelie	47
4.2.1 Reaktívna porucha príchylnosti u detí	47
4.2.2 Porucha dezinhibovaných vzťahov u detí	47
4.3 Tiky	48
4.3.1 Prechodná tiková porucha	48
4.3.2 Kombinovaná tiková porucha hlasová a motorická [de la Tourette]	48
4.4 Iné poruchy správania a emócií so začiatkom obvykle v detstve a dospelí	49
4.4.1 Neorganická enuréza	49
4.4.2 Neorganická enkopréza	49
4.4.3 Poruchy príjmu potravy v dojčenskom a detskom veku	49
4.4.4 Pika dojčiat a detí	49
4.4.5 Stereotypné pohybové poruchy	50
5. Narušená komunikačná schopnosť	51
5.1 Logopedická intervencia	51
5.2 Druhy narušenej komunikačnej schopnosti	52
5.2.1 Narušený vývin reči	52
5.2.2 Narušenie zvukovej roviny reči	54
5.2.3 Zajakavosť	55
5.2.4 Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti	57
5.2.5 Mutizmus	58
5.2.6 Iné druhy narušenej komunikačnej schopnosti	58
6. Mentálna retardácia (mentálne postihnutie)	60
6.1 Ľahká mentálna retardácia	60
6.2 Stredne ťažká mentálna retardácia	61
6.3 Ťažká mentálna retardácia	61
6.4 Hlboká mentálna retardácia	61
7. Telesné postihnutie	63
7.1 Mozgové pohybové poruchy (obrný)	63
7.2 Rázštep chrbtice (spina bifida)	65
7.3 Svalová dystrofia	65
7.4 Deformity chrbtice	65

8. Zmyslové postihnutie	67
8.1 Zrakové postihnutie	67
8.1.1 Stupne zrakových chýb	68
8.2 Sluchové postihnutie	70
8.2.1 Stupne sluchového postihnutia	71
9. Sociálne znevýhodnenie	72
10. Mimoriadne nadanie	75
10.1 Definícia a vyhľadávanie	75
10.2 Diagnostika nadania	76
 III. METODICKÁ ČASŤ	 80
11. Sociálne zručnosti u detí predškolského veku	80
11.1 Diagnostika	82
11.2 Aktivity na rozvoj sociálnej kompetencie	86
11.2.1 Pre deti vo veku od 3 rokov	87
11.2.2 Pre deti vo veku od 4 rokov	88
11.2.3 Pre deti vo veku od 5 rokov	89
11.3 Príklad dobrej praxe	93
11.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály	94
12. Komunikačné zručnosti u detí predškolského veku	95
12.1 Diagnostika	95
12.1.1 Zisťovanie úrovne rozvoja reči a komunikácie	95
12.1.2 Zisťovanie úrovne rozvoja čiastkových funkcií podmieňujúcich úspešné osvojovanie čítania a písania	99
12.2 Aktivity zamerané na rozvoj zrakového a sluchového vnímania	109
12.3 Činnosti na rozvoj zrakového a sluchového vnímania	115
12.3.1 Rozvoj zrakového vnímania	115
12.3.2 Rozvoj sluchového vnímania	117
12.4 Príklad dobrej praxe	120
12.5 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály	121
13. Kognitívne schopnosti u detí predškolského veku	124
13.1 Diagnostika	128
13.2 Aktivity na rozvoj kognitívnych zručností	132
13.2.1 Podpora motivácie a riešenia problémov	132
13.2.2 Rozvíjanie konštruktívneho myslenia	133
13.2.3 Podpora logického a matematického myslenia	133
13.2.4 Osvojovanie vedomostí a informácií	136
13.2.5 Aktivity na rozvíjanie priestorového vnímania	137
13.3 Príklad dobrej praxe	138
13.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály	140

14. Emocionálne zručnosti u detí predškolského veku	141
14.1 Diagnostika	144
14.2 Aktivity podporujúce sociálny a emocionálny rozvoj	148
14.2.1 Podpora vlastnej identity a sebaúcty	148
14.2.2 Podpora nezávislosti u detí	149
14.2.3 Stratégie pre deti so špeciálnymi sociálnymi potrebami	151
14.2.4 Návrhy ako pomôcť deťom naučiť sa zvládať intenzívne emócie	152
14.2.5 Aktivity na podporu sebaregulácie dieťaťa	153
14.3 Príklad dobrej praxe	155
14.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály	156
15. Motorické zručnosti u detí predškolského veku	159
15.1 Diagnostika	161
15.2 Aktivity na rozvoj motorických zručností	165
15.2.1 Aktivity na rozvoj hrubej motoriky	166
15.2.2 Aktivity na rozvoj jemnej motoriky	166
15.2.3 Hry na rozvíjanie zručností hrubej motoriky	167
15.2.4 Hry na rozvíjanie zručností jemnej motoriky	168
15.3 Príklad dobrej praxe	169
15.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály	170
16. Zmyslové vnímanie u detí predškolského veku	171
16.1 Diagnostika	173
16.2 Aktivity na rozvoj zmyslového vnímania	176
16.3 Príklad dobrej praxe	179
16.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály	180
17. Záver	183
 IV. LEGENDA	 184
18. Slovníček pojmov	184
19. Literatúra	186
20. Príloha	194
20.1 Oblasti vývinu dieťaťa – 3 roky	194
20.2 Oblasti vývinu dieťaťa – 4 roky	199
20.3 Oblasti vývinu dieťaťa – 5 rokov	205
20.4 Oblasti vývinu dieťaťa – 6 rokov	211

| O projekte WELCOME

WELCOME (WE Learn and COMmunicate Ensemble) je medzinárodný európsky projekt Erasmus+, spadajúci pod Kľúčovú akciu 2 (KA2). Projekt koordinuje Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe, s. r. o. a zahŕňa tri krajiny: Slovenskú republiku, Českú republiku a Bulharsko. Projektovými partnermi sú Karlova univerzita v Prahe, Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, Institut za psihichno zdrave i razvitie v Sofii a bratislavská agentúra M7, poskytujúca služby v oblasti grafiky a programovania. Vo všetkých zúčastnených krajinách sa na vývoji a testovaní výstupov podieľali materské a základné školy: na Slovensku ZŠ a MŠ Zubrohlava, v Českej republike ZŠ M. Alše a MŠ v Miročiciach a v Bulharsku ODZ 72 Prikazka bez krajiny v Sofii.

Hlavným cieľom projektu WELCOME je poskytnúť všetkým deťom dobrý štart vďaka kvalitnému predškolskému vzdelaniu. Radi by sme pomohli učiteľom materských škôl pri vedení a zvládnutí heterogénnej skupiny, v ktorej sú často zastúpené deti so špecifickými potrebami: môže ísť napríklad o sociálne znevýhodnené deti, deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vrátane nadpriemerne nadaných detí alebo detí, ktoré mali neskôr diagnostikované poruchy učenia. Sme presvedčení, že integrácia týchto detí je možná, ak pedagóg voči nim uplatňuje individuálny prístup a poskytne im pomoc v súlade s ich špecifickými potrebami.

Prvým z projektových výstupov je *Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní* určená pedagógom materských škôl, ktorí hľadajú nové postupy pri vedení heterogénnej triedy z hľadiska špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Metodika prináša v prehľadnej ucelenej forme informácie a námety na prácu s deťmi so ŠVVP a je rozdelená na teoretickú a metodickú časť.

Druhým výstupom bude aplikácia *WELCOME IDEA (Interactive Digital Educational Assistant)* pre inteligentné zariadenia, napríklad tablety, telefóny, ale i interaktívne zariadenia a monitory. Aplikácia funguje ako pomyselný asistent: učiteľ vďaka pedagogickému skríningu v aplikácii vyhodnotí aktuálny stav dieťaťa v jednotlivých oblastiach rozvoja, aplikácia potom sama na základe výsledkov pedagogickej diagnostiky odporučí vybrané aktivity. Súbor aktivít umožní nielen interaktívnu prácu s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale prináša i mnoho ďalších nápadov, ako pracovať s heterogénnou skupinou detí v triede a zároveň zapojiť deti so ŠVVP. Učiteľ v aplikácii tiež nájde teoretické zázemie problematiky detí so ŠVVP v MŠ vďaka elektronickej forme Metodiky.

Posledným výstupom bude *Podpora práce s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní (WELCOME workshopy)*, ucelený návod pre učiteľa, ako usporiadať a viesť integrované bloky, resp. pracovné skupiny, v rámci ktorých budú realizované rôzne tematické celky s využitím aplikácie. Pri týchto pracovných skupinách budú zapojené deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci heterogénnej skupiny v MŠ a tiež učitelia, ktorí v triedach pracujú s týmito deťmi. Návod bol v praxi testovaný pri pilotných workshopoch v každej krajine tak, aby plne spĺňal požiadavky na vedenie pracovných skupín zahŕňajúcich deti bez špeciálnych

potrieb, deti so ŠVVP i učiteľov.

Všetky projektové výstupy, vrátane aplikácie, budú po ukončení projektu zdarma dostupné k stiahnutiu z webových stránok projektu WELCOME (www.e-welcome.eu) a na webových stránkach Nakladateľstva Dr. Josef Raabe (<http://www.raabe.cz>).

Veríme, že sa výstupy projektu WELCOME stanú pomocníkmi učiteľov materských škôl, umožnia im lepšie pracovať s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorých rozvoj je ovplyvnený znevýhodnením či postihnutím, a prispievajú tak k skvalitneniu predškolského vzdelávania vo všetkých troch krajinách.

Nakladateľstvo Dr. Josef Raabe, s.r.o.
Kordinátor projektu WELCOME

| Vážená čitateľka, vážený čitateľ,

túto publikáciu vytvoril medzinárodný tím odborníkov v rámci projektu WELCOME (WE Learn and COMmunicate Ensemble). Jej účelom je poskytnúť pedagógom pôsobiacim v materských školách informácie o podpore vzdelávania heterogénnych triednych kolektívov. Pojem heterogénna trieda je v slovenskom vzdelávaní spájaný s vekovou rozmanitosťou detí, v európskom kontexte je vnímaný širšie a zahŕňa okrem iného aj rozdiely vo vzdelávacích potrebách, kultúrnu a jazykovú odlišnosť a pod. Práve kvôli rozdielnym interpretáciám pojmu heterogénna trieda v domácom a zahraničnom kontexte v publikácii používame termín špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, ktorý odráža jeho obsahovú náplň zrozumiteľnejšie pre slovenské prostredie.

Publikácia teda píše o deťoch so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a možnostiach podpory ich rozvoja v kontexte očakávaných výstupov Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie. Prináša tiež množstvo informácií o tom, ako tému rozmanitosti v spoločnosti sprostredkovať deťom v predškolskom veku a ako u nich podporiť rešpekt k odlišnostiam jednotlivcov i skupín.

Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní je členená na teoretickú a metodickú časť. V teoretickej časti sú predstavené základné princípy inkluzívnej pedagogiky a možnosti jej uplatnenia v prostredí materskej školy. Ďalej sú tu predstavené špecifiká detí s rôznymi druhmi špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. V metodickej časti sú predstavené jednotlivé oblasti rozvoja detí s príkladmi vhodných aktivít, ktoré možno uplatniť v rámci vzdelávacieho procesu v materskej škole. Aktivity pre deti sú diferencované podľa veku, toto delenie je však skôr orientačné, pretože je vždy potrebné vychádzať z aktuálnej úrovne rozvoja konkrétnych detí. K orientačnému zhodnoteniu aktuálnej miery rozvoja sú v metodike k dispozícii posudzovacie schémy, ktoré sú spracované pre každú oblasť rozvoja a popisujú očakávané schopnosti a zručnosti zodpovedajúce veku dieťaťa. Pedagógovia v materskej škole ich môžu používať na orientačné posúdenie miery rozvoja komunikačných, motorických, kognitívnych a ďalších schopností a zručností detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami i bez nich. Na základe zistených výsledkov môžu voliť a realizovať aktivity uvedené v metodike alebo v odporúčaných inšpiračných zdrojoch. V metodike nechýbajú ani príklady dobrej praxe aplikácie odporúčaných aktivít v materskej škole.

Metodika je previazaná s ďalším výstupom projektu WELCOME, ktorým je **aplikácia WELCOME IDEA pre inteligentné zariadenia** (tablety, telefóny, ale aj interaktívne tabule či monitory) a príručkou **Podpora práce s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní**, v ktorej učitelia nájdu metodologický úvod vysvetľujúci princíp individualizovaného vzdelávania, v praxi uplatňujúci interaktívnu aplikáciu i praktické scenáre a odporúčania ohľadom organizácie práce s heterogénnou skupinou detí a cielenou diferenciáciou a podporu detí so ŠVVP.

Veríme, že táto metodika a na ňu nadväzujúce projektové výstupy – aplikácia WELCOME IDEA a Príručka – budú užitočnými pomocníkmi v podpore rozvoja inkluzívneho vzdelávania v slovenských, českých a bulharských materských školách.

Kolektív autorov projektu WELCOME

I. ÚVOD DO INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA V MŠ

1. | Inkluzívne vzdelávanie

Inkluzívna škola je škola, ktorá prijíma všetky deti a má pripravené podmienky na naplnenie ich rozmanitých individuálnych vzdelávacích potrieb. Spektrum týchto potrieb je veľmi široké. Vzdelávacie potreby vyplývajú nielen zo zdravotného postihnutia alebo znevýhodnenia, ale tiež z kultúrneho prostredia, v ktorom dieťa vyrastá, nadania či miery osvojenia vyučovacieho jazyka. Zároveň ide o odlišné potreby, ktoré sú dané preferenciami dieťaťa vo vzťahu k tomu, ako mu je sprostredkovaný vzdelávací obsah či sociálna interakcia v priebehu učenia. Niektoré deti sa lepšie učia pomocou vizuálne prezentovaných informácií, iné si lepšie vštepia počuté a ďalšie na učenie potrebujú pohyb a manipuláciu. Pre niektoré deti je prínosnejšie, ak sa učia samy, iné na dosiahnutie vzdelávacieho maxima potrebujú intenzívnu interakciu s ostatnými deťmi alebo dospelými. **Potreby v oblasti učenia môžu byť i v skupine, ktorá je na prvý pohľad homogénna, veľmi odlišné.**

Inkluzívna pedagogika počíta s veľkou rozmanitosťou individuálnych vzdelávacích potrieb detí a tieto rozmanitosti tiež využíva na ich vzájomné obohacovanie. Vďaka tomu sa môže jednoduchšie priblížiť k **cieľu inkluzívneho vzdelávania, ktorým je podpora každého dieťaťa v dosiahnutí jeho vzdelávacieho maxima pri súčasnom rešpektovaní jeho individuálnych vzdelávacích potrieb.** Tomuto cieľu je podriadený i výber metód a foriem vzdelávania. Využívané sú metódy, ktoré stavajú na vlastnej aktivite detí, ich vzájomnej kooperácii a rozvoji reflexie dosahovania vzdelávacích cieľov. To všetko samozrejme s prihliadnutím na vek dieťaťa. Zároveň je kladený dôraz na individualizáciu a diferenciaciu cieľov vzdelávania a prostriedkov k ich dosahovaniu.

Množstvo metód inkluzívnej pedagogiky bolo pôvodne vyvinutých pre deti s určitým druhom zdravotného postihnutia či znevýhodnenia. Ukazuje sa však, že **z nich môže profitovať oveľa širšia skupina detí** – napr. štruktúrované učenie vytvorené pre deti s poruchami autistického spektra využíva vizualizáciu denného režimu a následnosť aktivít, ktoré dieťa daný deň čakajú. Využívajú sa obrázky, piktogramy či zástupné predmety, predstavujúce jednotlivé činnosti, zoradené podľa časovej následnosti ich realizácie. Po dokončení aktivity dieťa odkladá obrázok, ktorý ich symbolizuje, a prechádza k ďalšej aktivite. Táto pomôcka nepomáha iba deťom s autizmom, ale i deťom, ktoré majú problém s adaptáciou na režim dochádzky do školy, deťom s poruchou pozornosti alebo deťom, ktoré nevedia po slovensky. Multisenzoriálny prístup, ktorý využíva pri učení súčasne viac zmyslov, ocenia nielen deti so špecifickou poruchou učenia, ale i deti, ktoré majú čiastočné oslabenie v niektorej zo zložiek vnímania.

metódy
inkluzívnej
pedagogiky

Inkluzívne vzdelávanie významnou mierou prispieva k sociálnemu učeniu detí. Deti sa učia vzájomne si pomáhať a jeden druhého podporovať na ceste k dosiahnutiu vzdelávacích cieľov. **Učia sa, že spoločnosť je prirodzene rozmanitá a individuálne odlišnosti druhých je potrebné prijímať s rešpektom.** Zároveň

sociálne
učenie

sa v bezpečnom prostredí a pod dohľadom skúseného dospelého učia konštruktívne prekonávať problémy, ktoré odlišnosť môže spôsobovať. Túto cennú skúsenosť si odnášajú do dospelosti a zúročia ju v rodinnom i pracovnom živote. V inkluzívnej škole sa **kladie veľký dôraz na systematickú podporu pozitívnych vzťahov medzi deťmi a prevenciu šikany**. Podporovaná je **celková pozitívna atmosféra v škole, čoho dôležitou zložkou sú i vzťahy medzi pedagógmi navzájom a tiež vzťahy s rodičmi detí**.

rozdiel medzi inklúziou a integráciou

Na priblíženie filozofie inkluzívneho vzdelávania je možné dobre využiť i popis **rozdielov medzi inklúziou a integráciou**. Integrácia sa chápe ako začlenenie dieťaťa s určitou odlišnosťou do prostredia, ktoré je primárne pripravené na vzdelávanie detí bez výraznejších odlišností v individuálnych vzdelávacích potrebách. Prostredie školy (architektonické, materiálne, personálne, výučbové) je tak treba dostatočne upraviť a i samotné dieťa sa musí viac či menej prispôsobiť prostrediu, ktoré s jeho prítomnosťou nepočítalo. Oproti tomu inkluzívna škola už dopredu počíta s prítomnosťou detí so širokou škálou individuálnych potrieb, ich rozmanitosť považuje za prirodzenú vec a má preň pripravené podmienky. V prípade, že do školy nastúpi dieťa, ktorého potreby sú výrazne špecifické, podmienky na jeho vzdelávanie sa ďalej prispôbia.



Realizácia inkluzívneho vzdelávania v praxi má dve najdôležitejšie podmienky:

- 1. prijatie filozofie inkluzívneho vzdelávania pracovníkmi školy a**
- 2. osvojenie metód a foriem práce, ktoré umožňujú diferenciaciu a individualizáciu vo vzdelávaní.**

V súvislosti s **individualizáciou vzdelávania** je potrebné spomenúť, že vo veľkej väčšine prípadov nemusí ísť o sústavnú individuálnu podporu poskytovanú jednému dieťaťu. To je z mnohých dôvodov v bežnej triede veľmi náročné. **Ide skôr o premyslenú diferenciaciu cieľov vzdelávania pre rôzne deti, ktorá vychádza z maxima ich možného rozvoja.** Využíva na to výučbové metódy, ktoré sú preukázané výskumom ako skutočne efektívne. **Zároveň je potrebné dobre poznať individuálne vzdelávacie potreby detí a im prispôbovať výber metód a foriem práce.**

Dobрым pomocníkom v priebežnom overovaní účinnosti využívaných metód je **formatívne hodnotenie, ktoré slúži na mapovanie vzdelávacieho pokroku jednotlivých detí.** Formatívne hodnotenie je tiež jedným z nástrojov, ktoré sú využívané v rámci inkluzívnej pedagogiky.

V inkluzívnej škole je každé dieťa považované za jedinečné v kontexte jeho individuálnych vzdelávacích potrieb i vzdelávacieho maxima, ktoré je schopné dosiahnuť. Učitelia sa snažia využiť všetky dostupné prostriedky na to, aby dieťa mohlo dosiahnuť svoje vzdelávacie maximum. Zároveň akceptujú skutočnosť, že všetky deti nebudú a ani nemôžu dosiahnuť zhodné vzdelávacie ciele.

1.1 Inkluzívne predškolské vzdelávanie v medzinárodnom kontexte

K systémovej podpore rozvoja inkluzívneho vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávacej sústavy predškolského vzdelávania sú viazané všetky krajiny, ktoré ratifikovali Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím prijatý v roku 2006 Valným zhromaždením Organizácie Spojených národov (OSN). V roku 2016 OSN vydala Všeobecný komentár č. 4/2016 k ustanoveniu článku 24 tohto dohovoru, ktorý okrem iného zakotvuje právo osôb so zdravotným postihnutím na inkluzívne vzdelávanie. Komentár spresňuje kľúčové aspekty realizácie záväzku krajín, ktoré dohovor ratifikovali, na vytvorenie systému inkluzívneho vzdelávania na všetkých úrovniach vzdelávacej sústavy i v rámci celoživotného vzdelávania.

Všeobecný komentár okrem iného zdôrazňuje, že za zaistenie inkluzívneho vzdelávania nemožno považovať obyčajné umiestnenie detí so zdravotným postihnutím do bežných škôl bez realizácie potrebných štrukturálnych zmien spočívajúcich najmä v úprave organizácie, metód a foriem vzdelávania, kurikula či kultúry školy.

Podľa Všeobecného komentára je inkluzívne vzdelávanie zamerané na plnohodnotnú participáciu a napĺňanie vzdelávacieho potenciálu všetkých detí, najmä detí, ktoré sú z rôznych dôvodov vylučované či ohrozené vylúčením. Inklúzia vo vzdelávaní je tu chápaná ako zaistenie prístupu k vysoko kvalitnému formálnemu i neformálnemu vzdelávaniu a vytvorenie podmienok na dosiahnutie maximálneho rozvoja vzdelávacieho potenciálu každého žiaka bez akejkoľvek diskriminácie.

Právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie je tiež prvým princípom Európskeho piliera sociálnych práv:

„Každý má právo na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, aby si udržal a získal zručnosti, ktoré mu umožnia plne sa zapojiť do života spoločnosti a úspešne zvládať zmeny postavenia na trhu práce.“

V máji 2018 Rada Európskej únie vydala tri odporúčania k podpore rozvoja inkluzívnej a súdržnej spoločnosti. Odporúčanie Rady o podpore spoločných hodnôt, inkluzívneho vzdelávania a európskeho rozmeru výučby okrem iného uvádza:

„Vzdelávanie každého typu, na všetkých úrovniach a od raného veku zohráva kľúčovú úlohu pri presadzovaní spoločných hodnôt. Pomáha zabezpečiť sociálne začlenenie tým, že každému dieťaťu poskytuje spravodlivú šancu a rovnaké príležitosti na dosiahnutie úspechu. Poskytuje príležitosti na to, aby sa z detí stali aktívni a kriticky uvedomelí občania, a prispieva k lepšiemu pochopeniu európskej identity.“

„Na dosiahnutie súdržnejších spoločností je nevyhnutné zabezpečiť účinný rovnoprávny prístup ku kvalitnému inkluzívnemu vzdelávaniu pre všetkých učiacich sa, vrátane osôb s prisťahovaleckým pôvodom, osôb zo znevýhodnených sociálno-ekonomických prostredí, osôb s osobitnými potrebami a osôb so zdra-

votným postihnutím, a to v súlade s Dohovorom o právach osôb so zdravotným postihnutím.“¹

Problematikou podpory rozvoja inkluzívneho vzdelávania v Európskej únii (EU) sa zaoberá okrem iného Európska agentúra pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie. Ide o nezávislú organizáciu, ktorá pôsobí ako platforma pre spoluprácu členských štátov EU v oblasti špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. Cieľom jej činnosti je zlepšovať politiku a prax vzdelávania žiakov so zdravotným postihnutím a so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.² V publikácii, ktorá zhŕňa významné zistenia o stave implementácie inkluzívneho vzdelávania v krajinách EU, s názvom *Kľúčové princípy zlepšovania kvality inkluzívneho vzdelávania: Odporúčania pre prax* (2011) je uvedené, že inklúzia je aktívne diskutovanou témou vo všetkých členských krajinách. Od čiastkových rozdielov v prístupoch k napĺňaniu špeciálnych vzdelávacích potrieb žiakov možno v praxi jednotlivých krajín nájsť množstvo spoločných rysov snahy zlepšiť vzdelávacie výsledky všetkých detí.

Na základe zistení z členských štátov EU za kľúčové princípy zlepšovania kvality inkluzívneho vzdelávania agentúra považuje:³

Počúvanie hlasu detí a žiakov

„Názory žiaka a zákonných zástupcov by mali byť rešpektované, obzvlášť keď ide o rozhodnutie, ktoré ovplyvní jeho život.“

Aktívna účasť detí a žiakov

„Všetci žiaci majú právo aktívne sa zúčastniť života školy a komunity.“

Pozitívne postoje učiteľa

„Všetci učitelia by mali mať pozitívny postoj k všetkým žiakom a byť ochotní spolupracovať so svojimi kolegami.“

Zručnosti efektívneho učiteľa

„Všetci učitelia by si mali osvojiť zručnosti, ktoré im umožňujú uspokojovať rozmanité potreby všetkých žiakov.“

Uvedomelé vedenie škôl

„Vedenie škôl by si malo vážiť rozmanitosť medzi zamestnancami i medzi žiakmi a podporovať kolegiálnu a inovatívnu.“

Zmysluplnosť interdisciplinárnych služieb

„Každá škola by mala mať prístup k pomoci zo strany interdisciplinárnych komunitných služieb.“

¹ https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.195.01.0001.01.SLK&toc=OJ:C:2018:195:TOC

² Publikácie vydané agentúrou v češtine sú k dispozícii: <https://www.european-agency.org/%C4%8Ce%C5%A1tina/publications>

³ Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání: *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání: Doporučení pro praxi*. Odense (Dánsko): Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání, 2011. ISBN 978-87-7110-275-8.

Možno zhrnúť, že inkluzívne vzdelávanie nie je len alternatívnym prístupom, ale právom zakotveným v legislatívnych dokumentoch s medzinárodnou platnosťou. Všetky krajiny, ktoré ratifikovali Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím a členské krajiny Európske únie sú viazané k systémovej podpore rozvoja kvalitného inkluzívneho vzdelávania od ranej starostlivosti po celoživotné vzdelávanie.

1.2 Podpora proinkluzívnej klímy v materskej škole

Pre úspešnosť akceptácie „odlišnosti“ dieťaťa iným deťom je prvoradé začínať s podporou spoločného vzdelávania od raného veku.

Čím mladšie dieťa, tým ľahšie prijíma rôznorodosť iných detí. Sčasti preto, že týmto deťom stačí jednoduchšie vysvetlenie a sčasti preto, že nemajú vybudované predsudky. Proces rozvoja vzájomnej akceptácie a rešpektu sa jednoduchšie usmerňuje v materskej škole v porovnaní so školským vekom detí. Ak deti vyrastajú spolu od útleho veku, nadobúdajú navyše zručnosti priamo potrebné pre život – obojstranné spoznávanie sa, vytváranie priateľstva, jeho udržanie, správnu komunikáciu, ochotu spolupracovať, vyjadrovať svoje potreby a emócie i konštruktívne riešiť príležitostné konflikty.

Prostredie materskej školy vytvára ideálne podmienky pre:

- **Prijímanie rôznosti v spoločnosti ako jej základnej charakteristiky** (všetci máme niečo spoločného a v niečom sa od ostatných odlišujeme).
- **Akceptácia skutočnosti, že každé dieťa má svoje individuálne vzdelávacie potreby, ktoré sa môžu líšiť od potrieb ostatných detí v triede.**

tip

Akceptácia a s ňou nastupujúca **súdržnosť** všetkých detí je jedným zo základných predpokladov pre úspešný proces inklúzie. O inklúzii nemožno hovoriť vtedy, ak ide o fyzické začlenenie dieťaťa do kolektívu bez integrácie s očakávaním, čo daná situácia prinesie. V rovesníckych skupinách sa môžu objavovať prvky stigmatizácie s pozorovateľnou izoláciou dieťaťa „s odlišnosťou“. **Odmietanie dieťaťa s „odlišnosťou“ skupinou** je nutné riešiť diskusiou, spoločnými aktivitami, ktoré sprostredkujú zážitok odlišnosti, zaradením riadených spoločných aktivít založených na vzájomnej spolupráci a ďalšími zmenami pedagogických stratégií (Kováčová, 2010).

Veľkú pozornosť je potrebné venovať **prevencii rozvoja negatívnych vzťahov medzi deťmi** prostredníctvom systematickej osobnostne sociálnej výchovy. **Inkluzívne stratégie v ranom veku** zdôrazňujú špecifické prvky sociálneho učenia, ktoré sa začínajú v plnej miere rozvíjať od predškolského veku dieťaťa.

Zameranie inkluzívneho procesu je platné pre všetky deti, konkrétne ide o:

- Podporu vývinu všetkých detí v edukačnom procese s rešpektom k ich individuálnym odlišnostiam.

- Podporu rodín a rodinných príslušníkov.
- Podporu a rozširovanie povedomia o prirodzenosti rôznosti (diverzity) v spoločnosti.
- Podporu sociálneho učenia.

V spôsobe uplatnenia inklúzie v prostredí materskej školy môže ísť o **nešpecifický a špecifický spôsob realizácie**.

1.2.1 Nešpecifická forma modelovania inklúzie

Nešpecifické modelovanie inklúzie je postavené na podpore **rozvoja sociálnej interakcie medzi deťmi v kolektíve**.



Ak je dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej materskej škole, prichádza každodenne do styku s ostatnými rovesníkmi. Samotné umiestnenie dieťaťa do bežnej materskej školy však nestačí. **Učitelia musia aktivizovať vzťahy medzi deťmi (rozvíjať sociálne interakcie)**. To je možné realizovať rôznymi spôsobmi, napr.:

- Usporiadanim dvojíc, skupín alebo zasadacieho poriadku počas denných aktivít a pri stolovaní tak, aby dochádzalo k prepájaniu detí s rôznou mierou potreby podpory alebo s rôznou mierou rozvoja konkrétnych zručností.
- Využívaním špecifických charakteristík detí na podporu ostatných detí (niektoré deti rady spontánne pomáhajú alebo vedú činnosti ostatných, majú rozvinuté určité zručnosti, niektoré rady učia druhých a i.).
- Prostredníctvom aktivít, v ktorých majú deti za úlohu aktívne si všímať jeden druhého.



Pri zaraďovaní detí do dvojíc a pracovných skupín by mal učiteľ zohľadniť ich osobnostné charakteristiky!

Deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) by mali mať možnosť čo najčastejšie **pomáhať svojim rovesníkom**. Niektoré deti so ŠVVP majú v určitých oblastiach rozvinuté zručnosti, napríklad dobrý postreh, a preto sú veľmi šikovné pri skladaní puzzle alebo iných skladačiek. Môžu tak napr. pri upratovaní hračiek pomáhať ostatným tým, že kontrolujú, či sú skladačky kompletne a správne uložené. Učiteľ by mal pri každej príležitosti deti povzbudzovať, aby si vzájomne pomáhali a nevyhľadávali len pomoc dospelých.

skupinové stratégie

Využitie skupinových stratégií na podporu inklúzie v triednom kolektíve:

Učitelia plánujú aktivity, ktoré deťom umožňujú pracovať v malých skupinkách alebo v dvojiciach, pričom skupiny či dvojice vytvára tak, aby sa deti vzájomne čo najviac obohatili (dieťa, ktoré pomáha druhému, sa tým taktiež intenzívne učí, obohatenie je teda vzájomné).

Skupinové stratégie:

- A. Kooperatívne skupiny** – deti spolupracujú v danej oblasti v skupinách po dvoch, troch alebo viacerých. V kooperatívnych skupinách ide predovšetkým o podporu osvojenia kľúčovej kompetencie spolupracovať. Od bežných skupinových aktivít sa líši tým, že úspech pri dosiahnutí výsledku je viazaný na aktivitu všetkých detí v skupine. Delia sa o učebné pomôcky, spoločne plánujú, experimentujú, robia zmeny v pláne a určujú si vlastné pravidlá hry.
- B. Deti ako partneri** – dve deti sa zapoja do aktivity, ktorá ich zaujme a udrží sústredené. Príkladom aktivít vo dvojiciach je maľovanie, modelovanie predmetov z plastelíny, skladanie skladačky, hra so stavebnicou alebo účinkovanie v divadelnej hre. Zvyčajne ide o spontánnu skúsenosť nadobudnutú pri hre, no môže ju plánovať aj učiteľ.

Príklad

Adam najprv potreboval úspešne zvládnuť individuálnu hru, jeho učiteľka Jana začala potom plánovať aktivity preňho a ďalšie dieťa. Oznamovala Adamovi, že by sa s ním rada niekoľko minút hrala. Sedela spolu pri stole, stavajú veže a na autá nakladajú kocky stavebnice. Učiteľka Jana vyzve ďalšie dieťa, aby sa k nim pridalo. Ďalej ostane sedieť vedľa Adama, ale z priamej účasti na hre s kockami začína pomaly prechádzať do pasívnejšej roly. Ostáva však nablízku a zaujíma sa o hru detí. Po niekoľkých úspešných pokusoch sa Adam postupne začne spontánne hrať s inými deťmi bez priameho zásahu dospelého.

Individuálna podpora dieťaťa:

Individuálnu podporu možno zamerať na rôzne oblasti – od podpory rozvoja konkrétnej oslabenej funkcie, po nácvik určitých zručností alebo činností. V rámci podpory nácviku nejakej komplexnej činnosti tvorenej určitou postupnosťou čiastkových úkonov, musíme rozhodnúť, aká forma podpory je pre dané dieťa najlepšia, či je pre dieťa užitočné naučiť sa jednotlivé kroky, ktoré mu postupne pomôžu zvládnuť celú úlohu, alebo či potrebuje opakované precvičovanie určitej zručnosti alebo jej časti, pokiaľ ju úspešne nezvládne.

**individuálna
podpora
dieťaťa**

Príklad

Adam bol pohybovo zručný. Vedel rýchlo riadiť autíčka okolo ihriska, rýchlo bežať a zručne sa šplhať po tyči. Nevedel však skákať cez švihadlo, čo jeho rovesníkom nerobilo problém. Učiteľka si všimla Adamovu neochotu osvojiť si túto zručnosť. Bez prítomnosti ostatných detí mu vysvetlila postup skákania cez švihadlo. Po vyskúšaní sa Adam mohol pripojiť k iným deťom a skákať cez švihadlo spolu s nimi.

1.2.2 Špecifická forma modelovania inklúzie



V rámci inkluzívnej pedagogiky je dobré **začať s aktivitami zameranými na prijatie skutočnosti, že každý člen spoločnosti má s ostatnými niečo spoločného a zároveň sa od druhých v niečom líši**. Základom je **deti priviesť k akceptácii rozmanitosti v spoločnosti ako niečoho, čo spoločnosť obohacuje**. Potom môžeme **prejsť k aktivitám zameraným na bližšie poznanie určitých odlišností**, v prípade konkrétnych druhov zdravotného postihnutia predstavujeme okrem informácií o tom, čo to predstavuje a ako vzniká, najmä informácie o potrebách ľudí s daným postihnutím (čo potrebuje človek, ktorý nemôže chodiť, aby sa mohol pohybovať, aké pomôcky využíva človek nevidomý, ako mu môžeme pomôcť a pod.). Dôležité je umožniť deťom poznať, že s využitím adekvátnej podpory môžu osoby so zdravotným postihnutím žiť kvalitný a pestrý život. Primerane veku sa venujeme tiež témam ako sú ľudská dôstojnosť, spolupatričnosť a prosociálnosť.

Špecifickou formou modelovania inklúzie môže byť napr. nácvik konkrétnych zručností, kedy si na základe získaných poznatkov deti utvárajú základy pre vlastné názory a postoje. Sú to interaktívne a zážitkové procesy simulovaných či reálnych situácií riešených primerane vzhľadom na vek účastníkov a ich skúsenosti z interakcií s postihnutými ľuďmi.



Výber aktivít a ich náročnosť závisí od **vekových osobitostí detí**, ale aj na ich skúsenostiach z interakcií s postihnutými ľuďmi.

Základné témy na komunikáciu o postihnutí či znevýhodnení s deťmi predškolského veku:

- Žiadni dvaja ľudia nie sú rovnakí, niektoré rozdiely sú len viacej viditeľné.
- Postihnutie/znevýhodnenie je len jedna charakteristika človeka. Človek má veľa charakteristík: čo má rád, nemá rád. Má svoje silné stránky a úlohy, ktoré chce zvládnuť.
- Deti s postihnutím/znevýhodnením sú ako všetky ostatné deti v tom, že chcú mať kamarátov, chcú, aby si ich vážili a aby niekam patrili.
- Deti sa s postihnutím/znevýhodnením narodia alebo majú postihnutie po chorobe alebo nehode. Postihnutie/znevýhodnenia nemôžeme od niekoho „chytiť“.
- Každý človek sa v priebehu života môže stať postihnutým/znevýhodneným (napr. po úraze alebo chorobe).
- Len preto, že má niekto telesné postihnutie/znevýhodnenie (keď časť alebo časti tela dobre nefungujú), neznamená to, že nevyhnutne má aj kognitívne postihnutie (myslenie).
- Deti s postihnutím/znevýhodnením môžu robiť mnoho vecí rovnako ako ostatné deti, len im to môže trvať dlhšie. Môžu k tomu taktiež potrebovať pomoc druhého človeka alebo nejakú pomôcku či zariadenie.

V rámci rozhovoru o niekom s postihnutím/znevýhodnením je dôležité, aby učiteľ používal jasný a rešpektujúci jazyk. Pri deťoch predškolského veku by mali byť vysvetlenia jednoduché, ako napr.: „Dievčatko používa invalidný vozík, pretože jej nohy nie sú dosť silné, aby zvládli chodiť.“

Tiež treba deťom opakovať, že **prezývky – označujúce určité znevýhodnenie alebo postihnutie – sú neprijateľné, pretože druhým ubližujú.**



1.3 Proinkluzívne opatrenia v materskej škole

Nasledujúca tabuľka ilustruje rozdiely medzi inkluzívnymi a obmedzujúcimi opatreniami v rámci bežného dňa v materskej škole. **Inkluzívne opatrenia pritiaľnu každé dieťa do aktívnej participácie s druhými deťmi.** Sú potrebné určité úpravy a prispôsobenia, ale ak učitelia a rodiny spolupracujú, nachádzajú riešenia a celý inkluzívny program sa rozširuje.

Inkluzívne verus obmedzujúce opatrenia

Oblasť	Inkluzívne opatrenia	Obmedzujúce opatrenia
Odborné intervencie	Špecialisti poskytujú služby v kontexte bežnej triedy. Pracuje sa s malými skupinkami detí (v ktorých sú deti so ŠVVP), terapeut/odborník poskytuje intervenciu prostredníctvom zábavných aktivít, akými sú hry.	Dieťa je vyňaté z triedy a pracuje sa s ním v oddelenej miestnosti (terapeutickej miestnosti).
Stolovanie	Situácia stolovania sa využíva ako príležitosť pre sociálnu integráciu všetkých detí. Napríklad, dieťa s DMO má možnosť jesť z upraveného riadu (tanier, sací pohárik pripevnený na stole, zakrivená lyžička) spoločne s ostatnými deťmi.	Deti, ktoré používajú upravené pomôcky pri jedle sedia pri „špeciálnom stole“ s dospelým zamestnancom.
Hračky, plagáty, iné materiály	Materiály/obrázky v triede zobrazujú jedincov s postihnutím. Tieto materiály sa zameriavajú na jednotlivcov a ich aktivity a schopnosti; ich postihnutia nie sú ústrednou témou.	V škole nie sú vizuálne materiály zobrazujúce ľudí s postihnutím. Ak sú vystavené, zameriavajú sa výhradne na samotné postihnutie.
Zariadenie triedy	Usporiadanie triedy podporuje skúmanie/bádanie a sociálnu interakciu. Hračky a ostatné materiály sú dostupné všetkým deťom aj deťom s postihnutím. Priestorové usporiadanie umožňuje voľný pohyb aj deťom s postihnutím.	Väčšina podnetových materiálov je dostupná len pre učiteľov a bežne sa vyvíjajúce deti. Veci sú mimo dosahu detí, ktoré nedokážu stáť alebo samostatne chodiť.

Oblasť	Inkluzívne opatrenia	Obmedzujúce opatrenia
Vzťahy rodičia/zamestnanci	Učitelia aktívne spolupracujú s rodičmi a zapájajú ich do plánovania rôznych aktivít v rámci programu, riešenia problémov a rozhodovania.	Učitelia komunikujú s rodičmi len v prípadoch, ak sa objavia problémy, alebo je potrebné urobiť rozhodnutie týkajúce sa špeciálneho vzdelávania.
Práca s dospelými s postihnutím	Zariadenia sú otvorené zamestnávať ľudí s postihnutím. Program sa tiež snaží aktívne zapájať aj rodičov s postihnutím. Zabezpečia aj potrebnú podporu (napr. vyhľadanie človeka, ktorý dokáže tlmočiť v znakovnej reči pre rodiča so sluchovým postihnutím).	V zariadení nepracujú žiadni ľudia s postihnutím. Nie je snaha o zapojenie rodičov s postihnutím do programu.

1.4 Inklúzia v materskej škole - komunikácia s rodičmi

1.4.1 Budovanie partnerských vzťahov s rodinami

Rodičia ako partneri

Programy zamerané na dieťa vychádzajú z presvedčenia, že rodičia sú prví a najdôležitejší učiteľ dieťaťa. Učiteľky v materskej škole rešpektujú výchovu dieťaťa z domu a vychádzajú zo záujmov detí a ich rodičov.

Zájmy a priority rodičov sú východiskom pre teóriu a prax moderných vyučovacích metód uplatňovaných pri deťoch v predškolskom veku, osobitne detí so ŠVVP. Rodičia týchto detí utvárajú intenzívny vzťah s učiteľmi a stávajú sa partnermi školy pri navrhovaní výchovy a vzdelávania zameraných na dieťa (Danielsová a Staffordová, 2006).

Pochopenie individuálnych potrieb rodín

Rodiny sú za deti so ŠVVP/deti s „odlišnosťami“ zodpovedné celý život. Jedna z najdôležitejších úloh učiteľa je pomôcť rodinám uveriť svojim vlastným silám a prostriedkom, a tak úspešne zvládnuť všetky problémy. Potreby, prostriedky, ako aj priority jednotlivých rodín sú veľmi rozdielne. Niektoré rodiny potrebujú väčšiu, iné menšiu podporu, takže všeobecne úspešný model neexistuje.

Niektoré „odlišnosti“ u dieťaťa sa identifikujú až nástupom do materskej školy a dieťaťu pomôže práve včasný zásah, pretože rozvoj jeho zručností sa len začína; získané návyky sa v neskoršom veku dajú len veľmi ťažko zmeniť.

Vzdelávacie programy v MŠ môžu mať vplyv aj na správanie rodičov a ich prístup k podpore vývinu detí. Rodičia vyhľadávajú informácie a praktické metódy, ako naučiť deti dôležité zručnosti, alebo ako zvládnuť správanie sa dieťaťa. Učitelia

môžu takéto metódy demonštrovať rodičom v triede, pri návšteve v rodine alebo na spoločných stretnutiach rodičov a učiteľov.

Je veľmi dôležité, aby škola umožnila členom rodiny rozličné formy komunikácie s pracovníkmi MŠ. Niektorí rodičia uprednostňujú písomnú formu, iní zase osobný rozhovor. **Pri dobrej komunikácii rodičia pociťujú väčšiu zodpovednosť za priebeh vzdelávania ich detí.** Z vyjadrení rodičov vyplýva, že ak inštitúcie rozhodujú za nich, alebo s nimi nekomunikujú, pociťujú menšiu zodpovednosť a úroveň kontroly. Väčšina rodín je ochotná poskytnúť osobné informácie, aby získala potrebné služby. **V prípade rodín, ktoré nepripúšťajú, že ich dieťa potrebuje pomoc, je nevyhnutné, aby ich škola systematicky povzbudzovala k spolupráci a poskytovaniu objektívnych a nezaujatých informácií o dieťati.**

tip

1.4.2 Komunikácia s rodinami

Učitelia vedia, že **rozhovory** s členmi rodiny sú účinný spôsob, ako sa dozvedieť viac o dieťati. Utvorenie pozitívneho a dôverného vzťahu medzi pracovníkmi školy a rodinou zvýši u rodiny pocit podpory a dodá jej silu prijímať rozhodnutia. Na rozvoj takýchto vzťahov je potrebné, aby učitelia mali isté kvality a zručnosti, ktoré postupne získavajú praxou a vnímavosťou.

**základy
efektívneho
vzťahu**

V nasledujúcej časti uvedieme niektoré z nich:

Základy efektívneho vzťahu:

Na vybudovanie základov efektívneho vzťahu s rodičmi sú potrebné tieto kvality učiteľa:

Rešpekt

Keďže rodiny sú najdôležitejší učitelia svojich detí, vyžadujú zvláštnu pozornosť a záujem odborníkov. Odborníci vyjadrujú svoju spoluúčasť aj pri diskusii o takých otázkach týkajúcich sa dieťaťa, o ktorých nie je ľahké rozprávať. Napríklad rodičia, ktorí majú dieťa s problémovým správaním, môžu byť zo začiatku veľmi zdržanliví a utajovať pocity hnevu, frustrácie a nevôle. Odborník, ktorý vie pochopiť tieto pocity, sa pre rodičov stane vítanou oporou.

Nezaujatosť

Nezaujatosť vyžaduje pozitívne a otvorené myslenie voči rodinám bez ohľadu na ich osobné kvality. Keď učitelia zostanú nezaujatí, povzbudia rodiny, aby hodnotili vlastné rozhodnutia a prispôbili sa názorom učiteľov. Ak učiteľ otvorene neschvaľuje spôsob, akým rodičia vychovávajú svoje dieťa, môže vzniknúť medzi nimi odstup.

Empatia

Schopnosť vcítiť sa do situácie rodiny a vyjadriť porozumenie pre danú situáciu, demonštruje empatiu k rodine. Učítelia zistia, či efektívne prejavujú empatiu rodine podľa toho, ako na nich rodina reaguje. Rodiny, ktoré sa vedú bez väčších ťažkostí zverit' učiteľom s osobnými problémami, cítia ich empatické správanie. Naopak, menej otvorené rodiny len nerady hovoria o svojich problémoch pravdepodobne aj preto, lebo pociťujú zo strany učiteľa menší záujem.

1.4.3 Komunikačné zručnosti učiteľa

Aktívne počúvanie

Učiteľ počúva rodinných príslušníkov, rešpektuje ich názory, poskytuje im pomoc. Naučí sa tak pochopiť, ako rodinní príslušníci vnímajú samých seba, svoje dieťa a rodinné okolnosti.

Kladenie otázok

Učiteľ kladie otázky, aby získal informácie, rozšíril konverzáciu a vyjasnil si problémy. Rôzne informácie získava tým, že vyvážené používa otvorené a uzavreté otázky. Otvorené otázky rozvíjajú voľnú diskusiu. Napríklad, „*Čo motivuje vaše dieťa?*“ alebo „*Čo vie urobiť vaše dieťa šťastným?*“. Na uzavreté otázky napríklad: „*Máte aj ďalšie deti?*“ alebo „*Vie sa vaše dieťa bicyklovať?*“ stačí aj stručná odpoveď. Učiteľ by si mal pozorne všimnúť spôsob, akým rodina reaguje a odpovedá. Keď sa naučí prispôbiť otázky tomuto spôsobu, demonštruje, že rodinu rešpektuje.

Zhrnutie

Učiteľ v priebehu rozhovoru a na jeho záver sumarizuje a parafrázuje kľúčové informácie rodičov, tým si obe strany overujú, že zo strany učiteľa došlo k skutočnému porozumeniu zdieľaných informácií.

Preformulovanie

Učiteľ vyzve rodičov, aby sa pozreli na situáciu novým spôsobom a preskúmali rôzne spôsoby riešenia problémov. Napríklad, keď rodičia opíšu problémové správanie dieťaťa, učiteľ im pomôže uvedomiť si, že ich dieťa nie je problémové, ale zatiaľ nedokáže konkrétnu vec (napr. vyrovnať sa s neúspechom).

1.4.4 Stratégie na podporu efektívnej komunikácie

Rodičia detí so ŠVVP si často robia veľké starosti kvôli každodenným úspechom svojho dieťaťa. Uľaví sa im vtedy, keď sa dozvedia o malých, ale pravidelne sa opakujúcich krokoch k úspechu. Preto by učitelia mali využívať prirodzené a neformálne príležitosti na rozhovor s členmi rodiny.

Diskusie pri príchode a odchode dieťaťa zo školy

Denný rozvrh činností v MŠ by mal vytvárať priestor pre možnosť oboznámiť rodiny s dennými aktivitami a úspechmi a taktiež pripomenutie rôznych školských udalostí. Podporuje sa pritom vzájomná komunikácia medzi rodičmi, umožňuje klásť učiteľom otázky, požiadať o stretnutie, hrať sa so svojimi deťmi, alebo čítať skupine viacerých detí. V tomto čase však nie je vhodné diskutovať o problémoch, pretože sú prítomné deti a iní rodičia.

Nástenky a internetové stránky školy

Prostredníctvom násteniek sú rodiny informované o aktivitách, ktoré škola pripravuje. Môžu sa využiť aj na poskytnutie ďalších informácií, napr. záznamov zo schôdzí alebo článkov s problematikou vývinu dieťaťa. Na nástenkách môžu byť umiestené výtvarné práce detí, príhody z výletov alebo fotografie rodinných príslušníkov detí.

Nástenky aj internetová stránka môžu prezentovať aj proinkluzívne témy a výroky, ako napríklad (Drdulová, 2014): *Myslíme bez bariér. Každý je u nás vítaný. Deti ako ja, deti ako ty. Každý z nás je iný, všetci sme si rovní. Rozmanitosť obohacuje, tolerancia spája. Spolu dokážeme viac.*

1.4.5 Ako komunikovať všetkým rodičom detí v MŠ význam a prínos inklúzie

Vzhľadom na nedostatočnú vlastnú skúsenosť generácie dnešných rodičov s inklúziou počas ich detstva ale i v dospelosti, môže byť aj pre dospelých (rodičov či starých rodičov) ťažšie prijímať inklúziu realizovanú v materskej škole bez predsudkov a s porozumením. Strach a obavy z neznámeho prirodzene vedú k predsudkom a odmietaniu.

Preto je veľmi dôležité venovať dostatočný čas a priestor informovaniu všetkých rodičov v MŠ o tom, čo inklúzia znamená, ako sa v škôlke realizuje a čo pozitívne môže priniesť im aj ich deťom „bez odlišnosti“, a to v rámci spoločných stretnutí či prostredníctvom informačných emailov alebo internetovej stránky. Tiež je dobré vytvoriť priestor rodičom vyjadriť svoje obavy, domnienky či presvedčenia, a to v atmosfére otvorenosti, rešpektu a akceptácie v prospech všetkých detí.

Aký úžitok prináša inklúzia deťom a rodinám?

tip

Inklúzia pomáha deťom s postihnutím/s „odlišnosťou“ tým, že:

- Majú možnosť pozorovať, napodobňovať deti s bežným vývinom a komunikovať s nimi.
- Vytvárajú si priateľstvá s bežne sa vyvíjajúcimi rovesníkmi v rámci vlastnej komunity a susedstva. Schopnosť vybudovať si priateľstvá v raných rokoch je kľúčom k vytváraniu si vzťahov neskôr v živote.
- Poskytované sú im služby v kontexte ich bežnej triedy bez toho aby boli izolovaní.
- Učia sa v skupine svojich rovesníkov.
- Rozvíja sa ich sociálna kompetencia, ktorú potrebujú na to, aby sa stali aktívnymi členmi spoločnosti.

Začlenenie detí s postihnutím pomáha ich rodinám tým, že:

- Vytvorí si kontakty s inými rodinami v komunite.
- Zistia, že ich deti, ktoré majú postihnutie dokážu uspieť v bežnej triede a bude im aj naďalej poskytovaná špecializovaná podpora.
- Dokážu oceniť, že ich deti majú úžitok z hry po boku svojich rovesníkov.
- Učia sa o rôznorodosti a o silných stránkach, ktoré majú rôzni ľudia.

Inklúzia prináša úžitok aj deťom bez znevýhodnenia a ich rodinám tým, že im poskytuje príležitosti:

- Rozvíjať empatiu, porozumenie a učiť sa spolupráci aj v osobnej rovine.
- Byť v interakcii s deťmi, ktoré majú svoj rozsah schopností a učiť sa chápať ťažkosti, ktoré majú postihnutí jedinci.
- Získavať citlivosť k potrebám iných a dokázať lepšie rozumieť odlišnostiam medzi ľuďmi.
- Mať skúsenosť, že každý môže prekonať aj veľké ťažkosti a dosiahnuť úspech.
- Vidieť a vlastnými skúsenosťami zažívať, že i napriek tomu, že sa kamarát môže niečím líšiť, je to bežná vec a rešpektujeme ho takého, aký je. Môžeme im ukázať, že nie vždy sa môže narodiť dieťa zdravé, a pokiaľ takého kamaráta máme, je prirodzené mu pomáhať.
- Uvedomiť si, že každý z nás je zraniteľný ako človek. Preto je veľmi dôležité starať sa o zdravie a bezpečnosťou predchádzať úrazom a chorobám.
- Ďalej môže prítomnosť detí so ZZ v MŠ viesť k tomu, že aj chorobu alebo iné obmedzenie môžu prijať ako súčasť života.

- Deti sa navyše učia kreativitě, vynaliezavosti a hľadaniu nových riešení v netradičných situáciách, ktoré v živote dieťaťa so zdravotným znevýhodnením môžu nastať častejšie.

1.4.6 Čomu sa vyhnúť v komunikácii s dieťaťom s postihnutím

Spôsob komunikácie dokáže u človeka s postihnutím posilniť pocit spolupatričnosti alebo naopak navodiť pocit, že je iný a od ostatných vzdialený.



Pedagóg, asistent pedagóga, ale aj rodič by sa v komunikácii mal vyhýbať (Drdulová, 2014):

- prejavom ľútosti a z toho vyplývajúceho inak bezdôvodného znižovania nárokov na dieťa,
- poukazovaniu na obmedzenia dieťaťa a zdôrazňovaniu jeho neschopností,
- komunikácii s dieťaťom a o dieťati nezodpovedajúcej veku dieťaťa – zdrobneninami,
- odpovedaniu na otázky za dieťa, neposkytnutiu dostatočného času na odpoveď, prípadne na jej premyslenie si,
- používaniu množného čísla v súvislosti s dieťaťom: „My už nevládzeme. Snažíme sa...“,
- komunikácii z pozície mocenského postoja voči dieťaťu,
- rozhodovaniu za dieťa bez jeho aktívnej účasti v oblastiach, kde je možná jeho účasť.

1.4.7 Vedenie vstupného rozhovoru s rodičmi s dieťaťom s „odlišnosťou“

Rodičia, ktorí prichádzajú na vstupný rozhovor do školy, už väčšinou majú vyplnený formulár s informáciami o dieťati, ktorý vyžaduje každá materská škola – informácie o zdravotnom stave, chronických ochoreniach a alergiách. Treba dbať na to, aby sa informácie nepožadovali od rodičov opakovane. Za zhromažďovanie údajov by mal byť zodpovedný jeden pracovník MŠ. Pomôže to vybudovať fungujúci vzťah s rodičmi a ušetrí to obom čas.

V rozhovore s rodičmi sa zbierajú informácie z rodinného zázemia dieťaťa so ŠVVP. Treba **rešpektovať právo rodiča rozhodovať o tom, aké informácie sú potrebné pre MŠ**. Rodičia ocenia aj možnosť výberu, akým spôsobom informácie poskytnú. Niektorí dávajú prednosť písomným odpovediam na otázky vypracované MŠ, iní zase priamemu kontaktu s učiteľom.

Viacerí rodičia potrebujú pri poskytovaní najdôležitejších informácií čiastočné vedenie. Učitelia musia byť citliví, rešpektovať ich, ale zároveň dozvedieť sa to, čo potrebujú vedieť o dieťati. Rodičia dieťa najlepšie poznajú a veľmi rýchlo po-

chopia, že ich učitelia považujú v snahe pomôcť dieťaťu za partnerov. Komunikácia s rodičmi je obojstranne užitočná. **Uvedte rodičom, prečo sú informácie, ktoré vám poskytnú, dôležité a ako sa využijú. Umožnite rodičom, aby sa pýtali aj oni vás.**

Ďalej uvádzame okruhy otázok, na ktoré je užitočné získať odpovede pred alebo pri zahájení vzdelávania dieťaťa alebo bezprostredne po ňom:

- Ktoré osoby sú v živote dieťaťa dôležité?
- Aké formy podpory dieťaťa sa rodine osvedčili?
- Existuje niečo, čomu sa v interakcii s dieťaťom vyvarovať?
- Aké činnosti, hry, hračky, rozprávky... sú u dieťaťa obľúbené?
- Čo v rodine funguje pri motivácii dieťaťa k činnostiam, ktoré u neho nie sú príliš obľúbené?
- Aké sú komunikačné zručnosti dieťaťa – napr. ako je u neho rozvinutá reč (u nepočujúceho dieťaťa komunikácia v posunkovej reči), vyjadruje svoje potreby spontánne alebo len na vyzvanie, ako ľahko nadväzuje komunikáciu s deťmi a dospelými?
- Aké sú pohybové schopnosti dieťaťa, má nejaké obmedzenie v orientácii a pohybe?
- Ako zvláda interakciu v skupine detí, s cudzími dospelými?
- Aká je jeho emočná reaktivita (je úzkostné, ľahko sa rozruší)?
- Ako sa u dieťaťa doposiaľ rozvíjala hra (zapája sa do hry s deťmi alebo sa hrá len samé, má vyhranený záujem o jeden druh hry alebo hračky, ako sa vyrovnáva s neúspechom pri hre a i.)?
- Aké činnosti a situácie dieťa zvláda dobre a pri ktorých potrebuje pomoc, napr.
 - pri komunikácii s deťmi i dospelými
 - pri adaptácii na iný režim či pri mimoriadnej zmene v plánovanom programe
 - pri sebaobsluže (pri jedle, obliekaní, používaní toalety a i.)
 - pri samostatnej alebo kolektívnej hre
 - pri pobyte mimo budovu MŠ

získanie súhlasu rodičov

Vzhľadom na rozsah a, povahu získavaných informácií pri vstupnom i priebežnom hodnotení dieťaťa, je vhodné zabezpečiť **písomný súhlas rodičov**. Z etického hľadiska sa tak zabezpečí právo na súkromie, pričom sa umožní všetkým, ktorí pracujú s dieťaťom, vzájomne voľne komunikovať. Súhlas by mal obsahovať (okrem zákonne predpísaných súhlasov – akým je súhlas so spracovaním osobných údajov):

- informácie, na čo budú slúžiť poskytnuté informácie, poukázať na význam partnerstva medzi rodinou a školou a na úlohu rodičov pri nastavení podmienok pre vzdelávanie dieťaťa,
- menný/profesijný zoznam pracovníkov školy – učiteľov a špecialistov, ktorí budú s dieťaťom spolupracovať.

1.4.8 Zásady efektívneho rozhovoru s rodičom pri riešení problému

Nižšie sú uvedené všeobecné zásady, ktoré sa osvedčujú pri vedení rozhovorov s rodičmi detí, keď nastane určitý problém, na ktorého riešení je potrebná spolupráca rodičov:



- **Rozhovor** začíname **pozitívne**, ľahšie si tak rodičov získame na svoju stranu; oceníme ich záujem o riešenie problému, vyzdvihneme pozitívne stránky dieťaťa.
- Snažíme **sa vyhnúť boju**, pretože v tomto okamihu začne rodič brániť svoje dieťa za každú cenu.
- **Necháme rodiča opísať (definovať) problém** – ako to vidí on.
- **Snažíme sa čo najkonkrétnejšie opísať problémové správanie** (je vhodné mať vopred pripravené záznamy, podklady, aby sme sa vyhli vyjadreniam ako „*nikdy*“, „*vždy*“), a taktiež by sme sa mali **vyhnúť hodnoteniu a posudzovaniu správania dieťaťa**.
- Ak ide **o viac problémov, zameriame sa na ten najpálčivejší** – určiť si priority.
- **Hľadáme riešenie spoločne** – „*Čo by sme mali urobiť, čo navrhujete?*“ – spoločný brainstorming rodiča a učiteľa... „*Ako to spolu vyriešime?*“
- **Dávame si pozor, aby sme počas reči nepolarizovali a dívame sa do budúcnosti** – nie je to vy proti mne, ale MY: „*Čo s tým my dvaja urobíme?*“ „*Rozumiem tomu, že obaja chceme to isté, ale urobíme to každý inou cestou, poďme sa dohodnúť...*“
- **Ak je to vhodné, zapojíme do riešenia aj dieťa** – môže samé navrhnúť, čo by sa v danej situácii mohlo zmeniť, čo by potrebovalo.
- Je dobré apelovať na to, že **rodičia aj škola majú spoločný cieľ – dobro dieťaťa**, poďme sa spoločne dohodnúť, ako to zabezpečiť. Dávajme najavo partnerstvo pri riešení problémov.
- Jasne komunikujeme o konkrétnych možnostiach riešenia danej situácie, nečakáme, že je všetko „predsa jasné“ a že si to „predsa musia domyslieť“.
- Pri jednaní musíme byť konkrétni a explicitní.
- Snažíme sa hovoriť vecne, na emotívne reakcie reagujeme pokojne s vyjadrením porozumenia „*rozumiem tomu, že je to pre vás veľmi náročná situácia*“, snažíme sa vrátiť rodičov k vecnej diskusii.

- Na niektoré výroky, napr.: „*Váš syn nie je dobrý.*“, „*nedáva pozor*“, „*neposlúcha*“, „*provokuje*“, môže byť pre rodičov ťažké reagovať. Tieto vyjadrenie sú neuchopiteľné, pretože neopisujú konkrétne, čo sa deje a dávajú priestor na rozvoj bujných fantázií.
- Lepšie je povedať namiesto „*neposlúcha*“: „*Váš syn nereaguje na inštrukcie učiteľa a pokračuje vo svojej činnosti, pri opakovanej výzve sa začne hnevať a kričať.*“ To sú konkrétne opisy, s ktorými je možné pracovať. Snažme sa preto vysvetliť, čo presne od druhého potrebujeme.

Na konci stretnutia sa dohodneme:

- ako budeme pokračovať nabudúce, aké konkrétne kroky podnikneme,
- aké ciele sme si stanovili – tie by mali byť (SMART):
 - KONKRÉTNE
 - MERATEĽNÉ
 - DOSIAHNUTEĽNÉ
 - REÁLNE
 - ČASOVO OHRANIČENÉ

1.4.9 Ako zvládnuť komunikáciu s „nahnevaným“ rodičom

- Aj keď prichádza nahnevaný rodič, môžeme ho **oceniť za to, že prišiel**.
- To, že sa objavil, ukazuje, že **má záujem situáciu riešiť**, urobil si čas, aby prišiel, dokonca do celej situácie investoval toľko energie, že sa rozčúlil. „*To je dobre, že ste prišli.*“
- **Uznávame potreby druhého.** „*Vidím, že vás niečo trápi, som rád, že ste to prišli riešiť.*“ Uznanie je dobré prejavíť práve vo chvíli, kedy je situácia dramatická a jeden z rečníkov zvyšuje hlas.
- Najťažšie je **nenaskočiť na kritickú, devalvujúcu alebo vulgárnu vlnu**.
- **Nepodliehajme afektu** alebo „*Čo si to dovoľujete?!*“
- **Neberieme si útoky rodičov osobne.**
- **S rodičom hovoríme z roly učiteľa, nikdy sám za seba.** Pokiaľ sa situácia vyhrotí, je to stret rol, v žiadnom prípade to nie je osobný konflikt. Preto nikdy nepoužívame výrazy ako: „*Čo si to dovoľujete?*“ Neprilievame olej do ohňa. Na podobnú otázku nemôžeme čakať rozumnú odpoveď.
- Je potrebné **porozumieť tomu, čo rodič potrebuje**.
- **Vyvarujeme sa otázke „Prečo?“** Rodič to môže vnímať ako obviňovanie a vyvoláva to u neho potrebu sa obhajovať. V rozhovore sa snažíme vyjednať čo najlepšie riešenia pre obe strany: Výhra – Výhra. Skôr sa pýtame: „*Ako mám tomu rozumieť? Čo tým myslíte?*“

- **Snažíme sa vyhnúť kritickému hodnoteniu výchovných metód rodičov** – skôr sa zamerať na nevýhodnosť daného postupu pre dieťa.
- **Vyjadrujeme fakty, nie dojmy.** Vždy popisujeme, čo sa skutočne stalo a aký to má význam pre chod školy.
- Uvedomujeme si, že v hodnotení druhých hrajú rolu nasledujúce **percepčné kľúče**:
 - vzhľad
 - naše predchádzajúce skúsenosti
 - podobnosť s niekým, koho poznáme
 - stereotypy
 - oblečenie
 - gestá
 - podľa seba, súdim teba
- **Treba si uvedomiť, že počúvame výberovo** – informácie prechádzajú cez náš osobný dekóder/filter – máme tendenciu prisudzovať výrokom druhého významy, ktoré odrážajú naše vlastné skúsenosti a presvedčenia.
- Stačí jedna charakteristika, ktorá sa nám na druhom nepáči a následne môžeme získať dojem, že „už o ňom niečo vieme“ – **haló efekt**.
- **Popisujeme, čo vidíme** (pozorovanie, emócie, interpretácie).

II. TEORETICKÁ ČASŤ

2. | Problémy so správaním

Termín poruchy správania zahŕňa niekoľko prejavov problémového správania. **Problém termínu „problémy so správaním“ je, že sa používa pre všetky deti, ktoré nespĺňajú prijímané normy správania. V rámci diagnostiky je nevyhnutné, aby hodnotenie poruchy bolo prispôsobené potrebám a schopnostiam detí, a nie požiadavkám spoločnosti.** Existujú napríklad deti, ktoré sú veľmi pojašené a „je ich všade plno“ v dôsledku ich osobnostných vlastností, kvôli ktorým vyzerajú nepokojné, ale v skutočnosti sú tieto deti úplne v poriadku. Z tohto dôvodu nie je vhodné **poruchu ADHD diagnostikovať u detí mladších ako 7 rokov.**

rozvoj
adaptívnych
zručností

Problémové správanie je často volaním o pomoc, ktoré nezriedka, bohužiaľ, zostáva okolím nepochopené. **Od dieťaťa môžeme očakávať určité správanie len vtedy, ak bolo k nemu skorej výchovne vedené.** Napríklad, ak sa dieťa nikdy nemuselo s nikým o niečo deliť, netuší, že v materskej škole je od neho schopnosť rozdeliť sa očakávaná. Adaptívne zručnosti, úroveň zvládnutia určitého typu správania, prah tolerancie a výdrže sú individuálne vlastnosti, ktoré závisia od niekoľkých faktorov. Rozlišujeme tri faktory určujúce **mieru rozvoja adaptívnych zručností:**

1. Biologické
2. Mentálne
3. Sociálne

Vo svojej pedagogickej praxi ste určite niekedy boli svedkami situácie, kedy dieťa dostalo záchvat zlosti, alebo vykazovalo iné, z pozície učiteľa náročné správanie. Ak do záchvatu zlosti upadne batola, možno to považovať za prirodzený prejav dieťaťa, ktoré zodpovedá veku. Ide o správanie, ktoré dieťa zatiaľ nedokáže regulovať ani dostatočne reflektovať. Avšak od určitého veku či v určitom kontexte, môžu takéto záchvaty nevhodného správania už predstavovať problém. Tieto prejavy v správaní často súvisia s tým, že dieťa má problémy so sebareguláciou. Ide o **schopnosť ovládať okamžité impulzy a správanie v súlade s aktuálnou situáciou.** Možno sem zaradiť aj schopnosť vyvarovať sa prehnane emotívnym reakciám na znepokojujúce podnety, upokojiť sa, upraviť svoje očakávania tak, aby sme boli schopní zvládať frustráciu bez výbušného správania.

sebaregulácia

Táto takzvaná **sebaregulácia** je v skutočnosti **súbor zručností, ktoré deťom umožňujú smerovať svoje správanie k určitému cieľu, napriek nepredvídateľným situáciám či emóciám.** Problematická sebaregulácia sa prejavuje rôznymi spôsobmi v závislosti od daného dieťaťa. Niektoré deti majú často silné reakcie bez sledovateľného predchádzajúceho hromadenia emócií. Zdá sa, že takéto deti nie sú schopné ovládnuť svoje bezprostredné správanie. U iných detí sa emócie hromadia dlhšiu dobu, čo má nakoniec za následok nejaký výbuch nevhodného správania.

Detstvo je časťou života, kedy všetky emočné prejavy a prejavy správania závisia od vývinovej úrovne dieťaťa, čo platí aj pre patologické prejavy. Je zásadné si uvedomiť, že pre každé **vývinové obdobie dieťaťa sú charakteristické určité pravidlá a vlastnosti, ktoré vedú zároveň k biologickému, mentálnemu a sociálnemu rastu dieťaťa.**

Nevhodné podmienky v ranom detstve môžu viesť k rôznym poruchám a abnormalitám. Pre každé vývinové obdobie je typická škála možností, čo sa týka odpovedí v bezprostrednom okolí dieťaťa. Ide najmä o pôsobenie ľudí, ktorí prichádzajú do kontaktu s dieťaťom a rozvoj porúch správania tak súvisí predovšetkým so vzťahmi dieťaťa s ostatnými ľuďmi.

Aby sme mohli definovať problém so správaním, je najskôr potrebné definovať normu. Norma nám umožňuje vykonávať kvantitatívne a kvalitatívne porovnanie s ňou. Normy sa obvykle líšia v závislosti od príslušnej situácie, čo znamená, že to, čo môže byť vhodnou reakciou na konkrétnu situáciu, môže byť v inej situácii považované za reakciu nevhodnú. Napríklad, je úplne v poriadku, pokiaľ dieťa špliecha vodou v kúpeľni vo vani, ale asi by nebolo vhodné, aby špliechalo vodu na ostatné deti v triede. Očakávame teda, že sa dieťa bude riadiť určitými normami správania pre určité situácie. Miera osvojenia si týchto noriem závisí od veku dieťaťa. To znamená, že **to isté správanie môže byť považované za normálne či abnormálne v rôznych vývinových obdobiach.**

norma
správania

Podľa Medzinárodnej klasifikácie chorôb sú **poruchy správania** charakterizované „*opakovaným a pretrvávajúcim agresívnym, asociálnym alebo vzdorovitým správaním*“. **Prítomnosť izolovaných extrémnych prípadov problémového správania nie je dôvodom diagnostikovania poruchy správania.** Takáto diagnóza by mala zahŕňať pretrvávajúce a ustálené vzorce správania. Napríklad, pokiaľ dieťa silne zareaguje a zakričí na rodičov kvôli niečomu konkrétnemu, čo povedali, nie je to dôvod automaticky považovať za poruchu správania. Musíme najskôr pochopiť reakciu dieťaťa a snažiť sa porozumieť tomu, z čoho reakcia vychádza.

poruchy
správania

Odchýlky v správaní nájdeme v Medzinárodnej klasifikácii chorôb pod kódmi F 90 až 98 – „Poruchy správania a emócií so začiatkom obyčajne v detstve a v dospievaní“.

Odchýlky v správaní sú rozdelené do **dvoch veľkých skupín v detstve: poruchy správania a emócií.** Hlavným dôvodom je, že mentálne poruchy v detstve nie sú dobre rozpoznateľné. Je to preto, že **na abnormálne správanie má veľký vplyv rodina dieťaťa.** Niektorí autori definujú rodinu ako „sociálne lono“, **v ktorom je emocionálna klíma dôležitejšia než fyzické podmienky.** Podľa týchto autorov je najdôležitejší vzťah „matka – dieťa“. Dieťa si buduje dôveru k primárnemu poskytovateľovi starostlivosti. Tento primárny vzťah dôvery je základom pre rozvoj dôvery dieťaťa k ostatným ľuďom a následne aj k sebe samému. Tento fakt môžeme využiť tak, že si budeme vedomí toho, aká je povaha vzťahu medzi matkou a dieťaťom (či osobou, ktorá sa o dieťa primárne stará). Analýzy ukazujú, že **tí rodičia, ktorí sú citliví k potrebám svojich detí, ktorí im rozumejú a poskytujú im lásku, sú schopní vytvárať u dieťaťa pozitívne vzorce správania.** Naopak, **rodičia, ktorí sú vo svojich reakciách voči deťom nestáli (v rovnakých situáciách reagujú na správanie dieťaťa odlišne), alebo používajú dlhodobé a prísne tresty, budujú u svojich detí agresívne rysy a deviantné správanie.**

Správanie dieťaťa môže ovplyvniť správanie rodičov rovnakým spôsobom, akým správanie rodičov ovplyvňuje správanie dieťaťa. Zhoršené fungovanie rodiny vytvára podmienky pre rozvoj takzvanej **nedostatočnej rodinnej adaptácie**. Nešťastie a spory v rodine vytvárajú u dieťaťa neprimerané koncepty ohľadom interakcie medzi ľuďmi. Vzťahy medzi rodičmi a ostatnými ľuďmi predstavujú prvý model správania, ktorý dieťa vníma. (Jasným príkladom môže byť skutočnosť, že zo všetkých základných prejavov správania je znechutenie jediným, ktorý sa naučíme od rodičov či nejakej autority. Bežnejším príkladom môže byť prípadne dieťa, ktoré používa „dospelácke“ slová, intonáciu či postoj tela, čo sa naučilo od niekoho z dospelých.) Tieto vzťahy umožňujú dieťaťu pochopiť rôzne odtiene emócií.

Rozvoj porúch správania je výsledkom kombinácie rôznych biologických a sociálnych faktorov. Samotná biologická predispozícia nemusí automaticky viesť k rozvoju porúch správania. Problémové správanie u detí je symptómom zle fungujúceho biologického a sociálneho systému. Výnimkou sú vývinové poruchy správania, známe pod skratkami ADHD/ADD, ktoré sú opísané nižšie. V prípade týchto porúch platí, že ide o poruchu fungovania mozgu vrodenu či včasne získanú. **Vonkajšie vplyvy, akým je nevhodné výchovné pôsobenie, samy o sebe tieto poruchy spôsobovať nemôžu.** Avšak môžu prejavy poruchy zhoršovať a taktiež prispievať k rozvoju ďalších problémov v správaní.

2.1 Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

2.1.1 Porucha pozornosti

Medzi základné prejavy syndrómu ADHD (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder) patrí **porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita**. Popri týchto základných prejavoch syndrómu ADHD bývajú často prítomné aj pridružené poruchy, ktoré so syndrómom úzko súvisia. Porucha je charakterizovaná včasným začiatkom, jej príznaky sa objavujú vo viacerých prostrediach (doma, v škole) a sú trvalé.

Typickým prejavom dieťaťa s ADHD je nesústredenosť a roztržitosť. Deti s ADHD majú najväčšie a najčastejšie problémy s udrжанím pozornosti či úsilia pri realizácii činnosti, ktorá vyžaduje zvýšené sústredenie a trpezlivosť, alebo trvá dlhšiu dobu. Takúto činnosť nedokážu buď vôbec vykonať, prípadne dokončiť. O realizáciu činnosti rýchlo strácajú záujem, činnosť ich prestane baviť, na neúspech potom častejšie reagujú afektom, agresiou. Situácia sa zhoršuje, ak je na realizáciu činnosti stanovený časový limit.

U týchto detí taktiež pozorujeme **neprimerané kolísanie pozornosti, ku ktorému dochádza bez zjavnej príčiny**. Dieťa sa chvíľku sústreďí dostatočne, následne jeho pozornosť rýchlo klesá, niekedy dôjde až k jej výpadku, potom sa dieťa opäť chvíľku dobre sústreďí. Cílené zameranie pozornosti je pre deti s ADHD veľmi náročnou činnosťou. Dĺžku koncentrácie pozornosti negatívne ovplyvňuje taktiež ich zvýšená unaviteľnosť. Rozsah pozornosti je u týchto detí oproti bežnej populácii zúžená. Sú schopné prijať len obmedzený objem informácií, čo má negatívny vplyv na ich schopnosť učenia.

V predškolskom veku sa porucha pozornosti prejavuje napr. tým, že sa dieťa nevydrží dlhšiu dobu hrať s jednou hračkou, často nedokončí hru, ľahko sa nechá vyrušiť, prebieha od jednej činnosti k druhej a stále vyžaduje nové podnety.

2.1.2 Hyperaktivita

Ďalším charakteristickým prejavom ADHD je nadmerná alebo vývinovo nepriemeraná motorická či hlasová aktivita. Typické sú neúčelné, nadbytočné pohyby – pohojďvanie, poskakovanie, vrtenie, nadskakovanie na stoličke, hranie sa s rukami, bezúčelné čmáranie a pod. V rečovom prejave sa hyperaktivita prejavuje nadmerným unáhleným rozprávaním, zvýšenou hlasitosťou, častým skákaním do reči, vykrikovaním. Niekedy sa môžeme stretnúť s tým, že dieťa vydáva nezvyčajné zvuky, ktorými sprevádza určitú činnosť, prípadne aktuálne vykonávanú činnosť hlasno komentuje. Unáhlené rozprávanie môže viesť až k zajakávaniu či zadýchavaniu.

Nadmerná aktivita je typickým prejavom takmer všetkých detí s ADHD. Hyperaktivita sa prejaví už počas prvých rokov života dieťaťa, nápadným znakom je napr. neustály pohyb rúk, nôh, pier či jazyka.

Nadmerné, zrýchlené, nedostatočne koordinované pohyby vedú k častejším úrazom. Deti s ADHD sa častejšie dostávajú do disciplinárnych ťažkostí, skôr však kvôli neúmyselným priestupkom, ako pre úmyselné porušovanie pravidiel. V ich vzťahu k dospelým často chýbajú spoločenské zábrany, horšie sa podriaďujú autorite dospelého. Deti s ADHD nebývajú obľúbené u rovesníkov a môžu sa ľahko dostať do izolácie v kolektíve. U niektorých detí s ADHD sa môžeme stretnúť s ťažkosťami so zaspávaním.

U detí s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (označované ako syndróm ADD, angl. Attention Deficit Disorder) sa stretávame, naopak, s hypoaktivitou. Tieto deti sú vo svojich reakciách veľmi pomalé, ťažkopádne, celkovo pôsobia utlmene až apaticky. Často bývajú neprávom označované ako lenivé, pritom sú len pomalšie ako ich rovesníci.

syndróm ADD

2.1.3 Impulzivita

U detí s ADHD často sledujeme nezvyčajne prudké, intenzívne a neuvážené reakcie. Tento spôsob nekontrolovaného reagovania často privádza dieťa do (pre neho samotného, resp. pre jeho okolie) nebezpečných situácií. **Správanie detí s ADHD môžeme opísať ako živelné, neuvážené, bez domyslenia dôsledkov.** Deti s ADHD nie sú schopné kontrolovať a tlmiť svoje prejavy. Pri riadených činnostiach sa ich impulzivita prejavuje pri zadávaní úloh, kedy často nevydržia vypočuť si celú inštrukciu a reagujú len na jej časť. **Zjavná je taktiež znížená schopnosť oddialiť uspokojenie svojich aktuálnych potrieb.** Deti nevydržia, kým na nich „príde rad“, splnenie svojich aktuálnych potrieb si vynucujú nevhodným správaním (napr. dieťa si začne vynucovať pozornosť učiteľa hneváním).

2.2 Opozičné vzdorovité správanie

Táto porucha je primárne **charakterizovaná výrazne výbušným, vzdorovitým, neposlušným a zlomyseľným správaním. Vývinový negativizmus je prirodzeným fenoménom v správaní detí medzi rokom a pol a dvomi rokmi veku.** Stáva sa však **patologickým**, pokiaľ v správaní dieťaťa prevažuje **aj v neskoršom veku.**

Cieľom opozičného správania je posilniť autonómiu dieťaťa. Je často spôsobené presvedčením dieťaťa, že pomocou svojho správania získa viac pozornosti rodičov, ktorú stále potrebuje. Takéto správanie môže taktiež slúžiť ako obrana pred nízkym sebavedomím a pocitom menejcennosti. **Opozičné správanie je často vyprovokované emočne nezrelými rodičmi, ktorí si vlastnú nedospelosť kompenzujú tým, že zaujmú autoritatívny štýl rodičovstva.** Vzdorovité správanie je často naučenou reakciou na obviňujúci postoj rodičov, ktorí veria, že týmto spôsobom znížia intenzitu vzdorovitého správania. Je to spôsob, akým sa snažia ovládať správanie dieťaťa.

Túto poruchu možno diagnostikovať po treťom roku života dieťaťa, ale väčšinou je identifikovaná vo veku 9 až 10 rokov. Tieto deti často používajú nepriame spôsoby pre demonštráciu agresie. Svoju agresiu zameriavajú najmä na rodičov a učiteľov. Správanie je výrazne vzdorovité, provokujúce, avšak nie sú prítomné závažné asociálne či agresívne činy. (V zmysle fyzického napadnutia alebo ničenia majetku.)

Deti s touto poruchou často porušujú pravidlá a požiadavky stanovené dospelými. Sú obvyčajne negativistické, majú veľmi nízku frustračnú toleranciu, reagujú výbušne na bežné pokyny a požiadavky.

Všetky tieto ťažkosti sprevádza nízka sebadôvera. Deti s touto poruchou často prenášajú svoj pocit viny na ostatných.

Podpora detí s problémami v správaní v materskej škole



Podpora detí s problémami v správaní je pre učiteľa v materskej škole veľkou výzvou. Ako už bolo naznačené vyššie, príčiny týchto prejavov môžu byť rôzne, možno však odporučiť určité všeobecné zásady práce, ktorých uplatnenie môže napomôcť k zníženiu intenzity problémového správania v prostredí školy.

- **Zameriame sa na zistenie účelu náročného správania** – čo ním chce dieťa dosiahnuť (získať pozornosť, vyhnúť sa nejakej činnosti, niečo ukončiť). Keď poznáme cieľ správania (napr. získanie pozornosti), môžeme dieťa učiť iné prijateľné spôsoby, ako ho dosiahnuť. V prípade vyhýbania sa niektorým činnostiam zisťujeme, prečo sa im dieťa vyhýba (napr. raz pri tejto činnosti zažilo posmešky od ostatných a už to nechce znovu zažiť).
- **Snažíme sa zistiť čo je spúšťačom problémového správania a sledujeme aj to, čo po náročnom správaní nasleduje** (ako sa správa samotné dieťa, ostatné deti aj učiteľ), všímame si taktiež to, čo mohlo spôsobiť,

že v zvyčajne kritickej situácii nedošlo k rozvoju problémového správania u dieťaťa.

- **Posilňujeme žiaduce prejavy správania a zvládania pre dieťa emočne náročných situácií** pochvalou („*skutočne veľmi ťa chválím za to, že si Peťovi tú hračku požičal*“) alebo drobnou odmenou.
- **Členíme čas a činnosti tak, aby deti vedeli, čo ich čaká a ako majú postupovať.** Na členenie môžeme využiť rôzne pomôcky na vizualizáciu denného režimu a postupov rôznych činností vyžadujúcich viacej krokov.
- **U detí s poruchou pozornosti obmedzujeme pri riadenej činnosti množstvo podnetov v ich bezprostrednom okolí.**
- **U detí s poruchou pozornosti využívame k predĺženiu schopnosti koncentrácie pozornosti motiváciu prameniacu zo záujmov dieťaťa, rozdelenie práce na menšie časové úseky a bezprostrednú pozitívnu spätnú väzbu** (pochvalu s povzbudením – „*veľmi sa mi páči farba, ktorú si vybral na to auto, teším sa, keď mi ho ukážeš hotové*“).
- **Psychomotorický nepokoj nepotláčame, ale snažíme sa ho usmerniť tak, aby neobťažoval samotné dieťa ani ostatné deti** (napr. ponúknutím vhodnej pomôcky alebo vyčlenením priestoru, kde sa dieťa môže pohybovo uvoľniť).

3. | Pervazívne vývinové poruchy

3.1. Aspergerov syndróm

U detí s Aspergerovým syndrómom sa **prejavujú problémy v sociálnej interakcii a neverbálnej komunikácii**. Ich problémy sú podobné problémom detí s autizmom, ale bez intelektového a jazykového deficitu. Ich intelektové schopnosti sú porovnateľné s ostatnými deťmi, často sú i mimoriadne nadané. Vo veku dochádzky do materskej školy sa napr. naučia samy čítať písmená a číslice, v školskom veku vykazujú rozsiahle encyklopedické znalosti, majú výbornú mechanickú pamäť a pod.

reč **Reč** sa po obsahovej a formálnej stránke vyvíja dobre. V období pred nástupom do školy zodpovedá rozsah slovnej zásoby a schopnosť vyjadrovania ich veku.

komunikácia V **komunikácii detí** s Aspergerovým syndrómom sú však prítomné **nápaditosti v sociálnom uplatnení** (napr. problémy so vcítením sa do pocitov komunikačného partnera). Ich komunikácia býva **často jednostranne zameraná**, majú napr. tendenciu hovoriť iba o ich vyhranenom záujme. Neprejavujú záujem o rozprávanie druhých, ktoré sa ich obľúbených tém netýka. Ich reč sa môže javiť ako pedantná, v komunikácii pokračujú aj napriek zjavnému nezájmu komunikačného partnera. Majú tiež problémy s pochopením humoru, irónie alebo metafory. Výrazne **narušené** sú i **neverbálne prostriedky komunikácie**. Prítomná býva i neadekvátne intonácia, nesprávne používanie zámen a verbálne stereotypy.

sociálna situácia **Deti s touto poruchou majú všeobecne problém s chápaním sociálnych situácií**, často preto reagujú inak, než sa očakáva v kontexte danej situácie. **Obvykle majú problémy so zapojením sa do kolektívu**. Často sú popisovaní ako samotári, ktorí ale prejavujú určitý záujem o nadviazanie priateľstva a kontaktov. Ich pokusy o nadviazanie vzťahov s ostatnými však niekedy nebývajú úspešné a tieto neúspechy bývajú zdrojom frustrácie (často trvalej). Nezdar pri nadväzovaní funkčného vzťahu s rovesníkmi pramenia najmä z nesprávnej interpretácie či nedostatočnej citlivosti k emóciám druhých. Na vine môže byť i nevhodná voľba prostriedkov na nadviazanie kontaktu. Odmietanie v kolektíve tiež môže byť reakciou na neobvyklé správanie, ktoré býva dôsledkom nedostatočnej kontroly emócií (napr. výbuchy hnevu).

U detí s Aspergerovým syndrómom býva častá **celková neobratnosť**, ktorá sa môže prejavovať pri nácviku písania alebo pri športových aktivitách (hádzanie a chytanie lopty, jazda na bicykli). Problémy majú i v činnostiach vyžadujúcich vizuálno-motorickú koordináciu (napr. pri tanci alebo cvičení vyžadujúcom napodobňovanie pohybu učiteľa).

Osoby s touto poruchou **často dosahujú významné úspechy v úzkom okruhu záujmov**.

3.2 Detský autizmus

Autizmus je vrodenou poruchou niektorých funkcií mozgu. Jej prejavy sa objavujú pred tretím rokom života. Porucha spôsobuje, že dieťa **nerozumie čo vidí, počuje a prežíva**. U autistických detí je prítomná výrazne znížená schopnosť, až neschopnosť, adekvátne komunikovať a reagovať v bežných sociálnych situáciách. Už v období dojčenia sa u niektorých detí vyskytuje napr. absencia záujmu o ľudskú tvár a hlasy, chýba u nich tzv. sociálny úsmev.

Klinický obraz autizmu možno zovšeobecniť pomocou charakteristík **abnormálneho fungovania v nasledujúcich oblastiach**:

**základné
prejavy
autizmu**

- 1) **Sociálna interakcia a komunikácia**
- 2) **Predstavivosť**

Medzi typické znaky autizmu patrí:

- náročné nadväzovanie **očného kontaktu** (akoby sa dieťa dívalo cez druhú osobu),
- **stereotypná hra** či aktivita s predmetmi (s hračkou sa nehrá obvyklým spôsobom, lipne na jednom spôsobe používania hračky),
- **fascinácia detailmi** predmetov či ľudského tela (napr. pri autičku sa zaujíma iba o kolieska, ktoré vytrvale roztáča a pozoruje),
- **absencia prejavov citových reakcií na prítomnosť i neprítomnosť rodiča** (dieťa neprejavuje radosť z prítomnosti rodiča ani ľútosť z toho, že sa rodič vzdialil),
- **nezáujem až odpor k emocionálnemu fyzickému kontaktu** (napr. maznanie),
- **oneskorený vývin reči** (v dvoch rokoch dieťa ešte vôbec nehovorí, často komunikuje prostredníctvom kriku),
- **opakovanie slov či doslovných výpovedí ostatných bez zjavného komunikačného zámeru** (obsah výpovede dieťaťa je ozvenou výpovede druhých),
- **problémy s príjmom potravy** (dieťa konzumuje len vybrané druhy jedál, je veľmi málo alebo sa, naopak, prejedá),
- **neznášanlivosť niektorých zvukov či vôní** (pachov) a silné **afektívne reakcie** na ne,
- **nezáujem o vzťahy s rovesníkmi** (akoby nevnímalo ich prítomnosť alebo sa im aktívne vyhýba),
- **problémy so zameraním pozornosti** na veci, na ktoré sa druhá osoba snaží upozorniť, obzvlášť ak sú vzdialenejšie,
- v komunikácii dieťa často namiesto 1. osoby **používa 3. osobu jednotného čísla** (Peter chce...),

- znížená schopnosť až **neschopnosť vyrovnáť sa so zmenou denného programu alebo usporiadania priestoru** (napr. zmeny v usporiadaní nábytku v detskej izbe).

kontakty **Narušené kontakty** s blízkymi osobami sa stávajú zreteľnejšie po druhom roku. Niektoré deti nereagujú na oslovenie rodičov a vzniká tak mylný predpoklad, že majú dovtedy nerozpoznanú sluchovú poruchu. Deti s autizmom tiež často reagujú odlišne, ak sa u nich prejaví zvýšená úzkosť a napätie. S ostatnými deťmi sa nehrajú, spontánne sa nezapájajú do ich činností, niekedy pôsobia tak, akoby prítomnosť ďalších detí ani nevnímali.

hra **Herná činnosť** detí s autizmom sa v porovnaní s hrou detí bez tejto poruchy vyznačuje absenciou predstavivosti a symbolickosti. V jej hrách chýbajú typické sociálne prvky (napr. hra na niečo – princezné, rytierov, doktorov atď.). Hra ako činnosť je stereotypná, stereotypné je aj používanie hračiek, ktoré dieťa používa inak, ako na čo sú určené.

komunikácia V oblasti komunikácie sa u detí môže prejavovať totálna absencia používania reči, menej častý je, naopak, predčasný rečový vývin. **Deti s autizmom nepoužívajú reč ako prostriedok komunikácie a výmeny informácií.** Reč je chaotická, nezmyselná, komunikatívne bezúčelná, niekedy však odráža veľmi dobrú mechanickú, fragmentárnu pamäť (časté je doslovné opakovanie rôzne dlhých výpovedí, ktoré dieťa predtým počulo). Deti i dospelí s autizmom majú problémy s pochopením kontextu výpovede druhých osôb, nechápu hyperbolu alebo prirovnávanie, výpoveď interpretujú doslovne.

citové prejavy **Citové prejavy** osôb s autizmom sú ambivalentné a polárne. Majú problémy s rozpoznávaním reálneho nebezpečenstva, na druhej strane sa často dostávajú do panického záchvatu v prípade úplne bežných situácií. Ich správanie je charakterizované množstvom rituálov a obsesií, ktoré zvyčajne sprevádzajú ich činnosť pri hygiene, jedle, ceste do materskej školy atď.

Autizmus je ďalej rozdeľovaný do **troch kategórií** podľa úrovne rozvoja schopností v sociálnej oblasti, vyjadrovania a porozumenia, miery problémového správania, úrovne rozvoja intelektu a schopnosti funkčne tráviť voľný čas:

Vysoko funkčný autizmus: Základné sociálne a komunikačné funkcie bývajú u osôb s týmto stupňom poruchy zachované. Majú však problémy s pochopením spoločnosťou očakávaných noriem. Ich správanie môže byť ostatnými považované za výstredné alebo neslušné. Reč sa nápadne nelíši od ich rovesníkov, v komunikácii však nerozumejú rolám komunikačných partnerov (iných detí alebo dospelých). V rozhovore tak často zostávajú pri ich obľúbených témach, bez toho, aby reflektovali záujem, resp. nezáujem druhých. Majú problémy v spolupráci s ďalšími deťmi. Ich zapojenie do kooperatívnych činností nie je funkčné. Preto je potrebné dobre premyslieť rolu, ktorú bude dieťa v rámci skupinovej činnosti zastávať, prípadne vytvoriť vhodnú alternatívu spočívajúcu v samostatnej práci. Rozumové schopnosti sa u detí s vysokofunkčným autizmom nachádzajú obvykle v pásme podpriemeru až nadpriemeru.

Stredne funkčný autizmus: Pre tento stupeň poruchy je charakteristická znížená schopnosť nadväzovať sociálny kontakt. V sociálnej komunikácii je zrejma pasi-

vita a absencia spontánnosti. Komunikácia osôb so stredne funkčným autizmom je čiastočne funkčná. V ich reči sa prejavujú typické nápaditosti (napr. zámena 1. a 3. osoby, echolália, novovytvorené slová, tzv. neologizmy). Častý je výskyt stereotypných pohybov (napr. kývanie alebo búchanie rukou). V hernej činnosti sa objavujú funkčné, vzťahové a konštrukčné hry. Rozumové schopnosti sú obvykle v pásme ľahkej až stredne ťažkej mentálnej retardácie.

Nízko funkčný autizmus: Osoby s týmto stupňom poruchy vykazujú minimálne rozvinutú, až takmer nerozvinutú schopnosť nadväzovať a udržiavať sociálne vzťahy. Častá je absencia rozvoja reči. Ak k jej rozvoju dôjde, objavuje sa v podobe opakovania počutého (echolália). Charakteristický je záujem o jednoduché stereotypné činnosti. Často je v ich prejavoch správania prítomné sebapoškodzovanie a agresia. Intelektové schopnosti osôb s nízko funkčným autizmom spadajú do pásma mentálnej retardácie (vo väčšine prípadov ide o ťažkú mentálnu retardáciu).

3.3 Atypický autizmus

Diagnóza atypického autizmu je stanovená, ak **prejavy poruchy nespĺňajú všetky kritériá pre detský autizmus** (t. j. nie sú splnené všetky okruhy diagnostických kritérií alebo došlo k rozvoju prejavov až po 3. roku života). Veľmi často ide o deti s ťažkou a hlbokou mentálnou retardáciou, u ktorých sa vďaka výraznému obmedzeniu intelektových schopností nemôžu prejaviť špecifické odchýlky v správaní, nevyhnutné na diagnostikovanie autizmu.

Podpora detí s poruchou autistického spektra v materskej škole

Podpora detí s poruchami autistického spektra vychádza z individuálnych prejavov konkrétneho dieťaťa. Ak niektoré z detí vykazuje prejavy správania uvedené vyššie, **je vhodné rodičom odporučiť odborné vyšetrenie, na základe ktorého môžu byť v prípade potvrdenia diagnózy stanovené konkrétne podporné opatrenia 2. až 5. stupňa**. Ak už dieťa prešlo diagnostikou v školskom poradenskom zariadení, **dodržujeme postupy uvedené v odporúčení a odovzdávané v rámci metodického vedenia** (ak je zo strany poradenského zariadenia zabezpečované). **V prípade, že v materskej škole neprebehla metodická návšteva k nastaveniu podporných opatrení, je vhodné o ňu požiadať** (či bude poskytnutá, závisí od časových možností daného poradenského zariadenia).

tip

Vo všeobecnej rovine je možné pri vzdelávaní detí s PAS odporučiť:

- **Členíme denný program aj prostredie MŠ.** Prostredníctvom pomôcok na vizualizáciu denného programu (predmety, obrázky alebo fotografie zobrazujúce činnosti v dennom programe dieťaťa) napomáhame dieťaťu v orientácii v tom, čo ho čaká. V prostredí MŠ určíme miesta, kde budú realizované konkrétne činnosti, dieťa tak vie, kedy a kde bude konkrétnu činnosť vykonávať.
- **V prostredí MŠ vyčleníme bezpečný priestor, v ktorom sa môže dieťa zdržiavať, keď potrebuje byť samé** (napr. látkový stan, relaxačné vrece,

zónu s vankúšmi ohraničenú páskou na podlahe a pod.). Ostatné deti poučíme o tom, že dieťa sa bude niekedy na tomto mieste zdržiavať samé a všetci to budú rešpektovať.

- **Snažíme sa predchádzať nečakaným zmenám v prostredí MŠ a v programe dňa.**
- **Na plánované zmeny dieťa v predstihu pripravíme** (napr. pri modernizácii vybavenia v triede môžeme ukázať, ako nábytok a jeho usporiadanie bude vyzeráť na obrázku, ukážeme v miestnosti, kde čo bude, ako budú vyzeráť pre dieťa dôležité miesta; tie sa pokiaľ možno budeme snažiť zachovať čo v najpodobnejšom pôvodnom stave).
- **Ostatné deti vedíme k akceptácii zvláštneho správania dieťaťa** (napr. stereotypné pohyby – kývanie telom, otáčanie hlavou, trepanie rukami, dieťa môže využívať na to, aby získalo pocit bezpečia a kontroly, uvoľnilo zvýšené napätie či nejaký nepríjemný pocit; pre dieťa je toto správanie dôležité, nebudeme mu v ňom brániť).
- **Dieťa nebudeme nátlakom nútiť do skupinových aktivít s ostatnými deťmi.**
- **V komunikácii budeme používať jasné, skôr kratšie vyjadrenia. Vyhneme sa nejednoznačným oznámeniam, metaforám, zveličovaniu či irónii.**
- Pri príchode dieťaťa do materskej školy ho môžeme podporiť **zapojením do jeho činnosti. Prejavujeme záujem o hračku alebo aktivitu, ktorej sa venuje, napodobňujeme jeho hru.** Ide o tzv. napojenie, ktoré nám môže pomôcť dieťa ľahšie previesť k riadenej činnosti.

3.4. Rettov syndróm

Na rozdiel od ostatných pervazívnych vývinových porúch sa s Rettovým syndrómom stretávame **predovšetkým u dievčat**. V prípade Rettovho syndrómu pozorujeme raný vývin zručností, po ktorom však nasleduje rýchla regresia. Tá vedie k čiastočnej či dokonca úplnej strate už získaných (najmä motorických) zručností a reči.

V niektorých prípadoch je **normálny vývin pozorovaný do 1,5 roku dieťaťa**. Progress poruchy sa vyznačuje určitou **fázovosťou**:

- Počiatková fáza stagnácie je medzi 6 až 18 mesiacmi, kedy je pozorovaný rast hlavy, hypotónia, strata záujmu o hry.
- Fáza rýchlej regresie nastáva v období medzi 1. až 2. rokom veku dieťaťa. Počas nej sa znižuje záujem o okolie, mizne komunikácia, objavujú sa stereotypné reakcie na vonkajšie podnety, výrazná bojzlivosť, strata existujúcich rečových a jazykových zručností. Veľmi charakteristická je strata cielených pohybov rúk, vznik stereotypov s vykrúcaním rúk, časté epizódy hyperventilácie, abnormné žutie stravy a inkontinencia z dôvodu neschopnosti kontroly zvieračov. Rozvoj sociálnych zručností a hranie zostávajú na úrovni 2 až 3 rokov s tendenciou zachovať sociálne záujmy.

- Počas pseudostagnačnej fázy (3. až 4. rok) sa objavujú príznaky ataxie a apraxie (neschopnosť ovládať pohyby končatín či iných častí tela vôľou), ktoré sa zosilňujú v situáciách vyvolávajúcich zvýšený stres.

Rettov syndróm je spojený s progresívnymi motorickými poruchami, atrofiou chrbta a ťažkými poruchami motoriky. S postupujúcim vekom dieťa stráca svalovú hmotu, sú pozorované zmeny kĺbov a chrbtice. Deti, u ktorých sa rozvinula chôdza, túto schopnosť často strácajú. Zhodnotenie úrovne intelektových schopností býva u týchto detí náročné, pretože je výrazne narušená reč i schopnosť ovládať pohyby vlastnou vôľou. Obvykle je u dievčat s týmto syndrómom stanovená stredne ťažká až hlboká mentálna retardácia. Vývojový regres zasahuje myslenie, učenie i porozumenie reči.

3.5 Iná dezintegračná porucha v detstve

Dezintegračná porucha je stanovená na základe existencie obdobia zjavne normálneho vývinu, najčastejšie medzi 2. až 4. rokom veku. **Doposiaľ štandardný vývin je náhle prerušený a dochádza ku strate už osvojených schopností a zručností** (tento proces môže trvať aj niekoľko mesiacov).

V období regresie dochádza k nástupu mentálnej retardácie a rozvoju autistického správania. Častými pridruženými prejavmi bývajú emočná labilita, záchvaty zlosti, agresivita, poruchy spánku, hyperaktivita, neobratná chôdza, abnormálne reakcie na zvukové podnety a lipnutie na stereotypoch. **Fáza regresie postupne prechádza do fázy stagnácie.** S vekom sa prejavy môžu zmierňovať, nikdy však nedôjde k ich úplnému vymiznutiu. Ide o veľmi vzácnu poruchu, ktorá je diagnostikovaná častejšie ako autizmus. Pred začiatkom ochorenia je možné u dieťaťa pozorovať zvýšenú úzkostlivosť a napätie, zvýšenú aktivitu, uchyľovanie sa k stereotypným pohybom a kompulzívnemu správaniu.

4. | Emočné poruchy

Emočné poruchy v detstve sú **spôsobené neriešenými vnútornými konfliktami**. **Tieto konflikty vyplývajú z neschopnosti dieťaťa naplniť svoje potreby**. Takéto deti majú často somatické či vegetatívne problémy, ako napr. poruchy spánku, bolesti hlavy, zvýšenú citlivosť a zraniteľnosť, náladovosť, negatívne nálady a prežívanie. Pocity napätia a depresia, neustála úzkosť a strach deťom spôsobujú problémy v komunikácii s rovesníkmi i s dospelými. Je preto veľmi dôležité, aby dieťa **dostávalo emočnú pozornosť a pocit, že na ňom niekomu záleží**.



Dieťa s poruchami emócií (v zásade však každé dieťa) potrebuje mať pocit, že niekomu na ňom záleží z nesebeckých dôvodov (lásky, súcitu, záujmu). Potrebuje si zažiť pocit istoty a bezpečia.

4.1 Emočné poruchy so začiatkom špecifickým pre detský vek

Ide najmä o poruchy emócií, pre ktoré je príznačné, že začínajú v detstve už pred piatym rokom života dieťaťa. Premietajú sa najmä do sociálnych vzťahov dieťaťa a jeho emocionálneho a osobnostného vývinu.

4.1.1 Separačná úzkostná porucha u detí

Ide o extrémne sa prejavujúci strach z odlúčenia od rodiča. Väčšinou ide o odlúčenie od matky alebo inej starajúcej sa osoby. Nezriedka rozvoju tejto poruchy predchádza udalosť v rodine spojená so sťahovaním, odchodom alebo úmrtím rodiča. **Odlíša sa od bežného strachu z odlúčenia výraznými problémami v sociálnom fungovaní**. Prejavuje sa napr.:

- veľmi silným strachom z trvalej straty rodiča, z únosu v dobe odlúčenia od rodičov a pod.,
- nočnými morami o odlúčení od rodičov,
- odmietaním navštevovať materskú školu,
- ťažkosťami so zaspávaním bez prítomnosti rodiča.

4.1.2 Fóbická úzkostná porucha v detstve

Výskyt strachu z konkrétnych vecí, osôb, zvierat a situácií je u detí vo veku troch až štyroch rokov prirodzenou súčasťou vývinu poznávania. **O fóbickej úzkostnej poruche možno hovoriť vtedy, keď ide o nadmerný strach**. Všeobecne každý strach, ktorý sa nestretne so zodpovedajúcou starostlivosťou dospelých či emočne dostupným vysvetlením, sa môže zmeniť na fóbiu. Napr. strach z tmy sa môže zmeniť na fóbický syndróm, ak zo strany starajúcich sa osôb nie je dostatočne naplnená potreba dieťaťa byť v bezpečí a v bezpečí objavovať svet okolo seba.

4.1.3 Sociálna úzkostná porucha v detstve

Túto poruchu charakterizuje **strach z cudzích ľudí a obavy či úzkosti pri zažívaní nových či nezvyčajných sociálnych situácií**. Napr. dieťa, ktoré sa vyhýba hovorenému prejavu pred rovesníkmi a/alebo učiteľmi, môže mať problémy so zvládaním emočných reakcií, keď sa ocitne v situácii, ktorá od neho vyžaduje priebnosť.

4.1.4 Porucha súrodeneckej rivality

Určitú mieru emočného rozrušenia, ktoré obvykle nasleduje po narodení mladšieho súrodenca, vykazuje väčšina detí. Porucha súrodeneckej rivality by mala byť diagnostikovaná len vtedy **pokiaľ miera, či vytrvalosť rozrušenia dosahuje nezvyčajnú intenzitu či je spojená s abnormalitami v sociálnej interakcii**. Môže sa prejavovať nevšímavosťou, či príliš pozitívnym/negatívnym postojom k súrodcovi.

4.2 Poruchy sociálneho fungovania so začiatkom špecifickým pre detstvo a dospelie

Už v prvých piatich rokoch života dieťaťa môžeme pozorovať nápadnosti v jeho sociálnom fungovaní. Nezriedka sú tieto poruchy dôsledkom nefunkčného sociálneho prostredia, v ktorom dieťa vyrastá.

4.2.1 Reaktívna porucha príchyllosti u detí

Táto porucha býva dôsledkom nedostatočnej starostlivosti, nevhodných výchovných postupov, zanedbávania, prípadne zneužívania dieťaťa zo strany starajúcich sa osôb. Typickými prejavmi sú zvýšená bojajlivosť, nespavosť, zlá sociálna interakcia s rovesníkmi, agresia k sebe a druhým, v niektorých prípadoch aj nedostatočný vzrast. Vyjadrovanie pozitívnych emócií k druhým je u dieťaťa obmedzené alebo chýba úplne. V emočných prejavoch prevažujú tie negatívne, ako strach, smútok a podráždenosť. Aj keď dôjde k zmene v prostredí dieťaťa a v tom, ako je o dieťa postarané, môže porucha naďalej pretrvávajúť. Z tohto dôvodu je potrebná **psychologická pomoc a podpora pre dieťa a pre jeho rodinu**.

4.2.2 Porucha dezinhibovaných vzťahov u detí

Počas prvých piatich rokov života sa objaví vzorec abnormálneho sociálneho fungovania, ktorý pretrvávajú napriek zásadným zmenám v okolí dieťaťa. Hlavnou charakteristikou je dôverné správanie sa k cudzím ľuďom, ktoré porušuje sociálne hranice platné v príslušnej kultúre. Táto porucha môže byť sprevádzaná oneskoreným vývinom, kognitívnymi deficitmi, oneskorením vo vývine reči, stereotypným správaním a poruchami príjmu potravy.

4.3 Tiky

Pod tikom rozumieme **mimovoľný, rýchly, opakovaný, nerytmický motorický pohyb** (obvykle zahŕňajúci ohraničené svalové skupiny) **alebo zvukový prejav, ktorý začne náhle a ktorý nemá žiadny zjavný účel**. Tik je vôľou neovplyvniteľný, ale obvyčajne môže byť určitú dobu potlačený a znovu sa objaviť pri strese. Tiky sprevádzajú neprijemné pocity, ktoré dieťa núti k ich prevedeniu (napr. pálenie v očiach pred žmurknutím, stuhnutie šije, ktoré ustúpi po šklbnutí hlavou...).

Rozlišujeme tiky:

- **Motorické (pohybové) tiky** sú: mrkanie, žmurkanie, dvíhanie obočia, pokyvovanie hlavou, trhanie ramenami, trasenie rukou, dvíhanie krku, napínanie brucha a tvárové grimasy.
- **Vokálne (zvukové, hlasové) tiky** sú: odkašliavanie, poťahovanie nosom, syčanie, pískanie, hmkanie, štikútanie, štekanie a pod.
- **Komplexné motorické tiky** zahŕňajú: „potľapkávanie“ seba samého, poskakovanie či hopsanie.
- **Komplexné hlasové tiky** sú: opakovanie určitých slov, niekedy sociálne neprijateľných (často obscénnych – koprolália) a opakovanie vlastných zvukov alebo slov (palilália).

Tiky môžu byť jednoduché, ktoré sú krátke, trvajú asi 1 sekundu alebo komplexné – objavujú sa vo vlnách s krátkymi intervalmi medzi nimi.

Tikovú diagnózu odborníci stanovia, ak sú v prejavoch dieťaťa prítomné motorické či hlasové tiky (alebo oboje), ktoré môžu byť buď jednoduché, alebo kombinované (väčšinou sú kombinované) a ktoré **trvajú dlhšie než jeden rok**.

4.3.1 Prechodná tiková porucha

Objavujú sa pri nej tiky jednoduché, motorické, väčšinou v oblasti mimického svalstva, vzácné i hlasové, ale nevyskytujú sa súčasne. Ochorenie **netrvá dlhšie ako jeden rok** a je typické pre predškolský vek.

4.3.2 Kombinovaná tiková porucha hlasová a motorická [de la Tourette]

Druh tikovej poruchy, pri ktorej sa vyskytujú viaceré motorické tiky a jeden, alebo viac tikov hlasových, ktoré sa však nemusia objaviť súčasne. Táto porucha začína obvykle v detstve okolo 7. roku, **pretrváva do dospelosti** so zmiernením príznakov pred pubertou. Hlasové tiky sú často viacpočetné, ako explozívna opakovaná vokalizácia, pľuvanie, krochkanie a môžu byť taktiež používané obscénne slová a frázy.

4.4 Iné poruchy správania a emócií so začiatkom obvykle v detstve a dospievaní

4.4.1 Neorganická enuréza

Porucha charakterizovaná mimovoľným odchodom moču počas dňa aj v noci, čo je **neprimerané mentálnemu veku postihnutého. Nejde o následok nedostatočnej kontroly močového mechúra spôsobeného neurologickou poruchou, epileptickým záchvatom alebo nejakou anatomickou abnormalitou močového ústrojenstva.** Ak ide o pomočovanie pretrvávajúce od narodenia, hovoríme o primárnej enuréze. Príčina jej vzniku je multifaktoriálna. Môže ísť o dedičné faktory, poruchy funkcie močového mechúra, neurologické alebo urologické poruchy, či rôzne psychické faktory: v rodine, škole, zmena bydliska a pod. Sekundárna enuréza vzniká často na psychickom podklade, kedy sa po „suchom období“ dieťa začne pomočovať. Môže vzniknúť v dôsledku zápalov močového systému či iných ochorení.

4.4.2 Neorganická enkopréza

Ide o opakované vôľové alebo mimovôľové vyprázdňovanie stolice, zvyčajne normálnej alebo takmer normálnej konzistencie na miestach, ktoré sú v danom kultúrnom a sociálnom prostredí na tento účel nevhodné. Môže sa objaviť ako monosymptomatické ochorenie alebo ako súčasť ďalšieho ochorenia, zvlášť emočnej poruchy alebo poruchy správania.

4.4.3 Poruchy príjmu potravy v dojčenskom a detskom veku

Poruchy príjmu potravy majú rôzne prejavy, obvykle špecifické pre dojčenský vek a rané detstvo. Obvyčajne sa k nim zaraďuje odmietanie stravy alebo nadmerná priberčivosť v jedle, za predpokladu dostatočného príjmu potravy kompetentnou osobou starajúcou sa o dieťa a za neprítomnosti organického ochorenia.

4.4.4 Pika dojčiat a detí

Pika syndróm je porucha príjmu potravy, pri ktorej dieťa konzumuje nejedlé veci. Najčastejšie sa jedná o opakovanú konzumáciu látok ako je hlina, omietka, piesok, krieda, papier, mydlo alebo zubná pasta. Najvyšší výskyt patrí do vekovej skupiny od dvoch do štyroch rokov. Deti v tomto veku obdobia to robia skôr zo zvedavosti. Vo väčšine prípadov je to prechodný stav.

Ak dieťa napriek vysvetleniu naďalej konzumuje takéto veci a ak mu dokonca chutia, je to potrebné konzultovať s lekárom, ktorý dieťa vyšetrí. Dôležité je vyšetriť hodnotu železa a minerálov v krvi.

4.4.5 Stereotypné pohybové poruchy

Voľné, opakované, stereotypné, nefunkčné a často rytmické pohyby, ktoré nie sú súčasťou nejakého známeho psychiatrického alebo neurologického stavu.

- Medzi pohyby **nemajúce charakter sebapoškodzovania** patria: pohupovanie telom, potriasanie hlavou, vytrhávanie a krútenie vlasov a plieskanie rukou.
- **Stereotypné správanie sebapoškodzujúce**: opakované údery do hlavy, pichanie do očí, plieskanie do tváre, hryzenie pier, rúk a iných častí tela.

Podpora detí s emočnými poruchami v materskej škole



Pri práci s deťmi, ktoré trpia emočnými poruchami, je potrebné poskytovať im čo najväčšiu emočnú podporu.

- Tieto deti potrebujú cítiť pozitívne prijatie a predvídateľnosť emočných reakcií (naše emočné reakcie na konkrétne prejavy dieťaťa by mali byť porovnateľné v čase, nemali by sme na rovnaký prejav raz reagovať pozitívne a inokedy negatívne bez zrejmého dôvodu).
- Povzbudzujeme deti primerane veku, aby hovorili o svojich pocitoch (aj tých negatívnych). Ponúkame im rôzne neverbálne techniky (výtvarné, hudobné, dramatické), ktoré umožňujú vyjadriť ich emócie.
- Snažíme sa získať rodičov na spoluprácu, ktorým by mala byť poskytnutá odborná psychologická podpora.

5. | Narušená komunikačná schopnosť

Komunikačná schopnosť je schopnosť človeka vedome a podľa požadovaných noriem používať jazyk ako systém znakov a symbolov v celej jeho komplexnosti a vo všetkých jeho formách, ktorého cieľom je uskutočnenie určitého komunikačného zámeru (Kerekrétiová a kol., 2009).

Komunikačná schopnosť človeka je priesečníkom troch vzájomne sa v nej prelínajúcich množín biologických, psychických a sociálnych komponentov a tento priesečník je u každého človeka individuálne odlišný (tak ako človek sám).

O narušení komunikačnej schopnosti (ďalej NKS) človeka hovoríme vtedy, ak niektorá rovina jeho jazykových prejavov (príp. viacero rovín naraz) pôsobí interferenčne vzhľadom na komunikačný zámer (Lechta a kol., 2002).

Pri vymedzovaní NKS musíme brať do úvahy tieto **jazykové roviny**:

Jazyková rovina	Stručná charakteristika
Foneticko-fonologická rovina (zvuková rovina reči)	výslovnosť a používanie hlások materinského jazyka v súlade s príslušnými jazykovými normami v reči
Lexikálno-sémantická rovina	oblasť zaoberajúca sa významom slov a slovnou zásobou
Morfologicko-syntaktická rovina	predstavuje gramatiku daného jazyka pozostávajúcej z dvoch základných oblastí – z morfológie (slovné druhy a ich ohýbanie – časovanie, skloňovanie, stupňovanie) a syntaxe (gramatické konštrukcie – spájanie slov do viet, tvorba viet a syntaktických celkov)
Pragmatická rovina	sleduje schopnosť človeka vyjadriť rozličné komunikačné zámery (požiadat o niečo, vyjadriť postoje a emócie, iniciovať sociálnu interakciu) a schopnosť konverzovať (riadiť konverzáciu, vymieňať si komunikačné roly, uvedomiť si chybu v komunikácii a opraviť ju)

5.1 Logopedická intervencia

Pod logopedickou intervenciou chápeme špecifickú aktivitu logopéda s cieľom:

- identifikovať NKS,
- eliminovať, zmierniť NKS resp. prekonať komunikačnú bariéru,
- predísť tomuto narušeniu.

Tento zložitý multifaktoriálny proces sa realizuje na troch vzájomne sa prelínajúcich sa úrovniach:

- Logopedická diagnostika
- Logopedická terapia
- Logopedická prevencia

5.2 Druhy narušenej komunikačnej schopnosti

V nasledujúcich riadkoch opíšeme druhy narušenej komunikačnej schopnosti, s ktorými sa môžu pedagógovia v predškolskom zariadení najčastejšie stretnúť.

5.2.1 Narušený vývin reči

O narušenom vývine reči (ďalej NVR) možno hovoriť vtedy, keď má dieťa **narušenú schopnosť rozumieť hovorenej reči a/alebo vyjadrovať sa rečou v porovnaní s inými deťmi rovnakého veku (Mikulajová, 2016).**

Klinický obraz NVR sa pribúdajúcim vekom a vývinom mení a v rôznych vekových obdobiach sa prejavuje rôznymi symptómami.

NVR môžeme vnímať ako:

- **Sprievodný jav**, teda jeden zo symptómov inej vývinovej poruchy (napr. u detí s Downovým syndrómom, autizmom, poruchou sluchu), ide o tzv. **symptomatickú poruchu reči**.

Platí tu, že povaha hlavnej diagnózy je prekážkou normálnemu vývinu jazykových schopností a komunikačných zručností a ich vývin sa bude uberať istým smerom vzhľadom na primárne ochorenie. Prejavy NVR nie sú závažnejšie, než vyplýva z hlavnej diagnózy.

- **Samostatný problém pri prejavoch hlavnej diagnózy**

Prejavy NVR sú oveľa závažnejšie, ako by sa dalo očakávať alebo vysvetliť na základe primárnej diagnózy (napr. deti s kochleárnym implantátom, ktoré si nedokážu osvojiť reč na predpokladanej úrovni).

- **Samostatnú nozologickú jednotku** – ide o tzv. vývinovú dysfáziu alebo špecificky narušený vývin reči, nie je prejavom inej diagnózy ale považuje sa za samostatné ochorenie.

Klasifikácia narušeného vývinu reči podľa Rapinovej a Allenovej (1996 in Mikulajová, 2016):

Syndrómy NVR	Charakteristika
Fonologicko-syntaktický syndróm	narušené porozumenie zložitejších výpovedí a abstraktných pojmov, nesprávna výslovnosť, neplynulá reč, krátke a gramaticky nesprávne výpovede
Syndróm deficitného fonologického programovania	dobré porozumenie reči, zlá zrozumiteľnosť reči, plynulý prejav, tvorba dlhých viet
Verbálna dyspraxia – porucha motorického plánovania reči	adekvátne porozumenie reči, prehovory sú tvorené s námahou a neobratne, narušená je tvorba hlások, komolenie slov, krátke výpovede, často spojené s oromotorickou dyspraxiou (realizáciou pohybov pier, sánky a jazyka)
Verbálna sluchová agnózia – slovná hluchota (sluchová percepčná porucha ťažkého stupňa)	neschopnosť rozumieť hovorenej reči, chápanie gest dobré, hovorená reč nie je vybudovaná alebo veľmi obmedzená, zlá výslovnosť
Lexikálno-syntaktický syndróm	porozumenie kontextu dobré, narušenie porozumenia abstraktného významu, dobrá výslovnosť, ťažkosti s aktualizáciou pojmov a formulovaní súvislej reči (naratíva, konverzácia), krátke vety s jednoduchou gramatikou
Sémanticko-pragmatický syndróm	porozumenie býva narušené príp. skreslené, plynulý prejav, správna výslovnosť, výpovede sú obsahovo bizarné, výskyt echolálií, rečový prejav je zvláštny, deficity na konverzačnej úrovni

(Pozn.: Mikulajová, 2016 ďalej uvádza, že syndrómy netreba chápať ako uzavreté a nemenné, keďže prejavy jazykových deficitov sa vekom dieťaťa a tiež terapeutickým pôsobením čiastočne menia).

Oneskorený vývin reči verzus narušený vývin reči

Oneskorený vývin reči (ďalej ako OVR) – ide o neskoršie dosahovanie vývinových medzníkov (napr. prvých slov a viet), prejavuje sa jednoduchým zaostávaním voči typickému vývinu, ale vo vývine reči sa neprejavujú kvalitatívne odlišné patologické vzorce komunikačného správania.

O OVR hovoríme približne do konca tretieho roku dieťaťa, potom sa už spravidla ukáže, či vývin reči napreduje v želanom smere alebo sa rozvinú symptómy NVR (Mikulajová, 2016).

Prediktory OVR podľa Mikulajovej (1996 in Kapalková a kol., 2010) sú:

- menej ako 10 zrozumiteľných slov vo veku 18–23 mesiacov,
- menej ako 50 produkovaných slov alebo žiadne dvojslovné spojenia vo veku 24–34 mesiacov.

Veľmi dobrým nástrojom na hodnotenie verbálneho a neverbálneho správania detí v ranom veku (od 8. do 30. mesiaca) je **Test komunikačného správania I: Slová a gestá a Test komunikačného správania II.: Slová a vety**. Test sleduje viacero oblastí a to porozumenie reči dospelých, aktívnu a pasívnu slovnú zásobu detí, používanie neverbálnej komunikácie na úrovni produkovania gest, výskyt hrových aktivít a hodnotí vývinovú úroveň gramatiky. Test vyplňajú rodičia príp. ľudia z najbližšieho okolia dieťaťa a je primárne určený odborníkom pracujúcim v oblasti ranej starostlivosti na Slovensku a v zahraničí (bližšie pozri Kapalková a kol., 2010).

symptómy narušeného vývinu reči

Narušený vývin reči – ťažkosti sa prejavujú už v ranom detstve, ale diagnostikuje sa až po 3. roku života, kedy sa prejavuje špecifickými symptómami a to (Mikulajová, 2009):

- horšia zrozumiteľnosť reči,
- komolenie a skracovanie dlhších slov,
- nepresné opakovanie neznámych slov,
- stáva sa, že dieťa zopakuje to isté slovo nesprávne a vždy inak,
- problematické je rozlišovanie podobne znejúcich slov (znelosť, tvrdosť – mäkkosť, dĺžka),
- tvorba krátkych viet, gramaticky nesprávne tvorených,
- nesprávne používanie spojok a predložiek (prípadne ich nepoužijú vôbec),
- v porozumení sa dieťa často opiera o dobrý intelekt a pochopí význam buď z kontextu alebo sa opiera o pár slov, ktorým rozumie, ale porozumenie gramatickej stavby vety je narušené,
- chudobná slovná zásoba,
- všetky vyššie spomenuté ťažkosti sa premietajú do narušenia pragmatickej roviny, dieťa s NVR stáva pasívnejším komunikačným partnerom,
- deficit sa môžu prejaviť aj v nejazykových oblastiach – v hrubej motorike (napr. neistota pri chôdzi) v jemnej motorike, oromotorike, grafomotorike, v pravo-ľavej orientácii a priestore a v percepcii (najmä sluchovej).

5.2.2 Narušenie zvukovej roviny reči

Dieťa od narodenia vníma zvuky a má predpoklady osvojiť si akýkoľvek jazyk. Zvuky reči, ktoré vníma nazývame fonémy. Fonémy tvoria fonologický systém, ktorý si dieťa podľa Markovej (2009) osvojí do šiesteho roku života, v ojedinelých prípadoch trochu neskôr. Ďalším systémom je fonetický systém, ktorého základ-

nou jednotkou je hláska. Fonetický systém sa zaoberá akustickými artikulačnými znakmi jazyka. Je to teda schopnosť dieťaťa správne vysloviť jednotlivé hlásky.

Narušenie zvukovej roviny reči sa donedávna v slovenskej literatúre označovalo pojmom **dyslália**. Nádvorníková (2002) uvádza, že pod pojmom dyslália vo všeobecnosti rozumieme – neschopnosť alebo poruchu používať zvukové vzory reči v komunikačnom procese podľa príslušných jazykových noriem. Ďalej píše, že ide o najrozšírenejší druh narušenej komunikačnej schopnosti v populácii.

Nové označenie „narušenie zvukovej roviny reči“, čiže narušenie foneticko-fonologickej roviny vychádza zo zahraničných zdrojov, kde sa stretávame s pojmom *Phonetische und phonologische Störungen bei Kindern* (nemecká literatúra) a v anglickej literatúre označujú narušenie foneticko-fonologickej roviny ako *Speech Sound Disorders (SSD)*.

Narušenie zvukovej roviny reči sa ďalej špecifikuje:

- ak je narušenie na fonetickej úrovni, ide o **artikulačnú poruchu** (dieťa tvorí hlásku na inom mieste alebo iným spôsobom, prípadne ju nevie vôbec vysloviť),
- ak je narušenie na fonologickej úrovni, ide o **fonologickú poruchu** (dieťa má problémy s osvojovaním si fonologického systému materinského jazyka, uplatňuje tzv. fonologické procesy, proces zjednodušovania slov. Do určitého veku sú tieto procesy vývinové, ak ich však dieťa používa aj po období, kedy by už nemali byť používané, hovoríme o fonologickom oneskorení alebo o rôznych formách fonologickej poruchy).

Buntová, Gúthová (2016) vychádzajúc zo starších aj nových informácií súhrne uvádzajú, že pri narušení zvukovej roviny reči **ide o neschopnosť správne vysloviť a/alebo používať hlásky materinského jazyka s príslušnými jazykovými normami v reči**. Toto narušenie pôsobí interferenčne na komunikačný zámer a dôsledkom toho dochádza k zníženiu zrozumiteľnosti reči. Pričom zrozumiteľnosť reči odzrkadľuje do akej miery je komunikačný partner schopný porozumieť zámeru hovoriaceho (dieťaťa).

Keďže rečovým vzorom pre deti v ranom veku sú nielen rodičia ale aj pedagógovia v predškolskom vzdelávaní, je v rámci prevencie dôležité deťom:

- poskytovať správny vzor výslovnosti,
- stimulovať rozvíjanie foneticko-fonologickej roviny,
- včasne identifikovať narušenie zvukovej roviny reči,
- uskutočňovať logopedický skrining v materských školách.

5.2.3 Zajakavosť

Zajakavosť sa považuje za jednu z najťažších NKS, ktorá sa častejšie vyskytuje u mužského pohlavia a definujeme ju ako syndróm komplexného narušenia koordinácie orgánov podieľajúcich sa na hovorení. Charakteristickým prejavom sú

nedobrovoľné špecifické pauzy, ktoré narúšajú plynulosť procesu hovorenia a tak pôsobia rušivo na komunikačný zámer (Lechta, 2009).

Existuje viacero klasifikácií, najjednoduchšie je rozdelenie zajakavosti na:

- **incipientnú** (viažucu sa na predškolský vek a obdobie nástupu do školy),
- **fixovanú** (pretrváva počas školskej dochádzky),
- **chronickú** (pretrvávajúca do adolescencie až dospelosti).

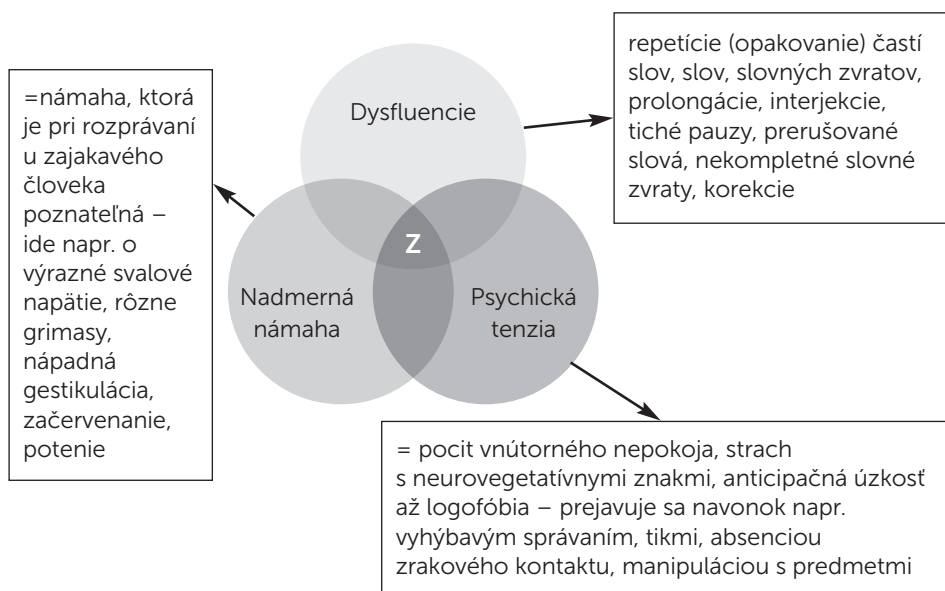
Dôležitým obdobím pre vznik zajakavosti je predškolský vek (obdobie prechodu od vývinových neplynulostí/dysfluencií až k zajakavosti).

Vývinové dysfluencie

Jedná sa o fyziologické neplynulosti vznikajúce v období približne 3. – 4. roku života, ide o prechodnú fázu neplynulého hovorenia. V tomto období dochádza k prudkému nárastu slovnej zásoby a v rečovom prejave sa objavujú čoraz zložitejšie gramatické konštrukcie, ktoré kolidujú s ešte nie úplne vyzretým artikulárnym aparátom a nedostatočnou schopnosťou fonematickej diferenciácie, čo bráni plynulému vyjadreniu sa. V tomto období často dieťa prechádza štádiom vzdoru, ktoré tiež zohráva významnú úlohu. Vývinové dysfluencie u väčšiny detí vymiznú, ak však dôjde v tomto období k pôsobeniu rizikových faktorov, dieťa je ohrozené zajakavosťou. Preto je veľmi dôležité v rámci prevencie v domácom ale aj predškolskom zariadení predchádzať týmto faktorom napr. neupozorňovať na neplynulosti dieťaťa, neopravovať dieťa, nežiadať o spomalenie reči a pod.

Klinický model zajakavosti

Aby sme mohli hovoriť o zajakavosti, neplynulosti samé o sebe nestačia. Ide o prienik troch skupín príznakov (Marková, 2007):



5.2.4 Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti

V poslednom období sa v logopedických ambulanciách čoraz častejšie objavujú rodičia, ktorých dieťa je bilingválne.

Kapalková a Palugyayová (2016) uvádzajú, že o bilingválnom dieťati hovoríme vtedy, ak ovláda dva resp. viac ako jeden jazyk, prípadne dialekt, pričom ich môže ovládať na rovnakej, ale aj rôznej úrovni.

Vyššie spomenuté autorky rozdeľujú deti z pohľadu bilingvizmu na dve základné skupiny:

- deti, ktoré si jazyky osvojujú od raného detstva paralelne, ide o tzv. simultánny bilingvizmus,
- deti, ktoré sa dostávajú do kontaktu s ďalším jazykom spravidla až po treťom roku života alebo neskôr, ide o tzv. sukcesívne osvojovanie si jazyka.

Bilingválne dieťa môže mať rôzny druh a stupeň NKS, tak ako monolingválne dieťa. Špecifické postavenie NKS u bilingválnych detí má problematika narušeného vývinu reči a vývinovej dysfázie a neskôr v staršom veku špecifické poruchy učenia. Je to z toho dôvodu, že u niektorých bilingválnych detí môže dôjsť k nesprávnej diagnostike. Slabá znalosť jedného z jazykov (pri sukcesívnom osvojovaní si jazyka) môže u bilingválneho dieťaťa nápadne pripomínať symptómy NVR a to najmä vtedy, ak ho vyšetrujeme v jazyku, ktorý je pre dieťa nedominantným. Viacerí autori zdôrazňujú (Paradise, 2007; Paul, Norbury, 2012; Horňáková, 2009 in Kapalková a Palugyayová, 2016), že o NKS hovoríme vtedy, ak sú symptómy prítomné v minimálnej miere v oboch jazykoch, ktorými dieťa komunikuje. Viac o logopedickej starostlivosti u týchto detí nájdete v publikácii Logopédia (Kerekrétiová a kol., 2016).

Z preventívneho hľadiska spomenieme dôležitosť dodržiavania princípov bilingválnej výchovy (Horňáková, 2008):

- Základným pravidlom je viazať jazyk na jednu osobu príp. prostredie, čiže byť dôsledný v rozlišovaní dvoch jazykov. To znamená, že sa nesmú miešať viaceré jazyky v rámci vety, témy, činnosti alebo zúčastnených osôb.
- Ďalším pravidlom je, aby bolo dieťa v dostatočnom kontakte s jazykom, hlavne v bežných, každodenných situáciách, ale aj prostredníctvom iných zdrojov (televízne programy, počúvanie rádia atď.).
- Tretím pravidlom je dlhodobý kontakt s cudzím jazykom potrebný na udržanie aktívnej znalosti jazyka.

O týchto pravidlách a o bilingvizme všeobecne sa môžete bližšie dočítať napr. v publikácii Jozefa Štefánika (2002).

5.2.5 Mutizmus

Ide o stratu reči na funkčnom podklade, ktorá sa objavuje po ukončení vývinu reči a nie je podmienená organickým poškodením CNS, pričom často ide o prechodný stav (Tichá, 2016).

Druhy:

- **elektívny (selektívny, výberový) mutizmus** – dieťa mlčí len v určitom prostredí alebo situácii, príp. v kontakte s konkrétnou osobou,
- **totálny (progresívny, špecifický) mutizmus** – dieťa nekomunikuje so žiadnou osobou v nijakej situácii, ide o náhlu a úplnú stratu reči a hlasu a prejavuje sa aj tým, že absentuje akýkoľvek zvukový prejav (napr. smiech a plač), dieťa sa tiež často vyhýba očnému kontaktu.

Bezprostrednými faktormi, ktoré môžu vyvolať mutizmus sú rôzne zmeny pre dieťa napr. nové školské prostredie, sťahovanie sa do nového prostredia alebo výsmech a ponižovanie zo strany rovesníkov, príp. nehody medzi rodičmi verbálneho alebo telesného charakteru.

V rámci diagnostiky sa zameriavame na sledovanie dieťaťa lekárom – cieľom je vylúčiť prítomnosť sluchového postihnutia alebo iného organického poškodenia mozgu. Dieťa by malo byť ďalej diagnostikované psychiatrom, pedopsychiatrom, neurológom, ORL lekárom a foniatrom. Po lekárskej diagnostike je dieťa sledované psychológom a logopédom.

Terapeutický proces prebieha podobne ako diagnostika na rovine psychiatrickej, psychologickej a logopedickej. Súčasťou terapie je aj poradenstvo pre blízke okolie dieťaťa (rodičia, súrodenci, starí rodičia, pedagóg).

5.2.6 Iné druhy narušenej komunikačnej schopnosti

V triede predškolského vzdelávania sa pedagóg môže stretnúť okrem vyššie spomínaných druhov NKS aj s inými druhmi. Keďže niektoré z postihnutí boli bližšie opísané v našej publikácii a detailný popis ostatných druhov NKS by presahoval rámec tejto kapitoly, tak na tomto mieste ich len stručne spomenieme.

Ide o NKS u detí s **autizmom, mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím alebo iným zmyslovým a telesným postihnutím**. Ďalej môže ísť o deti s **rázštepom podnebia**, ktoré majú **narušenú komunikačnú schopnosť** – **palatoláliu** a **poruchou prehĺtania tzv. dysfágiou**. Ďalšiu skupinu tvoria deti s **dyzartriou**, čiže s **tzv. motorickou poruchou reči**, ktorá vzniká pri rôznych narušeniach inervácie výkonného aparátu reči.

Takmer každé zo spomínaných detí vyžaduje okrem logopedickej intervencie aj komplexnú multidisciplinárnu starostlivosť a samozrejme prijatie zo strany pedagógov, rodičov a ostatných detí.

Podpora detí s narušenou komunikačnou schopnosťou v materskej škole



V predškolskom veku sa vyskytujú rôzne formy narušenej komunikačnej schopnosti. Ak nie sú riešené adekvátne a odborne, môžu mať negatívny vplyv na vývin osobnosti dieťaťa. **Odborná intervencia by preto mala byť deťom zabezpečená včas.**

Veľmi významnú úlohu má v tomto období prevencia zameraná na rozvoj všetkých rovín jazykového prejavu predškolačka. Na podporu detí s narušenou komunikačnou schopnosťou v materskej škole je možné odporučiť:

- **V komunikácii s deťmi hovoríme tak, aby sme im boli pozitívnym vzorom vo všetkých vyššie uvedených rovinách jazyka.**
- Ak dieťaťu nie je poskytovaná logopedická intervencia, **vysvetlíme rodičom jej dôležitosť pre celkový rozvoj dieťaťa a odporučíme jej zabezpečenie** (platí pre prejavy, ktoré už nemožno považovať za fyziologické, pozri vyššie).
- V rámci aktivít v dennom programe **ponúkame dostatok príležitosti pre rozvoj vo všetkých vyššie uvedených jazykových rovinách.**
- Deťom s poruchami plynulosti reči (najmä zajakavosťou) **poskytujeme emocionálnu podporu. Ostatným deťom taktiež vysvetlíme, že dieťaťu so zajakavosťou môžu pomôcť tým, že sa mu nebudú posmievať ani naliehať na rýchle vyjadrenie.**
- U detí s narušeným porozumením používame krátke jednoznačné oznámenia, ktoré môžeme doplniť obrázkom, fotografiou, demonštráciou či inou formou vizuálnej podpory.

6. | Mentálna retardácia (mentálne postihnutie⁴)

Termín mentálna retardácia sa vyznačuje veľkým množstvom definícií. Súhrnne však všetky majú dva spoločné ukazovatele:

- **celkové zníženie rozumových schopností** (vznik do 18 rokov života),
- **znížená adaptácia na okolité prostredie**.

Znížená adaptácia na okolité prostredie sa prejavuje trvalými deficitmi v oblasti komunikácie, sociálnych zručností, sebaobslužných činností, starostlivosti o vlastné zdravie, vzdelávanie a trávenie voľného času. **V dospelom veku tiež uplatnenie sa v komunite a v zamestnaní. U osôb s mentálnou retardáciou (ďalej MR) pozorujeme absenciu dôležitých vzorcov správania, ktoré sa očakávajú od jedinca daného veku a v danom kultúrnom prostredí.** Deti a dospelí s MR si neosvojili správanie typické pre daný vek, resp. nie sú schopní ho zodpovedajúcim spôsobom uplatniť v konkrétnych situáciách.

Súhrnne teda môžeme povedať, že mentálna retardácia je **znížená schopnosť**, ktorá je charakteristická **výraznými obmedzeniami v intelektových funkciách a tiež v adaptačnom správaní**, čo sa prejavuje deficitom schopnosti myslieť v abstraktných pojmoch, obmedzenými praktickými zručnosťami potrebnými pre samostatný život jedinca.

Mentálnu retardáciu môžeme klasifikovať podľa najrôznejších kritérií. **Súčasný klasifikačný systém** vychádza z príčin vzniku postihnutia, symptómov, hĺbky postihnutia alebo miery podpory, ktorú jedinec potrebuje na to, aby mohol žiť čo najbežnejším spôsobom života. Nasledujúca klasifikácia vychádza z Medzinárodnej klasifikácie chorôb (MKCH 10).

6.1 Ľahká mentálna retardácia

Ide o najľahší stupeň mentálneho postihnutia. Hodnota inteligenčného kvocientu (IQ) sa pohybuje v rozmedzí od 50 do 69. U detí s ľahkým mentálnym postihnutím sa motorický, neuropsychický vývin a psychické procesy kvantitatívne i kvalitatívne odlišujú od vekovej normy. Prejavy uvedené nižšie sa u detí s ľahkou mentálnou retardáciou naplno prejavujú od školského veku:

- zreteľný **deficit v myslení** (obmedzená schopnosť abstrakcie, dedukcie, úsudku, logického myslenia),
- **reč** môže byť po formálnej i obsahovej stránke narušená (malá slovná zásoba, obsahová chudobnosť reči),

⁴ Pojem mentálne postihnutie a pojem mentálna retardácia mnohí autori považujú za synonymum.

- **oneskorený vývin hrubej a jemnej motoriky**, poruchy pohybovej koordinácie,
- **nerovnováha ašpirácií a výkonu**,
- krátka doba výkonu v dôsledku **nedostatočného sebaovládania**,
- absencia zvedavosti,
- **stereotyp** v hre,
- v **emocionálnej oblasti** kolísavosť emócií, impulzivnosť, zvýšená sugestibilita, úzkostlivosť,
- **infantilnosť osobnosti**,
- **spomalený rozvoj sociálnych zručností**,
- zvýšená **závislosť** na rodičoch a iných ľuďoch,
- zvýšená **potreba uspokojenia a pocitu istoty**.

6.2 Stredne ťažká mentálna retardácia

Je vymedzená pásmom hodnoty IQ od 35 do 49. V detstve je zreteľné obmedzenie v motorickom a neuropsychickom vývine. Reč sa vyvíja oneskorene, vyjadrovanie je na úrovni jednoduchých viet. Deti s týmto stupňom MR komunikujú tiež prostredníctvom **alternatívnej a augmentatívnej komunikácie**. Dospelí sú s rôznym stupňom podpory schopní práce a určitej miery samostatnosti.

6.3 Ťažká mentálna retardácia

Mentálna úroveň sa pohybuje v pásme od 20 do 34 IQ. Charakteristické je veľmi výrazné oneskorenie psychického i motorického vývinu. V reči sa objavuje častá echolália (opakovanie počutého) bez chápania obsahu. Ťažká mentálna retardácia spôsobuje nesamostatnosť v úkonoch sebaobsluhy. Je nutná pomoc pri pohybe, komunikácii, sebaobslužných činnostiach, hygiene a jedle.

6.4 Hlboká mentálna retardácia

Predstavuje najťažší stupeň mentálnej retardácie, vymedzený hodnotou IQ pod 10. Ide o celkové výrazné obmedzenie motorického a neuropsychického vývinu. Väčšina osôb s týmto stupňom postihnutia je imobilných (ležia alebo sa plazia). Reč sa pohybuje na úrovni pudových a afektívnych reakcií (škrek). Deti a dospelí sa nezaobídu bez intenzívnej pomoci pri pohybe, komunikácii, hygiene a príjme potravy.

MKCH-10 rozlišuje ešte **dva druhy mentálnej retardácie (iná mentálna retardácia a nešpecifikovaná mentálna retardácia)**, ktoré sa používajú v situáciách, keď nie je možné presne určiť príslušný stupeň pre pridružené postihnutia (zmy-

slové, telesné, poruchy správania, autizmus) alebo v prejavoch dieťaťa nie je dostatok znakov na zaradenie do niektorej z uvedených stupňov.

Podpora detí s mentálnou retardáciou v materskej škole



V podpore detí s mentálnou retardáciou sa riadime odporučeniami školského poradenského zariadenia. Miera podpory dieťaťa je závislá od stupňa postihnutia i ďalších individuálnych charakteristík dieťaťa (pridružené postihnutia, podpora v rodinnom prostredí).

Všeobecne je možné na podporu detí s mentálnym postihnutím odporučiť:

- **Pri zaznamenaní prejavov mentálneho postihnutia u dieťaťa rodičom citlivo odporučíme vyšetrenie v školskom poradenskom zariadení.** Vyhneme sa oznámeniu podozrenia na konkrétnu diagnózu, argumentáciu postavíme na potrebe zabezpečenia najlepšej možnej podpory pre dieťa v rámci materskej školy.
- **V komunikácii s dieťaťom s mentálnou retardáciou používame jednoduché vety, pri odovzdávaní pokynov a postupov súčasne demonštrujeme, čo je od dieťaťa očakávané.**
- **Krátke jednoznačné vety môžeme doplniť obrázkom, fotografiou či inou formou vizuálnej podpory (piktogramom a pod.).**
- **V komunikácii sa snažíme nepoužívať menej obvyklé slová a abstraktné pojmy.**
- **Nacvičujeme s dieťaťom praktické činnosti sebaobsluhy, aby v rámci svojich možností a schopností dosiahlo čo možno najväčšiu samostatnosť.**
- **V rámci aktivít zameraných na rozvoj dieťaťa (najmä v oblasti rozvoja kognitívnych schopností), vychádzame z aktuálnej úrovne rozvoja schopností a zručností u konkrétného dieťaťa a nie z očakávaných schopností a zručností pre daný vek.**

7. | Telesné postihnutie

Spoločným znakom jedincov s telesným postihnutím je obmedzenie pohybu. Telesné postihnutie zároveň zasahuje do celej osobnosti človeka. Motorika je vzájomne spojená s percepciou, s psychickými procesmi a emóciami. **Za osobu s telesným postihnutím označujeme človeka, ktorý je obmedzený v pohybových schopnostiach v dôsledku poškodeného pohybového aparátu alebo iného organického poškodenia.** Motorika môže byť postihnutá od miernej formy až po ťažkú. Deti s telesným postihnutím predstavujú heterogénnu skupinu s rôznou mierou potreby podpory pri vzdelávaní a sebaobsluže.

7.1 Mozgové pohybové poruchy (obrny)

Mozgové pohybové poruchy (obrny) vznikajú pred narodením, v priebehu pôrodu alebo po narodení. Ide o centrálné tonusové alebo koordinačné poruchy. Najčastejšie hovoríme o detskej mozgovej obrne (u dospelých s touto poruchou hovoríme o mozgovej obrne). **Detská mozgová obrna (DMO)** sa dá rozdeliť do troch foriem, ktoré sa môžu objavovať jednotlivo alebo zmiešané:

A) **Spastická forma DMO:** Pri tejto forme DMO je **zvýšené svalové napätie (hypertónia)**. Svaly sú stuhnuté. Je narušená vzájomná súhra svalov medzi napätím a uvoľnením.

Medzi **základné znaky spastickej formy** DMO patrí:

- obmedzená motorická schopnosť pohybu,
- stereotypné pohybové vzory,
- strnulé držanie tela,
- narušená rovnováha,
- ťažkosti v jemnej motorike.

B) **Atetóza:** Pre túto formu DMO je **typické striedavé svalové napätie**. V pokoji je svalové napätie nízke, v pohybe je, naopak, veľmi vysoké. Mimika je postihovaná mimovoľnými grimasami. Ďalšími znakmi sú:

- sťažená kontrola hlavy,
- problémy pri prijímaní potravy,
- problémy pri artikulácii,
- obmedzená kontrola rovnováhy.

Pri ľahších formách je možná chôdza. V staršom veku sa takmer vždy pridružujú ortopedické poruchy.

C) **Ataxia:** **Prejavuje sa zníženým svalovým napätím a nedostatkom schopnosti vykonávať cieleň pohyby.** Pri vykonávaní jemných pohybov nastupuje silný tras. Ďalšími znakmi tejto formy DMO sú:

- nedostatky v koordinácii pohybov,
- poruchy rovnováhy,
- obmedzená jemná motorika,
- v reči sa prejavuje dyzartria.

Pri detskej mozgovej obrne môžu byť postihnuté:

- všetky štyri končatiny (kvadraparetická forma DMO),
- dolné končatiny (diparetická forma DMO),
- polovica tela (hemiparetická forma DMO).

Pri (1) **kvadraparéze/plégii je postihnuté celé telo (hlava, trup a všetky štyri končatiny)**. Postihnutá je hrubá i jemná motorika a môžeme pozorovať početné ortopedické deformity. Pohyb je realizovaný prevažne pomocou vozíka.

Pri (2) **diparéze sú postihnuté dolné končatiny**. Chôdza alebo chôdza s pomôckami je možná. Prítomné sú i ortopedické deformity.

Pri (3) **hemiparéze/plégii je postihnutá polovica tela**. Poškodená je spravidla viac horná končatina ako dolná. Často nie je možný pohyb prstov. Samostatná chôdza je možná, ale môže byť narušená rovnováha.

Obrny vzniknuté neskôr v detskom veku môžu byť najčastejšie následkom úrazu, zápalu alebo nádoru mozgu či degeneratívneho ochorenia centrálnej nervovej sústavy.

U detí s DMO dlho pretrváva hatlavosť (dyslália), aktívna slovná zásoba je nízka, deti nehovoria gramaticky správne a často trpia poruchou reči - dyzartriou. Silný citový zážitok môže u detí s DMO spôsobiť stuhnutie svalov alebo zvýšenie mimovoľných pohybov (kývanie telom, otáčanie hlavou a pod.). **Deťom s DMO by preto mala byť zabezpečená včasná logopedická intervencia.**

U detí s telesným postihnutím je potrebné mať na zreteli aj **oneskorené zrenie centrálnej nervovej sústavy (CNS)**. V niektorých prípadoch sa telesné postihnutie spája s mentálnym postihnutím (ťažšie formy DMO). Niekedy k mentálnemu postihnutiu dochádza na základe nedostatočných podnetov, ktoré sú zapríčinené malou pohyblivosťou dieťaťa. Pritom by často stačilo **umožniť dieťaťu, aby sa mohlo pohybovať s využitím kompenzačných pomôcok**. Ak je pohyblivosť dieťaťa aktívne podporovaná a stimuluje sa súčasne aj hmatové vnímanie (napr. masážnymi loptičkami), dochádza aj k zlepšeniu psychického naladenia dieťaťa.

7.2 Rázštep chrbtice (spina bifida)

Chyba, ktorá vznikla nesprávnym uzavretím chrbticového kanála, najčastejšie v oblasti bedier. **Porucha vyvoláva čiastočnú až úplnú obrnu dolných končatín a obrnu zvieráčov.** Intelekt dieťaťa v dôsledku rázštepu chrbtice nebýva narušený. Negatívne ovplyvnené však môže byť vlastné poňatie a prežívanie detí, hlavne v súvislosti s neschopnosťou ovládať močenie a vyprázdňovanie. V dôsledku včasného screeningu vrodených vývinových chýb sa počet detí narodených s touto poruchou znižuje.

7.3 Svalová dystrofia

Toto postihnutie je geneticky podmienené, nie je pri ňom postihnutý mozog ani miecha, ale sú postihnuté svaly. **Svalové tkanivo je odbúravané, a to vedie k narastajúcemu pohybovému obmedzeniu, ktoré býva v konečnom štádiu fatálne, z dôvodu zlyhania dýchacích svalov.** Prejavy dystrofie začnú byť viac nápadné vo veku dochádzky do materskej školy. Deti sú oproti svojim rovesníkom nemoťnejšie, často padajú, majú problémy s chôdzou po schodoch, behom alebo vstávaním zo zeme.

7.4 Deformity chrbtice

Deformity chrbtice vznikajú ako **dôsledok nesprávneho držania tela.** Nesprávne držanie tela vzniká labilným a nestálym držaním tela alebo zmenami v krivení chrbtice. Deformity chrbtice sa vyznačujú stálosťou a trvalosťou. Do tejto skupiny patria rôzne druhy skoliózy a tiež tzv. guľatý chrbát a iné deformity v predno-zadnej rovine tela.

Podpora detí s telesným postihnutím v materskej škole

Vo vzťahu k vzdelávaniu detí s telesným postihnutím je potrebné mať na pamäti, že dieťa sa učí pohybu a pohybom. **Deti s telesným postihnutím môžu mať v dôsledku obmedzenej hybnosti obmedzené možnosti pri získavaní skúseností zo svojho okolia.** U detí s organickým postihnutím mozgu sa **často vyskytujú taktiež poruchy osobnosti.** Pamäť detí s telesným postihnutím býva ovplyvnená unaviteľnosťou dieťaťa, problémy sa objavujú najmä vo vybavovaní a reprodukcii skorej naučených informácií.

Všeobecne je možné vo vzdelávaní detí s telesným postihnutím odporučiť:

- **Pomocou hry učíme dieťa pohybovým stereotypom, ktoré bude potrebovať v škole a potom najmä v bežnom živote.** Snažíme sa preto vždy nacvičiť úchop predmetov rôznej veľkosti a manipuláciu s predmetmi dennej potreby. Dieťa by sa malo taktiež naučiť byť čo najviac samostatné v sebaobsluhe.

- **Pri vzdelávaní detí s ťažkým postihnutím (či už mentálnym, telesným alebo kombinovaným) máme na pamäti, že je u nich v rôznej miere sťažené dosahovanie uspokojenia základných potrieb.**

Ide najmä o nasledujúce potreby:

- potreba zamedzenia hladu, smädu a bolesti,
- potreba podnetov, zmeny a pohybu,
- potreba istoty, stability – spoľahlivosti vzťahov,
- potreba väzby, byť niekým prijatý, potreba nehy,
- potreba uznania a sebaúcty,
- potreba nezávislosti, samostatnosti a sebaurčenia.



Na úspešné dosiahnutie stanovených cieľov výchovy a vzdelávania detí s ťažkým postihnutím je uspokojenie menovaných potrieb základnou podmienkou.

- **Dbáme taktiež na pravidelné zabezpečenie zmeny polohy dieťaťa**, aby dochádzalo k dobrému prekrvovaniu celého tela a nedochádzalo k dlhodobému stláčaniu orgánov umiestnených v brušnej dutine (napr. pri celodennom pobyte na vozíku).
- Prostredníctvom masážnych loptičiek, dotykov a opatrnej manipulácie **sprostredkovávame dieťaťu taktilné a pohybové zmyslové podnety z častí tela, ktorých pohyb dieťa nedokáže vôľou ovplyvniť** (napr. masírujeme, dotýkame sa či opatrne pohybujeme nepohyblivou či obmedzene pohyblivou rukou dieťaťa).

8. | Zmyslové postihnutie

8.1 Zrakové postihnutie

Zrakové postihnutie sa môže prejaviť tromi spôsobmi:

- a) znížením **zrakovej ostrosti**
- b) obmedzením alebo poškodením **zrakového vnemového poľa** (zúženie alebo výpadok jeho časti)
- c) poruchou **farebného videnia**

Zníženie zrakovej ostrosti si vyžaduje v porovnaní s normou zmenšenie vzdialenosti alebo zväčšenie objektu. Zraková ostrosť však nie je jediným kritériom zrakového postihnutia.

**zníženie
zrakovej
ostrosti**

Poruchy zrakového poľa sa vyskytujú u väčšiny slabozrakých a čiastočne vidiacich. Najväčší počet porúch zrakového poľa sa vyskytuje pri atrofii zrakového nervu a poškodení sietnice. Patologické zmeny zrakového poľa vedú k narušeniu vizuálneho odrazu priestoru, a to k jeho zmenšeniu a/alebo deformácii.

**poruchy
zrakového
poľa**

Poruchy farebného videnia, ak sú kombinované so slabozrakosťou alebo zvýškami zraku, môžu byť takisto prekážkou pri vnímaní priestoru. Kvalitu vnímania farieb ovplyvňuje rozlišovanie nasledujúcich vlastností farieb:

**poruchy
farebného
videnia**

- a) kolor (farebný odtieň),
- b) sýtosť,
- c) jasnosť.

V zriedkavých prípadoch úplnej farbosleposti postihnutý vníma všetky kolory ako odtiene sivej, bielej a čiernej farby. Vo väčšine prípadov sa však vyskytuje len čiastočná farboslepota, keď postihnutá osoba nerozlišuje niektoré farebné odtiene najčastejšie červené a zelené. Farboslepota predstavuje zrakové poškodenie, no vo všeobecnosti sa nepokladá za zrakový defekt ako taký.

Poruchy binokulárneho videnia

Binokulárne videnie (videnie oboma očami) spôsobuje, že sa obrazy vnímané súčasne oboma očami spoja do jedného. Umožňuje taktiež vnímanie hĺbky priestoru. Ak je binokulárne videnie narušené, dochádza k zmenám zrakového vnímania, v dôsledku zníženej zrakovej ostrosti, poruchám vnímania priestoru a v prípade výrazného obmedzenia funkcie či úplnej straty jedného oka aj obmedzenie zrakového poľa. K týmto poruchám zaradujeme:

- **strabizmus** (škulaivosť – dôsledkom škulaivosti je stav, keď sa v zrakovom centre v mozgu namiesto jedného obrazu premietajú dva, mozog

tento stav eliminuje tým, že vyradí menej zreteľný obraz zo škulavého oka; tento stav vedie následne k amblyopii),

- **amblyopia** (tupozrakosť – znížená zraková ostrosť spôsobená útlmom z nečinnosti oka v situácii, kedy mozog dlhodobo prijíma informácie len z druhého oka),
- **monokulus** (úplná absencia orgánu oka).

Porucha binokulárneho videnia je najčastejšou poruchou videnia u detí predškolského veku.

8.1.1 Stupne zrakových chýb

- 1) **Slabozrakosť** spôsobuje u detí ťažkosti v oblasti rýchlosti a presnosti zrakového vnímania, v zrakových informáciách sa vyskytujú nepresnosti, nejasnosti, skreslenie či deformácia. V rámci kategórie detí s ťažkým zrakovým postihnutím je rozlišovaná stredná a silná slabozrakosť.
- 2) **Slabý zrak.** Deti s týmito stupňami zrakovej chyby sú pri mnohých činnostiach zvyknuté používať kompenzačné mechanizmy, pretože zrakový analyzátor nemá pri získavaní informácií z okolia dieťaťa vedúce postavenie. Dôsledkom sú výrazne obmedzené alebo skreslené zrakové vnemy a predstavy.
- 3) **Praktická slepota.** U detí s týmto stupňom zrakovej chyby je zachovaný svetlocit, schopnosť zachytiť pohyb výrazného objektu, príp. je zrakové pole zúžené na oblasť centrálnej fixácie (tzv. tunelové videnie charakteristické absenciou periférneho videnia znemožňujúce orientáciu zrakom v prostredí).
- 4) **Úplná slepota.**

Nevidiace deti sú pri získavaní informácií odkázané na používanie ostatných zmyslov (sluchových, taktilných, čuchových).

U osôb so zrakovým postihnutím existujú rozdiely vo vnímaní vizuálnych informácií v nasledujúcich kategóriách:

- **zraková ostrosť** (do diaľky, na blízko)
- **vnímanie farieb**
- **rozsah zorného poľa** (rozsah vnímaného priestoru)
- **adaptácia na svetlo, svetlocit**
- **spracovanie zrakových podnetov** (v dôsledku poškodenia zrakových centier v mozgovej kôre)

Podpora dieťaťa so zrakovým postihnutím v materskej škole

V materskej škole môže dôjsť k zachyteniu najmä miernejších zrakových chýb, preto je dôležité všimnúť si správanie detí pri získavaní zrakových informácií. Ak si všimneme nejaké nápadnosti (napr. dieťa si výrazne približuje hračky, pracovné listy alebo knižky k tvári, prípadne ich neštandardným spôsobom natáča; nevníma detaily, ktoré ostatní bez problémov vidia; často naráža do nábytku a pod.), **upozorníme na túto skutočnosť rodičov a odporučíme im zvážiť odborné vyšetrenie zraku.**

tip

Pri podpore detí, ktoré sa vzdelávajú **najmä pomocou zraku** je možné odporučiť:

- **Ak je to odporúčené školským poradenským zariadením, vytvoríme v triede pracovné miesto s vhodným osvetlením a sklápacou pracovnou doskou.**
- Nalepením pások výraznej farby označíme kritické miesta, kde by mohlo dôjsť k úrazu dieťaťa (schody, vystrčené hrany nábytku), veľké sklenené plochy vybavíme výraznou farebnou výzdobou, aby bolo jasné, že nejde o voľný priestor. Výrazne označíme taktiež miesto dieťaťa v šatni.
- **Podľa odporúčení školského poradenského zariadenia (ŠPZ)** zaraďujeme individuálne činnosti zamerané najmä na rozvoj zrakového vnímania a rozvoj kompenzačných zmyslov, rozvoj priestorovej orientácie, jemnej a hrubej motoriky, vrátane nácviku správnych pohybových stereotypov a i.
- **Na podporu názornosti, skôr ako obrázky, využívame reálne predmety a demonštráciu.**
- Pri práci s obrázkami **využívame jednoduché obrázky s výraznou kontúrou a farbami bez veľkého množstva detailov.**
- Podľa odporúčenia ŠPZ využívame kompenzačné pomôcky.
- **Zabezpečíme, aby dieťa nosilo okuliare aj pri pohybových činnostiach** (je vhodné ich opatřit gumičkou).
- **Ak je dieťaťu predpísaný okluzor („klapka na oko“), mal by byť používaný najmä v dopoludňajších hodinách pri riadenej činnosti.**
- **Podľa odporúčení ŠPZ zabezpečujeme vhodné podmienky na pravidelnú zrakovú hygienu.**

Pri podpore detí s **ťažkým zrakovým postihnutím** vzdelávaných pomocou kompenzačných zmyslov možno odporučiť:

tip

- **Eliminujeme prekážky v priestore pohybu dieťaťa.**
- **Usporiadanie prostredia triedy meníme len v nevyhnutných prípadoch a vždy dieťa s novým usporiadaním oboznámime.**
- **Miesto v šatni by malo byť pre dieťa ľahko dosiahnuteľné, rovnako tak stále miesto v jedálni.**

- Podľa odporučení ŠPZ vybavíme **prostredie školy vodiacimi lištami, hmatovými značkami a ďalšími pomôckami na uľahčenie pohybu a orientácie.**
- **Výtvarné činnosti pre dieťa upravujeme tak, aby sa ich dieťa mohlo zúčastniť spoločne s ostatnými** (namiesto kresby modeluje alebo vytvára koláže z rôznych materiálov).
- Do denného programu **zaraďujeme pravidelne individuálnu prácu s dieťaťom kvôli nácviku špecifických zručností** zameraných najmä na rozvoj vnímania prostredníctvom hmatu (príprava na čítanie a písanie Braillovým písmom).
- V prípade využitia podpory asistentom pedagóga dbáme na to, **aby bolo dieťa vedené k najvyššej miere samostatnosti.** Asistent by nemal robiť za dieťa tie činnosti, ktoré dieťa zvláda alebo na základe nácviku môže zvládnuť samé.

8.2 Sluchové postihnutie

Skupinu detí so sluchovým postihnutím delíme podľa miery sluchovej straty na nepočujúcich a nedoslýchavých. Špecifickou skupinou sú potom deti s kochleárnym implantátom.

**nedoslýchavé
dieťa**

Nedoslýchavé dieťa dokáže pomocou kompenzačných pomôcok (zosilňovacích aparátov, najčastejšie slúchadiel) vnímať s väčším či menším obmedzením hovorenú reč a prostredníctvom sluchu kontrolovať svoj rečový prejav. Rečový prejav nedoslýchavých detí s perцепčnou poruchou je zaznamenaný absenciou rozlišovania niektorých hlások, koncoviek slov, narušený je rytmus, prízvuk a melódia reči. Narušená je schopnosť perцепcie a sluchovej diferenciácie jednotlivých hlások (predovšetkým sykaviek) a slov. Dieťa má problém porozumieť významu slov a viet. Slovná zásoba je chudobnejšia.

**nepočujúce
dieťa**

Nepočujúce dieťa nedokáže ani pomocou zosilňovacích aparátov vnímať hovorenú reč. Pri včasnej a systematickej logopedickej a špeciálno-pedagogickej starostlivosti sa môžu naučiť používať hovorenú reč. Rečový prejav nepočujúcich detí však býva dysgramatický, s neprirodzenou intonáciou, ťažšie zrozumiteľný. Nepočujúci často uprednostňujú používanie alternatívnej formy komunikácie, najčastejšie znakového jazyka (najmä ak má dieťa nepočujúcich rodičov) alebo znakov sprevádzaných rečou (v prípade počujúcich rodičov) či iných foriem neverbálnej komunikácie.

Do skupiny **ohluchlých** patria deti, ktoré si hovorenú reč osvojili prirodzeným spôsobom, no v dôsledku ochorenia alebo úrazu stratili schopnosť počuť (asi v 5. až 6. rokoch veku). Dosiahnutá úroveň reči sa môže postupne zhoršovať kvôli nemožnosti sluchovej kontroly vlastnej reči, záleží na kvalite odbornej intervencie, najmä logopedickej.

**dieťa
s kochleárnym
implantátom**

Dieťa s kochleárnym implantátom komunikuje spravidla hovorenou rečou, jeho reč je zrozumiteľná, často primerane rozvinutá. Pri práci s týmto dieťaťom je dôležité dodržiavať pravidlá pre komunikáciu s osobami so sluchovým postihnutím,

najmä udržiavať, pokiaľ je to možné, pokojné prostredie triedy a pred oznamovaním nadviazať priamo s dieťaťom najskôr očný kontakt. Hovoriaci by nemal mať zakryté ústa (dieťa môže kombinovať počutú reč s odčítavaním z úst). Dôležité je taktiež kontrolovať funkčnosť vonkajšej časti kochleárneho implantátu, mikrofónu a zvukového procesoru (či nie je batéria vybitá).

8.2.1 Stupne sluchového postihnutia:

- **zdravý sluch:** rozlíšenie zvuku do 25 dB, šepot,
- **ľahká strata sluchu:** sluchová strata v rozsahu 26 – 40 dB, tichý rozhovor,
- **nedoslýchavosť:**
 - **ľahká:** sluchová strata v rozsahu 42 – 55 dB, bežná hovorená reč,
 - **stredne ťažká:** sluchová strata v rozsahu 56 – 70 dB, hudba z rádia, vysávač,
 - **ťažká:** sluchová strata v rozsahu 71 – 90 dB, TV,
 - **praktická až totálna hluchota:** sluchová strata v rozsahu 91 – 100 dB, lietadlo.

Porucha sluchu nad 55 dB výrazne sťažuje počutie, porozumenie a aj osvojenie si hovorenej reči.

Podpora dieťaťa so sluchovým postihnutím v materskej škole

- Pri poskytovaní podporných opatrení vychádzame z odporúčenia školského poradenského zariadenia.
- Podpora by mala smerovať predovšetkým k uplatňovaniu zásad uľahčujúcich komunikáciu pedagóga s dieťaťom so sluchovým postihnutím. Medzi hlavné zásady patria najmä:
 - dieťa má dopredu vedieť o čom bude komunikácia (téma),
 - hovoriaci má mať dobre osvetlenú tvár, nemal by stáť v tme,
 - hovoriaci počká, kým nepočujúci s nim nadviaže očný kontakt,
 - hovoriaci správne a výrazne artikuluje (artikuláciu nepreháňať),
 - hovoriaci používa krátke vety.

So zásadami komunikácie s dieťaťom so sluchovým postihnutím oboznámime taktiež deti a prevádzkových zamestnancov materskej školy.

U detí s kompenzačnými pomôckami (slúchadlo, kochleárny implantát) pravidelne kontrolujeme funkčnosť kompenzačnej pomôcky.

tip

9. | Sociálne znevýhodnenie

Termín sociálne znevýhodnenie **zahŕňa širokú škálu prekážok v učení, ktoré nemajú primárnu príčinu v zdravotnom stave či zdravotnom postihnutí**. Príčiny sociálneho znevýhodnenia sú spojené so sociálnym prostredím, v ktorom dieťa vyrastá alebo inými životnými okolnosťami, ktoré v rôznej miere negatívne ovplyvňujú vývin dieťaťa, resp. rozvoj jeho vzdelávacieho potenciálu.

Aspekty sociálneho znevýhodnenia môžu byť vymedzené na úrovni:

- **jedinca** (napr. jazyková odlišnosť, odlišná sexuálna orientácia, nápaditosti vo fyzikálnom vzhľade, zanedbaný vonkajšok),
- **rodiny** (napr. odlišný životný štýl rodiny, týranie, zneužívanie, zanedbávanie, veľká pracovná vyťaženosť rodičov, absencia jedného z rodičov, odlúčenie dieťaťa od biologickej rodiny),
- **v sociálnom prostredí** (sociálne vylúčené lokality, azylové domy alebo prostredie s výskytom rizikového správania) a
- v súvislosti s **ekonomicko-sociálnym statusom** (chudoba, strata materiálneho zázemia v dôsledku zadlženia, migrácie, nevyhovujúce bytové podmienky či nestále bývanie, kultúrna a náboženská odlišnosť).

Dieťa samo tieto znevýhodňujúce faktory nedokáže eliminovať. U veľkej časti detí sa jednotlivé **príčiny sociálneho znevýhodnenia navzájom prelínajú a nie je možné určiť dominantnú príčinu** zvýšenej podpory vo vzdelávaní.



Diagnostika by preto mala predovšetkým smerovať k identifikácii potrieb, ktoré dieťa má vo výchovno-vzdelávacom procese a hľadaní vhodných opatrení k ich naplneniu. Pri hľadaní optimálnych foriem podpory je dôležité mať na pamäti, že príčiny sociálneho znevýhodnenia sú vždy spojené so širším kontextom života dieťaťa, ktorý nemusí byť známy pracovníkom školy. **Preto je dôležité, aby sa do posudzovania potrieb konkrétneho dieťaťa zapojilo čo najviac osôb, ktoré dieťa poznajú, vrátane rodičov.**

Sociálne znevýhodnenie sa vyznačuje širokou škálou prejavov **sociálneho, psychického, kultúrneho, ekonomického alebo fyzického** (v zmysle odlišného vzhľadu) charakteru. Sociálne znevýhodnené môže byť dieťa s odlišným mater-ským jazykom; dieťa s deformáciou v tvári, ktoré je vďaka svojej odlišnosti vyčlenené z kolektívu; dieťa z dysfunkčnej rodiny alebo dieťa umiestnené do ústavnej výchovy. **Tieto aspekty sa veľmi často kombinujú a prelínajú a sú tiež:**

- **premenné v čase** (môžu byť prechodné, občasné či trvalé),
- **v prostredí** (čo jedna sociálna skupina považuje za normálne, môže iná skupina považovať za neprijateľné).

Preto je potrebné kontinuálne monitorovať situáciu dieťaťa, sledovať zmeny a nové podnety a pružne na ne reagovať výberom vhodných podporných stratégií.

Medzi aspekty, ktoré majú významný vplyv na vzdelávanie v materskej škole, patrí:

- **nedostatočná podpora všestranného rozvoja dieťaťa zo strany zákonných zástupcov** (vrátane nedostatočného záujmu o priebeh vzdelávania a komunikáciu so školou),
- **neznalosť či nedostatočná znalosť vyučovacieho jazyka,**
- **odlišná kultúrna a náboženská tradícia a hodnotová orientácia rodiny,**
- **ohrozenie dieťaťa rizikovým správaním dospelých** (násilie, užívanie návykových látok, týranie a zneužívanie dieťaťa),
- **dlhodobý pobyt dieťaťa mimo rodiny** (v ústavnom zariadení alebo pestúnskej starostlivosti),
- **častá migrácia rodiny** (striedanie bydliska dieťaťa, pobyty v azylových domoch a ubytovniach).

V predškolskom veku môžeme u detí so sociálnym znevýhodnením častejšie pozorovať nasledujúce **prejavy**:

- neznalosť, resp. nedostatočná znalosť vyučovacieho jazyka u detí s odlišným materským jazykom,
- problémy s rešpektovaním denného režimu a neznalosť pojmov s ním spojených, vyplývajúce z absencie skúseností s pravidelným režimom v rodinnom prostredí,
- problémy s orientáciou v čase a dodržovaním časového rozvrhu aktivít,
- znížená schopnosť sústredenia pozornosti na vlastnú činnosť alebo činnosť druhej osoby (napr. demonštrácia požadovanej činnosti),
- neznalosť pravidiel bežných hier, funkcie didaktických hračiek, detských knížiek,
- oddaľovanie uspokojenia okamžitých impulzov k rozprávaniu, pohybu, aj v situáciách, keď je od dieťaťa vyžadovaná sústredená činnosť,
- nedostatočne rozvinuté zrakové a sluchové vnímanie,
- nedostatočne rozvinutá jemná motorika a vizuálno-motorická koordinácia,
- absencia skúseností s kresbou alebo inými detskými výtvarnými technikami a pri nich používanými pomôckami (vodové farby, nožnice a pod.),
- neznalosť základných pojmov umožňujúcich klasifikáciu objektov (farba, tvar, veľkosť atď.),
- obmedzená slovná zásoba,
- neznalosť bežných sociálnych situácií,
- neskúsenosť s odlúčením od rodiny a dlhodobým pobytom s cudzími dospelými osobami,

- problémy s rešpektovaním pokynov a inštrukcií, neznalosť pravidiel spoločenského správania,
- znížená schopnosť regulácie vlastného správania,
- nápadnosti v prejavoch emócií (častejšie afekty, zvýšená úzkostlivosť),
- obmedzenie skúseností s okolitým svetom na prostredie domova a jeho bezprostredného okolia (absencia skúseností s návštevou kultúrnych a vzdelávacích akcií, dovolenka mimo bydliska a i.).



V podpore detí so sociálnym znevýhodnením kladieme dôraz predovšetkým na sprostredkovanie podnetov, ktoré im chýbajú v domácom prostredí. Všetky aktivity komentujeme, oboznamujeme dieťa s názvami činností a predmetmi využívanými v nich, demonštrujeme spôsob, akým sa pracuje s pomôckami. Na začiatku volíme také činnosti, o ktorých bezpečne vieme, že ich dieťa zvládne. **Zažitie úspechu posilňuje motiváciu k ďalšej práci. Pri podpore detí so sociálnym znevýhodnením:**

- častejšie striedame činnosti vyžadujúce koncentráciu pozornosti s činnosťami na pozornosť menej náročnými (volíme podobný prístup ako u detí s ADHD),
- podnecujeme deti ku kladeniu otázok, hľadaniu súvislostí medzi javmi, triedenie predmetov podľa zadanej charakteristiky (tvar, farba atď.),
- pozitívnu motiváciu posilňujeme formy interakcií s ostatnými deťmi i dospelými, ktoré rešpektujú zásady spoločenského správania,
- s vhodnými formami a prostriedkami podpory všestranného vývinu dieťaťa zoznamujeme tiež rodičov (prizvaním k sledovaniu aktivít s deťmi, ukázkou didaktických hračiek a pod.).

V prípade, že dieťa vykazuje známky zanedbávania, týrania alebo zneužívania, svoje podozrenie skonzultujeme s pracovníkmi organizácie, ktorá sa zaoberá touto problematikou (na Slovensku napr. Centrum Slniečko) a následne kontaktujeme orgán sociálno-právnej ochrany detí.

10. | Mimoriadne nadanie

10.1 Definícia a vyhľadávanie

Deti s mimoriadnym nadaním zaraďujeme do skupiny detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej ŠVVP). Ich diagnostika a následná podpora v detskom veku je spojená s množstvom problémov, ktoré sa pokúsime stručne načrtnúť.

V teórii i praxi koexistuje **mnoho rôznych definícií**, súvisiacich pojmov, medzi ktoré patria pojmy nadanie, talent, inteligencia, kreativita atď. Rovnako tam môžeme nájsť **rôzne teórie a modely súvisiace s nadaním**.

**definície
nadaní**

V pedagogickej praxi je v súčasnosti najčastejšie pojem **nadanie** ako synonymum pre pojem **talent**. Predstavuje súbor predpokladov pre výkon, ktoré sú v porovnaní s normou v rovesníckej skupine nadpriemerné, príp. mimoriadne.

V predškolskom a mladšom školskom veku hovoríme radšej o **potenciálnom nadaní, ktoré sa z rôznych dôvodov ešte nemusí úplne prejavovať vo výkone**. Mimoriadny potenciál sa môže prejavovať v jednotlivých oblastiach alebo vo viacerých oblastiach zároveň. U mladších detí často hovoríme o **všeobecnom nadaní**, ktoré sa **neskôr kryštalizuje na nadanie** v oblastiach:

- matematicko-logickej,
- jazykovej,
- technickej,
- sociálnej,
- umeleckej alebo
- športovej.

Rozlišujeme príslušné **typy (príp. druhy) nadania** a v rámci nich **rôznu mieru (intenzitu)**.

Zároveň možno povedať, že **v súčasnosti prevažuje vnímanie nadania ako socio-kultúrne podmieneného konštruktu**. To, ako je vnímané nadanie a kto je považovaný za nadaného, teda vypovedá o hodnotách konkrétnej spoločnosti. Tá preferuje určitý profil ľudských schopností v istom období viac ako v inom.

Nadanie ukazuje z veľkej časti na **vrodený potenciál**, ktorý sa ale **aktualizuje, naplňuje a dotvára vhodným spolupôsobením vonkajšieho prostredia** (najmä rodiny, rovesníkov a školy). Základnou požiadavkou je, aby sme tento potenciál vedeli čo najskôr rozpoznať a vedome vytvárali vhodné podmienky jeho rozvoja. Čo je náročné práve preto, že dieťa vybočuje z normy.

Rovnako ako u ktorejkoľvek inej skupiny detí so ŠVVP je **i u nadaných detí potrebné nezabudnúť na riziko nálepkovania a chybné identifikácie**.

tip

Nadanie je výsledkom akcelerovaného (asynchrónneho, zrýchleného, predčasného) vývinu jednej alebo viacerých zložiek osobnosti oproti rovesníckej norme. Najčastejšie intelektová zložka v rámci vývinu v rôznej miere „predbieha“ ostatné zložky. Dôsledkom tejto **asynchronicity** je vyššia **zraniteľnosť** a prípadne **typické problémy**, s ktorými sa niektoré nadané deti stretávajú. Nadané deti sú z uvedených dôvodov veľmi **rôznorodou skupinou**.

10.2 Diagnostika nadania

V rámci **pedagogickej diagnostiky** má svoje miesto **dlhodobé pozorovanie**, ktoré predpokladá znalosť nadania v správaní a prežívaní detí príslušnej vekovej skupiny.

Významnou pomôckou preto sú **posudzovacie škály** obsahujúce súbory týchto prejavov. Žiadny jednotlivý prejav dieťaťa do skupiny automaticky nezaraďuje, žiadny chýbajúci prejav dieťa zo skupiny nevyraduje. Jednotlivé prejavy posudzujeme vo vzájomných súvislostiach a v širšom kontexte.

Príklad

Príkladom môže byť napr. stereotypná predstava o zručnostiach čítať pred vstupom do školy. Napriek tomu väčšina mimoriadne nadaných detí číta skôr ako rovesníci, pre niektoré to z rôznych dôvodov neplatí.

Pozorovanie spontánnych prejavov dopĺňa vždy **pozorovanie v úlohovej situácii**, ktorá je pre dieťa motivujúca a umožňuje mu podať maximálny výkon. Čím mladšie je dieťa, tým potrebnéjšie je myslieť na **nestabilitu výkonu dieťaťa** a **vyvarovať sa nedostatočne podloženým záverom**.

Preferujeme teda **kombináciu viacerých diagnostických metód/nástrojov a zapojenie viacerých osôb do procesu diagnostiky**:

- V predškolskom veku o akcelerácii vývinu môže dobre vypovedať **detská kresba** alebo všeobecne **produkty tvorivosti dieťaťa**.
- V zahraničí sa využíva **analýza portfólia** dieťaťa.
- Vzhľadom na to, že mimoriadne nadanie sa mnohokrát prejavuje už v ranom veku, cenné sú **anamnestické informácie**, ktoré môže pedagóg získať od rodičov a/alebo ďalších osôb starajúcich sa o dieťa. Rodičia sú často, ale nie vždy, zároveň prví, kto nadanie dieťaťa registruje. Hovoríme o tzv. prvotnej nominácii.

V ranom a predškolskom veku sa **mimoriadne nadanie prejavuje ako v oblasti jazyka a učenia, tak aj v oblasti psychomotorického a psychosociálneho vývinu**:

- Väčšina mimoriadne nadaných detí skôr ako ich rovesníci používa jednoduché vety.

- Vďaka výbornej **pamäti** ich pasívna a aktívna **slovná zásoba** narastá výrazne rýchlo.
- Mimoriadne nadané deti sa dokážu výrazne dlhšie **sústrediť**.
- Sú mimoriadne **aktívne** pri skúmaní blízkeho okolia.
- Majú celkovo **nižšiu potrebu spánku**.
- Relatívne často skôr lezú, **chodia**, zvládajú koordináčne náročnejšie pohyby.
- Dospelí sú pre nich zdrojom zaujímavých podnetov a odpovedí na otázky, preto ich spoločnosť vyhľadávajú viac ako spoločnosť rovesníkov.
- Majú **odlišné a intenzívne záujmy**, v ktorých prejavujú **vôľu a vytrvalosť**. Typický je záujem o informácie vzťahujúce sa dlhší čas na určitú tému. Tieto informácie deti rady štruktúrujú do výpočtov, **systematizujú** ich, **organizujú**, **vyhľadávajú** ich z rôznych prostriedkov a z rôznych zdrojov.
- **Raná symbolická aktivita** rieši problémy, prichádzajú s originálnymi nápadmi.
- Paralelnú hru často skorej vystrieda hra s partnerom, námetová hra, hra v role, **hra s pravidlami**.
- **Kreatívne a samostatne** riešia problémy, prichádzajú s originálnymi nápadmi.
- Často ešte v predškolskom veku prechádzajú do **štádia konkrétnych myšlienkových operácií a dokážu logicky usudzovať**.

Doterajšie vymenovanie prejavov môžeme vnímať ako pozitívne charakteristiky. Veľká časť nadaných detí sa vyvíja a adaptuje bez väčších problémov. Nerovnomerný vývin spolu s preferenciou kognitívnych potrieb sa však môže tiež prejavovať rôznou mierou skôr **negatívnych charakteristík**. Stúpajú so zvyšujúcou sa mierou nadania dieťaťa. Násobí sa v prípade, že je dieťa dlhodobo v prostredí, ktoré nedokáže rozpoznať jeho potreby, uspokojiť a rešpektovať jeho špecifický profil schopností:

Nadané dieťa sa môže prejavovať v komunikácii ako **výrazne svojhlavé, vyžadujúce**, manipulatívne, inokedy, naopak, neadekvátne úzkostlivé, plačlivé, **emočne nezrelé**.

Vysiela tak okoliu nejednoznačné signály, ktoré často nekorešpondujú s očakávaním sociálneho okolia dieťaťa.

Príklad

Štvorročné nadané dieťa v materskej škole plynule číta, má encyklopedické znalosti o vesmíre a hrá dámu. Zároveň však plače pri odchode rodiča, náhlejšie zmeny programu. Má **problémy v oblasti sebaobsluhy**, odmieta kresliť atď. Nevie adekvátne **riešiť konflikt s rovesníkmi**. Na kritiku alebo nespravodlivosť reaguje precitlivo.

Výskumy ukazujú na výrazne väčšie zastúpenie introvertov v populácii nadaných. **Prejavom ich frustrácie** môže byť denné snenie, psychosomatické problémy a i. Prehĺbená schopnosť vnímať, prijímať a spracovávať veľké množstvo informácií, vysoká reflektivita, negatívny perfekcionizmus a zároveň emočná krehkosť sa môžu už v predškolskom veku v krajnom prípade prejavovať neurotickým ochorením.

Najohrozenejšou skupinou nadaných sú deti s tzv. dvojitou výnimočnosťou. Ide o deti, **ktorých nadanie je do rôznej miery prekryté iným, intenzívnejšie sa manifestujúcim hendikepom.**

Najčastejšia **kombinácia** je:

- **nadanie s poruchou pozornosti alebo hyperaktivitou,**
- **nadanie v kombinácii s dispozíciou pre rozvoj poruchy učenia,**
- **nadanie s Aspergerovým syndrómom.**

Rozpoznať nadanie dieťaťa môže **komplikovať i ktorákoľvek zmyslová chyba, porucha reči atď.** Hendikepom môže byť **sociálne alebo kultúrne znevýhodnenie.**

V súčasnosti sa aktualizuje napr. problematika nadaných s odlišným materinským jazykom. Jazyková bariéra im znemožňuje plne prejsť svoj potenciál a zároveň pedagogické úsilie v prvom rade smeruje k dorovnaní tohto hendikepu na úkor rozvoja nadania.

Postupne i do nášho prostredia preniká nutnosť venovať viac pozornosti rodovým nerovnostiam. **Nadané dievčatá sú často radené do skupiny rizikových nadaných.** Najmä v prípade, že sa ich dominantné nadanie prejavuje v oblastiach typicky prisudzovaných skôr chlapcom. Nadané dievčatá ohrozuje všeobecne ich väčšia tendencia sa prispôbiť očakávaniam okolia a uspokojiť tak svoje potreby spolunáležitosti a sociálneho prijatia i za cenu potlačenia intelektových potrieb.

Možno pozorovať určité typy nadaných detí:

- Typ „**riešiteľ**“ vyžaduje prísun nových problémov, výziev, úloh. Je zameraný na výsledok. Pracuje rýchlym tempom.
- Opačný typ „**bádatel**“ potrebuje skúmať jednotlivú vec do hĺbky, z viacerých rôznych uhlov pohľadu. Môže len ťažko a neochotne prechádzať na iný typ činnosti. Úplne ho pohlcuje objavovanie.

Znalosť jednotlivých charakteristík nadaných a zároveň citlivosť na ich individuálnu jedinečnosť je dobrým predpokladom pre ich úspešné vykonávanie v procese výchovy a vzdelávania.

Nie je bežné, aby nadanie dieťaťa bolo v predškolskom veku identifikované školským poradenským zariadením alebo inými odborníkmi. **Učiteľky MŠ sú tak popri**

rodičoch často tými, kto na základe pedagogickej diagnostiky upozornia na možné nadanie dieťaťa.

- Nadaným deťom dávame príležitosť na rozvoj ponukou aktivít zodpovedajúcich úrovni ich rozvoja (nie ich veku).
- Dbáme na to, aby dieťa dostávalo dostatok príležitostí a podpory na celkový rozvoj, najmä v oblastiach, ktoré sú oslabené.
- Podporujeme rozvoj sociálnych interakcií nadaných detí, dbáme na to, aby odlišné aktivity, ktoré im k podpore ich rozvoja predkladáme, neboli dôvodom ich vyčlenenia z kolektívu.
- Schopnosti a zručnosti nadaných detí využívame v rámci skupinového učenia spôsobom, ktorý bude vychádzať z osobnostných charakteristík dieťaťa (napr. introvertné dieťa nebudeme nútiť k tomu, aby ostatným deťom samostatne niečo demonštrovalo, ale využijeme napr. jeho výrobok alebo iný výstup z činnosti na učenie ostatných detí).
- V prípade oslabenia v určitej oblasti (napr. emočnej či sociálnej) podporujeme dieťa v rozvoji schopností a zručností v súlade s očakávaniami pre jeho vek.
- Akceptujeme skutočnosť, že vývin dieťaťa môže byť nerovnomerný a nekladíme naň rovnako vysoké očakávania vo všetkých oblastiach vývinu (ak je dieťa napred v jednej oblasti, automaticky neočakávame, že to tak je aj v iných oblastiach).

III. METODICKÁ ČASŤ

11. Sociálne zručnosti u detí predškolského veku

Sociálne kompetencie predstavujú schopnosti a zručnosti umožňujúce vzájomne obohacujúce nadväzovanie medziľudských vzťahov a zapojenie v spoločnosti. **Vzdelávanie v predškolskom zariadení poskytuje dieťaťu prvé dôležité podnety na rozvoj sociálnych kompetencií v širšom sociálnom prostredí, kam patria jeho rovesníci i dospelé osoby, ktoré sú súčasťou rodiny.** Prosociálne správanie sa totiž môže intenzívne rozvíjať iba v interakcii s neutrálne ladenými neznámymi deťmi i dospelými. V predškolskom veku sú teda položené základy na začleňovanie dieťaťa do spoločnosti a nadväzovanie funkčných medziľudských vzťahov a adekvátne podporovanie tohto procesu je jednou z najťažších úloh výchovného pôsobenia v tomto období.

Schopnosti a zručnosti dieťaťa v predškolskom veku v sociálnej oblasti zahŕňajú:

- schopnosť vyjadriť vlastné potreby, zámery a názory,
- veku primerané prejavovanie citlivosti a ohľaduplnosti voči druhým, ochota pomôcť a emocionálne podporiť druhých,
- rozpoznanie vhodného a nevhodného správania v obvyklých situáciách,
- schopnosť spolupracovať a spolupodieľať sa na činnostiach a rozhodnutiach, schopnosť dohovoriť sa, príp. vyjednávať s ostatnými, prijímať a uzatvárať kompromisy prijateľné pre všetkých zúčastnených,
- schopnosť presadiť sa i podriaďiť v skupinovej činnosti,
- uvedomenie si zodpovednosti za vlastné konanie a jeho následky,
- adaptácia na bežné zmeny sociálneho prostredia,
- odmietanie spoločensky nevhodného správania vrátane schopnosti veku primerane sa brániť jeho dôsledkom,
- prijímanie spoločenských hodnôt a pravidiel spojených s dôstojnými medziľudskými vzťahmi,
- uplatňovanie spoločenských a ďalších dohodnutých pravidiel v každodennom kontakte s deťmi a dospelými,
- prijímanie odlišností a jedinečností druhých,
- obozretnosť pri stretnutí s neznámymi ľuďmi alebo v doteraz neznámych sociálnych situáciách,
- prijímanie vyjasnených a zdôvodnených povinností, vytrvalosť pri ich napĺňaní.

Tieto kompetencie úzko súvisia s komunikáciou, najmä **zručnosť konštruktívne komunikovať v rôznych prostrediach a sociálnych situáciách**. Na úspešné zapojenie do spoločnosti je tiež treba rozumieť pravidlám a zvyklostiam, ktoré sú v spoločnosti uznávané, vyjadrovať a zároveň akceptovať rôzne stanoviská a prejavovať toleranciu a empatiu. K začleňovaniu dieťaťa do spoločnosti dochádza prostredníctvom napodobňovania konania osôb, ktoré dieťa obklopujú, postupne sa identifikujú s rôznymi vzormi ľudského konania. Tento proces je označovaný pojmom **socializácia**.

socializácia

Na jeho úspešné zvládnutie socializácie je veľmi dôležité, aby dieťa vo svojom okolí cítilo **pozitívne ladené prijatie a očakávania vo vzťahu k svojej budúcnosti**. V predškolskom veku deti tiež začínajú poznávať konkrétne očakávané spôsoby správania a sebaregulácie, ktoré sú označované ako **sociálne roly**. Tieto roly môže jedinec v priebehu celého života prijímať, prispôbovať, meniť či odmieňať. Jednotlivé vzory správania sa zároveň môžu navzájom prelínať a ovplyvňovať. **Sociálne roly možno deliť podľa kritérií.**

sociálne roly podľa trvania

Podľa doby trvania rozlišujeme napr. roly:

- **dlhodobé** (dcéra/syn, sestra/brat),
- **krátkodobé** (účinkujúci v školskom divadelnom predstavení, účastník výletu),
- **všeobecné** (chlapec/dievča).

Pri vstupe dieťaťa do materskej školy sa k role dieťaťa v rodine, príp. súrodenca, pridáva tiež rola **dieťaťa v materskej škole a kamaráta**. Dieťa sa tu učí **komunikovať, nadväzovať vzťahy s rovesníkmi**, zároveň sa učí **každodenným interakciám s dospelými, ktorí nie sú súčasťou jeho rodiny**, a tiež intenzívne vníma **pravidlá a zvyklosti, ktoré sú v mnohých ohľadoch odlišné od doterajších pravidiel a zvyklostí v rodine**. Materská škola je prostredím, kde dieťa vstupuje do spoločnosti ako samostatný jedinec. Tu sa učí partnerstvu a vníma samé seba ako súčasť väčšieho sociálneho celku, v ktorom fungujú určité pravidlá, ktoré treba dodržiavať.

sociálne roly dieťaťa v materskej škole

Dosiahnutie dobrej pozície v skupine a získanie sympatií rovesníkov je veľmi dôležité pre vytváranie pozitívneho sebaaprijatia dieťaťa.

tip

Ak správanie dieťaťa spojené s rolou kamaráta nenapĺňa očakávania ostatných detí, je terčom kritiky a odmietania. To môže viesť k menšej náklonnosti voči dieťaťu až k jeho odmietaniu, čo má negatívny vplyv na rozvoj jeho sebaaprijatia. Negatívne sebahodnotenie často vedie k fixácii či stupňovaniu nevhodných prejavov správania dieťaťa voči ostatným deťom. Vzniká tak do určitej miery začarovaný kruh, ktorý je potrebné čo najskôr prelomiť.

V rámci pedagogického pôsobenia je u dieťaťa v úplnom začiatku výskytu nevhodného správania potrebné podporiť rozvoj vzorcov a prejavov správania, ktoré sú akceptované ostatnými deťmi. Pred sankciami za nevhodné správanie dávame prednosť posilňovaniu žiaducich prejavov správania pozitívnou motiváciou (spočívajúcou v pochvale alebo odmene, napr. v určitej mimoriadnej výhode, ktorá je pre dieťa atraktívna – pomoc pani učiteľke pri demonštrácii úlohy so za-

ujímavými pomôckami, možnosť sedieť vedľa pani učiteľky pri čítaní rozprávky a pod.). V prípade fyzickej agresie je potrebné pristúpiť k trestu, ktorý by však pre dieťa nemal byť traumatizujúci (napr. dočasné odobratie predtým uznanej výhody).



V komunikácii s dieťaťom nikdy neodsudzujeme samotné dieťa, ale odsudzujeme neprijateľné správanie.

Aby sa deti zorientovali v tom, aké správanie je v konkrétnej situácii prijateľné a aké už nie, je vhodné s deťmi spoločne **vytvoriť spoločné pravidlá správania a následne ich neustále pripomínať vhodnou, najlepšíe zážitkovou formou.**

Na úspešný rozvoj sociálnych zručností je nevyhnutné zabezpečiť určité podmienky.

K týmto podmienkam patrí:

- **uspokojenie citových potrieb dieťaťa, navodenie pocitu istoty a bezpečia,**
- **viera dieťaťa v bezpečný svet a možnosť ovplyvniť dianie v okolí vlastným správaním,**
- **dostatočná dôvera vo vlastnú schopnosť ovplyvňovať dianie okolo seba.**

**empatia,
sebaovládanie**

Na strane dieťaťa je základnou podmienkou dosiahnutie určitej emocionálnej zrelosti, ktorá umožňuje **schopnosť empatie a tiež sebaovládania** (schopnosť potlačenia či oddialenia potrieb, ovládnutie vlastnej agresie a pod.). Nevyhnutné je tiež dosiahnutie **takej úrovne kognitívnej zrelosti, ktorá umožňuje nahliadnuť na konkrétnu situáciu z pohľadu iného človeka.** Tieto schopnosti (zatiaľ ešte v neúplnej podobe) dosahujú deti až ku koncu predškolského veku. Napriek tomu sú deti v predškolskom veku schopné vcítiť sa do pocitov druhých, s ktorými majú skúsenosti (radosť, bolesť, strach) a dokážu predvídať pocity druhých v známych situáciách (*keď ťa udriem, bude ťa to bolieť*). Tiež obvykle dokážu podľa výrazu rozpoznať známe emócie (hnev, smútok, radosť a pod.).

11.1 Diagnostika

Pre orientačné posúdenie miery rozvoja sociálnych zručností môžeme použiť nasledujúcu posudzovaciu schému, ktorá bola inšpirovaná uvedenými publikáciami (pozri zoznam odporúčaných metodických zdrojov a ďalších materiálov).

Pri posudzovaní miery rozvoja sociálnych zručností je potrebné vždy vyhodnocovať ďalšie dôležité premenné, ktoré majú priamy vplyv na rozvoj týchto zručností. Ako už bolo spomenuté, ide hlavne o mieru emocionálnej zrelosti a aktuálnu úroveň rozvoja kognitívnych schopností konkrétneho dieťaťa. Ako už bolo uvedené vyššie, ide najmä **o mieru emočnej zrelosti a taktiež aktuálnu úroveň rozvoja kognitívnych schopností konkrétneho dieťaťa.** Významný vplyv má tiež **sociokultúrne prostredie rodiny, v ktorom dieťa vyrastá, a s ním spojené**

hodnoty a pravidiel, ktoré rodina prijíma za svoje. Vekové zaradenie očakávaných schopností je do značnej miery orientačné, napriek tomu môže byť užitočným zdrojom informácií na nastavenie vhodnej podpory dieťaťa.

Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľom slúžiť ako návod na **voľbu aktivít umožňujúcich rozvoj danej schopnosti či zručnosti**. Pri využívaní posudzovacej schémy je lepšie, ak **posúdenie realizuje nezávisle od seba niekoľko osôb**, ktoré sú s dieťaťom v častom kontakte. Následne je vhodné spoločne prediskutovať vlastné hodnotenie s ostatnými hodnotiteľmi. Zníži sa tak vysoká miera subjektivity vo vnímaní prejavov správania dieťaťa jedným hodnotiteľom. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom pri sledovaní vývinu s časovým odstupom (napr. po pol roku alebo po ukončení intervenčného programu zameraného na rozvoj sociálnych zručností).

Najvhodnejšími aktivitami na rozvoj sociálnych zručností sú rôzne **interakčné hry umožňujúce učiť sa prostredníctvom zážitku, ktoré uvádzame nižšie**.

V prípade detí s poruchou autistického spektra (s vysokofunkčným autizmom, Aspergerovým syndrómom) či s mimoriadne zvýšenou úzkosťou zo sociálnej interakcie s ostatnými deťmi, je potrebné pristupovať k ich zapájaniu do skupinových hier citlivo, spoiatku im môžeme ponúknuť iba pozorovanie ostatných detí pri hrách, neskôr voľbu roly, ktorá bude pre nich prijateľná.

tip

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Po fáze adaptácie sa dokáže odlúčiť od rodičov bez silnej dlhotrvajúcej emocionálnej reakcie na ich neprítomnosť (v prípade nástupu do MŠ v staršom veku platí aj pre vyššie vekové kategórie)	1	2	3	4	5
2.	Prejavuje záujem o ostatné deti a ich činnosť	1	2	3	4	5
3.	Začína spolupracovať s ostatnými deťmi pri hre aj riadenej činnosti	1	2	3	4	5
4.	Postupne chápe a učí sa dodržiavať dohodnuté pravidlá správania	1	2	3	4	5
5.	Po pripomenutí používa naučené zdvorilostné slová a frázy (prosím, ďakujem, prepáč, dobrý deň, dovidenia a pod.)	1	2	3	4	5
6.	V kontakte s pracovníkmi školy neprejavuje zvýšenú úzkosť	1	2	3	4	5
7.	Ak má s niečím problém, poprosí o pomoc učiteľa alebo iné dieťa	1	2	3	4	5

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
8.	Nadväzuje pevnejšie kamarátstvo s jedným či dvomi deťmi	1	2	3	4	5
9.	Začína rešpektovať ostatné deti (chápe, že je nutné sa s deťmi striedať; rozdeliť; počkať, kým druhý dokončí činnosť)	1	2	3	4	5
10.	Rešpektuje potreby druhých detí (v rámci svojich možností pomôže v konkrétnej situácii, podelí sa, požičia hračku, počká na druhého atď.)	1	2	3	4	5
11.	Prevažne dodržiava dohodnuté pravidlá správania (poprosí pred tým, než si požičia hračku, spory nerieši fyzickou agresiou a pod.)	1	2	3	4	5
12.	Používa naučené zdvorilostné slová a frázy adekvátne situácii	1	2	3	4	5
13.	Dokáže ostatným oznámiť svoje nápady a potreby, dokáže požiadať o pomoc; povedať, keď sa mu niečo nepáči	1	2	3	4	5
14.	Spolupracuje a aktívne sa zapája do skupinovej práce	1	2	3	4	5
15.	V prevažnej miere sa dokáže s ostatnými v skupine dohodnúť na spoločnom postupe a prijímať návrhy ostatných	1	2	3	4	5
16.	Počká, kým na neho príde rad	1	2	3	4	5
17.	Prijíma skutočnosť, že aj ostatné deti získavajú výhody či zvýšenú pozornosť učiteľky v dobe, kedy samé túto špeciálnu starostlivosť nemá	1	2	3	4	5
18.	Adekvátne reaguje na pokyny učiteľky či iného pracovníka školy (vrátane zákazu)	1	2	3	4	5
19.	Základy spoločenského správania dodržiava taktiež v prostredí mimo školy (v divadle, ordinácii lekára, v obchode)	1	2	3	4	5
20.	Pozná základy bezpečného správania sa v kontakte s cudzími ľuďmi	1	2	3	4	5

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
---------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 5 rokov

21.	Vedome prejavuje zdvorilosť (pozdraví, poďakuje, popraje dobrú chuť a i.)	1	2	3	4	5
22.	Dokáže rozpoznať vhodné a nevhodné správanie v známych situáciách	1	2	3	4	5
23.	Pod vedením dospelého dokáže zhodnotiť následky vlastného správania	1	2	3	4	5
24.	Voči mladším deťom prevažne prejavuje náklonnosť a ochraňuje ich (pomáha mladším deťom, je citlivé voči ich potrebám, citovo ich povzbudzuje a pod.)	1	2	3	4	5
25.	Pozná a dokáže odmietnuť nevhodné správanie druhých (napr. ubližovanie, ponižovanie druhých, nespravodlivosť, úmyselné klamstvo)	1	2	3	4	5
26.	Pozná základné pravidlá bezpečného správania sa pri pohybe vonku (vrátane správania sa v známych dopravných situáciách, napr. prechádzanie cez cestu, jazda v dopravnom prostriedku)	1	2	3	4	5
27.	Veku primeranými prostriedkami prejavuje zmysel pre zodpovednosť (aktívne sa zapája do upratovania hračiek, má prehľad o svojich veciach, prizná sa k nevhodnému správaniu a pod.)	1	2	3	4	5

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
---------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 6 rokov

28.	Prijíma odlišnosti a jedinečnosti ostatných detí s rešpektom (napr. neposmieva sa kamarátovi, ktorý je tučnejší, má očnú chybu a pod.)	1	2	3	4	5
29.	V skupinovej činnosti sa dokáže presadiť aj podriaďiť s ohľadom na cieľ činnosti, úspešne sa zapája do hier, v ktorých je potrebné rozhodovať, rozdeliť roly a prispôbovať sa pravidlám	1	2	3	4	5
30.	Uplatňuje základné pravidlá bezpečného správania sa pri pohybe vonku a v kontakte s cudzími ľuďmi	1	2	3	4	5
31.	Dokáže odhadnúť následky nevhodného správania sa v známych situáciách	1	2	3	4	5
32.	Dokáže odolať navádzaniu na nevhodné správanie od rovesníkov (napr. krádeži, ubližovaniu druhému)	1	2	3	4	5

Indikátory rizikového správania – rovnaké pre všetky vekové kategórie

A	V konflikte prevažne nevyužíva prvky fyzickej agresie	1	2	3	4	5
B	V kontakte s pracovníkmi školy a/alebo s deťmi neprejavuje zvýšenú úzkosť ani agresivitu	1	2	3	4	5
C	Zámerne neubližuje deťom ani dospelým	1	2	3	4	5
D	Zámerne neubližuje zvieratám	1	2	3	4	5
E	Zámerne neničí vybavenie školy	1	2	3	4	5
F	V kolektíve sa v prevažnej miere neizoluje od ostatných detí	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnotenia

- 1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje
- 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje
- 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje
- 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne
- 5 – nezvláda/neprejavuje sa

11.2 Aktivity na rozvoj sociálnej kompetencie

Najvhodnejšou formou podpory rozvoja vzájomných vzťahov medzi deťmi sú interakčné hry. **V týchto hrách sa zameriavame na rozvoj čiastkových sociálnych zručností formou konkrétnych zážitkov detí.** Nejde o súťažné hry, dôraz sa kladie predovšetkým na proces – **čo sa v priebehu hry deje medzi deťmi i v nich samých.** Ak je cieľom hry tvorba spoločného výtvarného diela, zaujíma nás oveľa viac ako samotný výsledok – ako deti v priebehu práce spolupracovali, či sa dokázali dohodnúť, či došlo ku konfliktu, predčasnemu ukončeniu činnosti a pod.

Náročnejšou časťou týchto hier je spoločný rozhovor **o tom, aké pocity prežívali deti v priebehu hry, čo sa medzi nimi dialo a čo to pre ne znamenalo.**

Pri realizácii interakčných hier by sme mali:

- sami vychádzať zo svojich zážitkov a skúseností pri rozvoji svojich sociálnych zručností,
- vychádzať z poznatkov o vývinových charakteristikách detí predškolského veku,

- vytvárať a podporovať pozitívnu atmosféru v triede i škole, v ktorej sa deti cítia byť prijaté a ktorá podporuje empatiu (zaujíma nás, ako sa cítia druhí),
- poznať a ďalej poznávať osobnosť každého dieťaťa i špecifiká skupiny (vzťahy medzi deťmi, hierarchia v skupine atď.),
- reflektovať svoje pôsobenie na deti,
- využívať osvedčené metodiky a námety hier,
- každú hru starostlivo obsahovo pripraviť vrátane zváženia možných variantov realizácie,
- pracovať s aktuálnou atmosférou v skupine (aktuálnym emočným ladením detí),
- podľa atmosféry v skupine vždy starostlivo zvážiť, kedy zostať v pozícii koordinátora a kedy sa zúčastniť hry ako hráč.

V nasledujúcom texte sú uvedené námety hier, ktoré možno uplatniť v rámci osobnostne sociálnej výchovy v predškolskom zariadení. Niektoré aktivity boli inšpirované uvedenými publikáciami a pracovnými listami.

11.2.1 Pre deti vo veku od 3 rokov:

Čo máme spoločné

Deti stoja pozdĺž jednej steny, učiteľ stojí na opačnej strane. Vysvetlíme deťom, že budeme volať, aby prebehli na druhú stranu, ak pre ne platí, čo hovoríme.

Príklady pokynov:

- *Pribehne ku mne ten, kto má na sebe niečo žlté (modré, zelené...).*
- *Pribehne ku mne ten, kto má bračeka (sestričku, domáce zvieratko).*
- *Pribehne ku mne ten, kto má rád banán (jablko, čerešne...).*
- *Pribehne ku mne ten, kto má vlásky dlhšie ako po ramená.*
- *Pribehne ku mne ten, kto má dnes na sebe sukničku (tepláčky, krátke nohavice).*
- *Pribehne ku mne ten, kto má na hlave sponku.*
- *Pribehne ku mne ten, kto dnes prišiel do škôlky pešo (autom).*

Pri prvom uvedení hry dbáme na to, aby na opačnej strane nezostalo posledné len jedno dieťa. Pri ďalších opakovaniach hry už môžeme navodiť situáciu, keď na opačnej strane zostane len jedno dieťa (malo by ísť o vyrovnané a v skupine pozitívne prijímané dieťa). **Túto situáciu preberieme s deťmi v rámci skupinovej reflexie.**

Námety na otázky pri reflexii:

- *Čo ste cítili, keď ste zistili, že môžete bežať na druhú stranu?* (Deťom môžeme spočiatku ponúknuť obrázky vyjadrujúce rôzne pocity – radosť, smútok, strach, hanba).
- *Všimli ste si, kto všetko bežal súčasne s vami? Dokážete vymenovať deti, ktoré bežali s vami?*

V prípade, že jedno dieťa zostane na druhej strane posledné, spýtame sa tohto dieťaťa, ako sa cítilo. Potom sa spýtame ostatných detí, ako by sa cítili ony, keby na druhej strane zostali posledné. Následne sa ich spýtame, či už niekto zažil, že zostal niekde posledný (napr. popoludní v škôlke) a ako sa vtedy cítil.

Naše ruky

Deti na veľký kus papiera v skupinách po 5 až 6 obkresľujú svoje ruky (možno použiť i prstové farby), následne spojíme obrázky všetkých skupín k sebe a pozorujeme zobrazené ruky. S deťmi sa porozprávame o tom, v čom sú rovnaké a v čom sa líšia (*Všetci máme ruky, vyzerajú na prvý pohľad rovnako, napriek tomu sa líšia. Aké rozdiely vidíte?*).

11.2.2 Pre deti vo veku od 4 rokov

Do kruhu vstúpi

S deťmi vytvoríme kruh. Vysvetlíme deťom pravidlá hry – do stredu kruhu bude vstupovať každý, o ktorom platí to, čo povie pani učiteľka. Deti uprostred kruhu sa s ostatnými deťmi, ktoré tam sú s nimi, pozdravia potrasením ruky (vždy aspoň s jedným dieťaťom). Deti, ktoré zostanú stáť po obvode kruhu, deťom v kruhu krátko zatlieskajú. Potom sa deti z kruhu vrátia na svoje miesta a hrá sa ďalej.

- Možno použiť podobné charakteristiky ako v hre *Čo máme spoločné*, postupne možno voľiť i charakteristiky, ktoré sú v skupinách menej časté.
- V priebehu hry možno na oživenie a uvedomenie si pravidiel meniť formu pozdravu detí uprostred kruhu – namiesto potrasenia rukou môžu použiť vzájomnú poklonu, očný kontakt spojený so zamávaním, salutovaním a pod. – požadovanú formu pozdravu deťom vždy najprv ukážeme.
- V rámci reflexie tiež môžeme použiť podobné obrázky ako v hre *Čo máme spoločné*.

Môžeme tiež deťom položiť otázku, ako sa cítili pri jednotlivých formách pozdravu a či im bol niektorý príjemnejší ako iný. Môžeme s nimi hovoriť tiež o tom, na čo slúži pozdrav. Návodnými otázkami (napr. *Všimli ste si, že každý bol niekedy v kruhu a niekedy vonku? Všimli ste si, že každý bol v kruhu niekoľkokrát s rovnakými deťmi a niekedy zase s inými, že sa to vždy trochu zmenilo?*) privá-

dzame deti k uvedomeniu si skutočnosti, že s každým máme niečo spoločné a v niečom sa od druhých odlišujeme.

V prípade, že je v skupine dieťa s poruchou autistického spektra, radšej volíme nekontaktné formy pozdravu.



Ako sa dnes cítite?

Tejto aktivite predchádza realizácia aktivít zameraných na poznávanie vlastných emócií a emócií druhých.

V rámci výtvarnej aktivity si každé dieťa na koliesko z papiera nakreslí svoj symbol (symbolom môže byť čokoľvek, čo má dieťa rado alebo čo ho charakterizuje). Kolieska s priemerom cca 5 až 7 cm zalaminujeme a zospodu pripevníme stranu suchého zipsu s háčikmi. Následne pripravíme 4 až 5 obrázkov tváří (vystrihneme ovály z kartónu, na ktoré namalujeme tváre) zobrazujúcich najbežnejšie emócie (radosť, strach, hnev, smútok). Môžeme tiež využiť tváre symbolizujúce jednotlivé emócie z predchádzajúcich aktivít alebo obrázky s tvárou vyjadrujúcimi emócie vytvorené organizáciou Schola Empirica, ktoré sú k dispozícii na <http://www.scholaempirica.org/wp-content/uploads/2018/12/Pomůcky-ilustrovane-karty-A5.pdf>.

Na spodok tváre namiesto krku pripevníme dostatočne dlhý pás suchého zipsu (časť s očkami). Tváre umiestnime na rôzne miesta na stene v triede tak, aby deti dosiahli na pásik suchého zipsu. Deti majú následne za úlohu celý týždeň každé ráno po príchode do škôlky umiestniť svoj symbol na tvár, ktorá zodpovedá tomu, ako sa cítia. V priebehu dňa sú vedené k tomu, aby v prípade, že sa ich pocity zmenili, zmenili zodpovedajúcim spôsobom aj umiestnenie ich symbolu.

Ak deti umiestnia na začiatku dňa svoj symbol na tvár zobrazujúci negatívne emócie, citlivo sa spýtame, čo túto emóciu spôsobilo (odpoveď od dieťaťa nevyžadujeme). V prípade, že dieťa prenesie svoj symbol z negatívnej emócie (smútok, hnev, strach) na pozitívnu, vždy sa spýtame, čo tejto zmene pomohlo (*Čo ti pomohlo k tomu, že sa už nehneváš, ale máš radosť?*). Vedeť tak deti k uvedomeniu si premenlivosti emócií i spúšťačov ich zmien.

11.2.3 Pre deti vo veku od 5 rokov

Hľadanie bohatstva

Rozdelíme deti do skupín po štyri deti. Jednotlivé skupiny dostanú za úlohu spoločnou diskusiou prísť na niečo, čo platí iba o jednom z nich – nájsť výnimočnosť či výnimočnosti každého člena skupiny. K podnieteniu diskusie im môžeme pomôcť obrázkami, ktoré navodzujú určité charakteristiky (rodina, voľnočasové aktivity, športy, telesné znaky, jedlo). Deti následne prezentujú výnimočnosti, ktoré majú v skupine (napr. *Peter hrá hokej, Anežka má dlhé vlasy, Tomáš má staršieho brata* atď.). Spoločnou reflexiou mierime k uvedomeniu si skutočnosti, že i dvaja najlepší kamaráti sa v niečom od seba líšia a že je to úplne prirodzená vec.

Na predchádzajúcu aktivitu môžeme nadviazať **spoločnou výtvarnou činnosťou**. Dopredu pripravíme dostatočný počet rôznofarebných koliesok, červených koliesok (červené kolieska deťom v prvej fáze neukážeme) a veľký, z oboch strán nazeleno natretý kartón. Pripravíme tuhé lepidlá podľa počtu skupiniek z predchádzajúcej aktivity.

Na podnietenie záujmu deťom najprv ukážeme pomôcky (zelený kartón a rôznofarebné kolieska) a spýtame sa ich, čo si myslia, že budú robiť. Po vypočutí všetkých nápadov predstavíme deťom kartón ako lúku, na ktorú budú každý za seba lepiť jedno koliesko ako kyticu reprezentujúcu jej/jeho výnimočnosť. Zavoláme vždy jedného zástupcu z každej skupiny, aby nalepil svoju kyticu na lúku (tzn. ak je 5 skupín, bude lepiť 5 detí naraz). Každý si môže vybrať pre svoju kyticu „výnimočníčku“ farbu, akú chce. Deti z jednotlivých skupín sa postupne vystriedajú a všetky nalepia svoju kyticu. Následne si s deťmi „lúku“ prezrieme, môžeme vymenovať všetky farby, ktoré sú prítomné.

Potom kartón otočíme a ukážeme prázdnu plochu a tiež červené kolieska. Opäť sa ich spýtame, čo si myslia, že budú robiť, a čo si myslia, že budú predstavovať červené kolieska. Po vypočutí návrhov deťom povieme, že i teraz budú lepiť kyticky, ale tentoraz budú tie kyticky predstavovať niečo, čo majú všetci spoločné. Necháme deti chvíľu navrhovať, čo si myslia, že majú spoločné úplne všetci. Ak na to niektoré dieťa nepride samo, napovieme im, že sú všetci deti z materskej školy lebo triedy (uvedieme celý názov materskej školy lebo triedy). Každý si potom v opačnom poradí (posledný v skupine ako prvý) nalepí svoju kyticu „spoločníčku“ na lúku.

V rámci reflexie opäť deti privádzame k uvedomeniu si skutočnosti, že sa s ostatnými v niečom líšime a zároveň s nimi máme niečo spoločné. Na začiatku konečnej reflexie ich môžeme nechať porovnať, aká lúka sa im páči viac a prečo.

Tvoríme pravidlá

Aktivitu je potrebné realizovať na začiatku školského roka. S deťmi sedíme v kruhu a rozprávame sa o tom, čo sú pravidlá a prečo ich potrebujeme. Vyzývame deti, aby nám povedali príklady pravidiel, ktoré je potrebné dodržiavať. Môžeme im pomôcť určením konkrétneho prostredia, s ktorým majú deti skúsenosť (na ulici, v divadle, pri obede, pri príprave jedla, v kúpeľni a pod.). Na túto aktivitu môžeme využiť rôzne obrázky, ktoré znázorňujú dodržanie a nedodržanie konkrétneho pravidla (možno využiť napr. pracovné listy vytvorené organizáciou Schola Empirica uvedené tu: <https://docplayer.cz/6894331-Pojdme-si-spolu-povidat-domaci-ukoly-pro-deti-a-rodice.html>). Hovoríme s deťmi o tom, prečo je konkrétne pravidlo dôležité. Pri jednotlivých pravidlách sa detí pýtame, čo sa môže stať, ak dané pravidlo nie je dodržané. Po tom, čo všetky deti chápú zmysel pravidiel, sa ich môžeme spýtať, či majú skúsenosť s tým, že pravidlá porušil niekto iný alebo samo dieťa a o čo konkrétne išlo.

Následne prejdeme k vlastnej príprave pravidiel a spýtame sa detí, **aké pravidlá by chceli stanoviť pre správanie v triede na daný školský rok, aby sa všetci cítili dobre**. Deťom môžeme navrhnúť príklady niektorých pravidiel, napr. *správame sa*

k sebe pekne, neublížujeme si a nekričíme na seba; k hračkám aj k vybaveniu škôlky sa správame ohľaduplne a pod. Necháme deti navrhnúť ďalšie pravidlá, ktoré by chceli, aby dodržiavali všetci v triede. Následne deti rozdelíme do skupiniek po štyroch a necháme v každej skupinke vybrať 5 až 6 pravidiel. Z návrhov skupiniek vyberieme najčastejšie zastúpené pravidlá, nemalo by ich byť veľmi veľa (6 – 7).

Každá skupina následne dostane za úlohu nakresliť pre jedno až dve pravidlá jednoduchý obrázok, ktorý má pravidlo vyjadriť. Ak deti nemôžu prísť na vhodné znázornenie, môžeme rôzne varianty zobrazenia pripraviť vopred (piktogram, obrázok zobrazujúci vhodné správanie, preškrtnutý obrázok s nevhodným správaním a pod.). Deti potom v skupinách volia, aké znázornenie pravidla použijú.

Následne deti spoločne vytvoria plagát, ktorý bude obsahovať znázornenie jednotlivých pravidiel. V priebehu každodenných činností deťom pravidlá pripomíname. Napr. im v skupinkách ukážeme obrázky, ktoré zobrazujú správanie, ktoré je porušením konkrétneho pravidla, a chceme, **aby deti určili, ktoré pravidlo je porušené**. Môžeme s deťmi nacvičiť rôzne scény **demonštrujúce dodržanie a nedodržanie konkrétneho pravidla v určitej situácii**. V prípade, že niektoré dieťa poruší konkrétne pravidlo, spýtame sa ho, aké pravidlo porušilo a čo by na budúce malo urobiť inak, aby pravidlo neporušilo.

Ak je dieťa v afekte, reflexiu porušenia pravidla urobíme s dieťaťom až po jeho doznení.

tip

Nasledujúce aktivity možno využiť na podporu vnímania a akceptácie inakosti medzi deťmi, na podporu proinkluzívnej klímy v triede a k **predstaveniu špecifických potrieb spojených s nejakým druhom zdravotného postihnutia**.

A. Zrakové postihnutie

Deti vytvoria dvojice. Majú za úlohu do viesť jedného z dvojice, ktorý má zaviazané oči do cieľa tak, aby si navzájom neublížili (napríklad jedno dieťa vedie druhé za sebou ako vagónik za lokomotívou, druhé dieťa má oči zaviazané šatkou, prípadne má tmavé slnečné okuliare).

Cieľom aktivity je sprostredkovať skúsenosť so zrakovým postihnutím. Táto skúsenosť môže taktiež pomôcť eliminovať nevhodné prejavy správania voči dieťaťu so zrakovým postihnutím, strkanie alebo prudké pohyby ťahaním a i. Úloha sparring partnera v tejto hre napomáha nácviku správnych foriem podpory detí so zrakovým postihnutím a rozvíja empatiu detí.

Ďalšie aktivity na oboznámenie sa so zrakovým postihnutím:

- Pomocou hmatu uhádnuť, aké predmety sú schované vo vrecúšku.
- Uhádnuť vôňu (napr. korenia, zeleniny atď.), chuť ovocia, zeleniny a iných potravín.
- Nakresliť niečo so zakrytými očami.
- Orientovať sa v priestore bez pomoci zraku (napr. prejsť krátku prekážkovú dráhu so slovnou navigáciou); previesť niekoho cez prekážkovú

dráhu; slovom opísať predmet, ktorý iní nevidia.

- Vypočúť si zvukovú nahrávku rozprávky so zavretými očami.
- Obuť sa a vyzuť sa so zakrytými očami, prípadne vykonať inú činnosť bez použitia zraku.
- Hmatom identifikovať skutočný alebo reliéfne znázornený predmet (vytvorený zo šošovice alebo iných prírodných materiálov).
- Osvojiť si niekoľko znakov z Braillovho písma (deti ich môžu vytvárať podľa predlohy, napríklad zo šošovice).

B. Sluchové postihnutie

- Sledovať krátky dej rozprávky, kresleného príbehu alebo filmu pre deti bez zvuku, prerozprávať dej z pohľadu detí a potom sa na ňu pozrieť so zvukom a porovnať ho s predstavou detí.
- Odovzdať deťom odkaz bez použitia slov.
- Naučiť sa niekoľko znakov znakovkej reči a použiť ich v komunikácii.
- Vyjadriť emócie bez hlasu, len mimikou a gestami.
- Vykonávať nejakú spoločnú činnosť za úplného ticha.
- Dohovoriť sa na niekoľkých slovách a hádať ich podľa pohybu pier.
- Vyjadriť potlesk tak, ako ho vyjadrujú nepočujúci (netlieskajú, ale jemne mávajú zdvihnutými rukami).
- Vyskúšať komunikáciu so štopkami v ušiach.

C. Telesné postihnutie

- Vykonávať činnosť, ktorá vyžaduje obe ruky, len jednou rukou (využiteľné na široké spektrum aktivít).
- Preskakať krátky úsek dráhy na jednej nohe.
- Skúšať rôzne alternatívy bežných pohybových aktivít, ktoré zvyčajne využívajú deti s telesným postihnutím, napr. miesto hádzania lopty si ju kotúľať, modifikovať pohybovú hru tak, aby bola uskutočnená v sede.
- Návrat komunikácie s dieťaťom na vozíku (obaja aktéri musia mať oči na rovnakej úrovni) atď.



V rámci triedy môže učiteľ dieťa so ŠVVP bližšie predstaviť na základe vypracovania **Profilu na jednu stránku**. Cieľom Profilu na jednu stránku je poznať dieťa, jeho záujmy a jeho potreby, aby ho učitelia i deti mohli čo najlepšie podporiť. Profil dieťaťa sa skladá z troch častí:

1. **Máme radi a obdivujeme** – vymenovanie silných stránok osobnosti dieťaťa, jeho záujmov, talentov a toho, v čom vyniká.
2. **Čo je pre dieťa dôležité** – heslovitý zoznam toho, čo je pre dieťa dôležité z jeho pohľadu, u menších detí aj z pohľadu osôb, ktoré sa oň sta-

rajú. Zoznam je podrobný a konkrétny.

3. **Ako dieťa čo najlepšie podporiť** – zoznam spôsobov, ako dieťa podporiť, vrátane toho, čo dieťaťu pomáha, a čo nie.

Profil by mal byť vytvorený na základe spolupráce dieťaťa, jeho rodičov, učiteľov, príp. asistenta pedagóga a ďalších osôb, ktorí sa podieľajú na výchove a vzdelávaní dieťaťa. Tým vznikne ucelený obraz dieťaťa, ktorý úmerne veku zahŕňa aj jeho vlastnú perspektívu a dáva ostatným zúčastneným návod na účinnú podporu. Profil môže byť priebežne dopĺňaný.

Učitelia by si mali osvojiť pozitívny pohľad na dieťa (na jeho silné stránky) a vedieť ho sprostredkovať deťom na ich úrovni vnímania a myslenia.

tip

11.3 Príklad dobrej praxe

Učiteľka s deťmi v poslednom roku dochádzky do materskej školy vypracovala *Profil dieťaťa na jednu stranu* pre každé dieťa odchádzajúce do základnej školy. Napriek tomu, že bol tento nástroj pôvodne určený pre odovzdávanie informácií o dieťati so zdravotným postihnutím, hodí sa pre lepšie poznanie všetkých detí odchádzajúcich z materskej na základnú školu. Spracovanie položiek profilu v časti „*Máme radi a obdivujeme*“ sa zúčastnili všetky deti v skupine, navrhovali, čo by sa o danom dieťati mali v novej škole dozvedieť učitelia i spolužiaci. Každé dieťa vždy povedalo, čo má na svojom kamarátovi rado a čo na ňom obdivuje. Jednotlivé deti sa následne vyjadrovali k tomu, čo má byť v ich profile napísané v časti „*Čo je pre mňa dôležité*“. Pani učiteľka potom doplnila informácie o tom, ako každé dieťa najlepšie podporiť pri učení a zapojení v kolektíve. Deti si svoje profily vyzdobili a dali rodičom, ktorí ich potom mohli odovzdať triednemu učiteľovi ich dieťaťa.

11.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály

JAKÁLOVÁ, Jarmila (2014). *Ako rozvíjať prosociálne čítanie a správanie dieťaťa predškolského veku*. 1. vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 40 s. ISBN 978-80-8052-597-2 Dostupné online: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/jakalova.pdf>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

DUCHOVIČOVÁ, Jana, LAZÍKOVÁ, Alžběta (2008). *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy. 1. vyd. Bratislava: IRIS. 248 s. ISBN 978-80-89256-28-0.

HUSOVSKÁ, Ľudmila (2015). *Edukačné činnosti a hry zamerané na osobnostný, emocionálny a morálny rozvoj osobnosti dieťaťa v predškolskom veku*. 1. Vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 30 s. ISBN: 987-80-565-1084-1.

Metodika Zipyho kamarádi. Dostupné z: <http://www.zipyhokamaradi.cz/>

SANDERSON, Helen, SMITH, Tabitha, WILSON, Liz (2012). *Profil na jednu stránku ve škole: Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Rytmus. 47 s. ISBN 978-80-903598-8-8.

Schola Empirica: *Hafíkovy hry a povídaní*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>

Schola Empirica: *Pojďme si spolu povídat*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>

SLAMĚNÍK, Ivan (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. vyd. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.

VARHOLÁKOVÁ, Renáta (2014). *Činitele ovplyvňujúce úroveň emocionálnej inteligencie detí v predškolskom veku*. 1. vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 57 s. ISBN: 978-80-8052-886-7.

Výstupy projektu Odyssea. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/>

12. | Komunikačné zručnosti u detí predškolského veku

Schopnosti a zručnosti označované ako **komunikatívne kompetencie** zahŕňajú širokú škálu čiastkových zručností a schopností, ktoré primerane k veku dieťaťa umožňujú **výmenu informácií s okolím**. Potreba komunikácie je hlboko zakotvená v ľudskej psychike. Jej nenaplnenie alebo potlačenie môže viesť k závažným psychickým poruchám a problémom v medziľudských vzťahoch. Súčasťou komunikačnej kompetencie je tiež to, že sa dieťa do budúcnosti naučí rozumieť písanému textu a do písomnej podoby prevedie počuté slovo.

Veku primeraný rozvoj reči a schopnosť jeho uplatnenia v interakcii s rovesníkmi i dospelými je preto jedným z najvýznamnejších faktorov, ktoré ovplyvňujú priebeh a výsledky vzdelávania v materskej aj základnej škole. **Deficity v tejto oblasti majú tiež vplyv na prežívanie dieťaťa.** Neschopnosť vyjadriť svoje potreby tak, aby tomu rozumeli druhí, je významným zdrojom frustrácie. Ak je táto frustrácia dlhodobá, môže sa odraziť v správaní dieťaťa. To sa potom môže v reakcii na prežívaný stres (ktorý nedokáže samo eliminovať) uchýľovať k **neštandardnému správaniu** – výbuchom zlosti, zvýšenej agresivite, stiahnutiu sa do seba, neochote k verbálnemu vyjadrovaniu a pod. Je potrebné uvedomiť si, že tieto reakcie sú prirodzené, ale problémy dieťaťa vo vzťahu s deťmi i dospelými ešte viac prehlbujú. V nasledujúcom texte sa preto zameriame na možnosti pedagogickej diagnostiky problémov v komunikácii a tiež na možnosti podpory rozvoja schopností a zručností, ktoré sú v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách označované pojmom komunikačná kompetencia.

**deficit
v oblasti
komunikácie**

12.1 Diagnostika

12.1.1 Zisťovanie úrovne rozvoja reči a komunikácie

V rámci pedagogickej diagnostiky si všimame rôzne aspekty reči, tzv. **jazykové roviny** – foneticko-fonologickú, lexikálno-sémantickú, morfológicko-syntaktickú a pragmatickú. Tieto roviny sa v komunikácii navzájom prelínajú.

A. Foneticko-fonologická rovina

Základnou jednotkou tejto roviny je hláska (fonéma), zameriavame sa v nej teda predovšetkým na správnu výslovnosť hlások. **Všimame si, či dieťa vyslovuje všetky hlásky správne alebo či niektoré hlásky tvorí na inom mieste, prípadne či niektoré hlásky nahrádza inými.** Pripomeňme, že čiastkové problémy vo výslovnosti (napríklad nesprávna výslovnosť hlások r, s, š, č, c, č, z, ž) sú do piatich rokov života považované za fyziologické. Niektorí autori považujú nesprávnu výslovnosť uvedených hlások za fyziologickú do šiestich až siedmich rokov života – tzv. predĺžená fyziologická, nesprávna výslovnosť. Čím viac sa dieťa približuje k nástupu do školy, tým viac je potrebné sledovať rozvoj v tejto rovine. Z pohľadu

**výslovnosť
hlások**

logopedickej intervencie je náročnejšia náprava stavu, keď dieťa tvorí hlásku na nesprávnom mieste. V súvislosti s nácvikom čítania a písania môže spôsobiť problém, ak dieťa nahrádza viac hlások, ktoré nevie správne vysloviť, inými. Jednu hlásku tak spája s dvomi rôznymi písmenami (napr. hláska L zodpovedá písmenu L a R), čo mu môže komplikovať písanie diktátov, v prípade zámeny viacerých hlások i čítanie.

modulačné faktory reči

Všímame si tiež to, **ako je dieťa schopné uplatniť tzv. modulačné faktory reči** – či prevažuje primerané tempo reči alebo je rečový prejav dieťaťa spomalený, neplynulý či ťažkopádny. S tým súvisí sledovanie spôsobu, akým dieťa pri hovorení hospodári s dychom. Sledujeme, či dokáže primerane veku pracovať s intonáciou a hlasitosťou reči (dokáže meniť hlasitosť reči podľa inštrukcie, dokáže napodobniť rôznu intonáciu podľa vzoru).

artikulačná obratnosť

Do tejto oblasti tiež spadá **hodnotenie artikulačnej obratnosti**. Sledujeme, ako dieťa vyslovuje slová a slovné spojenia obsahujúce súčasne ostré a tupé sykavky, spoluhláskové zhlučky a ďalšie artikulačne náročné javy (napr. vyslovenie spojenia *žiaci cvičia, šuštiaci sáčok, plavba, sŕkať z hrnca, zlosť, sprudka* a pod.).

B. Lexikálno-sémantická rovina

slovná zásoba

V tejto rovine **hodnotíme aktívnu a pasívnu slovnú zásobu dieťaťa** – aké slová aktívne používa i ako rozumie významu širšieho okruhu slov, ktoré bežne nie sú súčasťou aktívneho slovníka dieťaťa. Overujeme znalosť:

- názvu predmetu,
- názvu činností a vlastností predmetov či osôb,
- časové a priestorové súvislosti (určenie miesta a času – vedľa, medzi, ráno, večer, skôr, neskôr a pod.).

porozumenie

Sledujeme, či dieťa **rozumie obsahu výroku** pri zadávaní inštrukcií k riadeným činnostiam, či **adekvátne reaguje** na pokyny učiteľa či inej dospeléj osoby.

U šesťročných detí sa zameriavame na objasňovanie významu pojmov označujúcich predmety, javy a činnosti (napr. *Čo robíš, keď upratuješ? Čo je to kladivo? Aký je rozdiel medzi bicyklom a autom?*). U predškoláka tiež sledujeme:

- do akej miery je schopný tvoriť protiklady (dlhý – krátky, malý – veľký, smutný – veselý, horúci – studený a pod.),
- nahrádzať zadané slová slovami s podobným významom (pekný – krásny/nádherný, studený – chladný/ladový/mrazivý) či
- určiť rôzne významy homoným (oko, koruna, kohútik a pod.).

Včasná pedagogická diagnostika je v tejto oblasti veľmi významná, pretože malá slovná zásoba a problémy s porozumením väčšiemu počtu pojmov môžu dieťaťu neskôr na základnej škole spôsobiť mnoho problémov s porozumením obsahu učiva a pokynov učiteľa.

C. Morfologicko-syntaktická rovina

V tejto rovine **sledujeme gramatickú správnosť rečového prejavu**. Tá sa obvykle objavuje medzi štvrtým a piatym rokom. Dieťa v tomto veku už spravidla používa slovné druhy. Všímame si teda:

gramatika
rečového
prejavu

- či dieťa **využíva jednotlivé slovné druhy**,
- či správne **skloňuje** podstatné mená, prídavné mená a zámená,
- či správne **časuje** slovesá,
- či je schopné **tvoriť dlhšie vety a súvetia**.

D. Pragmatická rovina

V tejto rovine **sledujeme, či je dieťa schopné uskutočniť svoj komunikačný zámer** – či dokáže požiadať o to, čo potrebuje, iniciovať a viesť rozhovor s inými deťmi či dospelými. Sledujeme, ako sa dieťa zapája do komunikácie v skupine detí, či dokáže **verbálne prejsť** svoj názor a potreby.

komunikačný
zámer

Všímame si tiež **neverbálnu komunikáciu dieťaťa** (očný kontakt, mimika, gestikulácia). Nemalo by nám uniknúť, ak je často obsah výpovede v rozpore s neverbálnymi signálmi dieťaťa. **Rozpor medzi verbálnym a neverbálnym prejavom** môže signalizovať, že dieťa nehovorí to, čo si skutočne myslí alebo cíti. Tento stav býva častý u zvýšene úzkostlivých deťoch a deťoch s výrazne negatívnou skúsenosťou s interakciou s dospelými alebo deťmi.

neverbálna
komunikácia

Na zisťovanie úrovne rozvoja reči v uvedených jazykových rovinách využívame **rozhovor, diagnostické aktivity a hry, pozorovanie dieťaťa** pri voľnej hre, interakcii s rovesníkmi a dospelými, **testy, posudzovacie schémy či skúšky**. Výber konkrétnej metódy by mal vždy reflektovať cieľ diagnostiky – čo a za akých podmienok chceme zistiť.

Príklady diagnostických otázok k lexikálno-sémantickej rovine u päť až šesťročného dieťaťa:

- *Dokáže dieťa priamo pomenovať predmety, javy a činnosti, s ktorými sa bežne stretáva?*
- *Dokáže predmety, javy a činnosti na vyžiadanie ukázať na obrázku, fotografii a v reálnom prostredí triedy alebo pozemku školy?*
- *Dokáže vysvetliť pojmy, slovne popísať, na čo slúžia predmety, ktoré pozná?*
- *Dokáže vytvárať protiklady k bežne známym slovám bez zrakovej podpory (obrázka)?*
- *Dokáže k známym slovám vymenovať slová s podobným významom?*
- *Je schopné rozprávať známu rozprávku bez obrázkového sprievodu?*
- *Rozumie inštrukciám, ktoré obsahujú sled čiastkových informácií (napr. k postupu práce pri riadenej činnosti)?*

- *Dokáže poznať a zdôvodniť nezmysel na obrázku?*
- *Vie vybrať, ktoré slovo do určitej skupiny slov označených nadradeným pojmom nepatrí (napr. hrnček, tanier, stôl, misa – riad) a zdôvodniť prečo?*

Ak chceme na diagnostiku použiť **rozhovor s dieťaťom**, vopred starostlivo premyslíme, čo chceme zistiť (slovnú zásobu, gramatickú správnosť, výslovnosť, schopnosť viesť rozhovor) a podľa toho si pripravíme otázky.

Na rozhovor je potrebné zaistiť **vhodné podmienky**. Dieťa by malo byť v dobrom zdravotnom stave, jeho aktuálne emočné naladenie by malo byť pozitívne. Urobíme všetko preto, aby pred začiatkom rozhovoru ani v jeho priebehu nepociťovalo úzkosť. Je tiež dôležité eliminovať všetky rušivé vplyvy, ktoré by odvádzali pozornosť dieťaťa. Všetky tieto premenné totiž môžu významným spôsobom ovplyvňovať priebeh a výsledky diagnostiky.

V rozhovore používame otvorené otázky, ktoré podnecujú dlhšie ako jednoslovné odpovede. Pri rozhovore sledujeme nielen obsah a formu verbálnej výpovede, ale i neverbálnu komunikáciu dieťaťa a jeho celkové správanie v priebehu rozhovoru.



Interpretácia rozhovoru je vždy subjektívna, pretože hodnotiteľ do nej premieňa skúsenosti, očakávania, názory a odborné znalosti. Výsledky by sme preto mali vždy prijímať s určitým odstupom a využívať i ďalšie metódy, ktoré pomôžu získať objektívny náhľad na aktuálnu úroveň rozvoja reči a komunikácie u sledovaného dieťaťa.

Medzi ďalšie vhodné **činnosti na hodnotenie rozvoja reči** patrí:

- rozprávanie príbehu (rozprávky) podľa obrázka či naspamäť,
- vypracovanie zážitkov z víkendu či zaujímavej akcie,
- popis dejovo bohatého zážitku z víkendu či zaujímavej akcie,
- popis dejovo bohatého obrázka,
- opakovanie artikulačne náročných slov po učiteľovi,
- vyhľadávanie a zdôvodňovanie nezmyslov na obrázkoch z detských časopisov.

Na diagnostiku môžeme tiež použiť publikácie uvedené v metodických zdrojoch.

12.1.2 Zisťovanie úrovne rozvoja čiastkových funkcií podmieňujúcich úspešné osvojovanie čítania a písania

Pre budúci nácvik čítania a písania sú dôležité tzv. **čiastkové funkcie**, ktoré sa podieľajú na realizácii týchto komplexných činností. Ide o:

- A. zrakové vnímanie,
- B. sluchové vnímanie,
- C. intermodálne spojenie,
- D. priestorovú orientáciu,
- E. serialitu,
- F. jemnú motoriku (vo vzťahu k písaniu).

Na orientačné zhodnotenie miery uvedených funkcií môžeme využiť rôzne typy úloh.

Pri zadávaní úloh si vždy overíme, či dieťa vie, čo má robiť. Predídeme tak situácii, keď dieťa nevládne vypracovať úlohu nie preto, že by sledovanú funkciu malo narušenú alebo nedostatočne vyvinutú, ale kvôli nepochopeniu zadania. Je dôležité overiť, **že dieťa skutočne chápe všetky pojmy v inštrukciách** (napr. *obtiahni, označ, zapamätaj, poradie a pod.*).

A. Zrakové vnímanie

V oblasti zrakového vnímania je dôležité zistiť, či dieťa dokáže dostatočne zamerať pozornosť na vybraný zrakový podnet a nevšímať si ďalšie podnety v zrakovom poli. I pri pohľade na pracovný list či obrázok dieťa súčasne vidí mnoho ďalších podnetov, ktoré však v daný okamih nie sú podstatné. Vnímanie týchto informácií musí vedieť utlmiť, aby sa dokázalo dostatočne sústrediť na zadanú úlohu. **Schopnosť zamerať pozornosť na vybraný zrakový podnet a súčasne utlmiť vnímanie ďalších podnetov**, ktoré sú v daný okamih nepodstatné, sa označuje ako **zrakové rozlišovanie figúry a pozadia**.

Na overenie miery rozvoja tejto schopnosti môžeme dieťaťu zadať úlohu, v ktorej sa dva alebo viac obrázkov navzájom prekrývajú – dieťa má za úlohu jednotlivé obrázky rozlíšiť a pomenovať. Dieťa tiež môže vyhľadávať zadané tvary na rušivom pozadí alebo rýchlo vyhľadávať určené predmety v miestnosti.

Ďašia funkcia, ktorú sledujeme v oblasti spracovania zrakových informácií, je **zrakové rozlišovanie alebo diferenciácia**. Vďaka tejto funkcii **dieťa dokáže rozlíšiť detaily obrázka, určiť, či sú niektoré obrázky či symboly zhodné, alebo sa navzájom líšia**. Pri nácviku čítania a písania sa táto funkcia uplatňuje pri rozlišovaní tvaru písmen.

tip

U trojročných a štvorročných detí sledujeme:

- či dokážu určiť obrázky, ktoré sa líšia veľkosťou, farbou a výrazne odlišným tvarom. V tomto veku dieťaťu predkladáme konkrétne obrázky, so symbolmi ešte nepracujeme.

U päťročných a šesťročných detí:

- riešime úlohy s konkrétnymi obrázkami,
- overujeme schopnosť rozlíšiť tvarovo podobné symboly, ktoré sa líšia drobným detailom a pozíciou v priestore – tzn. otočením podľa horizontálnej a u šesťročných aj vertikálnej osi.

Príklady úloh:

- Inštrukcia: Označ tvar, ktorý je otočený inak ako ostatné!



- Inštrukcia: Podčiarkni všetky tvary, ktoré sú rovnaké ako vzor!

u u u u u u u u u

p p b d d p q p d b p d q

So zrkovou diferenciáciou súvisí i **zrková analýza a syntéza, teda schopnosť vnímať časti, jednotlivosti a detaily a vytvárať si predstavu o celku.**

Zrkovú analýzu overujeme:

- Vyhľadávaním detailu na komplexnom obrázku s veľkým počtom detailov.
- Všimame si tiež to, ako dieťa postupuje pri skenovaní obrázka: či chaoticky preskakuje alebo plynule skenuje zľava doprava, zhora dole alebo naopak.

V rámci nácviku zrakovej analýzy dieťa vyzveme k skenovaniu obrázka zľava doprava zhora dole, teda rovnakým postupom, akým sa neskôr bude učiť čítať.

**zrková
syntéza**

Zrkovú syntézu najľahšie overíme zložením rozstrihaného obrázka. Počet dielikov a komplexnosť obrázka prispôbujeme veku dieťaťa.

Ďalšiu funkciu, ktorú sledujeme v oblasti zrakového vnímania, je **funkcia zrakovej pamäti**.

**funkcia
zrakovej
pamäti**

Môžeme dieťaťu na cca 15 sekúnd ukázať sadu šiestich známych predmetov, ktoré následne zakryjeme a dieťa má za úlohu vymenovať predmety na obrázkoch. Prípadne môžeme pred dieťaťom poukladať obrázky, pričom jeden alebo dva obrázky vynecháme a spýtame sa, ktoré obrázky chýbajú.

Poslednú funkciu, ktorej rozvoj v oblasti zrakového vnímania zisťujeme, je schopnosť uchovať a späťne si vybaviť zrakové informácie v časovom slede, tzv. **serialita**. Táto funkcia je veľmi dôležitá pre neskorší nácvik dodržiavania poradia písmen v slove. Jej nedostatočné rozvinutie sa prejavuje prešmyčkou písmen či slabík v slove či problémami v dodržiavaní slovosledu.

serialita

Rozvoj tejto funkcie môžeme overiť tak, že pred dieťa postupne zľava doprava poukladáme päť obrázkov alebo štyri symboly, ktoré následne odstránime a dieťa vyzveme, aby ich vyskladalo v rovnakom poradí.

Dieťa pred začiatkom úlohy vyzveme, aby si dalo jazyk medzi zuby. Vďaka tomu si nemôže pomáhať vymenovaním zobrazených predmetov a máme istotu, že overujeme iba zrakovú funkciu.

B. Sluchové vnímanie

V oblasti sluchového vnímania sledujeme analogické oblasti ako v prípade zrakového vnímania. I tu sa zameriavame **na schopnosť zamerať sluchovú pozornosť na vybraný zvukový podnet a utlmiť vnímanie ďalších** (v danom okamihu rušivých) **podnetov**. Nedostatočný rozvoj schopnosti zamerať pozornosť na vybraný zvuk (hlas učiteľa) býva často mylne interpretovaný ako neposlušnosť dieťaťa, prípadne tak, že dieťa nerozumie. V hlučnom prostredí triedy je však pre deti s deficitom v tejto oblasti veľmi ťažké až nemožné utlmiť vnímanie ostatných zvukových podnetov.

Sluchové rozlišovanie figúry a pozadia môžeme overovať takto:

- V ruchu miestnosti budeme hovoriť slová, ktoré bude dieťa opakovať.
- Nahráme dva alebo tri súčasne znejúce zvuky (napr. cinkanie zvončekov alebo bubnovanie), ktoré dieťa pozná. Tieto zvuky pustíme a dieťa má za úlohu spoznať ich.

V oblasti sluchového rozlišovania je podstatné overiť predovšetkým schopnosť rozlišovať zvuky ľudskej reči – slová resp. hlásky:

- U päťročných detí overujeme schopnosť rozlíšiť zmysluplné slová líšiace sa hláskou.
- U päť a pol až šesťročných detí overujeme, či sú schopné rozlíšiť podobne znejúce nezmyselné slová. Je dôležité, aby nám pri zadávaní úlohy dieťa nevidelo na ústa a muselo sa tak spoliehať iba na počuté informácie.

Príklad úlohy pre päťročné dieťa:

Inštrukcia: *Budem ti hovoriť vždy dve slová a ty mi povieš, či sú rovnaké, alebo nie.*

los – los
buk – puk luk – lak

nosí – nosí noc – nos
lety – letí zem – sem

Príklad úlohy pre dieťa vo veku 5,5 až 6 rokov:

Inštrukcie: *Budem ti hovoriť vždy dve neznáme slová a ty mi povieš, či sú rovnaké, alebo nie. Slová nemusíš poznať ani opakovať, stačí povedať, či boli obe slová rovnaké alebo každé iné.*

brut – brut slic – slik
týl – tíl rášť – rast
pros – bros habl – chabl
nís – nís slot – slot
žipl – šipl dyrt – dirt

krátkodobá
sluchová
pamäť

Rozvoj **krátkodobej sluchovej pamäte** overujeme na zmysluplných slovách, u šesťročných detí taktiež na nezmyselných slovách. Postupne zreteľne vyslovíme štyri až päť slov a dieťa má za úlohu zapamätať si ich a zopakovať ich. Môžeme od dieťaťa chcieť, aby ich vymenovalo v poradí, v akom sme ich vyslovili, potom súčasne overujeme i **funkciu seriality pri sluchových podnetoch**. Nezmyselné slová pre šesťročné deti volíme krátke (napr. sik – dum – tes – lok).

Sluchová analýza a syntéza sú dôležitými čiastkovými funkciami na uvedenie si štruktúry slov. Niektorí odborníci uvádzajú, že táto schopnosť sa rozvíja až do ôsmeho roku života. Už v predškolskom veku je však potrebné overiť, či dieťa dokáže určiť prítomnosť konkrétnej hlásky v slove a rozložiť troj- až štvorhláskové slová na jednotlivé hlásky.

Príklad úlohy pre šesťročného dieťa:

- Inštrukcia: *Počuješ „d“ v slove búda? Počuješ „k“ v slove lopata? Na aké písmeno sa začína slovo záhrada?*
- Dieťa po zácviку vyhlásuje slovo BUK, PES, MOJE.
- Po zácviку je dieťa schopné zložiť slovo z hlások, ktoré mu s približne sekundovým odstupom hláskujeme – LUK, DOM, TEĽA, LOPTA.

C. Intermodálne spojenie

Funkciou intermodálneho spojenia označujeme **schopnosť automaticky prepájať zrkovú a sluchovú informáciu**. Pri nácviku čítania sa prejavuje rýchlym vybavením spojenia hláska – písmeno. V predškolskom veku sa deficity v tejto oblasti môžu prejavovať problémami v rýchlom slovnom označovaní videných predmetov, všeobecne v prepájaní videných a počutých informácií.

prepájanie
zrkových
a sluchových
informácií

Intermodálne spojenie môžeme overiť nasledujúcim typom úlohy:

- Dieťaťu ukážeme obrázky štyroch vecí (*napr. lopka, bicykel, kniha, hracia kocka*). Postupne mu povieme, ktorému zvieratku daná vec na obrázku patrí – *To patrí mačke, to medveďovi, to ovci a to slonovi*.

Informáciu dvakrát zopakujeme. Potom dieťaťu ukazujeme v rôznom poradí obrázky vecí a dieťa hovorí, komu daný obrázok patrí.

D. Priestorová orientácia

Dôležitou podmienkou na úspešné zvládnutie nácviku čítania a písania je tiež priestorová orientácia. Táto funkcia tiež stavia dôležitý základ pre rozvoj matematických zručností.

U šesťročného dieťaťa overujeme:

- Či zvláda **orientáciu v horizontálnej a predozadnej rovine** (hore x dole, vpredu x vzadu).
- Či zvláda **orientáciu vo vertikálnej rovine**, t. j. správne rozlišuje ľavú a pravú stranu.

Schopnosť orientácie na ploche a v priestore môžeme posúdiť nasledujúcimi úlohami:

- Pred dieťa umiestnime jednofarebný čistý papier a postupne ho žiadame, aby ukázalo ľavý horný roh, pravý dolný roh, ľavý dolný roh a pravý horný roh.

- Následne overujeme orientáciu na vlastnom tele – *ukáž na sebe svoju pravú ruku, ľavé koleno, pravé ucho, ukáž ľavou rukou ľavé rameno, pravou rukou ľavé oko* a pod. Schopnosť určiť ľavú a pravú stranu na druhej osobe, ktorá je k dieťaťu otočená čelom, u predškolákov ešte nebýva automatizovaná, preto túto oblasť nehodnotíme.

Na overenie čiastkových funkcií môžeme využiť publikáciu a pracovné listy uvedené v zozname metodických zdrojov, prípadne si môžeme vytvoriť vlastné pracovné listy a nahrávky.

Na hodnotenie čiastkových zručností a schopností spadajúcich do komunikačnej kompetencie je možné použiť taktiež nižšie uvedenú **posudzovaciu schému**. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom na sledovanie vývinu s časovým odstupom (napr. po pol roku alebo po ukončení intervenčného programu zameraného na rozvoj komunikatívnych zručností). Na zvýšenie objektivity získaných informácií je vhodné, ak dieťa nezávisle od seba hodnotí viacej osôb. Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľovi slúžiť ako návody na **voľbu aktivít podporujúcich rozvoj danej schopnosti či zručnosti**.

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Uprednostňuje hovorenú reč pred inými formami komunikácie (napr. ukazovaním, neartikulovanými zvukmi)	1	2	3	4	5
2.	V obvyklých situáciách dokáže povedať, čo potrebuje	1	2	3	4	5
3.	Pomenuje známe veci na obrázku	1	2	3	4	5
4.	Ukáže na obrázku známu činnosť	1	2	3	4	5
5.	Správne používa výrazy áno/nie, ja/moje	1	2	3	4	5
6.	Dokáže odpovedať na otázku „Čo robíš?“	1	2	3	4	5
7.	Reprodukuje krátku riekanku alebo pesničku	1	2	3	4	5
8.	Na obrázku alebo v reálnom prostredí pozná a ukáže veci s rovnakými znakmi (rovnakou farbou, tvarom alebo materiálom)	1	2	3	4	5
9.	Hovorí vo vetách, k podstatným menám a slovesám postupne pridáva ďalšie slovné druhy (prípadné mená, zámená atď.)	1	2	3	4	5
10.	V komunikácii postupne nadväzuje očný kontakt	1	2	3	4	5
11.	Rozlišuje medzi jednotným a množným číslom	1	2	3	4	5
12.	Tvorí priradovacie súvetia (napr. „Kopem dieru a lejem do nej vodu.“)	1	2	3	4	5
13.	Zopakuje vetu z troch známych slov (napr. „Mačka pije mlieko.“)	1	2	3	4	5
14.	Povie svoje meno, mená súrodencov a detí, s ktorými sa často hrá	1	2	3	4	5
15.	Spontánne kladie otázky „Prečo...?“	1	2	3	4	5

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
16.	Spontánne informuje o svojich zážitkoch, prianiach a plánoch („Keď budem veľký, budem...“)	1	2	3	4	5
17.	Odvzdá krátky odkaz	1	2	3	4	5
18.	V reči správne používa minulý, prítomný a budúci čas	1	2	3	4	5
19.	Vysvetlí funkciu známych predmetov a častí tela (príbor, auto, posteľ, uši, oči)	1	2	3	4	5
20.	Počúva rozprávky, rozumie ich dej	1	2	3	4	5
21.	Rozpráva podľa dejového obrázka bez nutnosti návodných otázok	1	2	3	4	5
22.	Tvorí podradovacie súvetia (napr. „Vezmem si lopatku, pretože potrebujem vyhrabať dieru.“)	1	2	3	4	5
23.	Zopakuje tri navzájom nesúvisiace slová	1	2	3	4	5
24.	Zopakuje vetu tvorenú štyrmi slovami	1	2	3	4	5
25.	Roztlieska slová na slabiky ⁵	1	2	3	4	5
26.	Z ponuky troch slov spojí tie, ktoré sa rýmujú	1	2	3	4	5

⁵ Platí pre jazyky so slabičnou skladbou

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
27.	Spontánne nadväzuje konverzáciu s deťmi aj dospelými	1	2	3	4	5
28.	Používa všetky druhy slov	1	2	3	4	5
29.	Hovorí gramaticky správne	1	2	3	4	5
30.	Rozpráva príbeh (rozprávku) podľa obrázkov či naspamäť	1	2	3	4	5
31.	Dokáže utvoriť otázku a na otázky týkajúce sa známych javov adekvátne odpovedať	1	2	3	4	5
32.	Dokáže opísať, čo je náplňou činnosti známej profesie	1	2	3	4	5
33.	Pomocou obrázkov dokáže zložiť dejovú postupnosť a slovne ju opísať	1	2	3	4	5
34.	Reprodukuje naspamäť básničku s dvomi slovami	1	2	3	4	5
35.	Urcí, na akú hlásku začína dané slovo	1	2	3	4	5
36.	Zopakuje vetu tvorenú piatimi slovami	1	2	3	4	5
37.	Zopakuje štyri vzájomne nesúvisiace slová	1	2	3	4	5
38.	Vymenuje slová začínajúce požadovanou hláskou	1	2	3	4	5

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 6 rokov						
39.	Tvorí slová podobného významu	1	2	3	4	5
40.	Pozná a menuje slová, ktoré rovnako znejú, ale majú rôzny význam (homonymá)	1	2	3	4	5
41.	Pozná a zdôvodní nezmysel na obrázku	1	2	3	4	5
42.	Rozpráva príbeh (rozprávku) naspamäť	1	2	3	4	5
43.	Pri známych javoch a veciach dokáže posúdiť pravdivosť a nepravdivosť tvrdenia (napr. „Ovce jedia mäso.“)	1	2	3	4	5
44.	Chápe a v správnom poradí vykonáva pokyny pozostávajúce z viacerých krokov	1	2	3	4	5
45.	Pozná nesprávne utvorenú vetu	1	2	3	4	5
46.	Do príbehu správne, podľa významu, doplní slovo (v správnom tvare)	1	2	3	4	5
47.	Zmysluplne vyjadrí nápad či názor, popíše situáciu, vlastné zážitky a pocity	1	2	3	4	5
48.	Povie správne mená členov rodiny a učiteľiek, správne povie svoju adresu	1	2	3	4	5
49.	Rozloží slovo z troch písmen na jednotlivé hlásky (napr. p – e – s) ⁶	1	2	3	4	5
50.	Zo štyroch hlások zloží slovo	1	2	3	4	5
51.	Správne zopakuje vetu tvorenú viacerými než piatimi slovami	1	2	3	4	5
52.	Zopakuje päť vzájomne nesúvisiacich slov	1	2	3	4	5

⁶ Platí pre jazyky s pravidelnou výslovnosťou

Charakteristika bodového hodnotenia

- 1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje
- 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje
- 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje
- 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne
- 5 – nezvláda/neprejavuje sa

12.2 Aktivity zamerané na rozvoj zrakového a sluchového vnímania

Rozvoj reči a komunikácie podnecujeme vo všetkých rovinách, ktoré uvádzame.

A. Foneticko-fonologická rovina

V rámci logopedickej prevencie podporujeme správne dýchanie, artikuláciu a tiež primerané využívanie modulačných (prosodických) faktorov reči.

Cvičenie na rozvoj dychu

Cieľom týchto cvičení je podpora hlbokého a plynulého bráničného dýchania, koordinácia výdychu a nádychu (ich intenzity, hĺbky a rozsahu). Je potrebné postupne odstrániť plytké hrudné dýchanie a zlovyky pri dýchaní (napr. nadychovanie uprostred frázy, dýchanie ústami). Plytké hrudné dýchanie a dýchanie ústami môže byť dôsledkom nedostatočnej priechodnosti nosnej dutiny z dôvodu hromadenia hlienu alebo zväčšené nosné mandle. Ak sú tieto problémy časté alebo dlhodobé, je vhodné odporučiť vyšetrenie na ORL.

Dychové cvičenia je potrebné vykonávať krátko, ak necháme deti dlho zrýchlene a zároveň prehĺbene nadychovať, môže im z toho byť nevoľno.

Príklady dychových cvičení:

- Zahrievanie studených rúk: Dieťa fúka na ruky teplý vzduch.
- Fúkanie horúcej polievky: Dieťa fúka do misky studený vzduch.
- Fúkanie do peria: Dieťaťu držíme pred tvárou perie a dieťa doň fúka rôznou silou výdychového prúdu – silno, stredne silno, slabo; perie tiež môžeme dieťaťu položiť do dlane, aby ho odfúklo čo najďalej.
- Fúkanie do prúžku farebného papiera alebo ľahkého papierového predmetu na niti (motýlik, lietadielko): Dieťa ho má pred ústami a fúka do neho

rôznou silou. Zároveň pri tom sleduje, ako veľmi sa prúžok/predmet hýbe vo výdychovom prúde.

- Posúvanie ľahkej vatovej/polystyrénovej loptičky po stole pomocou fúkania: Na zvýšenie atraktivity a zároveň nácvik smerovosti výdychového prúdu môžeme na hranu stola postaviť papierovú bránku, dieťa sa potom snaží dať gól.
- Fúkací futbal: Hru možno pripraviť pre dvoch protihráčov, ktorí sa snažia vzájomne dať gól. Tu je dôležité, aby aktivita netrvala príliš dlho. Inak hrozí, že deťom bude v dôsledku zrýchleného prehĺbeného dýchania nevoľno.
- Odriekavanie zaklínadla či riekanky na jeden nádych: Dieťa pri tejto aktivite môže samo sledovať pokrok v rozsahu nádychu a výdychu podľa zvyšujúceho sa počtu slov, ktoré zvládne povedať na jeden nádych.
- Prenášanie papierových terčikov pomocou slamky: Dieťa pomocou slamky nasaje drobný tvar vystrihnutý z papiera (napr. včielka), ktorý prenáša na určité miesto (napr. papier vystrihnutý v tvare kvetiny).
- Fúkanie do bublifuku, frkačky alebo píšťalky.

Artikulačné cvičenia

V rámci artikulačných cvičení precvičujeme pery, jazyk, dolnú čeľusť a podnebie. Súčasne precvičujeme jemnú i hrubú motoriku.

Cvičenie pier a mimických svalov

Príklady cvičenia:

- Prekrývanie hornej pery dolnou a naopak.
- Napodobňovanie frkania koňa.
- Špúlenie pier: Dieťa našpúli pery a následne ich zase uvoľní. Ďalší variant je našpúlenie pier s malou štrbinkou, cez ktorú dieťa pomaly vydychuje.
- Krúženie našpúlených pier (ako keď žuje kravička).
- Napodobňovanie kapra (pery našpúlené do krúžku striedavo oddaľujeme a sťahujeme).
- Volanie hlásky áááááááááá s čo najviac otvorenými ústami.
- Nafúknutie líc s následným „výbuchom“ bez výdychového prúdu.
- Nafúknutie líc s následným pozvoľným vyfukovaním nahromadeného vzduchu.
- Cerenie zubov (ako zlý pes).
- Zdvíhanie kútikov do širokého úsmevu so zovretými zubami.
- Striedanie úsmevu a zamračenia.

- Striedavé sťahovanie ľavého a pravého kútika pri súčasnom rozťahnutí opačného kútika (dieťa ústami vytvorí tvar vodorovnej kvapky).

Cvičenie jazyka

K zvýšeniu motivácie k pohybu jazykom môžeme zväziť využiť nejakú pochutinu (napr. na bradu dáme trochu marmelády, ktorú sa bude dieťa snažiť obliznúť). Ak dieťa spolupracuje, využívanie pochutiny nie je nutné. Každý cvik niekoľkokrát opakujeme. Počet opakovaní pri zložitejších cvikoch postupne zvyšujeme.

Príklady cvičenia jazyka:

- Vyplazenie jazyka na bradu (čo najďalej).
- Vyplazovanie (dvíhanie) jazyka k nosu (čo najďalej).
- Striedavé vyplazovanie jazyka k brade a nosu.
- Opakované vyplazovanie a zťahovanie jazyka v rovine (ako DVD prehrávač).
- Oblizovanie hornej pery od kútika ku kútiku.
- Oblizovanie dolnej pery od kútika ku kútiku.
- Krúženie jazykom po hornej a dolnej pere (oblizujúca sa mačička): Činnosť môže byť vykonávaná i bez oblizovania ako „kreslená mačička“ vyplazeným jazykom pred ústami.
- Oblizovanie horných a dolných zubov zvonka a zvnútra (hra na zubnú kefku).
- Čertík (bl...bl...bl...bl...bl).
- Pohybovanie špičkou jazyka hore a dolu, jazyk je fixovaný ľahkým skusom zubov.
- Vytvarovanie jazyka do rolky.
- Tlačenie vysunutým jazykom do lyžice alebo iného čistého plochého predmetu (špajla, plochá varecha).
- Striedavé tlačenie jazykom zvnútra do líc (jazyk sa pohybuje zo strany na stranu, ústa sú zatvorené).
- Vysúvanie dolnej čeľusti do strán a dopredu/dozadu.
- Cvakanie zubov pri široko rozťahnutých perách a zatnutej čeľusti (je potrebné dbať na opatrné priblíženie zubov, aby nedošlo k poraneniu, napr. zahryznutie do jazyka alebo do vnútornej steny líca).

V rámci prevencie výslovnosti možno popri všeobecnej prevencii spočívajúcej v spomínaných cvikoch využiť i prípravné cvičenia k jednotlivým hláskam. Cviky nájdete napr. v odporúčaných metodických zdrojoch.

B. Lexikálno-sémantická rovina

S touto rovinou sú spojené predovšetkým činnosti na rozvoj slovnej zásoby.

Príklady cvičenia:

Pre deti od 3 rokov:

- Výber obrázka či predmetu podľa pokynu: Napr. *Ukáž mi jablko, strom, človeka, ktorý plače, zviera, ktoré má dlhý krk a pod.* Slová vyberáme podľa veku dieťaťa.
- Pomenovanie predmetov, činností a javov na obrázkoch, fotografiách, na modeli a v reálnom prostredí.

Pre deti od 4 rokov:

- Kategorizácia a triedenie vecí podľa nadradených pojmov: Triedenie do skupín podľa nadradeného pojmu.
- Vysvetlenie účelu známych vecí a pojmov: Napr. *Načo slúži auto, stôl, uši, vreckovka...?*
- Priradenie protikladov na zobrazenie pojmov: Dieťa kartičky s protikladmi správne roztriedi do dvojíc a pomenuje.

Pre deti od 5 rokov:

- Kategorizácia a triedenie vecí podľa nadradených pojmov: Triedenie obrázkov do skupín podľa nadradeného pojmu vrátane vyžadovania vysvetlenia, prečo konkrétna vec nepatrí do určitej skupiny: Napr. *Prečo jablko nepatrí medzi zeleninu?*
- Využitie logopedických kociek alebo hry Príbehy z kociek: Na analogickom princípe možno vytvoriť hru s kartičkami, ktoré si dieťa v stanovenom počte náhodne vytiahne z vrečka a vytvára z nich príbeh. Výhoda hry s kartičkami je tá, že slová môžeme obmieňať a dopĺňať podľa aktuálnej slovnej zásoby dieťaťa či jeho záujmu.
- Priradenie pojmov, ktoré k sebe patria, vrátane zdôvodnenia: Napr. vidlička a nôž, mlieko a krava, mydlo a vodovodný kohútik, štetec a farby.
- Definovanie významu pojmu: Napr. *Vysvetli, čo je..., Čo robíme, keď nakupujeme..., Ako zistíš, že je človek smutný..., Kedy použiješ slovo fuj...*
- Zostavenie a popis dejovej postupnosti na obrázkoch: Pred dieťa položíme 3 až 6 kartičiek zobrazujúcich určitý dej. Dieťa ich zloží v správnej dejovej postupnosti a slovne okomentuje, čo sa na obrázkoch deje a prečo ich zoradilo daným spôsobom.

- Priradovanie vlastností k určitým pojmom bez obrázkového sprievodu: Napr. *Aký môže byť dom, strom, auto, potok...? alebo Čo všetko môže byť vysoké, zelené, studené...?*)

C. Morfológicko-syntaktická a pragmatická rovina

Činnosti podporujúce porozumenie, vyjadrovanie a osvojovanie gramatických pravidiel

Ich cieľom je do viesť dieťa k porozumeniu výpovede druhých a k vlastnému súvislému vyjadrovaniu.

Príklady cvičenia:

Pre deti od 3 rokov:

- Nácvik pesničiek, riekaniek, básničiek.

Pre deti od 4 rokov:

- Rozprávanie známeho príbehu podľa obrázka: Vhodné sú krátke, dieťaťu známe rozprávky, ktorých dej je vyjadrený obrázkami (možno využiť napr. leporelo).
- Činnosti podľa inštrukcie:
 - kreslenie podľa návodu (*kruh vyfarbi červenou, obláčik modrou*),
 - činnosti s predmetmi (*auto polož na policu, medvedíka daj do škatule a bábiku daj dolu čapicu*),
 - činnosť s inými deťmi (*podaj Petkovi kocku, Janke loptu, od Kajky si vezmi bábiku*).

Pre deti od 5 rokov:

- Rozprávanie zážitku, udalostí, ktorých bolo dieťa svedkom, známe rozprávky bez obrázkového sprievodu.
- Popis osôb a vecí, ktoré dieťa v daný okamih nevidí: Napr. *Ako vyzerá vaše auto, ako vyzerá tvoj otecko*.
- Popis postupnosti činnosti: Napr. *Čo by si chcel zajtra robiť? S čím sa budeš dnes hrať? Čo by si chcel vidieť na výlete?*
- Domýšľanie konca rozprávky či príbehu: Prečítame či povieme si časť príbehu a necháme dieťa doplniť konce vrátane zdôvodnenia, prečo by sa to tak malo stať.

Činnosti zamerané na prozodické faktory reči

V rámci týchto aktivít sa deti zoznamujú s tým, že **reč má svoje výrazové prostriedky: rytmus, intonáciu, výšku, dynamiku a farbu**. Možno nimi jednou vetou vyjadriť mnohé spôsoby a docieľiť tak vystihnutie rôznej nálady i niektorých povahových rysov hovoriaceho.

Príklady cvičenia:

Pre deti od 3 rokov:

- Striedanie hlasitej a tichej reči: Navodzujeme situácie, kedy sa obvykle šepká, napr. v divadle, oznamovanie tajomstva. Hráme hru na tichú poštu.

Pre deti od 4 rokov:

- Striedanie hlasného a tichého rozprávania: Navodzujeme situáciu, keď sa obvykle šepká, napr. v divadle, hovorenie tajomstva.
- Zvyšovanie a znižovanie hlasitosti v rámci súvislého zvuku alebo jednej vety: Napr. napodobňovaním zvukov muchy, ktorá sa približuje, idúceho vlaku, auta.
- Nácvič rôznej intonácie pomocou jednej riekanky: Deťom predvedieme a spoločne nacvičíme rôzne spôsoby intonácie jednej vety. Následne deti riekanku prezentujú ako vypočítavanku, zaklínadlo, ako keď sú nahnevane, smutné, zvedavé, keď sa chvália a pod.
- Spomaľovanie a zrýchľovanie recitácie známych riekaniek: Deti v rámci jednej riekanky reč striedavo zrýchľujú a spomaľujú.
- Nácvič rytmizácie spevom či recitáciou básničiek spojených s vytleskavaním, hrou na tele, pohojďovaním na kolenách, kývaním tela, skákaním na veľkých balónoch (gymball) a pod.

Niektoré deti majú problém so spojením ucho – ruka, tzn. je pre ne náročné prednášať počutý rytmus do motorickej reakcie rúk (tlieskanie). **U detí s týmto problémom je vhodnejšie rozvíjať zmysel pre rytmus sprievodnými pohybmi celého tela** (kývanie, pohojďovanie na kolenách, skákanie na balónoch a pod.).

12.3 Činnosti na rozvoj zrakového a sluchového vnímania

12.3.1 Rozvoj zrakového vnímania

1. Rozlišovanie figúry a pozadia

Príklady cvičenia:

Pre deti od 4 rokov:

- Vyhľadávanie stanoveného tvaru na obrázku s rušivým pozadím: Dieťa daný tvar môže ukázať, vyfarbiť alebo obtiahnuť. Pre staršie deti sťažujeme úlohy zmenšovaním hľadaných tvarov a zvyšovaním komplexnosti pozadia.
- Rozlišovanie navzájom sa prekrývajúcich obrázkov: Napr. navzájom sa prekrývajú dvojice a trojice obrázkov – *jablko – list; čapica – topánka; nohavice – hrnček – čerešne*. Úlohou dieťaťa je ukázať a pomenovať jednotlivé obrázky, prípadne vyhľadať a ukázať konkrétny obrázok. Pre staršie deti môžeme zvýšiť náročnosť počtom prekrývajúcich sa prvkov a mierou ich prekrytia.
- Vyhľadávanie predmetov v miestnosti alebo na komplexnom obrázku: Dieťa má za úlohu rýchlo vyhľadať určité veci prítomné na obrázku, v miestnosti alebo na záhrade. Je vhodné viesť dieťa k účelnému skenovaní priestoru (zľava doprava, zhora dolu).
- Bludisko, vyhľadanie predmetov spojených čiarou: Na pracovných listoch či v detských časopisoch dieťa hľadá cestu či spojenie podľa návodu.

2. Rozlišovanie tvaru a jeho polohy v priestore

Príklady cvičenia:

Pre deti od 3 rokov:

- Triedenie základných geometrických tvarov podľa tvaru a farby, rozlišovanie konkrétnych obrázkov líšiacich sa výraznejším detailom: Vyhľadávanie tvaru, ktorý sa od ostatných líši (napr. v rade rovnako veľkých snehuliakov je jeden výrazne menší, s inakšou farbou nosa a hrncom na hlave a pod.).
- Triedenie kociek, vkladanie geometrických tvarov do vkladáčiek.

Pre deti od 4 rokov:

- Rozlišovanie konkrétnych obrázkov líšiacich sa menším detailom: Napr. v rade rovnako farebných listov je jeden s inou štruktúrou žilkovania.

Pre deti od 5 rokov:

- Rozlišovanie symbolov líšiacich sa drobným detailom a otočením podľa horizontálnej osi.
- Hľadanie rozdielov medzi dvoma obrázkami: Pre staršie deti možno sťažiť úlohy výberom nenápadných detailov a komplexnosťou obrázka.

Pre deti od 5,5 – 6 rokov:

- Rozlišovanie symbolov líšiacich sa otočením podľa vertikálnej osi (d b).

3. Zrková pamäť

Príklady cvičenia:

Pre deti od 4 rokov:

- Kimova hra so 4 až 6 predmetmi: Necháme dieťa cca 15 sekúnd pozorovať jemu známe predmety. Následne ich zakryjeme šatkou a dieťa má vymenovať predmety, ktoré videlo.

Pre deti od 5 rokov:

- Náročnejší variant Kimovej hry:
 - Zvýšený počet predmetov na zapamätanie, iné zadanie úlohy, napr. jeden predmet odoberieme alebo vymeníme pozíciu dvoch predmetov a dieťa má následne určiť, ktoré dva predmety si vymenili miesto.
 - Namiesto skutočných predmetov môžu byť použité obrázky vyobrazujúce konkrétne predmety alebo symboly.
 - V prípade hry so symbolmi je počet kartičiek menší (4 – 6), dieťaťu po zakrytí dáme balíček cca 20 kartičiek, z ktorých má vybrať tie symboly, ktoré videlo.

4. Serialita (vnímanie časového sledu zrkových informácií)

Príklady cvičenia:

Pre deti od 4 rokov:

- Zapamätanie si série 3 až 4 predmetov alebo obrázkov v poradí, v ktorom boli prezentované: Pred dieťa postupne položíme zľava doprava všetky predmety. Dieťa si ich krátko prezrie. Predmety či obrázky následne odstránime. Dieťa má za úlohu zoradiť ich v poradí, v ktorom ich videlo. U starších zvyšujeme počet sledovaných prvkov.

12.3.2 Rozvoj sluchového vnímania

1. Rozlišovanie figúry a pozadia

Príklady cvičenia:

Pre deti od 4 rokov:

- Rozlíšenie jednotlivých zvukov v rámci komplexného zvuku: Vytvárame či nahráme 2 až 3 dieťaťu známe zvuky súčasne. Dieťa určuje, aké jednotlivé zvuky počuje, napr. šušťanie papiera a cinkanie kľúčov.

Pre deti od 5 rokov:

- Rozlíšenie súčasne vyslovovaných slov: Nahráme dve slová súčasne vyslovené inými hovoriacimi. Dieťa poznáva, ktoré slová to sú. Volíme rôznu hlasitosť, neskôr používame i vety zložené z dvoch až troch slov.
- Nácvik počúvania v rušivom prostredí: Dieťa tichým hlasom v hlučnom prostredí odovzdáva informáciu, ktorú má zopakovať alebo inštrukcie, ktoré má vykonať. Cieľom je, aby dieťa dokázalo sústrediť pozornosť na obsah výpovede aj v sťažených podmienkach.
- Pozná slová v rozprávaní, slabiky v slovách: Čítame príbeh, v ktorom sa opakuje určité slovo. Deti tlesknú (zdvihnú ruku a pod.), kedykoľvek počujú dané slovo. Náročnejší variant je reakcia na dve slová – deti musia reagovať rôznymi signálmi na každé zo slov, napr. kedykoľvek počujú slovo *princezná*, tlesknú, kedykoľvek počujú slovo *drak*, vyceria zuby.
- Hľadanie zdroja zvuku: V triede schováme predmet vydávajúci tichý zvuk (napr. tikajúci budík, hračku alebo mobilný telefón hrajúci melódiu). Dieťa má za úlohu nájsť predmet. Hru možno hrať i v skupine – dieťa, ktoré predmet nájde ako prvé, ho schová pre ostatných.

2. Rozlišovanie zvukov a hlások

Príklady cvičenia:

Pre deti od 4 rokov:

- Poznávanie predmetov podľa zvuku (cinkanie kľúčov, hrkálka, zvonček, bubienok, triangel, činely, xylofón).
- Rozlišovanie dopravných prostriedkov (auto, cinkanie na zvonček bicykla, vlak, lietadlo, motorka).
- Poznávanie zvierat podľa hlasu, poznávanie detí podľa hlasu: Deti sa postavia do kruhu, jedno z nich vždy vystúpi doprostred a zatvorí oči. Na pokyn učiteľky niektoré z detí povie jedno alebo dve slová a dieťa uprostred hľadá, ktoré dieťa prehovorilo. Ak nevie, môže žiadať nápovedu – vybrané dieťa povie ďalšie slovo.

Pred cvičením na poznávanie zvukov predmetov je potrebné sa so zvukmi oboznámiť – ukazujeme im rôzne predmety (resp. obrázky či fotografie predmetov, zvierat, dopravných prostriedkov, stojanov a pod.) a súčasne prezentujeme zvuk, ktorý vydávajú.

■ Určenie dĺžky a intenzity zvuku

- Deťom prezentujeme dvojicu tónov a deti určujú, či boli oba zvuky rovnako dlhé alebo bol jeden kratší. Rozdiely v dĺžke tónu postupne znižujeme.
- Podobne robíme cvičenie na rozlíšenie hlasitosti: Deti určujú, či boli zvuky rovnako hlasité alebo jeden z nich bol hlasnejší. U starších detí môžeme aktivitu robiť s tromi zvukmi – deti určujú poradie od najhlasnejšieho po najtichší (od najdlhšieho po najkratší).

■ „Lov zvukov“

- Vonku na prechádzke alebo pri pobyte na záhrade dieťa vyzveme, aby skúsilo zachytiť všetky zvuky, ktoré počuje. Dieťa hovorí, čo všetko počuje.
- Činnosť môže byť realizovaná ako súťaž dvoch skupín, keď každá skupina potichu svojej pani učiteľke hovorí zvuky, ktoré pani učiteľka zapisuje. Následne pani učiteľky porovnávajú, ktorá skupina ulovila viac zvukov. Pri tejto aktivite je dôležité monitorovať, či sa zapájajú všetky deti a zapájať deti, ktoré sa aktívne nezúčastňujú na aktivite.

3. Rozlišovanie verbálne prezentovaných slabík a slov (od 5 rokov)

- Určovanie, či sú dvojice slabík rovnaké alebo nie, napr. *ti – ty, sa – ša, la – lá, bo – po* a pod.
- Rozlišovanie podobne znejúcich zmysluplných slov s využitím obrázkov s dvojicami slov líšiacich sa jednou hláskou. Karty vyložíme pred dieťa a povieme vždy jedno slovo z dvojice, dieťa má za úlohu naň ukázať: *pes – les, koza – kosa, váha – váza, múka – lúka, parník – perník* a pod.
- Rozlišovanie podobne znejúcich zmysluplných slov bez zrakovej opory: Dieťaťu s ústami zakrytými listom papiera hovoríme dvojice slov. Dieťa určuje, či sú zhodné alebo nie. Príklady dvojíc slov, ktoré sa líšia jednou hláskou: *buk – puk, piť – biť, biť – byt, nota – lata, luk – lak, koza – kosa, parník – perník, kapor – kôpor, milý – mýli, liže – lyže, bežať – ležať, noc – nos*.

4. Tvorba rýmov

- Pred dieťa položíme zamiešané obrázky zobrazujúce slová, ktoré sa rýmujú. Dieťa obrázky pomenováva a vytvára dvojice rýmov, napr. *mačka – hračka, láska – kráska, pes – les*.

5. Rozlišovanie nezmyselných slov (od 5,5 roka)

Pri tvorbe nezmyselných slov používame rozdiely v mäkkých a tvrdých slabikách: di – dy, ty – ti, dĺžke samohlások, znelosti hlások, v sykavkách. Od 6 rokov deti tiež skúšajú **určiť hlásku**, ktorou sa líšia slová.

Príklad: *sil – síl, zléf – zlef, dórs – dors, nýsl – nísl, divo – dyvo, tidr – tydr, mosl – mozl, muša – musa, zvol – svol, žívl – zívl, buper – puper*

6. Sluchová pamäť

Pre deti od 4 rokov:

- Opakovanie hlások a slov podľa predlohy: Hovoríme slová, slabiky, hlásky v určitom poradí, deti ich spamäti opakujú.
- Rozvíjanie viet: Vyslovíme vetu, deti ju opakujú a každý pridá jedno slovo a zopakuje všetky predchádzajúce v poradí, ako šli za sebou, napr.: *Idem na výlet a do batoha si dám..., Na prechádzke v lese sme videli...*
- Zapamätanie si melódie a jej rozpoznanie z ponuky dvoch až štyroch variantov.
- Zapamätanie a reprodukcia rytmu (vytlieskavaním, ozvučenými drevkami a pod.).

7. Sluchová analýza a syntéza

Pre deti od 4,5 roka:

- Prvá hláska v slove (s vizuálnou oporou): Dieťa pomocou obrázka známych slov určuje prvú hlásku (napr. obrázok topánky – dieťa obrázok pomenuje a určí prvú hlásku).

Pre deti od 5 rokov:

- Prítomnosť hlásky v slove: Dieťaťu hovoríme slová a pýtame sa, či obsahujú určitú hlásku: napr. *počuješ „k“ v slove bábika?*
- Určovanie počtu slov vo vete pomocou papierových terčikov: Poviete vetu a dieťa za každé slovo položí na stôl farebný terčik (drevenú kocku a pod.). Vetu dieťa následne zopakuje a pri vyslovovaní jednotlivých slov ukazuje na terčiky.
- Vytlieskavanie slabík v slove pomocou farebných terčikov (kociek), vytľukávaním, vytlieskavaním.

Dieťa, ktoré má problémy s určovaním počtu slabík v slove, si môže v počiatočnom nácviku pomôcť priložením ruky pod bradu pri hlasnom vyslovení slova s otvorenými slabikami. Slovo má toľko slabík, koľkokrát dieťa pohne rukou smerom dole.

tip

- Ukazovanie slov na obrázkoch, ktoré učiteľ hláskuje (*l-o-p-a-t-a*, *p-o-s-t-e-l'*, *h-r-n-č-e-k* a pod.).
- Skladanie slov z hlások bez vizuálnej opory: Približne so sekundovým intervalom medzi hláskami vyhláskujeme slovo, ktoré dieťa následne skladá.

Pre deti od 5,5 roka:

- Rozkladanie slov na hlásky (troj až štvorpísmenové slová s otvorenými slabikami – *les*, *pes*, *oko*, *voda*, *mama*, *dole* a pod.).

12.4 Príklad dobrej praxe

Na začiatku školského roka vykonala učiteľka u päťročných detí v materskej škole pedagogickú diagnostiku, v ktorej sa zamerala na mieru jednotlivých čiastkových funkcií, ktoré podmieňujú osvojenie čítania a písania.

Pre každé dieťa zostavila plán na rozvoj v oblastiach, v ktorých potrebovalo najväčšiu pomoc podľa výstupu z diagnostiky. Následne s deťmi päťkrát týždenne počas 15 až 20 minút realizovala činnosti na rozvoj čiastkových funkcií. Niektoré aktivity boli pre všetky deti spoločné, iné volila individuálne pre konkrétne deti s ohľadom na diagnostické zistenia. O činnostiach detí si viedla záznamy, vrátane informácie o tom, akú veľkú pomoc potrebovali deti pri realizácii.

Po uplynutí 6 mesiacov deti opätovne prešli pedagogickou diagnostikou a učiteľka zaznamenala mieru individuálneho posunu jednotlivých detí. U detí so závažnejšími problémami, ktoré boli identifikované na začiatku školského roka a u ktorých nedošlo po šesťmesačnej intervencii k výraznému posunu, odporučila rodičom zvážiť vyšetrenie školskej zrelosti v školskom poradenskom zariadení. Učiteľky z prvého ročníka základnej školy, kam deti prichádzali, si ich pripravenosť na školskú dochádzku veľmi chválili.



Aktivity, v ktorých deti predstavujú svoje rodiny, niekedy môžu poskytnúť informácie o neštandardnom výchovnom spôsobe, príp. o závažnom konflikte v rámci rodiny. V takej situácii je potrebné zareagovať citlivo a v prípade potreby vyžiadať konzultáciu s psychológom. Ak sú v triede deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, vyberáme otázky týkajúce sa rodiny a ich spoločných zážitkov tak, aby sme eliminovali stav, keď dieťa nebude schopné odpovedať, pretože s danou situáciou nemá na rozdiel od ostatných detí žiadnu skúsenosť (napr. výlet alebo dovolenka cez prázdniny).

12.5 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály

Pedagogická diagnostika – rozvoj reči a komunikácie, dielčie funkcie

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BIRKA, Peter, VEREŠOVÁ, Jana (2015): *Základy komunikácie s deťmi a žiakmi s poruchami sluchu*. 1. vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 56 s. ISBN: 978-80-565-1356-9. <https://mpc-edu.sk/node/3622>
- DUCHOVIČOVÁ, Jana, LAZÍKOVÁ, Alžběta (2008). *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy. Bratislava: IRIS. 248 s. ISBN: 978-80-89256-28-0.
- GUZIOVÁ, Katarína, ĎURÍKOVÁ, Eva (2014). *Stimulačný program pre deti od piatich do siedmich rokov*. 1. vyd. Prešov: MPC Prešov. 2014. 83 s. ISBN: 978-80-565-0374-4. Online: <http://prined.mpc-edu.sk/index.php/nastiahnutie/file/stimulacny-program?id=104>
- HOLÍKOVÁ, Zlata (2011). *Rozvíjame jazykovú a literárnu gramotnosť*. In: KAFO-MET pre materské školy. INFRA, s. r. o.: Bratislava. 5 s. ISSN: 1803-5175. Dostupné na internete: www.kafomet.sk
- HOLLÁ, Ľubica (2015).: *Prevenia porúch reči u detí v MŠ*. 1. vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 57 s. ISBN: 978-80-565-1408-5.
- HORŇÁKOVÁ, Katarína, KAPALKOVÁ Svetlana, MIKULAJOVÁ, Marína (2005). *Kniha o detskej reči*. 1. vyd. Bratislava: Slniečko Bratislava. 81 s. ISBN 80-969074-3-3.
- CHLEBEKOVÁ, Jana (2014). *Rozvoj komunikatívnych kompetencií dieťaťa v spolupráci materskej školy a rodiny*. 1. vyd. Bratislava: MPC: Bratislava. 45 s. ISBN: 978-80-8052-867-6. Online: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/.../chlebekova.pdf>
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je naše dieťa zrelé na vstup do školy?* Praha: Grada. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena (2003). *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.

KAZDOVÁ, Vlastimila (2008). *Rozvoj řeči v MŠ*. In: KAFOMET pre materské školy. INFRA, s. r. o.: Bratislava. 2008. ISSN 1803-5175.

Rozvoj řeči a komunikácie

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7.

LIPNICKÁ, Milena (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0.

MARTINEC, Václav (2015). *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*. 1. vyd. Brno: Edika. 119 s. ISBN 978-80-266-0621-5.

PRŮCHA, Jan (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholinguistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

SCHNEIDEROVÁ, Eva, HANZOVÁ, Marie (2013). *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. 199 s. ISBN 978-80-262-0375-9.

SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2014). *Mluv se mnou: Pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-0711-5.

SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2017). *Není hláska jako hláska: Pracovní listy pro rozvoj fonemického sluchu*. 1. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1200-3.

TUČKOVÁ, Jitka (2012). *Řídky pro rozvoj řeči: Jednoduché logopedické básničky s ilustracemi*. 2. vyd. Praha: Portál. 47 s. ISBN 978-80-262-0137-3.

TUČKOVÁ, Jitka (2017). *Říkej si a hraj: Metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 61 s. ISBN 978-80-262-1176-1.

Rozvoj čiastkových funkcí podmieňujúcich osvojovanie čítania a písania:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: Kdy to bylo, kde se stalo, medvěd se zatoulalo*. 1. vyd. Brno: Edika. 48 s. ISBN 978-80-266-0022-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Zrakové vnímání: Optická diferenciacie I*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 64 s. ISBN 978-80-904494-2-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2014). *Zrakové vnímání: Optická diferenciacie II*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 56 s. ISBN 978-80-904494-3-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: Jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2009). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: Jak krtek Barbora uviděl svět*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2440-6.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2008). *Sluchové vnímání*. 1. vyd. Brno: PPP Brno.

Kuliferda. *Pracovní sešit pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. 24 s. ISSN 1804-9273.

Kuliferdík (2017). Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-335-3.

MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Shody a rozdíly: Pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely: Pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 56 s. ISBN 978-80-7311-149-6.

MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Sluchové vnímání: Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 55 s. ISBN 978-80-7311-157-1.

SINDELAROVÁ, Brigitte (2016). 6. vyd. *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1082-5.

Šimonovy pracovní listy. Portál.

www.predskolaci.cz

13. | Kognitívne schopnosti u detí predškolského veku

V rámci hodnotenia vývinu kognitívnych funkcií u detí predškolského veku zisťujeme, ako sa vyvíja ich myslenie. Na základe zmyslového vnímania a mentálnych schopností dochádza k poznávaniu prostredia, ktoré deti obklopuje. Prostredníctvom interakcie s prostredím si deti utvárajú vlastné predstavy, zbierajú informácie o rôznych predmetoch, činnostiach a na ich základe vytvárajú asociácie a vzťahy.

Pre vývin kognitívnych schopností sú dôležité tieto **základné funkcie súvisiace so spracovaním informácií**: pozornosť, pamäť, reč, myslenie a vnímanie.

Pozornosť

Pozornosť je forma sústredenia, ktorá od dieťaťa vyžaduje zvládanie dvoch protichodných zručností:

- **schopnosť zamerať sa** na tie aspekty okolia, ktoré sú **podstatné** a majú pre danú úlohu **najväčší význam**,
- **schopnosť ignorovať v daný okamih nepodstatné podnety**.

sústredenost'
pozornosti

Sústredenost' (koncentrácia) **pozornosti** súvisí s psychickým napätím v organizme dieťaťa. Na úroveň sústredenia môžu mať vplyv rôzne premenné, napr. zmena teploty, únava, úzkosť či zdravotný stav.

Schopnosť sústredenia pozornosti je daná funkčnou zrelosťou centrálnej nervovej sústavy (CNS). Má na ňu vplyv tiež sociálne prostredie, ktoré pôsobí na dieťa a sprostredkováva mu spätnú väzbu na priebeh a výsledky jeho správania.

Pozornosť môže mať tieto vlastnosti:

1. **Sústredenost'**: Prejavuje intenzitu pozornosti na určité podnety.
2. **Rozsah pozornosti**: Ovplyvňuje, aký počet podnetov môže jedinec súčasne prijať. Rozsah pozornosti je závislý na reakcii CNS na vonkajší podnet a na dĺžke a komplexnosti podnetu.
3. **Výdrž pozornosti**: Ide o schopnosť udržať pozornosť na konkrétny podnet počas určitej doby.

Pamäť

Pamäť môžeme definovať ako **proces, ktorým sa v centrálnej nervovej sústave uchovávajú informácie získané prostredníctvom vnímania**.

typy pamäti

Typy pamäti je možné triediť podľa dĺžky uchovávaní informácií a zmyslovej modalít. Rozlišujeme pamäť: **dlhodobú, krátkodobú, sekvenčnú, sluchovú, vizuálnu, mechanickú a rozpoznávaciu**.

Podľa dĺžky uchovávaní informácií možno rozlíšiť nasledujúce typy pamäti:

1. **Senzorická** – uchováva informácie prichádzajúce zo zmyslov počas doby nevyhnutnej na rozhodnutie, či sú vhodné na ďalšie spracovanie.
2. **Krátkodobá (pracovná)** – spracováva informácie dodané senzorickou pamäťou a informácie dodané dlhodobou pamäťou. Vnemy prijaté zmyslami a emócie premieňa na mentálne reprezentácie, ktoré je možné ďalej spracovávať a uchovávať.
3. **Dlhodobá** – ukladá významné skúsenosti a informácie. Ukladanie informácie do dlhodobej pamäti trvá približne 30 minút a môže prebiehať buď zámerne (napr. mechanickým opakovaním), alebo neúmyselne.

Predpokladom uloženia informácií do dlhodobej pamäti sú **opakované skúsenosti s tou istou aktivitou či situáciou**. To však neplatí pre emočne silné zážitky, tie sa ukladajú bez nutnosti opakovania. Predškolský vek je obdobím, z ktorého silné citové zážitky zostanú uložené v pamäti až do dospelosti. Schopnosť učiť sa je veľmi úzko spojená s pamäťou.

Pozornosť, vnímanie a pamäť sú vzájomne prepojené procesy. Ak sa dieťa nedokáže sústrediť, nebude schopné vnímať informácie a uchovať ich v dlhodobej pamäti. Takéto dieťa bude mať problémy s interpretáciou informácií a vzťahmi medzi nimi, čo ovplyvní kvalitu jeho myslenia.

tip

Myslenie

Jedným z **hlavných psychologických aspektov** predškolského veku je **zameralenie detí na najbližší svet**. Vo svojich poznávacích aktivitách sa deti snažia pochopiť pravidlá prostredia, v ktorom sa pohybujú. Prijímanie poznatkov je do značnej miery viazané na konkrétnu skutočnosť s predmetmi sveta, v ktorom žijú a musia sa mu prispôbovať (názorné, intuitívne myslenie).

Myslenie detí zatiaľ nerešpektuje zákony logiky. Ide o tzv. **prelogické myslenie**, ktoré je v porovnaní s myslením dospelého nedokonalé a nepresné. Logika vytvára súvislosti medzi faktami a preto umožňuje pomocou procesov myslenia vytvárať nové vzťahy, čím sa myslenie stáva flexibilným. Absencia logiky spôsobuje statickosť myslenia a upätosť na absolútnu skutočnosť vnímanú zmyslami.

prelogické
myslenie

Názorné myslenie má tieto typické znaky:

- **Egocentrizmus:** Všetky predmety a javy deti vnímajú jedinečným spôsobom. Tento jedinečný spôsob vnímania reality vychádza z ich doterajších skúseností s realitou a z emočného prežívania vo vzťahu k jednotlivým predmetom a javom. Emotívna stránka reality je pri tvorbe postoja k realite uprednostňovaná. Preto deti často skresľujú svoje úsudky na základe svojich vlastných preferencií. Ich subjektívny pohľad je pre nich jediný a správny.

■ **Fenomenizmus:** Deti predškolského veku sú úzko zamerané na skutočnosť tak, ako ju vnímajú. Ako sa im svet javí, tak ho aj posudzujú a chápu. Svet je pre dieťa taký, ako vyzerá, dôraz kladú na vonkajšiu podobu sveta. Odmietajú tvrdenia, ktoré nie sú v zhode s ich vnímaním.

■ **Magickosť:** Ak si nedokážu niektoré pozorované javy a skutočnosti vysvetliť, používajú fantáziu. Skutočnosť si tým skresľujú, avšak pravdivosť chápania javov nie je pre nich podstatnou. Dôležité je, aby na každú skutočnosť mali vlastné vysvetlenie a nezáleží im, či je pravdivé alebo nie. Miešajú predstavivosť s realitou, a tak sa často stáva, že ich od seba nevedia dostatočne odlíšiť.

Na základe tejto charakteristiky sa predškolskému veku hovorí aj magický, rozprávkový vek. Rozprávanie príbehov, skutočných i vymyslených, v tomto období zohráva obrovskú úlohu, ako v citovom, tak aj v rozumovom svete dieťaťa. Dieťa sa dostáva k množstvu informácií a na ich základe vytvára množstvo rôznorodých predstáv, mení skutočnosť na rozprávku a naopak. Takto silný vplyv fantázie môže mať aj negatívne stránky. Okrem vytvárania nesprávnych predstáv o realite, ktoré bývajú značne stabilné, sú to aj predstavy, ktoré ich v skutočnosti zneisťujú (napr. v tieňoch vidia to, čo tam v skutočnosti nie je).

■ **Absolutizmus:** Deti v tomto veku sú presvedčené, že každá vedomosť je absolútne platná, že všetko funguje tak, ako si to vysvetľujú a že všetko sa vysvetliť dá. Toto presvedčenie vyplýva z ich veľmi silnej potreby po istote – nielen citovej, ale aj kognitívnej.

■ **Globálne vnímanie:** Vo svojom vnímaní sa deti zameriavajú na veci, ku ktorým majú silný emočný vzťah, ktoré sa javia efektne (farebné, pohyblivé a pod.) a ktoré sú dostatočne veľké, aby si ich všimli. Objekty a javy vnímajú globálne, iba ak sú samotné detaily dostatočne atraktívne. Z toho vyplýva, že sa nemôžeme spoľahnúť na to, že budú javy alebo objekty analyzovať, aby ich pochopili. Systematické skúmanie časti celku nie je pre tento vek charakteristické. Deti v tomto veku taktiež ešte nedokážu dostatočne rozlíšiť významné a nevýznamné informácie. Často tak subjektívne prisudzujú význam nepodstatným informáciám a podstatné ignorujú.

■ **Komplexnosť vnímania:** Ich myslenie a vnímanie nie je v tomto vývinovom období komplexné. V komplexnej situácii sa ešte nedokážu dostatočne zorientovať a v danom okamihu vnímať všetky jej aspekty.

■ **Egocentrizmus v uvažovaní:** Centrum všetkého vnímania je v ich osobnosti. Vlastné vysvetlenie reality je jediné správne a platné. Odmietajú iné vysvetlenia, hlavne tie, ktoré sa nezhodujú s ich vlastným vysvetlením.

■ **Konfabulácia:** Konfabulácia, inak tiež nepravé klamstvá, sa vytvárajú miešaním reality s fantazijnými predstavami. Deti nimi operujú hlavne vtedy, keď sa im konkrétny jav alebo objekt nedarí vysvetliť žiadnou konkrétnou skúsenosťou s najbližším svetom. Často sa v týchto predstavách a následne aj vo vysvetleniach objavujú prvky, ku ktorým majú deti ci-

tový vzťah (pozitívny, negatívny). Fantázia v tomto veku zohráva významnú úlohu v stabilizácii detskej psychiky. Zatiaľ čo myslenie detí limituje, fantázia im dáva priestor, uvoľnenie.

- **Vnímanie priestoru:** Priestorovým vnímaním rozumieme vytváranie základných **predstav o veľkosti a tvare predmetov a o ich umiestnení v priestore**. Zároveň priestorové vnímanie súvisí s uvedomovaním si pozície vpravo, vľavo, vpredu, vzadu, hore, dole a so správnym určovaním smeru. Rozvíjanie priestorovej orientácie je dôležité už u detí predškolského veku, pretože hrá dôležitú úlohu v edukačnom procese: napr. správna orientácia pri čítaní, písaní – smer čítania, smer, akým sa píše čiara.

Ďalším dôležitým pojmom je **priestorová predstavivosť**. Základ v rozvoji priestorovej predstavivosti a **vnímania priestoru** zahŕňa motorické schopnosti a zmysly: zrak, sluch, hmat, ktoré sú kognitívne spracované. Priestorová predstavivosť je dôležitá pre úspešné zvládanie školských zručností. Ako prvé si dieťa osvojí porozumenie pojmov hore, dole, neskôr vpredu, vzadu. Rozlišovanie laterálnej polohy vľavo, vpravo je pomerne náročné a dieťa si ich osvojuje až pred nástupom do školy. Preto je dôležité deti v tomto období stimulovať v rozvíjaní priestorovej predstavivosti a orientácii v priestore pri riešení praktických úloh.

priestorová
predstavivosť

- **Vnímanie času:** Absolútne vnímanie času sa vyvíja veľmi pomaly. Zameranie na citovú stránku osobnosti sa prejavuje aj tu. Deti merajú čas pomocou trvania dejov, ku ktorým sa silne citovo viažu. Používajú aj všeobecne sa vyskytujúce, opakujúce sa javy. Najdôležitejšia je prítomnosť. Minulosť a budúcnosť majú pre deti v tomto veku minimálny obsah.
- **Vnímanie množstva:** Množstvo vnímajú ako vlastnosť, ekvivalent farby, veľkosti resp. iné kvality objektu. V tomto období sa skôr rozvíja všeobecné chápanie zmeny počtu a množstva.

Na základe uvedených znakov predškolského veku je dôležité **sústrediť sa vo vzdelávacích procesoch** predovšetkým na **rozvoj nasledovných kognitívnych funkcií**:

- chápanie súvislostí a vzťahov,
- schopnosť zvoliť si určitý spôsob riešenia problémov a používať určité pravidlá, rozvoj stratégie uvažovania,
- sústredenia sa na detaily a ich vzájomné vzťahy,
- schopnosť potrebné informácie opakovať,
- hľadanie základných princípov zadanej úlohy.

S kognitívnym vývinom sa rozvíja učebný štýl. **Učenie v tomto veku môže prebiehať rôznymi spôsobmi**:

- **pokusom a omylom** (spontánne učenie),

- **logickým odôvodnením** (dedukcia – usudzovanie správneho riešenia na základe predchádzajúcej skúsenosti),
- **napodobovanie** (napodobňovanie riešenia, ktoré sa osvedčilo iným).

V tomto veku je už možné odlišovať u detí **konvergentné** (hľadá jedno správne riešenie) a **divergentné** (hľadá viac i nekonečné množstvo riešení) myslenie.

13.1 Diagnostika

Na orientačné hodnotenie kognitívnych zručností dieťaťa predškolského veku je možné použiť nižšie uvedenú **posudzovaciu schému**. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom na sledovanie vývinu s časovým odstupom (napr. po pol roku alebo po ukončení intervenčného programu zameraného na rozvoj kognitívnych zručností). Na zvýšenie objektivity získaných informácií je vhodné, keď dieťa nezávisle na sebe hodnotí viacej osôb. Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľovi slúžiť ako návod na **voľbu aktivít podporujúcich rozvoj v oblasti či oblastiach, v ktorých bolo zistené oslabenie** (napr. v logickom a matematickom myslení, vo vnímaní času, vnímaní priestoru atď.).

Pri posudzovaní pomocou schémy je užitočné robiť si poznámky o správaní dieťaťa pri realizácii zadávaných úloh (napr. sústredenie/nesústredenie sa dostatočne na to, aby úlohu zvládlo, pracuje spôsobom pokus – omyl, pochopí zadanie úlohy na prvýkrát/potrebuje zadanie viacrát vysvetliť...).

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Chápe jednoduché protiklady (veľký – malý, studený – teplý, dlhý – krátky, veľa – málo, plný – prázdny a pod.)	1	2	3	4	5
2.	Rozumie pojmom hore – dole	1	2	3	4	5
3.	Na požiadanie ukáže základné farby	1	2	3	4	5
4.	Roztriedi kocky alebo iné predmety podľa veľkosti (2 až 3 skupiny)	1	2	3	4	5
5.	Ukáže základné časti svojho tela (hlava, krk, trup, ruky, nohy)	1	2	3	4	5
6.	Dokáže správne zložiť postavu z jednotlivých častí tela (hlava, krk, trup, ruky, nohy)	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
7.	Doplňa známe protiklady s obrázkovou pomocou (napr. k obrázku „veľkého“ z ponuky vyberie a správne priradí „malý“)	1	2	3	4	5
8.	Pomenuje základné farby na obrázkoch aj reálnych predmetoch	1	2	3	4	5
9.	Roztriedi obrázky alebo predmety podľa nadradených pojmov (zvieratá, ovocie, riad a pod.)	1	2	3	4	5
10.	Ukáže a pomenuje základné časti tela	1	2	3	4	5
11.	Pozná chýbajúce základné časti tela na obrázku	1	2	3	4	5
12.	Vysvetlí funkciu známych predmetov a častí tela (príbor, auto, posteľ, uši, oči)	1	2	3	4	5
13.	Na obrázkoch pozná postupnosť 3 denných činností (napr. raňajky, pobyt v MŠ, nočný spánok)	1	2	3	4	5
14.	Správne používa pojmy vpredu – vzadu	1	2	3	4	5
15.	Pri porovnávaní dvoch prvkov správne používa pojmy menší – väčší, kratší – dlhší, vyšší – nižší, menej – viac	1	2	3	4	5
16.	Zoradí predmety alebo obrázky podľa veľkosti	1	2	3	4	5
17.	V predmetoch a na obrázkoch nájde kruhy a štvorce (podľa vzoru)	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
18.	Tvorí protiklady bez zrakovej opory	1	2	3	4	5
19.	Dokáže správne určiť nadradené pojmy skupinám známych javov alebo vecí bez zrakovej opory	1	2	3	4	5
20.	Pomenuje odtiene farieb	1	2	3	4	5
21.	Správne používa pojmy niektorý, žiadny, nič	1	2	3	4	5
22.	Správne používa pojmy menej/viac/rovnako	1	2	3	4	5
23.	Na predmetoch alebo obrázkoch správne používa pojmy malý, stredný, veľký/málo, menej, najmenej	1	2	3	4	5
24.	Pozná postupnosť deja (zoradí 4 obrázky známych činností podľa časovej postupnosti)	1	2	3	4	5
25.	Pomenuje a správne určí kruh, trojuholník a štvorec	1	2	3	4	5
26.	Definuje základné rozdiely známych predmetov a javov (napr. vysvetlí rozdiel medzi dňom a nocou)	1	2	3	4	5
27.	Priradí k sebe predmety či javy, ktoré k sebe patria a vysvetlí prečo (napr. včela – kvet, list – strom, ruka – prsteň a pod.)	1	2	3	4	5
28.	Vymenuje a ukáže aj iné než základné časti tela (prsty, ramená, kolená, tvár a pod.)	1	2	3	4	5
29.	Dokáže roztriediť predmety podľa tvaru (5 rôznych skupín)	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 6 rokov						
30.	Pri známych javoch a veciach dokáže posúdiť pravdivosť a nepravdivosť tvrdenia (napr. „Ovce jedia mäso.“)	1	2	3	4	5
31.	Dokáže zmysluplne doplniť prirovnanie (napr. studený ako..., horúci ako..., pomalý ako..., zlostný ako... a pod.)	1	2	3	4	5
32.	Vysvetlí, na čo slúžia hodiny	1	2	3	4	5
33.	V správnom poradí vymenuje číselný rad do desať	1	2	3	4	5
34.	Rozumie radovým číslčkám (prvý, druhý...)	1	2	3	4	5
35.	Vysvetlí zhody a rozdiely medzi známymi predmetmi a javmi (napr. auto – koleso, mačka – zajac)	1	2	3	4	5
36.	Správne používa pojmy o jeden viac/o jeden menej	1	2	3	4	5
37.	Dokáže vysvetliť činnosť ľudí v známych povolaniach (učiteľ, doktor, policajt, hasič...)	1	2	3	4	5
38.	Vie, kde hľadať pomoc či služby: keď ochorie, keď potrebuje niečo kúpiť, potrebuje lieky...	1	2	3	4	5
39.	Dokáže vysvetliť, čo je potrebné urobiť, keď rozbije niečo, čo patrí druhému	1	2	3	4	5
40.	Správne používa pojmy včera, dnes, zajtra	1	2	3	4	5
41.	Dokáže určiť obvyklé činnosti pre jednotlivé ročné obdobia	1	2	3	4	5
42.	Správne používa pojmy prvý, prostredný/uprostred, predposledný, posledný	1	2	3	4	5
43.	Pomenuje a správne určí kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik	1	2	3	4	5
44.	Dokáže správne určiť množstvo až 6 prvkov	1	2	3	4	5
45.	Triedi prvky súčasne podľa troch kritérií (veľkosť, farba, tvar – vyber všetky zelené malé trojuholníky)	1	2	3	4	5
46.	Dokáže na svojom tele ukázať a pomenovať pravú a ľavú ruku, nohu, oko, ucho atď.	1	2	3	4	5
47.	Na svojom tele ukáže pravou rukou ľavé koleno, ľavou rukou pravé ucho, pravou rukou pravé rameno...	1	2	3	4	5
48.	Dokáže správne určiť, na akej strane sa nachádzajú určité predmety (vľavo/vpravo)	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnotenia

- 1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje
- 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje
- 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje
- 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne
- 5 – nezvláda/neprejavuje sa

13.2 Aktivity na rozvoj kognitívnych zručností

Činnosti podporujúce rozvoj kognitívnych schopností by mali byť zamerané tak, aby cielene **posilnili kladné sebahodnotenie a dôveru vo vlastné schopnosti**. Deti, ktoré nemajú pocity menejcennosti, ktoré cítia prijaté druhými a dôverujú svojim schopnostiam, budú omnoho ochotnejšie čeliť výzvam, súperiť samy so sebou a prijímať svoje chyby.

13.2.1 Podpora motivácie a riešenia problémov

Pri podpore motivácie a riešenia problémov sa môžeme sústrediť na nasledujúce činnosti a oblasti:

Poskytnúť deťom možnosti na pozorovanie a bádanie:

- Poskytnúť deťom **dostatok časového priestoru** na pozorovanie a bádanie.
- **Používať pomocné otázky** (či dieťa zodpovedá otázku správne alebo nie, prechádza kognitívnym procesom).
- **Obmedzenie počtu pomôcok** na uľahčenie výberu.
- **Postup od jednoduchej úlohy k riešeniu náročnejšej úlohy.**
- **Spoločné hľadanie rôznych spôsobov**, ktorými sa môže hrať s konkrétnou hračkou alebo pomôckou.
- **Kladenie otvorených otázok**, aby sme neobmedzovali nápady dieťaťa.

Rozvíjanie zvedavosti a túžby detí riešiť problémy:

- Zaraďovanie činností, ktoré podporujú rozvoj **sebaúcty a sebadôvery**, aby deti získali odvahu skúšať riešiť neznáme úlohy.
- Využívanie **aktivít**, pri ktorých sa bezprostredne **prejaví príčina a účinok, a ktoré sa dajú ľahko pozorovať**. Aktivity by mali deťom umožňovať **manipuláciu s materiálmi** (napr. zmiešanie dvoch farieb, piesku s vodou...).

Pri týchto aktivitách využívame evokáciu a reflexiu, napr. položením otázky pred aktivitou, ktorou zisťujeme názor dieťaťa. K otázke sa vraciame aj v reflexii.

- Čo sa stane, keď zmiešaš červenú a modrú farbu?

- Čo sa stane s pieskom, keď naň naleješ vedierko vody?

- Poskytovanie **konkrétneho materiálu** (napr. plastelína, hlina), ktoré majú deti za úlohu nejakým spôsobom zmeniť (stlačením, ťahom, rezaním, zrolovaním...). Proces **zmeny deťom slovne opisujeme**, napr.: *Keď plastelínu stlačíš, zanecháš v nej odtlačky prstov a meníš jej tvar.*
- **Určenie miesta v triede**, kde si deti môžu **po ukončení činnosti uložiť veci** (skladačky, výtvarné práce, výtvary z Lega), ku ktorým sa môžu neskôr vrátiť. Počas dňa alebo týždňa **umožniť deťom vrátiť sa k svojim predchádzajúcim aktivitám**. Po niekoľkých dňoch sa dieťa môže vrátiť k svojej stavebnici z Lega a môže ju pretvoriť na niečo nové, napr. loďku na nákladnú loď, čo je znakom vývinu myslenia a zručnosti dieťaťa.
- **Obohatiť minulú aktivitu** pridaním novej informácie, úlohy alebo materiálu.
- **Kladenie otázok zameraných na proces riešenia úlohy**: *Ako si dospel k tomuto riešeniu?, Vyriešil niekto tento problém inak?*

Vždy sa presvedčíme, že riešenie problému zodpovedá vývinovej úrovni každého dieťaťa. Ak zistíte, že je aktivita náročná a vyvoláva u dieťaťa frustráciu, zmeníme ju na menej náročnú. Vytvoríme dieťaťu priestor, aby sa postupne samé vypracovalo na vyššiu úroveň potrebnú pri riešení náročnejších aktivít. Pre riešenie úloh **vytvoríme priateľské, akceptujúce prostredie**.

tip

13.2.2 Rozvíjanie konštruktívneho myslenia

Motivujeme deti, aby **využívali pri hre svoje predchádzajúce skúsenosti**, kladíme deťom **otázky, na ktoré sa nedá jednoznačne odpovedať a predkladáme úlohy, ktoré majú viac variantov riešenia**. Tým sa **posilní ich divergentné myslenie**. Keď sa dieťaťu podarí nájsť riešenie problému, povzbudíme ho, aby sa pokúsilo nájsť ďalší spôsob riešenia.

13.2.3 Podpora logického a matematického myslenia

Zoradovanie predmetov podľa ich vlastností

- Necháme deti zoradiť predmety podľa určitého pravidla.
- Zoradíme predmety podľa určitého pravidla a dieťaťa sa spýtame, podľa akého pravidla sú predmety zoradené.

- Zoradíme predmety nesprávne (napríklad kocky podľa veľkosti) a požiadame dieťa, aby našlo chybu a usporiadalo predmety v správnom poradí. Necháme dieťa formulovať pravidlo.
- V zostave zoradených predmetov necháme voľné miesto. Dieťa má zvoliť spomedzi dvoch predmetov predmet, ktorý na voľné miesto doplní.

Triedenie rôznych materiálov a predmetov podľa váhy, veľkosti, farby, tvaru a pod.

Začíname s menším počtom položiek, ktorý sa môže postupne zvyšovať. Necháme deti, aby znovu roztriedili predmety podľa iného funkčného delenia na skupiny.

Využijeme aktivity zamerané na triedenie predmetov, ktoré pomôžu deťom ľahšie rozoznávať rozdiely a podobnosti medzi predmetmi, opisovať a porovnávať ich podľa vlastností. Využívame najrôznejšie predmety, ktoré sa dajú triediť, napr. gombíky, orechy, korkové zátky, kľúčiky, kocky... Pred začiatkom triedenia vyzveme deti, aby **porozmýšľali nad pravidlom**, podľa ktorého sa budú triediť predmety. Následne ich necháme zoradiť predmety podľa tohto pravidla. Povzbudzujeme deti k tvorbe ďalších pravidiel pre triedenie rovnakých predmetov.

Príklad konkrétnej aktivity

Necháme deti **triediť predmety v škatuľke** – vo dvojici, v malých skupinkách. Najprv necháme deti preskúmať obsah škatuľky a potom budeme diskutovať o tom, **podľa akého pravidla by sa dali usporiadať**. Deti majú za úlohu zvoliť si jedno pravidlo, podľa ktorého predmety usporiadajú.

Reprodukcia vzorov a zostáv

- Vytváranie mozaiky z kociek, kamienkov alebo iného materiálu podľa vzoru.
- Navliekanie korálikov podľa vzoru.
- Dokresľovanie radu vzorov: Predkreslíme napr. kruh, hviezdičku a trojuholník (u starších detí môžeme použiť aj tlačené písmená), dieťa pokračuje v rade a dokresľuje vzory v rovnakom poradí.
- Vytlieskavanie rytmu podľa vzoru.
- Podnecovanie detí k navrhovaniu vlastných vzorov a zostáv z rôznych materiálov (napr. vrchnáky z fľaš, gombíky, kamienky, mušle, korkové zátky a pod.)
- Zaznamenanie vzoru zostaveného z trojrozmerných predmetov dvojrozmerné: Necháme deti zostaviť modely z farebných kociek. Potom im dáme štvorce vystrihnuté z farebného papiera/farby zodpovedajú farbám

kociek a požiadame ich, aby napodobnili vzor nalepením štvorcov na papier.

- Povzbudzovanie detí k diskusii o modeloch a vzoroch, ktoré vytvorili: Diskusia im pomáha rozvíjať analytické schopnosti.

Zaznamenávanie sledu udalostí

- Využívanie obrázkov, schém, fotografií a piktogramov reprezentujúcich sled udalostí, postupov konkrétnej činnosti, známej rozprávky alebo priebehu dňa, ktoré deti skladajú v správnej postupnosti.
- Motivovanie detí k vlastnému zobrazeniu postupnosti určitého deja (kresbou alebo výberom vhodných obrázkov reprezentujúcich časti deja). Aktivita môže nasledovať po čítaní krátkej rozprávky alebo po výlete a pod.
- Rozprávanie príbehu na základe série obrázkov. Je vhodné začať s dvomi obrázkami a počet postupne zvyšovať.
- Demonštrácia postupu prípravy jednoduchého pokrmu alebo výrobku, ktorého jednotlivé kroky deti následne nakreslia.

Príklad konkrétnej aktivity

- Požiadame deti, aby na samostatné papiere nakreslili tri ranné činnosti a zoradili ich tak, ako idú za sebou.
- Druhý deň po návrate z výletu deti požiadame, aby na 3 – 5 samostatných listov nakreslili priebeh výletu a listy zoradili tak, ako šli jednotlivé udalosti za sebou (napr. cesta autobusom tam, návšteva zámku, obed, hra na záhrade zámku, cesta autobusom domov).

Pochopenie kvantitatívnych vzťahov

Nižšie uvedené námety aktivít používame vtedy, keď už dieťa pochopilo vzťah medzi číslom a množstvom. To, že dieťa mechanicky vymenuje číselný rad, ešte neznamená, že porozumelo významu čísla.

tip

- Poskytovanie rôznych predmetov, ktoré dieťa môže počítať. Necháme dieťa nahlas počítať napr. výkresy na stene, hrnčeky na stole, deti sediace okolo stola, pri ktorom dieťa sedí.
- Dávanie pokynov spojených s množstvom. Napr. požiadame dieťa, aby prinieslo štyri červené farbičky, vybralo tri kocky a pod.

Uvedomovanie rozdielov medzi geometrickými tvarmi

- Určovanie geometrických tvarov v prostredí školy a precvičovanie geometrických tvarov s využitím rôznych materiálov a na ploche (vystrihovanie, obkresľovanie, výber tvaru na obrázku a pod.).
- Skladanie obrázkov z rôznych vystrihnutých geometrických tvarov.
- Vytváranie rôznych geometrických tvarov pri hre s kockami: Deti sa hrajú s kockami a zostavujú štvorce, obdĺžniky, trojuholníky.
- Hľadanie rôznych geometrických tvarov v interiéri škôlky aj v exteriéri či na vychádzke.
- Precvičovanie geometrických tvarov s využívaním iných materiálov (vystrihovanie, obkresľovanie, výber tvaru na obrázku a pod.).

Porozumenie základným priestorovým vzťahom

- Pohyby tela podľa pokynov. Nechať deťom znázorniť naše pokyny: *Polož si ruky na hlavu. Polož si ruky za hlavu. Sadni si vedľa Janky. a pod.*
- Umiestňovanie predmetov podľa pokynov: *Daj svojho psíka do búdy. Pred búdu. Na búdu. Polož svojho psíka kdekoľvek. Kde je tvoj psík?*

13.2.4 Osvojovanie vedomostí a informácií

Osvojovanie všeobecných poznatkov

- Precvičovať a opakovať si vedomosti, ktorými už deti disponujú.
- Precvičovať si farby, pomenúvať predmety a vyjadrovať svoje myšlienky.
- Zopakovať si slovnú zásobu označujúcu známe predmety.
- Pomenovať farby šiat dieťaťa, ktoré má v daný deň oblečené.
- Využívať rôzne predmety v triede ako pomôcky pri rozprávaní príbehov.
- Naplánovať si návštevu rôznych miest: obchod s potravinami, knižnicu, poštu, banku, reštauráciu a pod.
- Pozvať do MŠ hostí, ktorí porozprávajú deťom o svojom povolání.
- Urobiť fotografie domu, školy, rodiny dieťaťa, spoločne diskutovať o týchto fotografiách.

13.2.5 Aktivity na rozvíjanie priestorového vnímania

Hra na ZOO

Aktivita určená pre vekovú skupinu 3 – 4 ročných detí

Ciel: Hra je zameraná na prácu v priestore, na priestorovú orientáciu vpredu, vzadu, v strede.

Postup: Učiteľka rozdelí deti do skupín, každá skupina predstavuje nejaké zvierať (napr. skupina medveďov, žabiek, vtákov a pod.). Učiteľka vyzve jednu skupinu zvierať, aby sa premiestnila do stredu triedy, ďalšia skupina sa premiestni do zadnej časti triedy, posledná skupina do prednej časti triedy. Ak deti hrajú hru prvýkrát, učiteľka pridá k verbálnej inštrukcii aj neverbálnu, rukou ukážu na daný smer. Učiteľka pokračuje vo výmenách zvierať v priestore, kým si všetky deti nezopakujú priestorovú orientáciu vpredu, vzadu, v strede. Pri premiestňovaní zvierať môže učiteľka zapojiť aj prácu s pohybom. Deti budú napodobňovať pohyb jednotlivých zvierať, napr. pôjdu pomaly ako medveď, budú skákať ako žabky, mávať krídlami ako vtáci a pod. Deti sa môžu pohybovať v skupinách alebo individuálne.

Hra sa dá modifikovať aj pre staršiu vekovú skupinu detí tým, že učiteľka pridá k inštrukcii dopredu, dozadu, inštrukciu vpravo, vľavo.

Orientácia v priestore

Aktivita určená pre vekovú skupinu 4 – 5 ročných detí

Ciel: Hra je zameraná na prácu v priestore – orientáciu a precvičovanie pojmov: dopredu, dozadu, doprava, doľava, v spojení so sluchovým signálom. Zároveň slúži aj ako uvoľňujúca hra.

Postup: Hra by sa mala realizovať v otvorenom priestore, napr. školský dvor, telocvičňa. Učiteľka rozdelí deti do dvoch skupín. Jednu skupinu tvoria hráči, druhú pozorovatelia. Hráčom vysvetlí, že ak buchne paličkou na bubienok 1x, budú musieť všetci ísť dopredu, ak 2x dozadu. Ak si zopakujú tieto dva pohyby spojené so zvukovým signálom, môže učiteľka pridať buchnutie 3x, vtedy idú deti doprava, 4x doľava. Smer pri hre mení učiteľka často, a to nepravidelne (napr. buchnutie 1x, 3x, 1x, 2x...). Po čase sa skupiny vymenia. Hráči sa stanú pozorovateľmi a naopak.

Pre mladšiu vekovú skupinu sa dá hra modifikovať tým, že deti po buchnutí 1x idú dopredu, 2x dozadu, vynechá sa inštrukcia doprava, doľava.

Hra na bábkové divadlo

Aktivita určená pre vekovú skupinu 5 – 6 ročných detí

Ciel: Hra je zameraná na vnímanie vlastnej telovej schémy.

Postup: Pred začatím samotnej hry sa učiteľka s deťmi porozpráva o bábkovom divadle (kto už bol v bábkovom divadle, čo všetko tam videl, ako prebiehalo samotné bábkové predstavenie). Potom vyzve deti, aby si ľahli na koberec a spoločne sa zahrajú hru na bábkové divadlo. Deti sú v role bábkky, učiteľka je v role bábkoherca, ktorý riadi bábkky čo budú robiť – pomaly budú všetci dvíhať svoju pravú ruku, potom ľavú ruku, postupne vystriedajú všetky končatiny. Keď si zopakujú telovú schému vpravo, vľavo, môže učiteľka pridávať ťažšie obmeny, napr. spoločné zdvíhanie pravej ruky a ľavej nohy. Počas hry môže byť pustená pomalá relaxačná hudba.

Pre mladšiu vekovú skupinu 3 – 4 ročných detí, sa dá hra modifikovať tým, že deti budú dvíhať len ruky a nohy tak pomaly ako hrá hudba, bez zadania inštrukcie pravá, ľavá.

13.3 Príklad dobrej praxe

Patrik nastúpil do materskej školy v 4 rokoch a už vtedy sa zaujímal predovšetkým o písmená, číslice, udivoval znalosťou veľkého množstva vlajok, zaujímal sa o ostatné štáty, poznal ich hlavné mestá. S ostatnými deťmi sa veľmi nehral, radšej si pozeral encyklopédie, kreslil mapy krajiny, ktoré boli detailne prepracované alebo si sám staval z kociek cesty, labyrinty, mestá atď. V piatich rokoch už plynule čítal. Bohužiaľ často vyrušoval a u detí nebol veľmi obľúbený, dokonca sa niektorým deťom posmieval, keď niečo nevedeli. Pri raňajšom kruhu často vykrikoval. Pani učiteľky vďaka rozhovoru s rodičmi zistili, že Patrik sa doma najradšej hrá s glóbusom, prezerá si rád mapy, kreslí si vlastné značky do máp atď. S najväčšou pravdepodobnosťou možno konštatovať, že ide o chlapca s prejavmi nadania v oblasti logicko-matematickej, s priestorovou predstavivosťou, ktorý v skorom veku dokázal počítat, čítať a mal výbornú pamäť predovšetkým na mená štátov a hlavných miest jednotlivých krajín.

Pani učiteľky dali Patrikovi úlohu, aby im pomohol so zriadením kútika pre malých výskumníkov, aby premýšľal, čo všetko by tam deti potrebovali. Zapojili ho, aby im pomáhal s demonštráciou jednoduchých pokusov a osvedčil sa aj pri zapisovaní postupu, kedy si vymyslel vlastné značenie. Vo „vedeckom kútiku“ bol ochotný spolupracovať, kedy zapájal aj ostatné deti, ktoré mu asistovali.

Odporúčania pre učiteľky pre prácu s deťmi prejavujúcimi nadanie:

- Nenálepkovať dieťa ako nadané, ale ani ako neposlušné.
- Ponúkať aj ďalšie aktivity na jeho rozvoj v iných oblastiach (hudobné činnosti, športové aktivity atď.).
- Zapojiť nadané dieťa ako asistenta učiteľa, napr. mu dať úlohu, že deťom niečo samé prečíta.
- Snažiť sa nadané dieťa zapájať do skupinových činností, aby malo možnosť spolupracovať, ideálne, aby pomohlo mladšiemu kamarátovi. Úzka spolupráca s rodičmi smerujúca k rozvoju ostatných oblastí, napr. sebaobsluhy. Zaujímať sa o záujmy dieťaťa.
- Priebežná pedagogická diagnostika, evidencia pokrokov dieťaťa v materskej škole, vedenie portfólia dieťaťa, napr. Predict.⁷
- Premyslená ponuka rozvíjajúcich činností podporujúcich nadanie dieťaťa (napr. kúpenie či požičanie hier či didaktických pomôcok pre staršie deti, zadávanie náročnejších úloh, sledovanie spôsobu riešenia problému atď.). Vďaka nadanému dieťaťu sa prirodzene rozvíjajú kognitívne schopnosti aj u ostatných detí. A spolužitím v detskom kolektíve sa nadané dieťa rozvíja v ďalších oblastiach, ktoré u neho nie sú dostatočne rozvinuté, napr. rešpekt (rešpektovanie a dodržiavanie pravidiel pri zapojení sa do činností, čítanie atď.), sebaopätie a kooperácia (som ako ostatné deti, som ich kamarát, môžem im pomáhať) atď.

⁷ Výstup projektu GOOD START TO SCHOOL Erasmus+ dostupné na <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/gss-vystupy.aspx>

13.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály

- BRŤKOVÁ, Rastislava, BAHURINSKÁ, Dagmar. *Stimulačný program prevencie porúch učenia detí predškolského veku*. In: BRŤKOVÁ, Rastislava, BAHURINSKÁ, Dagmar 2012. *Stimulačný program prevencie porúch učenia detí predškolského veku*. 1. vyd. Bratislava: Pro Solutions, s. r. o. 138 s. ISBN 978-80-8139-018-0.
- DOČKAL, Vladimír. a kol.(2012): *Rozvíjanie schopností detí predškolského a mladšieho školského veku. Štyri stimulačné programy*. 1. vyd. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. 157 s. ISBN 80-967423-1-0.
- DUCHOVIČOVÁ, Jana, LAZÍKOVÁ, Alžběta (2008). *Rozvoj osobnosti dieťaťa a profesionalita učiteľky v materskej škole*. Stimulačno-obohacujúci program KO-SE-TO pre materské školy. Bratislava: IRIS. 248 s. ISBN: 978-80-89256-28-0.
- LOPUŠNÁ, Alena (2008): *Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. 1. vyd. Banská Bystrica: Spoločnosť pre predškolskú výchovu. 13.s. <http://www.spv-zv.sk/products/rozvijanie-pociatocnej-citateľskej-a-pisateľskej-gramotnosti-v-podmienkach-preprimarnej-edukacie-alena-lopusna/>
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2013): *Kognitívne zručnosti v predškolskom vzdelávaní*. Bratislava: Dr. J. Raabe Slovensko. 160 s. ISBN: 978-80-86307-87-9.
- VODIČKOVÁ, Barbora (2016). *Pozornosť detí v materskej škole*. 1. vyd. Bratislava: Dr. J. Raabe Slovensko s.r.o. ISBN: 978-80-814-0239-5.

14. | Emocionálne zručnosti u detí predškolského veku

V predškolskom veku sa utvárajú základy formovania dieťaťa v citovej oblasti, budujú sa pevné základy emocionálnej inteligencie. **Emocionálny svet detí predškolského veku je odrazom toho, čo sa deje okolo nich.** Pre optimálny emocionálny vývin detí je mimoriadne dôležité ako starajúce sa osoby:

- sprostredkovávajú svoje postoje a názory
- pristupujú k potrebám dieťaťa
- sa vciťujú do prežívania dieťaťa
- vytvárajú emocionálnu atmosféru v prostredí, kde dieťa žije

Emocionálnu výchovu u detí predškolského veku je možné stimulovať aj prostredníctvom aktivít, ktoré sa zameriavajú na prežívanie rôznych emócií, ich vnímanie a reflektovanie. **Takýmto spôsobom sa deti môžu postupne naučiť svoje emócie poznávať, rozlišovať, orientovať sa v tom, čo pre nich tá ktorá emócia znamená a ako ich môžu prijateľne prejavovať.** Rozvoj tejto oblasti vývinu u detí predstavuje pre učiteľov v materskej škole veľkú výzvu naučiť deti i žiakov chápať a zdieľať svoje emócie, čím sa zvýšia ich šance v živote na úspech (Jarešová, 2015).

tip

Emocionálne gramotné deti sa vyznačujú nasledovnými charakteristikami (Dobrotová, 2015):

- lepšie **poznajú dôsledky svojho správania a konania** a sú **zodpovednejšie**,
- sú **citlivejšie** k citom iných,
- sú **asertívnejšie**, sú **spoločenskejšie** a **oblúbenejšie**,
- sú **prosociálne** aj pri riešení interpersonálnych problémov a ochotnejšie pomáhať,
- sú **ohľadupľnejšie** a zaujímajú sa o druhých a ich potreby,
- sú **harmonickejšie** a **demokratickejšie**,
- majú **vyššiu sebaúctu**.

Do základných komponentov emocionálnej inteligencie patria:

- emocionálne sebauvedomovanie
- ovládanie emócií
- komunikácia
- osobné rozhodovanie

- empatia
- zaobchádzanie so vzťahmi

Dieťa sa v predškolskom veku **dokáže pomerne dobre orientovať v základných emóciách**, ako sú: hnev, strach, radosť, smútok, **vie svoje prežívanie pomenovať, identifikovať u iných ľudí**.

vedomá regulácia citov

Postupne sa u neho objavuje **vedomá regulácia emócií**. Dieťa sa učí ovládať vonkajšie prejavy emócií tak, ako si to želá okolie a na toto sebaovládanie je dokonca hrdé. **Začínajú sa objavovať i vyššie city, t. j. estetické, intelektové, mravné a city spojené so sebahodnotením**. Dieťa sa postupne zapája do skupinovej hry, vie sa dohodnúť na pravidlách a priebehu hry, zotrvať v nej dlhší čas.

negatívne citové zážitky

Dieťa môže byť **vystavované rôznym citovým zážitkom**, ako je trauma, stres, frustrácia, konflikt, ktoré však nedokáže spracovať ako posilňujúcu skúsenosť. **Potlačanie negatívneho zážitku** sa naďalej prejavuje v podobe desivých snov, úzkostí, či psychosomatických ťažkostí a pod. (Pružinská, 2006).

Emocionálna výchova, v tomto zmysle, by mala byť prevenciou pred emocionálnymi poruchami, s ktorými sa môže učiteľ v predškolskom veku stretnúť a to v podobe:

- **Neurózy:** Dieťa nevláda svoje emócie, nekontroluje sa, hnevá sa, je nervózne (resp. neprimerane živé a má prehnane reakcie na určité podnety).
- **Psychopatie:** Emócie dieťaťa sú nesprávne orientované.
- **Apatie:** Neschopnosť emocionálneho prežívania, vymiznutie emocionálneho záujmu o okolie.

sebaregulácia

Sebaregulácia je **vedomé riadenie myšlienok, správania a emócií**. Jednoducho povedané, je to schopnosť zastaviť sa, porozmýšľať a **potom** konať (angl. stop, think and act). Iný termín, ktorý sa so sebareguláciou úzko spája sú „**exekutívne funkcie**“. Exekutívne funkcie pozostávajú z troch komponentov: flexibility pozornosti, inhibičnej kontroly a pracovnej pamäti.

- **Flexibilita pozornosti/kognitívna flexibilita:** Ide o schopnosť venovať pozornosť a zamerať sa na úlohu a schopnosť presunúť pozornosť z jednej úlohy na druhú, ak je to potrebné.
- **Pracovná pamäť:** Schopnosť udržať a spracovať informáciu. Od detí v materskej škole sa neustále vyžaduje, aby používali svoju pracovnú pamäť, aby si zapamätali inštrukcie a pravidlá a tie následne plnili. Inštrukcie, ktoré deti dostávajú, sú buď jednoduché (jednokrokové), alebo komplexné (viackrokové).
- **Inhibícia:** Schopnosť zastaviť impulz a namiesto neho vybrať inú, vhodnejšiu reakciu. Sem patrí aj upokojenie sa dieťaťa, keď je nahnevané, striedanie sa pri hre, čakanie alebo odloženie potešenia.

Exekutívne funkcie sa síce vzájomne odlišujú, ale často idú ruka v ruke. Napríklad na to, aby dieťa použilo zručnosti inhibície, potrebuje pracovnú pamäť, aby si pamätalo vhodné alternatívne reakcie, ktoré má využiť namiesto impulzov. Aby si tú náhradnú reakciu pamätalo, muselo tej informácii predtým venovať pozornosť (McClelland. Tomney, 2016).

Príklad

Nasledujúci príklad ilustruje spojenie všetkých exekutívnych funkcií: Pri spoločnom presune detí mala Sofia vždy tendenciu strčiť do dieťaťa, ktoré jej stálo v ceste. Jej učiteľka Eva sa vždy snažila v tejto situácii Sofii pripomenúť, že má povedať: „*Môžeš sa posunúť, prosím, a počkať, kým spolužiak sám ustúpi z cesty, namiesto strkania?*“ Po čase pani učiteľka sledovala s uspokojením, ako Sofia používala stále viac slov a menej strkania.

Sebaregulácia sa objavuje počas dňa v materskej škole skoro pri každej aktivite – od ranného spoločného kruhu, počas vzdelávacích aktivít, pohybu vonku, obeda, umývania, ako aj pri príchode a odchode zo škôlky.

Nesmieme však zabúdať na jeden **dôležitý komponent sebaregulácie, a tým je kontext** (ako fyzický tak aj emocionálny), v ktorom sa od detí očakáva sebaregulácia. Napríklad venovať pozornosť počas ranného kruhu môže byť ľahké pre Luciu v deň, keď je dobre oddýchnutá, najedená. Učiteľka vybrala jej obľúbenú knihu a Janko (ktorý má problémy so sebareguláciou a máva časté záchvaty hnevu počas ranného kruhu) práve chýba. Ale bola by sebaregulácia pre Luciu taká jednoduchá, ak by mala ťažké ráno, nechcelo sa jej ráno s mamou rozlúčiť a do škôlky by prišla smutná? Učiteľka by v ten deň nemala čas na prípravu ranného kruhu a čítala by pre Luciu nezaujímavý a príliš dlhý príbeh?

Vzťah medzi emóciami a správaním

Okolitý kontext ovplyvňuje nielen vývin sebaregulácie u dieťaťa, ale aj jeho schopnosť sebaregulácie v danom okamžiku. To, čo sa odohráva v domácom a školskom prostredí dieťaťa, má vplyv na emocionálny stav dieťaťa. Výskumy ukazujú, že emócie majú silný vplyv na sebareguláciu (napr. pozornosť a pamäť), ako aj na učenie. V úvode kapitoly bola sebaregulácia definovaná skôr cez myšlienky a správanie – to sú tzv. „**studené**“ **aspekty sebaregulácie**, ktoré sa aktivujú, keď sú deťom zadané skôr abstraktné úlohy, ako zoradovanie farieb alebo čísel. „**Horúce**“ **aspekty regulácie** sa skôr aktivujú, keď deti musia robiť úlohy, ktoré sa spájajú s emóciami a motiváciou, ako pracovať na frustrujúcej úlohe alebo na oddialenom uspokojení.

**emócie
a správanie**

Príklad

Matej miloval hru *Kubo veľí* a presne dodržiaval inštrukcie, rovnako aj pri hre na „Zamrznutie“ dokázal okamžite z divokého tanca zamrznúť a nepohnúť sa. Pri týchto hrách boli Matejove schopnosti sebaregulácie silné. Boli však aj situácie, keď si napríklad nevedel zaviazať šnúрку na topánke a na otázku učiteľky, či mu môže pomôcť, nahnevane topánku zahodil. Alebo ak mu iné

dieťa pri výtvarnej zobralo lepidlo, v hneve zhodil dieťa na zem a zobral si lepidlo naspäť. V týchto emocionálne vypätých situáciách sa Matejova schopnosť najprv porozmýšľať a potom konať, akoby stratila.

V tomto prípade malo dieťa ťažkosti s tzv. „horúcimi“ aspektmi sebaregulácie. Prírodnou reakciou mozgu pri emocionálne nabitých situáciách je už známy „útok alebo útek“. Ako reakcia na stres alebo intenzívne emócie, produkuje mozog kortizol – hormón, ktorý nám pomáha zareagovať na nebezpečenstvo rýchlo, ale tiež inhibuje dráhy prefrontálnej kôry mozgu (oblasti v mozgu spojenej so sebareguláciou). Keď sa učitelia naučia rozpoznať túto situáciu u detí, môžu ich prostredníctvom upokojujúcich stratégií podporiť, aby keď sú deti nahnevané, dokázali efektívne regulovať svoje emócie.

14.1 Diagnostika

K hodnoteniu detí je potrebné v tomto období pristupovať citlivo, nakoľko deti v tomto veku veľmi citlivo prežívajú svoje neúspechy, objavujú sa u nich pocity hanby či viny. **Predškolský vek považujeme za počiatočnú fázu rozvoja citového života dieťaťa**, obsahuje kvality, s ktorými disponuje dospelý jedinec. V období predškolského veku sa dieťa začína posudzovať a hodnotiť vo vzťahu k vlastným charakteristikám a tieto návyky sa pre dieťa môžu stať akýmsi vzorom toho, aký by mal život byť.

Na orientačné hodnotenie emocionálnych schopností dieťaťa predškolského veku je možné použiť nižšie uvedenú **posudzovaciu schému**. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom na sledovanie vývinu s časovým odstupom. Na zvýšenie objektivity získaných informácií je vhodné, ak dieťa nezávisle na sebe hodnotí viacej osôb. Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľovi slúžiť ako návod na **voľbu aktivít podporujúcich rozvoj v emočnej oblasti**.

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Vyjadruje rôzne emócie správaním, slovami alebo výrazom tváre	1	2	3	4	5
2.	Čaká s požiadavkou alebo ju na dobu niekoľkých minút odloží	1	2	3	4	5
3.	Pri zapojení do hry prejavuje radosť	1	2	3	4	5
4.	Prejavuje preferenciu určitých detí v triede	1	2	3	4	5
5.	Pozná príslušnosť k pohlaviu (chlapec/dievča)	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
6.	Dokáže sa vcítiť do niektorých pocitov druhých (smútok, strach, radosť)	1	2	3	4	5
7.	V zodpovedajúcej situácii dokáže prejať súcit s človekom alebo zvieratom (výrazom tváre, gestom alebo slovné)	1	2	3	4	5
8.	Je hrdé na svoje dosiahnuté úspechy	1	2	3	4	5
9.	Problémy s rovesníkmi rieši prevažne presvedčaním alebo vyjednávaním	1	2	3	4	5
10.	Dáva prednosť spoločnosti iných detí pred dospelými	1	2	3	4	5
11.	Vie vysvetliť príčiny pocitov iných ľudí	1	2	3	4	5
12.	Dokáže pochváliť a podporovať iné dieťa alebo mu pomáha	1	2	3	4	5
13.	Pri vzdelávacích aktivitách dáva pozor a vo vhodných situáciách sa zapája	1	2	3	4	5
14.	Pri pokusoch plniť úlohy prejavuje istotu	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-----------------------	--	--	--	--	--	--

Vek 5 rokov

15.	Prejavuje záujem o to, byť samostatné	1	2	3	4	5
16.	Dokáže regulovať svoje emócie (nadšenie, smútok, frustráciu) počas voľnej hry a pri hre s rovesníkmi	1	2	3	4	5
17.	Konfliktné situácie zvláda bez väčších ťažkostí	1	2	3	4	5
18.	Pozitívne sa vyjadruje o svojej jedinečnosti a schopnostiach	1	2	3	4	5
19.	Samostatne nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	1	2	3	4	5
20.	Prejavuje ohľaduplnosť voči deťom aj dospelým, adekvátne situácii prejavuje súcit	1	2	3	4	5
21.	Lepšie sa ovláda a neprežíva už tak výrazné emocionálne výkyvy	1	2	3	4	5
22.	Prejavuje vôľu a úsilie pri prekonávaní prekážok (nevzdáva činnosť po prvom neúspechu)	1	2	3	4	5
23.	Pri vyplňaní pracovného listu, výtvarnej činnosti, skladaní stavebníc a i. prejavuje vytrvalosť	1	2	3	4	5
24.	Dokáže ukončiť jednu aktivitu a prejsť k druhej	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-----------------------	--	--	--	--	--	--

Vek 6 rokov

25.	Rozlišuje medzi hrou a úlohou, ktorú je potrebné dokončiť	1	2	3	4	5
26.	Pri vzdelávacej aktivite dáva pozor a ignoruje rušenie práve nezapojenými rovesníkmi alebo dospelými prichádzajúcimi do miestnosti	1	2	3	4	5
27.	Dokáže si zapamätať viackrokové inštrukcie a konať podľa nich	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnotenia

- 1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje
- 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje
- 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje
- 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne
- 5 – nezvláda/neprejavuje sa

City a emócie detí sú veľmi krehké. Pôsobiť na ich city a cez ne formovať osobnosť dieťaťa je veľmi zodpovedné a náročné.

Pre učiteľa je veľmi dôležité získať si dôveru dieťaťa. Znamená to mať s ním vzťah. Dospelý sa má snažiť porozumieť tomu, čo deti potrebujú a prežívajú, jasne a efektívne s nimi komunikovať a tak vytvárať podmienky pre ich citový rast. Či je to rodič alebo učiteľ a chce, aby dieťa malo dostatočne rozvinutú emocionálnu inteligenciu, je potrebné **vytvoriť si vzťah založený na bezpodmienečnej láske k dieťaťu.**

tip

Úlohy učiteľa pri rozvoji emocionality detí

Jednou z dôležitých úloh učiteľa pri podpore sociálneho a emocionálneho rozvoja detí je **byť vzorom očakávaného správania**. Rešpektovanie druhých detí, spolupráca, schopnosť kompromisov, vyjadrovanie emócií, to je správanie, ktoré pre deti učiteľ stelesňuje a napomáha tak vytvárať priateľskú komunitu v triede. Deti budú napodobňovať príklad učiteľa a adekvátne reagovať na atmosféru, ktorú udáva. Učiteľ musí nahlas opísať kroky príslušnej činnosti, aby sa mohli do nej zapojiť aj mladšie deti. Deti musia počuť nahlas vyslovené myšlienkové procesy učiteľa, ktoré sprevádzajú jeho správanie.

Úlohou učiteľa je **vytvorenie vhodného prostredia na emocionálny vývin**. Deti sa najlepšie učia vtedy, keď sa cítia bezpečne a spokojne. K vytvoreniu emocionálne bezpečného prostredia prispieva veľa faktorov:

- **Emocionálna podpora:** Medzi vlastnosti učiteľa, ktoré vytvárajú emocionálne podporné prostredie patria empatia, prijatie, autentickosť, rešpekt a citlivý prístup. Empatický učiteľ vie prijať názory iných. Vie sa prispôbiť nálade dieťaťa, reaguje na jeho pocity a vie nezaujať posúdiť emócie.
- **Akceptovanie emócií dieťaťa:** Neexistujú dobré a zlé emócie. Všetky emócie sú oprávnené. Učiteľ musí uznať emócie, ktoré dieťa prejavuje a nepopierať ich, ani nenútiť dieťa ku konfrontácii s nimi, alebo ich ignorovať.
- **Vyjadrovanie emócií slovami:** Keďže sa deti učia na základe osobnej skúsenosti, je užitočné, keď niekto ich emócie pomenuje a opíše: „Sofia, vyzeráš nahnevane“, učiteľ spája konkrétny zážitok s pojmom hnev a obohacuje tak slovník dieťaťa o slová v tejto oblasti.

- **Dôslednosť/predvídateľnosť:** Ak má dieťa možnosť predpovedať emocionálne reakcie dospelých a spoľahnúť sa na ne, nadobúda tým pocit istoty a dôvery.

14.2 Aktivity podporujúce sociálny a emocionálny rozvoj

Sociálne a emocionálne zručnosti sa modelujú v každom okamihu počas celého dňa. Využite akúkoľvek udalosť v triede na posilnenie týchto zručností.

Kladenie otázok je neoceniteľná metóda, ktorú môže učiteľ využívať pri interakcii s deťmi. Otázky primerané stupňu vývinu dieťaťa môžu postupne podporovať rozvoj jeho kognitívnych myšlienkových pochodov. Otázky pomáhajú dieťaťu dosiahnuť novú úroveň poznania a učiteľovi poskytujú informácie potrebné pri hodnotení dieťaťa.

14.2.1 Podpora vlastnej identity a sebaúcty

Aktivity, ktoré pomôžu deťom hovoriť o sebe, o svojej rodine, kultúrnom zázemí:

- Deti podnecujeme k dramatizácii, v rámci ktorej stvárajú seba a členov svojej rodiny. Na uľahčenie zapojenia sa detí do tejto aktivity, kladie učiteľ deťom konkrétne otázky: *„Čo si musíš pripraviť ráno pred odchodom do škôlky? Čo si musíš urobiť predtým, ako ideš spať?“*
- Ako podnet na diskusiu ukážme deťom obrázky: *„Toto je mama. Číta dcére knihu. Čo robí Vaša mamička spoločne s Vami? Toto je otecko. Umýva riad po večeri. Čo robí doma Váš otecko?“* Pomenovanie niektorých konkrétnych predmetov pomáha deťom naučiť sa nové veci zo svojho okolia.
- S deťmi urobíme individuálne alebo spoločné kroniky „Všetko o mne“ (oblúbené činnosti v škole, doma, oblúbené jedlo alebo farby, priatelia atď.) a „Moja rodina“ (členovia rodiny alebo zábavné aktivity, ktoré rodina podniká cez víkend, cez prázdniny alebo po večeri).

Aktivity, v ktorých deti predstavujú svoje rodiny niekedy môžu poskytnúť informácie o neštandardnom výchovnom pôsobení, alebo o závažnom konflikte v rámci rodiny. V takej situácii je potrebné citlivo zareagovať a v prípade potreby vyžiadať konzultáciu so psychológom. Pokiaľ sú v triede deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, vyberáme otázky týkajúce sa rodiny a ich spoločných zážitkov tak, aby sme eliminovali stav, kedy dieťa nebude schopné odpovedať, pretože s danou situáciou nemá na rozdiel od ostatných detí žiadnu skúsenosť (napr. výlet alebo dovolenka cez prázdniny).

Aktivity, ktoré pomôžu deťom prejať pozitívny postoj k sebe a k iným:

- Deti kreslia svoj portrét.
- Deti spájajú rozstrihané časti ľudského tela a pri tom podporujú pozitívne predstavy o sebe samých: *„Čo mám na sebe rád/rada?“*
- Na utvorenie uvoľnenej atmosféry použijeme hudobné skladby: *„Páči sa ti táto pesnička? Spievate podobné pesničky aj doma, alebo sa od tejto odlišujú?“*
- Niektoré deti potrebujú istotu, že majú v škole najlepšieho priateľa, ktorý sedí blízko nich, môžu sa s ním hrať a pod. Sprostredkujeme priateľstvo medzi takýmto dieťaťom a jeho rovesníkom, ktorý bude „najlepší priateľ“.
- Poveríme dieťa nakreslením alebo vystrihnutím obrázkov obľúbených činností, jedál, farieb a pod. a zostavíme z nich spolu koláž.
- Pri lúčení rodičov s deťmi zabezpečíme prítomnosť učiteľa. Na uľahčenie lúčenia môže byť zaužívaný rituál – rodič si môže s dieťaťom čítať alebo kresliť, dieťa má vedieť koľko s ním rodič môže zostať: *„Tvoja mamička s tebou zostane 5 (10) minút a potom musí odísť.“*
- Dieťa môže pre rodiča nakresliť obrázok alebo nadiktovať list, ktorý zoberie so sebou domov.

Aktivity na podporu sebadôvery dieťaťa:

- Učiteľ pripraví škatuľu s prúžkami papiera, z ktorých sa dá urobiť reťaz. Vždy, keď si dieťa osvojí novú zručnosť, alebo je úspešné pri triednych aktivitách, učiteľ to napíše na prúžok a pripojí ho na reťaz.
- Pri vytváraní nových situácií na precvičenie práve naučených zručností podporujeme sebadôveru detí – napr. ak sa deti učili počítať naspamäť do päť, dovoľme deťom vybrať si predmety, ktoré chcú spočítať. Necháme deti sedieť na desiatu po piatich a prestrieť päť hrnčiekov, päť tanierikov a pod. Aj miesta na sedenie môžeme očíslovať a deti pri usadení musia nájsť správne číslo. Takto sa učenie stáva zmysluplné a užitočné.
- Na konci dňa sa môže každý podeliť s ostatnými v skupine o pozitívny zážitok dňa. Môžeme klásť pomocné otázky: *„Pracoval si pri stole šikovných rúk? Čo si robil? Aké farby si použil?“*
- Dieťa môže nadiktovať učiteľovi odkaz pre rodičov s informáciou, čo v ten deň v škôlke dosiahol.

14.2.2 Podpora nezávislosti u detí

Deťom by mali byť prostredie triedy, očakávania učiteľa, ako aj **denné rutinné činnosti zrozumiteľné**. Poličky s pomôckami a materiálmi v triede je vhodné označiť nálepkami. Často používané pomôcky umiestnime v dolných poličkách.

V triede je vhodné mať viditeľne vyvesený denný plán s obrázkami zobrazujúcimi konkrétne činnosti.

Povzbudzujeme kamarátske vzťahy medzi deťmi, to im umožní **vzájomne si pomáhať** a nežiadať o pomoc len dospelých.

Ak dieťa žiada o pomoc v prípade, keď to nie je potrebné, učiteľ by mal dieťa **povzbudiť, aby sa pokúsilo úlohu alebo činnosť urobiť samostatne**. *„Budem sa pozerať, ako poskladáš túto skladačku. Ktoré časti vyskúšaš ako prvé? Čo urobíš teraz?”* Keď dieťa opäť žiada o pomoc: *„Prosím ťa, ukáž mi skladačku, keď ju dokončíš.”* Povzbudzujeme dieťa, aby nadviazalo na predchádzajúce skúsenosti, napríklad: *„Pamätáš sa, minule si to urobil sám. Vieš, že ty to dokážeš. Skús to!”*

Pokiaľ sa v materskej škole pracuje v centrách aktivít, v triede umiestnime zoznam všetkých detí. Dieťa, ktoré pracuje v danom centre môže označiť svoje meno na zozname. Dieťa môže tak sledovať svoj denný plán práce a učiteľ má prehľad o jeho obľúbených činnostiach.

Podpora sebakontroly a pozitívnych interakcií a uvedomovanie si rôznych emócií

- Počas ranného kruhu vyzveme každé dieťa, aby povedalo niečo pozitívne (pekné) o kamarátovi alebo kamarátke, ktorý sedí vedľa neho.
- Pomáhame deťom vyjadrovať emócie vhodným spôsobom – učiteľ sám vyjadruje pocity a demonštruje ich. *Som smutný, pretože dnes pri hre niekto roztrhal knihu.*
- Učiteľ môže pripraviť stolovú hru s obrázkami znázorňujúcimi rôzne emócie. Keď dieťa dostane obrázok, môže si vybrať niektorú z odpovedí a 1) pomenovať daný pocit a 2) povedať, čo mohlo vyvolať tento pocit.
- Pri komunikácii s deťmi o emóciách je vhodné, aby učiteľ komunikoval s bábkou alebo zvieratkom. Deti často radšej komunikujú s hračkou, keď sa ich pýtame na to, ako sa cítia. Na vhodné vyjadrenie pocitov použijeme bábku alebo zvieratko: *„Rexík je dnes šťastný, pretože mu Janka povedala básničku.”*
- Z papiera zhotovíme bábky, ktorých výrazy tváre vyjadrujú rôzne emócie. Keď deti nevedia vyjadriť svoje pocity, pomôžu si bábkou.
- S deťmi sa zahrajme hru, pri ktorej sa háda: *„Koho je to hlas?”* Pri tejto hre sa jedno dieťa schová a druhé musí hádať podľa hlasu, kto je schovaný. Deťom vysvetlíme, aký hlas majú zvoliť pri vyjadrovaní šťastia, smútku alebo strachu.
- Na prechádzke si deti nazbierajú rôzne kamienky. Pomocou temperových farieb namalujú každý kameň či skupinu kamienkov tak, aby znázorňovali časť tváre (oči, nos, ústa, obočie atď.). Na papier si nakreslia obrys tváre. Na pokyn učiteľky každé dieťa z kameňov vytvorí tvár, ako sa momentálne cíti. Následne učiteľ s deťmi vedie rozhovor o pocitoch, ktoré znázornili.

- Vytvoríme s deťmi spoločne knihu o emóciách pre celú triedu.
- Prostredníctvom diskusie deti spomínajú, čo pekné a čo škaredé zažili za posledný týždeň, mesiac, t. j. inventarizujú svoje city, pocity v škole: Najprv necháme deti voľne hovoriť. Druhým krokom je rozbor situácií, aj nepríjemných – spoločné zamyslenie sa nad tým, či sa im dá predísť, či sa nedá na ne pozeráť inak. Zmyslom cvičení je posilňovanie pozitívneho prežívania, t. j. aby si deti viac všímali pozitívne veci, aby sa naučili inak pozeráť na udalosti a javy okolo nich, aby sa učili udržať emócie „vo svojich rukách“ – teda učili sa sebaovládaniu.

14.2.3 Stratégie pre deti so špeciálnymi sociálnymi potrebami

Temperament dieťaťa a jeho osobnosť majú vplyv na to, akým spôsobom učiteľia pristupujú a reagujú na dieťa. Výskumy ukázali, **že deti s vysoko reaktívnym temperamentom hodnotili učiteľia ako menej „vzdelávateľné“, s deťmi s „lahším“ temperamentom trávia učiteľia viac času.** Súlad medzi dieťaťom a dospelým (učiteľom/rodičom) sa označuje ako dobrá zhoda (angl. goodness of fit) – ide o kompatibilitu medzi temperamentom dieťaťa a jeho prostredím, kam patrí aj prostredie vzdelávania. **Učiteľia by mali posilňovať dobrú zhodu vo vzťahu k deťom a prispôbovať svoj výchovný prístup, aby bol v súlade s temperamentom každého jednotlivého dieťaťa** Vytvárajú tak základ, ktorý podporuje rané vzdelávanie. Úlohou učiteľa je vytvoriť také prostredie, ktoré stimuluje učenie detí s rôznym temperamentom (Danielsová, Staffordová, 2006).

temperament dieťaťa

Plaché/zdráhavé dieťa nerado spolupracuje alebo sa bojí spolupracovať. Chýba mu základ správania, potrebný na kontakt s ostatnými. Učiteľ môže podporiť sociálny vývin týchto detí využívaním nasledujúcich stratégií:

plaché dieťa

- **Poskytnutie bezpečného miesta, odkiaľ môžu pozorovať činnosť ostatných.** Plaché deti sa často veľa naučia pozorovaním a prostredníctvom neho sa plne zúčastňujú na činnostiach druhých.
- **Vytvorenie stálych a predvídateľných rutinných činností.** Deti so zábrami sa budú cítiť istejšie, keď budú vedieť, kde sú uložené pomôcky a kedy prebiehajú jednotlivé činnosti.
- **Povzbudzovanie k spolupráci:** Učiteľ môže dieťaťu posunúť hračku bližšie. Zadať spoločnú úlohu vo dvojici s iným dieťaťom, aby ľahšie nadviazal kamarátstvo. Môže na dieťa preniesť zodpovednosť o starostlivosť o domáce zvieratko v triede – niekedy deti s odlišnosťou zaujme takého zvieratko viac ako iné deti.
- **Neverbálne činnosti** výtvarné, hudobné či tanečné môžu tiež podporiť dieťa, aby sa prejavilo.
- **Využívanie pozitívnej podpory:** Tichý úsmev, prikývnutie alebo pohladenie môže byť efektívnejšie, ako prejav pochvaly pred veľkou skupinou. Dieťa nemusíme nútiť, aby sa zapájalo, skôr mu venujeme individuálnu pozornosť, aby nadobudlo dôveru, ktorú potrebuje, než sa pripojí k aktivitám.

Agresívnemu dieťaťu chýba sebakontrola, jeho správanie môže byť hyperaktívne až nepriateľské. Učiteľ musí stanoviť jasné pravidlá a stratégie, ktoré podporujú sebakontrolu dieťaťa a vedú ho k vnútornej zodpovednosti. Môže aplikovať nasledovné postupy:

- **Obmedzenie hluku a vizuálnej stimulácie.** V triede by mali byť miesta, kde sa deti môžu hrať mimo hlavného hluku a iných aktivít. Niektoré hyperaktívne deti sú nadmerne stimulované vizuálne aj sluchovo a lepšie sa sústredia v pokojnom a štruktúrovanom prostredí. Iné nadmerne aktívne deti vyžadujú skôr intenzívnu stimuláciu, inak strácajú záujem.
- **Udeľovanie zrozumiteľných pokynov.** Deti musia rozumieť tomu, čo sa od nich očakáva. Niektoré majú rady presne určené miesto na sedenie. Deti musia poznať a chápať pravidlá triedy. Na agresívne prejavy správania treba reagovať okamžite. Využívať krátke „prestávky“ na utíšenie príliš stimulovaného správania.
- **Vytváranie príležitostí k sebaregulácii správania** (viac v kapitole Sebaregulácia u detí).

Deti sú neustále vyzývané k používaniu sebaregulácie počas dňa v malých i veľkých skupinách. Výskumy poukazujú na to, že deti, ktoré majú problémy so sebareguláciou, majú ťažkosti s budovaním si pozitívnych vzťahov, udržiavaním pozornosti, dodržiavaním pokynov a kontrolou nechcených impulzov. A to všetko ovplyvňuje učenie aj to, ako budú deti neskôr úspešné v škole. Preto je dôležité podporovať rozvoj sebaregulácie v ranom detstve. Existujú jednoduché spôsoby ako integrovať sebareguláciu do praxe v materskej škole.

14.2.4 Návrhy ako pomôcť deťom naučiť sa zvládať intenzívne emócie

pokoj

- 1) **Začneme tým, že deti naučíme „čo ukludnený“ znamená.** Deti, často počujú frázu „ukludni sa“, ale čo ukludnený/pokojný znamená pre dieťa? Môžeme deťom poskytnúť príležitosti, aby pochopili, ako sa ich telo cíti, keď sú v pokoji, dokážu jasne rozmýšľať a účinne sa ovládať.

Nacvičujeme **dýchanie zhlboka**. Deti ležia na chrbte a na bruchu majú plyšové zvieratko a sledujú ako sa zdvíha a klesá.

Zapojíme deti do **naťahovacích cvikov alebo jogy**. Deti sa naťahujú, ako keď zbierajú jabĺčka alebo sa predkláňajú k zemi a napodobňujú vytváranie snehových gúľ. Deťom ukazujeme a skúšame s nimi jednoduché jogové pozície. Deti sa môžu učiť ovládať svoje telo prostredníctvom pomalého tancovania a pohybu. Napríklad tancovať na spomalenú klasickú hudbu. Alebo pri presune detí z jedného miesta na druhé (napr. na dvor), nechať ich chodiť čo najpomalšie ako korytnačka alebo slimák. Pomáha aj spievanie upokojujúcich pesničiek.

Pomáhame deťom naučiť sa všímať si, čo sa deje v ich tele počas pokojných a vysoko intenzívnych aktivít. Požiadame deti, aby si položili

ruky na hrud' a cítili, ako rýchlo im bije srdce potom, ako skákali alebo rýchlo tancovali. Potom pri pokojných aktivitách si to tiež môžu vyskúšať, aby si všimli rozdiel.

- 2) **Naučíme deti rozpoznávať ako vyzerá celá paleta emócií a ako ich cítime.** Môžeme pri tom čítať knihy a príbehy a použiť rolové hranie, ktoré sprostredkuje rôzne emócie, najmä tie, s ktorými majú deti v triede ťažkosti (napr. hnev, frustrácia, sklamanie).

Kladíme deťom **otázky**, ktoré im **pomôžu rozpoznávať, ako sa rôzne emócie prejavujú a ako ich prežívame** (bud' hrdinovia príbehov, alebo samotné deti); porozumieť, že sa odohrávajú rôzne veci, ktoré tieto pocity vyvolávajú a čo môžeme robiť my, keď máme takéto pocity, aby sme ich vhodne prejavili a zvládali. Učenie detí o zvládání emócií v emocionálne neutrálnych situáciách dáva dobrý základ, ktorý umožní deťom využívať tieto zručnosti v emocionálne náročných situáciách.

- 3) **Venujeme pozornosť uznaniu a oceňovaniu emócií u detí.** To, že pomáhame deťom rozpoznávať emócie, ktoré majú, je významným krokom k tomu, aby sa ich naučili primerane ovládať.

ocenenie
emócií

Pomenovávame pocity detí, keď prežívajú nepríjemné alebo intenzívne emócie, ako frustráciu, hnev, sklamanie alebo smútok, aby vedeli, že tieto emócie sú v poriadku (Vyzerá to tak, že si frustrovaný. Ja sa tiež cítim frustrovaná, keď sa mi niečo nedarí urobiť.)

Nechávame deťom čas, aby prejavili svoje nepríjemné emócie a pomáhame im, aby to urobili vhodným spôsobom. Napríklad udrieť druhé dieťa z frustrácie nie je vhodný spôsob ako prejsť hnev v akejkoľvek situácii, ale povedať „Hnevám sa!“ a buchnúť alebo stláčať vankúš v „relaxačnom kútiku“ je v poriadku. Deti potrebujú, aby sme ich naučili a poskytl im príležitosti vyskúšať si stratégie, ktoré nahradia ich impulzy. Tieto stratégie, ako prejavovať primerane svoje emócie, je tiež lepšie skúšať a modelovať mimo napätých situácií, aby boli deti lepšie pripravené na tie vypätejšie situácie.

14.2.5 Aktivita na podporu sebaregulácie dieťaťa

Dirigent (ranný kruh alebo malá skupina)

Pomôcky:

- sada triednych hudobných nástrojov (alebo ručne vyrobených – rumba gule, bubienky atď.)
- dirigentská palička (ceruzka)

Postup: Každé dieťa dostane nástroj. Učiteľ povie, že je dirigent a oni sú orchester. Keď dirigent hýbe paličkou, orchester hrá na nástroje. Keď dirigent zloží paličku, orchester prestane hrať. Ak dirigent zase kýva paličkou, orchester opäť hrá.

Namiesto hrania na nástrojoch môžu deti hýbať svojim telom (napríklad tliekať rukami alebo dupať nohami).

Odporúčanie: Dobré je deťom vysvetliť inštrukciu ešte predtým, než dostanú nástroje, lebo potom si ich budú chcieť všetky hneď vyskúšať. Pri práci s malou skupinou, si môžu aj deti vyskúšať rolu dirigenta. Bude sa im páčiť, ako ostatné deti budú reagovať na ich pohyby a povel.

Iné varianty: Pri náročnejšom variante tejto aktivity hrajú deti rýchlejšie alebo pomalšie podľa rýchlosti paličky dirigenta. Alebo deti hrajú hru opačne – požiadajte deti, aby hrali na svojich nástrojoch, keď dirigent zloží dirigentskú paličku a naopak prestali hrať, pri pohybe paličky dirigenta. Tiež môžu deti hrať hlasnejšie, keď je palička vysoko a tichšie, keď je palička nízko.

K hre možno pridať ďalší povel, ktorý musia deti sledovať na dirigentovi. Napríklad, deti môžu hrať na nástrojoch, len keď si dirigent drží nos a hýbe paličkou, ale nie keď len hýbe paličkou.

Táto aktivita pomáha deťom cvičiť si pozornosť tým, že sa musia sústrediť na dirigenta, cvičiť si pracovnú pamäť, keď si musia pamätať, ktoré pohyby znamenajú začiatok a ukončenie, alebo rýchlo a pomaly a cvičia si inhibíciu, keď majú na povel začať a prestať. Táto aktivita tiež podporuje hudobné zručnosti, jemnú a hrubú motoriku.

Predstavenie triedneho kamaráta (bábky) (ranný kruh)

Pomôcky: báбка plyšového zvieratka

Veková kategória: 3 – 6 ročné deti

Postup: Učiteľ drží za chrbtom báбку a povie deťom, že má nového kamaráta, ktorého im chce predstaviť. (Pozn. je v poriadku, ak sa deťom povie, že je to len báбка a deti budú predstierať, že je živá). Povedzte deťom, že nový kamarát sa cíti trochu vystrašene a ľahko ho vyrušia hlasné zvuky a hlasy. Spýtajte sa detí, či si ho chcú podržať alebo sa ho dotknúť. Deti najskôr na stretnutie s bábkou pripravte: *Všetci spolu sa párkrát zhlboka nadýchnite, aby ste upokojili svoje telo.* Nacvičte si šepkanie, aby deti vedeli, ako vyzerá tichý hlas a ukážte deťom ako báбку pohladkať jemným dotykom. Obidve kruhy, aby si mohlo každé dieťa pohladkať a podržať báбку. Triedny kamarát sa môže pripojiť počas pokojných aktivít (napr. čítaní knihy) a môže slúžiť ako konkrétna pripomienka, že pri tejto aktivite potrebujeme ukázať pokoj v našom tele.

Táto aktivita podporuje budovanie emocionálnej regulácie tým, že pomáha deťom prežívať pocity upokojenia a nacvičovať stratégie, ako uviesť telo do pokojného stavu (napr. hlboké dýchanie). Pri tejto aktivite deti tiež nacvičujú pozornosť, sledovanie inštrukcií a striedanie sa.

Ružové okuliare

Ciel: Vedieť vyjadriť a prejať cit. Uvedomiť si vplyv emócií na naše správanie.

Veková kategória: 3 – 6 ročné deti

Pomôcky: papierové okuliare

Postup: V triede máme „špeciálne“ okuliare. Sú to okuliare šťastia, každý, kto si ich nasadí, všetko vidí pozitívne, kladne, „šťastnými očami“. Deti sedia v kruhu na koberci. Každý si postupne nasadí „špeciálne“ okuliare, povie, čo pozitívne cez okuliare vidí, ako sa cíti, čo ho robí šťastným, ako prežíva šťastný deň, čo urobí, aby jeho deň bol krásny, s kým by chcel stráviť šťastný deň. Deti sa postupne vystriedajú.

Reflexia: Na záver sa učiteľka s deťmi v komunikačnom kruhu porozpráva o ich pocitoch z jednotlivých typov predstáv. Aké dni prežívajú najčastejšie, aké emócie prežívajú, keď majú šťastný/prípadne nešťastný deň. Ako emócie ovplyvňujú náš život. Aký deň prežívajú práve teraz. Ktorí ľudia majú najväčší vplyv na ich emócie, napr. rodičia, kamaráti, dospelí, súrodenci a pod. Ktoré situácie sú pre nich emočne vypäté, ktoré im prinášajú radosť a spokojnosť, ktoré smútok.

14.3 Príklad dobrej praxe

Adam a Leo sa spolu hrajú počas voľnej hry v materskej škôlke. Obidvoch zaujala nová kuchynka a dohadujú sa, že urobia palacinky. Adam vyberie suroviny na palacinky a Leo nachystá panvicu a nástroje. Všetko ide dobre, až kým si Leo neoblečie jedinú zásteru, ktorú majú v triede a ohlásí, že je kuchár. Bohužiaľ Adam chce byť tiež kuchárom a obaja chlapci sa začnú násilne doťahovať o zásteru. Pani učiteľka Dana do toho zasiahne a pokojne navrhne, že obaja môžu byť kuchármi a zásteru si striedať. Než ale dohovoria, Leo buchne Adama po hlave drevenou varechou a on začne plakať. S pocitom frustrácie si pani učiteľka Dana predstaví, ako kričí na Lea „Pozri, čo si teraz urobil!“, ale namiesto toho sa zhlboka nadýchne a rieši konflikt medzi chlapcami pokojne.

Tento príklad demonštruje zlyhanie v sebaregulácii oboch chlapcov, ktorí sa začali hádať o zásteru, namiesto použitia slov alebo iných metód, ktoré by viedli ku kompromisu. Leo tiež preukázal ťažkosti, keď nedokázal prestať a počúvať slovám pani učiteľky predtým, ako zareagoval a buchol Adama varechou. Pre pani učiteľku je tento scenár príkladom úspešnej sebaregulácie, keďže nedovolila, aby ju premohla frustrácia a dokázala pokojne previesť Lea krokmi, ako porozmýšľať o svojich činoch, ospravedlniť sa kamarátovi, spýtať sa ho, či je v poriadku a urobiť nápravu.

14.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály

Vybrané edukačné programy zamerané na rozvoj emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku (v Slovenskej republike)

■ DRUHÝ KROK

Jeden z preventívnych programov, ktorý je zameraný na socio-emo-cionálny rozvoj detí v materských školách a na 1. stupni základných škôl je známy pod názvom DRUHÝ KROK (jeho starý názov bol Srdce na dlani). Prostredníctvom tohto programu učia vyškolení pedagógovia a psychológovia deti byť empatickými, vcítiť sa do situácie iného, primerane komunikovať s inými, adekvátne riešiť konflikty, neubližovať iným, zvládať agresiu i hnev. Tento preventívny program podnecuje dobré sociálne vzťahy, súdržnosť v kolektíve a tiež spoluprácu školy a rodiny. Preventívny program DRUHÝ KROK (v origináli SECOND STEP) je súčasťou edukácie v materských a základných školách vo viacerých krajinách sveta, napr. v Dánsku, Nórsku, Fínsku, Švédsku, Nemecku, Veľkej Británii, Rakúsku, Lotyšsku, Islande, Kanade, USA, Austrálii, Japonsku. (bližšie: <https://druhykrok.sk/o-programe/>)

■ „Každý máme svoju hviezdu na nebi“

Ďalší podnetný rozvíjajúci program pod názvom „Každý máme svoju hviezdu na nebi“, ktorý je zameraný na rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku ponúkajú autorky Fabíková a Miňová (2008). Navrhované témy sú koncipované do štyroch týždenných edukačných projektov, ktoré majú nasledovné názvy – *Najdôležitejšia osoba na svete, Cesta svetom emócií, Deti deťom a Každý z nás je iný.*

Ďalšie stimulačné edukačné programy, s ktorými môžu učitelia v praxi pracovať, uvádzajú Lacová a Miňová (2008) tieto:

- Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku – jeho autorkami sú Kopasová a Mačišáková z roku 2001. Program pozostáva z 54 cvičení, ktoré slúžia na podnecovanie prosociálneho správania sa u detí predškolského veku.
- Stimulačný program – Dielnička srdca z roku 2003, ktorý podporuje rozvoj emocionality dieťaťa a zároveň napomáha dospelým skloniť sa k svetu dieťaťa. Je určený pre prácu s deťmi predškolského veku.
- Edukačný program zameraný na rozvíjanie EQ pod názvom – Mám rád/rada seba aj teba z roku 2002 od autoriek Prešinská a Martonová.
- Program stimulácie sociomorálneho vývinu detí predškolského veku z roku 2006 od autorky Jackulíkovej, ktorý je zameraný na posilňovanie interpersonálneho porozumenia a morálneho usudzovania.

- „Intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania pre deti predškolského veku“ – od Kopasovej z roku 1998 vychádza z modelu prosociálneho správania sa od Rocheho Olivara z roku 1992, ktorý poukazuje na vlastnosti a schopnosti potrebné rozvíjať u detí a mládeže v záujme rozvoja prosociálneho správania, s dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov.

(zdroj: www.predskolskyatlas.sk)

DOBROVOLNÁ, Alexandra, HAVRDA, Marek, HAVRDOVÁ, Egle, CHALOUPOKOVÁ, Lucie, VYHNÁNKOVÁ, Kateřina (2015). *Dobrý začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Schola Empirica. 130 s. ISBN 978-80-905748-2-3. Dostupné z: <http://scholaempirica.org/ke-stazeni/>⁸

DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2017). *Ferda a jeho mouchy: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2015). *Ferda v tom zase lítá: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 171 s. ISBN 978-80-7430-156-8.

FELCMANOVÁ, Alena (2015). *Persona dolls: Panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni. 2015. 118 s. ISBN 978-80-87456-62-0.

GARDOŠOVÁ, Juliana, BUDÍKOVÁ, Jaroslava (2017). *Rozumím sobě, poznávám ostatní: Nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-296-7.

KŘÍŽOVÁ, Žaneta, PATEROVÁ, Radka Johana, VÍCHOVÁ, Lucie (2017). *Já jsem takový a ty jsi makový*. Praha: Raabe. 110 s. ISBN 978-80-7496-330-8.

MÜLLER, Else (2016). *Příběhy z měsíční houpačky: Autogenní trénink pro děti od 4 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 11 s. ISBN 978-80-262-1160-0.

SHAPIRO, Lawrence E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Praha: Portál. 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4.

⁸ Jednotlivé odkazy na výstupy projektu Erasmus+ projekt: Podpora sociálních a emočních zručností u dětí předškolního věku zo znevýhodneného alebo kultúrne odlišného prostredia, dostupné z:

1 – <http://scholaempirica.org/category/predskolni-vzdelavani/>

2 – http://scholaempirica.org/wp-content/uploads/2014/07/Co-jsme-si-p%C5%99ivezly-z-Walesu_Zku%C5%A1nosti-u%C4%8Ditek-mate%C5%99sk%C3%BD

3 – <http://scholaempirica.org/wp-content/uploads/2014/07/Poj%C4%8Fme-si-spolupov%C3%ADdat-dom%C3%A1c%C3%AD-%C3%BAkoly-pro-d%C4%9Bti-a-rod%C4%8De.pdf>

4 – <http://scholaempirica.org/wp-content/uploads/2014/07/Pracovn%C3%AD-listy.pdf>

5 – <http://scholaempirica.org/wp-content/uploads/2014/07/Pom%C5%AFcky-ilustrovan%C3%A9-karty-A4.pdf>

- SORENSEN, Julia (2012). *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením: Příběhy a cvičení pro děti ve věku 4 – 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 86 s. ISBN 978-80-262-0095-6.
- SVOBODOVÁ, Eva (2017). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0.
- SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2018). *Predict. Nástroj pro měření pokroku dítěte v MŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-358-2.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, MERTIN, Václav (2012). *Hry pomáhají s problémy: Hry a hryčky pro rodiče a dítě*. 3. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0053-6.
- TVRŘOCHOVÁ, Dana (2017). *Malé příběhy o velkých věcech: Co mohou přinést příběhy Daisy Mrázkové předškolním dětem?* 1. vyd. Praha: Raabe. 124 s. ISBN 978-80-7496-348-3.

15. | Motorické zručnosti u detí predškolského veku

Motorické zručnosti obvykle delíme na dve základné kategórie – hrubú a jemnú motoriku.

Hrubá motorika

Hrubá motorika zahŕňa pohyby väčších svalov paže, nohy a trupu. Často ide o činnosti, ktoré zahŕňajú: chôdzu, beh, skákanie cez švihadlo, skákanie, hádzanie, šplh atď. **Rozvoj hrubej motoriky** ovplyvňuje rozvoj jemnej motoriky, orientácie na telesnej schéme a priestorovej orientácie. Veku primeraný rozvoj hrubej motoriky deťom taktiež pomáha v socializácii, pretože im umožňuje zapojenie do spoločných hier s ostatnými deťmi.

S rastom tela sa ťažisko posúva smerom dole do trupu. Výsledkom toho je **lepšia rovnováha** tela, ktorá dieťaťu umožňuje získať nové zručnosti, ktoré zapájajú väčšie svalové skupiny. Do druhého roku života vedia deti viac-menej len behať a skákať. Tým, že silnejú nohy a poskytujú väčšiu oporu, slobodnejšie je experimentovanie s novými pohybmi rúk – hádzanie a chytanie lopty, jazda na trojkolke/bicykli, hra s obručou atď. Pohyby začínajú postupne zahŕňať celé telo a na konci predškolského obdobia už deti majú výdrž aj rýchlosť v pohybe.

rovnováha

Synchronizované pohyby veľkých svalových skupín sú výsledkom takzvanej **bilaterálnej integrácie** – schopnosti koordinovať obe polovice tela zároveň. Nevyhnutnou podmienkou je dobrá vzájomná komunikácia oboch mozgových hemisfér. Bilaterálna koordinácia sa vyvíja v nasledujúcich fázach:

bilaterálna integrácia

1. **Symetrická bilaterálna integrácia** – obe polovice tela sú zapojené do vykonávania zrkadlových pohybov (napr. tlieskanie rukami).
2. **Recipročná bilaterálna integrácia** – obe polovice tela sa zúčastňujú na pohyboch v opačnom smere (napr. preťahovanie rúk v opačných smeroch).
3. **Asymetrická bilaterálna integrácia** – každá časť tela hrá rolu pri vykonávaní komplexných pohybov (napr. dieťa kope do lopty).
4. **Prekročenie „stredovej čiary“** (geometrický stred tela) – táto zručnosť zahŕňa schopnosť pohnúť rukou alebo nohou do poľa pôsobnosti opačnej končatiny; napr. skríženie nôh, kreslenie krížiacich sa priamok bez výmeny ruky, ktorá kreslí atď.

Úspešné zvládnutie písania, kreslenia, čítania súvisí s poslednými dvomi fázami vývinu bilaterálnej integrácie (asymetrickou bilaterálnou integráciou a prekročením stredovej čiary).

Jemná motorika

Jemné motorické zručnosti pozostávajú z **koordinácie pohybov drobných svalových skupín ruky a prstov**. Dostatočná úroveň jemnej motoriky je podmienkou pre úspešné zvládanie písania, strihania, používania príboru, skladania puzzle, zaväzovania šnúrok, obliekania, vyzliekania atď. Bolo zistené spojenie medzi úrovňou zvládnutia jemných motorických zručností a vývinom reči. Rozvoj jemnej motoriky je taktiež niektorými odborníkmi spájaný s **rozvojom pozornosti, pamäte a myslenia**.

lateralita

Takmer všetky činnosti vyžadujúce jemnú motoriku vyžadujú takzvanú „vedúcu ruku“ a „podpornú ruku“. **Dominantná ruka sa často začne prejavovať okolo tretieho až štvrtého roku života, ale k ustáleniu dominancie dochádza až okolo roku šiesteho či siedmeho.** Dominantná ruka je tá, ktorá vykonáva úkon – strihanie nožničkami, písanie či kreslenie ceruzkou alebo perom – zatiaľ čo podporná ruka činnosť stabilizuje – drží list papiera alebo ním podľa potreby otáča. Kvalitu týchto činností ovplyvňuje tiež úchop, ktorý dieťa používa.

Existuje niekoľko typov úchopu podľa fázy vývinu dieťaťa:

- **Dlaňový úchop** – typický úchop detí mladších než 1 rok.
- **Úchop dlaňový s palcom hore alebo dole 16 – 18 mesiac** – dieťa použije štyri prsty, aby oboplo celý predmet a palec slúži na vyrovnávanie. Tento úchop už poskytuje lepšiu kontrolu pri dvíhaní menších predmetov, avšak stále nie je príliš účinný a zostáva skôr neohrabaný. Písacie potreby dieťa drží zovreté v dlani a pri kreslení (skôr náhodnom zanechávaní čiary) pohyb vychádza z ramena.
- **Hrstičkový úchop** – objavuje sa medzi druhým a tretím rokom veku, kedy už dieťa písacie potreby uchopuje do prstov.
- **Štipkovitý úchop** – mal by sa objaviť najskôr až v piatich rokoch, aby sa do nástupu do základnej školy stihol dostatočne fixovať. Je nevyhnutný pre písanie a je súčasťou školskej zrelosti dieťaťa.

Pokroky v jemných motorických zručnostiach môžu učitelia a rodičia sledovať v dvoch hlavných oblastiach:

- 1) sebaobsluha a starostlivosť o vlastné telo
- 2) výtvarné činnosti (hlavne kresba)

Kreslenie

S rastúcou schopnosťou dieťaťa mentálne si vizualizovať a „vidieť“ svet okolo seba, začínajú ich kresby „dávať zmysel“.

V hre sú aj ďalšie faktory, ktoré v kombinácii s rozvíjajúcimi sa jemnými motorickými zručnosťami majú dopad na to, ako sa menia kresby detí. Dieťa si napríklad začína uvedomovať, že kresba môže plniť účel symbolu, zlepšuje sa tiež jeho schopnosť si kresbu rozvrhnúť a správne ju orientovať v priestore.

Rozvoj kresby tiež súvisí s tým, aké významné je umelecké vyjadrenie v danej kultúre. Pokroky dieťaťa v oblasti kreslenia sa často prejavujú v určitých fázach:

1. **Čmáranice** – najskôr je zobrazenie obsiahnuté skôr v gestách ako vo výsledných tvaroch zachytených na papier. Deti pohybujú výtvarným náčiním a sledujú zanechané stopy. Zaujímavejší je skôr pohyb samotný než výsledok.
2. **Prvé realistické zobrazenia** – okolo tretieho roku života sa z detských čmáraníc stávajú obrázky. Dieťa často niečo nakreslí, všimne si, že nakreslilo rozpoznateľný tvar a tento tvar pomenuje. Len málo detí vo veku troch rokov spontánne nakreslí niečo tak, aby ostatní spoznali, čo obrázok znázorňuje. Avšak keď si dospelí pravidelne kreslia s deťmi a ukazujú im podobnosti medzi kresbou a reálnymi predmetmi, obrázky predškôľakov začnú byť viac zrozumiteľné a podrobné.
3. **Realistickejšie obrázky** – začínajú sa objavovať postupne s tým, ako sa zlepšuje vnímanie dieťaťa, jazykové schopnosti (schopnosť popisovať vizuálne detaily), pamäť a tiež jemné motorické zručnosti. Päťročné a šesťročné deti kreslia zložitejšie obrázky. Ľudská postava už obsahuje správne proporcie, tvár je detailnejšia aj oblečenie.

Prvé písanie písmen

Deti v predškolskom veku najskôr nerozlišujú písanie od kreslenia. Keď sa snažia písať, čmárajú rovnako, ako keď sa snažia kresliť. Okolo štvrtého roku života už písanie začína javiť známky dištinkatívnych znakov tlačených písmen, ako napríklad oddelené tvary usporiadané do riadka. Deti do písania často zapájajú obrázkové prvky – napríklad koliesko pre znázornenie slova „slnko“. Len postupne, medzi štvrtým a šiestym rokom života, si deti začínajú uvedomovať, že písmo znázorňuje reč. Prvé pokusy niečo napísať u detí predškolského veku často zahŕňajú ich vlastné meno.

Rozdiely medzi pohlaviami

V ranom detstve sú evidentné rozdiely v motorických zručnostiach medzi pohlaviami. Chlapci sú vpredu pred dievčatami pri zručnostiach, ktoré zahŕňajú silu. Vo veku piatich rokov skáču chlapci o niečo ďalej, behajú o niečo rýchlejšie a dohodia loptu o niečo ďalej než dievčatá. Dievčatá bývajú ďalej pri činnostiach vyžadujúcich jemnú motoriku a tiež pri niektorých hrubých motorických zručnostiach, ktoré vyžadujú kombináciu dobrej rovnováhy a pohybov nôh, ako napríklad poskakovanie a preskakovanie.

15.1 Diagnostika

Na orientačné hodnotenie motorických zručností dieťaťa predškolského veku je možné použiť nižšie uvedenú **posudzovaciu schému**. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom na sledovanie vývinu s časovým odstupom.

Na zvýšenie objektivity získaných informácií je vhodné, ak dieťa nezávisle od seba hodnotí viacej osôb. Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľovi slúžiť ako návody na **voľbu aktivít podporujúcich rozvoj hrubej a jemnej motoriky a tiež statickej a dynamickej rovnováhy.**

Tabuľka na hodnotenie motorického rozvoja dieťaťa

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Hrubá motorika – vek 3 roky						
1.	Dokáže stáť so zavretými očami 10 sekúnd	1	2	3	4	5
2.	Urobí skok znožmo	1	2	3	4	5
3.	Preskočí čiaru	1	2	3	4	5
4.	Dokáže kopnúť do balóna špičkou nohy	1	2	3	4	5
5.	Hodí loptu obomi rukami cez hlavu	1	2	3	4	5
6.	Prekročí nízku prekážku	1	2	3	4	5
7.	Urobí niekoľko krokov dozadu	1	2	3	4	5
8.	Jazdí na trojkolke či inom šliapacom prostriedku	1	2	3	4	5
Jemná motorika – vek 3 roky						
9.	Farbičku drží medzi palcom a ostatnými prstami	1	2	3	4	5
10.	Nakreslí zvislú a vodorovnú čiaru	1	2	3	4	5
11.	Nakreslí kruh	1	2	3	4	5
12.	Kresba postavy je v štádiu hlavonožca	1	2	3	4	5
13.	Navliekne koráliky na šnútku so spevneným hrotom	1	2	3	4	5
14.	Prstami urobí štipku	1	2	3	4	5
15.	Postaví vežu z 3 až 5 kociek bez toho, aby spadli	1	2	3	4	5
16.	Vkladá jednou rukou mince či iné drobné predmety do škatule s malým otvorom	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Hrubá motorika – vek 4 roky						
17.	Bez podpory druhej osoby skáče na jednej nohe dopredu	1	2	3	4	5
18.	Samostatne vyjde po schodoch a zíde zo schodov so striedaním nôh	1	2	3	4	5
19.	Prejde po 2 m dlhej čiare	1	2	3	4	5
20.	Kopne do pohybujúcej sa lopty, ak je mu/jej presne prihraná	1	2	3	4	5
21.	Pri behu mení smer bez toho, aby sa zastavil/a	1	2	3	4	5
22.	Dokáže hodiť loptu do vzdialenosti 3 metrov	1	2	3	4	5
23.	Udrží sa niekoľko sekúnd na hrazde pri úchope zhora (dlane otočené dopredu)	1	2	3	4	5
24.	Dokáže stáť na špičkách s otvorenými očami	1	2	3	4	5
25.	Chytí odrazenú loptu oboma rukami	1	2	3	4	5
26.	Dokáže stáť na jednej nohe po dobu 5 sekúnd	1	2	3	4	5
Jemná motorika – vek 4 roky						
27.	Dva protiahle rohy štvorca spojí čiarou (nakreslí uhlopriečku)	1	2	3	4	5
28.	Nakreslí vlnovku	1	2	3	4	5
29.	Nakreslí kríž	1	2	3	4	5
30.	Postava, ktorú nakreslí, má hlavu, trup a končatiny	1	2	3	4	5
31.	Strihá nožničkami	1	2	3	4	5
32.	Navliekne malé koráliky striedajúc tvar či farbu podľa predlohy	1	2	3	4	5
33.	Postaví vežu z 9 kociek bez toho, aby spadla	1	2	3	4	5
34.	Poskladá puzzle či skladačku z 6 až 8 častí	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
----------------------------	--	---	--	--	--	--

Hrubá motorika – vek 5 rokov

35.	Prejde po kladine	1	2	3	4	5
36.	Zíde samostatne dole po schodoch, keď v rukách drží nejaký predmet	1	2	3	4	5
37.	Prebehne prekážkovú dráhu bez toho, by zrazil/a prekážky	1	2	3	4	5
38.	Hodí balón tak, aby ho druhý chytil (dodrží smer a vzdialenosť)	1	2	3	4	5
39.	Postaví sa z ľahu bez toho, aby stratil/a rovnováhu	1	2	3	4	5

Jemná motorika – vek 5 rokov

40.	Vystrihne z papiera malý štvorec alebo trojuholník	1	2	3	4	5
41.	Nakreslí kostrbatú čiaru	1	2	3	4	5
42.	Nakreslí hornú a spodnú slučku	1	2	3	4	5
43.	Nakreslí rozpoznateľné obrázky najmenej troch vecí/zvierat	1	2	3	4	5
44.	Obkreslí si ruku	1	2	3	4	5
45.	Strihá látku či mäkký plast	1	2	3	4	5
46.	Pri vystrihávaní obrázkov dodržiava ich tvar	1	2	3	4	5
47.	Postaví zložitejšiu skladačku podľa predlohy	1	2	3	4	5
48.	Postaví most z 5 až 7 kociek	1	2	3	4	5
49.	Dotkne sa bruškom každého prsta na ruke bruška palca	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Hrubá motorika – 6 rokov						
50.	Udrží rovnováhu 5 – 10 sekúnd na nestabilnej podložke	1	2	3	4	5
51.	Skáče na jednej nohe vo vymedzenom priestore (napr. panáka)	1	2	3	4	5
52.	Preskočí znožmo nízku prekážku	1	2	3	4	5
53.	Chytí rukami hodenú loptu (bez pomoci tela)	1	2	3	4	5
Jemná motorika – vek 6 rokov						
54.	Prekreslí lineárny obrázok či symbol s viacerými detailmi podľa predlohy (napr. trojpísmenové slovo napísané písaným písmom, symbol obsahujúci prvky písaného písma)	1	2	3	4	5
55.	Postupne sa dotkne bruškom každého prsta na ruke bruška palca od ukazováka po malíček a späť	1	2	3	4	5
56.	Vo vymedzenom priestore (vodiacej línii) vedie neprerušovanú čiaru	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnotenia

- 1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje
- 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje
- 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje
- 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne
- 5 – nezvláda/neprejavuje sa

15.2 Aktivity na rozvoj motorických zručností

Veľmi dôležitá je **sociálna klíma**, ktorú dospelí pre deti vytvoria. Keď rodičia a učitelia kritizujú výkon dieťaťa, požadujú od neho, aby zvládlo konkrétnu zručnosť či vytvárajú nepriaznivé prostredie s nadmernou súťaživosťou, hrozí riziko, že toto bude mať nepriaznivý dopad na sebadôveru dieťaťa, čo by mohlo spomaliť jeho motorický rozvoj. Je dôležité sa zamerať na vytvorenie pozitívnych zážitkov prostredníctvom hier, skôr, ako sa snažiť nájsť dokonalý pohyb či naučiť sa „správnu“ techniku v každej fáze rozvoja dieťaťa.

sociálna klíma

Techniky a hry vymenované nižšie môžu použiť učiteľky v materskej škole na to, aby podporili rozvoj jemnej a hrubej motoriky u detí predškolského veku.

15.2.1 Aktivity na rozvoj hrubej motoriky

Rozvoj hrubých motorických zručností vo veľkej miere závisí od tréningu svalov. Prostredníctvom tréningu a opakujúcich sa činností podobných gymnastike získavajú svaly silu a odolnosť. Nižšie je uvedených niekoľko hier.

- Preskakovanie cez laná položené na zemi. (4 – 6 rokov)
- Hra s loptou – kotúľanie, hádzanie a chytanie. (3 – 6 rokov)
- Hádzanie na cieľ – keď má dieťa konkrétny cieľ, zlepšuje sa jeho zručnosť odhadnúť vzdialenosť a fyzickú silu potrebnú na hodenie predmetu. (4 – 6 rokov)
- Vstupovanie do obruče a vystupovanie z nej. (4 – 6 rokov)
- Hry s kužeľmi – dieťa môže kráčať, bežať alebo ísť na bicykli okolo kužeľov. (5 – 6 rokov)
- Plávanie. (4 – 6 rokov)
- Pochodovanie v rovnom rade. (3 – 6 rokov)
- Hra na „tieňovanie“ – dieťa napodobňuje pohyby, ktoré mu druhá osoba predvádza. (6 rokov)
- Imitovanie zvierat – plaziť sa ako had, chodiť ako kačka, skákať ako zajac, cváľať ako kôň. (3 – 5 rokov)
- Chôdza po kladine alebo po úzkej čiare. (5 – 6 rokov)
- Státie na jednej nohe. (3 – 6)
- Skákanie na jednej nohe. (4 – 6)
- Žonglovanie. (5 – 6 rokov)
- Skákanie ako panák. (4 – 6 rokov)
- Bedminton. (5 – 6 rokov)

15.2.2 Aktivity na rozvoj jemnej motoriky

- Hra so stavebnicou alebo s kockami – kocky možno stavať na seba alebo vedľa seba. (3 – 6 rokov)
- Skladačky – na začiatku je dobré dieťaťu pomôcť postaviť dokopy menšie časti do väčších celkov. (3 – 6 rokov)
- Kreslenie – ceruzkou, farbičkami, vodovými farbami, fixkami, prstami. (3 – 6 rokov)
- Hra s plastelínou (alebo domácim cestom). (3 – 6 rokov)

- Vymaľovánky – pohyby ruky sa postupne spresňujú, dieťa začína používať viacej farieb a začne si spájať obrázky s reálnymi predmetmi, ktoré predstavujú. Napr. zelená tráva; modrá obloha atď. (4 – 6 rokov)
- Navliekanie korálikov (miesto korálikov možno použiť cestoviny; pred navliekaním ich môžu deti vyfarbiť). (4 – 6 rokov)
- Hra na hudobné nástroje – zvuky a hudba navyše stimulujú a udržiavajú pozornosť dieťaťa. (3 – 6 rokov)
- Triedenie predmetov podľa typu/farby atď. – koráliky, gombičky, zrníčka (fazuľa, hrášok, kukurica, šošovica). (3 – 5 rokov)
- Vystrihovanie a nalepovanie. (4 – 6 rokov)
- Koláže z prírodných materiálov – listy, drevko, zrnká, ktoré možno nalepiť na list papiera. (4 – 6 rokov)
- Spájanie bodiek/obkresľovanie. (4 – 6 rokov)
- Pripínanie pomocou kancelárskych sponiek alebo špendlíkov. (4 – 6 rokov)
- Prelievanie tekutiny z jednej nádoby do druhej. (3 – 4 roky)

15.2.3 Hry na rozvíjanie zručností hrubej motoriky

Veveričky a medvede

Hra rozvíja pozornosť a rýchlosť pohybov. Je to skupinová hra, ktorá je určená pre deti vo veku 4 – 6 rokov. Deti stoja v rade za sebou. Keď je zadáný povel „veveričky“, začnú deti poskakovať znožmo. Keď je zadáný povel „medvede“, deti sa predklonia, dajú dlane na kolená a pomaly sa začnú pohybovať dopredu. Niekedy sa hodí do hry zapojiť zavádzajúce prvky, aby bola hra zábavnejšia a deti si trénovali schopnosť udržať pozornosť. Napríklad je možné začať poskakovať súčasne so zadáním povelu „medvede.“ Deti musia dávať pozor a vykonávať len povel, ktoré počujú, a nie to, čo vidia.

Dom

Hra rozvíja flexibilitu pohybov a je určená pre deti vo veku 3 – 6 rokov. Táto hra je vhodná pre zaradenie pravidelnej pohybovej aktivity. Deti najskôr sedia v podpore a postupne vstávajú a robia nasledujúce pohyby k riekanke:

Tehlu po tehle staviame dom. (Pri každom slove riekanky deti kladú dlaň na chrbát druhej ruky, ruky sa postupne striedajú)

Je táááko široký. (deti rozťahnu paže čo najviac do strán)

A táááko vysoký. (deti vzpažia a snažia sa dočiahnuť čo najvyššie)

Kde máme komín? (deti si dajú ruky v bok a otáčajú sa vľavo a vpravo)

Vezmeme tehly. (deti sa predklonia dopredu a dotýkajú sa prstami podlahy)

A postavíme komín! (deti sa vystrú a vyskočia s rukami nad hlavou)

Rybičky a rybári

Hra rozvíja obratnosť a rýchlosť pohybov a je určená pre deti vo veku 4 – 6 rokov. Dve deti sú vybrané ako rybári a chytia sa za ruky. Všetky „rybičky“ (ostatné deti) voľne plávajú v „mori“ (definované ihrisko pre hru). Rybári sa snažia chytiť utekajúce ryby. Každá chytená rybička sa stáva rybárom a pripojí sa na okraj stále rastúcej „siete“. Hra pokračuje, pokiaľ všetky rybičky nie sú chytené. Pokiaľ niekto prekročí hranice ihriska, stáva sa chyteným. Ak je hráč chytený vo chvíli, keď je sieť pretrhnutá (všetci rybári sa nedržia za ruky), chytenie neplatí.

15.2.4 Hry na rozvíjanie zručností jemnej motoriky

Hra na holúbkov pomocníkov (3 – 6 rokov)

Hra je určená pre deti vo veku 3 – 6 rokov. S deťmi si pripomenieme rozprávku o Popoluške (variant s holúbkami pomocníkmi). Deťom oznámime, že sa zahráme na holúbkov, ktorí Popoluške pomáhali, aby mohla ísť za princom na ples. Najskôr si polietame – deti stoja na mieste a mávajú rukami ako krídelkami, následne deti vyzveme, aby k mávaniu pridali zvuk ako holúbkovia (cukrúúúú cukrúúúú). Nakoniec každé dieťa „preletí“ – beží, máva rukami a volá cukrúúúú cukrúúúú – na miesto, ktoré určíme (*Holúbok Janko poletí k dverám do šatne.*). Na stolčeky deťom rozdáme misku so zamiešanými drobnými predmetmi (koráliky, šošovica, hrach, kamienky), počet ich druhov sa bude odvíjať od počtu detí pri jednom stolčeku. Ďalej na stolčeky pripravíme malé nádoby (mištičky) na ukladanie roztriedeného materiálu. Holúbky vyzveme, aby vzlietli k stolčekom a roztriedili všetko, čo majú na miske do menších mištičiek. Necháme deti posadiť sa k stolčeku a vyzveme ich, aby pomenovali, čo všetko sa nachádza v strede misky. Predstavíme im dva postupy, ako môžu triedenie vykonať – buď budú všetci naraz zbierať jeden druh materiálu (napr. šošovicu) a potom ho zosypú do jednej malej misky, alebo si môžu rozdeliť úlohy a každý bude zbierať jeden druh materiálu. Voľbu necháme na deťoch. Sledujeme, ako sa deti dohováraajú a v prípade potreby (ak dôjde ku konfliktu) deťom s voľbou pomôžeme. Deti môžu (ale nemusia) súťažiť, ktorý stolček bude mať roztriedené najrýchlejšie.

Nasledovať môže výtvarná aktivita, kedy deti pomocou vodových farieb nakreslia holuba s miskou a na zaschnutý papier do misky nalepia materiál, ktorý triedili. Variantom je tvorba mozaiky z triedeného materiálu.

15.3 Príklad dobrej praxe

Sára je štvorročné dievčatko, ktorému bola diagnostikovaná detská mozgová obrna a ľahká mentálna retardácia. Pre svoje postihnutie je dievča pozadu vo svojom motorickom a kognitívnom vývine. Rodičia sa snažia zohnať liečbu už dva roky. Dievča navštevovalo rehabilitáciu, po ktorej boli zaznamenané pokroky – dievča je schopné samostatne chodiť, ale má problémy s chôdzou hore schodmi a dole schodmi. Nevie behať a má problémy s rovnováhou. Miluje hudbu a kedykoľvek počuje rytmickú melódiu, tleska rukami. Najťažšie pre rodičov je, že Sára je oneskorená aj vo svojom kognitívnom vývine. Nevie hovoriť a na svoj vek veľmi málo rozumie. Tiež má problém s koordináciou pohybu rúk.

Dobrá prax učiteľiek po nástupe Sary do materskej školy:

Aby sa pomohlo rozvoju motorických zručností, je najskôr potrebné stavať na silných stránkach dieťaťa. Miluje hudbu. Učiteľky môžu začať tým, že s dievčaťom začnú hrať na rôzne hudobné nástroje. Takáto činnosť bude pre Sárú zaujímavá a tiež jej dá možnosť precvičiť si jemnú motoriku. Potom môžu učiteľky pridávať jednoduché pohyby pri hraní na hudobný nástroj. Je dôležité, aby sa dievča snažilo tieto pohyby napodobňovať a aby bolo ocenené za svoju snahu.

Aby sa Sára zapojila do kolektívu ostatných detí, môžu učiteľky vyzývať ostatné deti, aby jej počas dňa pomáhali. Deťom by malo byť vysvetlené, čo predstavuje zdravotný stav Sary, vrátane toho, prečo je dôležité jej pomáhať a ako to majú deti robiť. Deti môžu spolu hrať napríklad na hudobné nástroje. Môžu Sárú vziať za ruku, keď ide hore schodmi, aby cítila, že sú jej oporou.

Pre Sárú bude užitočné zapojiť sa do činností zahrňajúcich kreslenie – môže maľovať prstami alebo sa hrať s plastelínou. Tieto činnosti pomôžu rozvíjať jej jemnú motoriku.

Učelia tiež môžu používať masážne techniky (na ruky a nohy) pomocou materiálov s rôznym povrchom – drsným, jemným... To podporí túžbu dievčatka objavovať svoje okolie za aktívneho využívania vlastného tela.

Aby dievčatko malo lepšie porozumenie, môžu učiteľky vytvoriť systém vizualizácie režimu dňa s využitím obrázkov, ktoré znázorňujú jednotlivé činnosti. Vďaka predvídateľnosti denného programu bude Sára pokojnejšia. Neistota a nepochopenie toho, čo je očakávané, môže viesť k zvýšenej úzkosti a odmietnutiu zúčastniť sa činností, ktoré sú jej ponúkané.

Je tiež dôležité, aby si učiteľky uvedomovali, že konečný výsledok nie je vždy to najdôležitejšie. Vzájomná interakcia so Sárú a pozitívne povzbudzovanie je dôležitejšie. Týmto spôsobom sa buduje dôvera medzi ňou a učiteľkami, ktorá bude dôležitá pre ďalšiu fázu jej rozvoja v škôlke.

15.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Na návštěvě u malíře: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0827-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Co si tužky povídaly: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0046-6.
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-819-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1. vyd. Praha: Olympia. 125 s. ISBN 80-7033-313-8.
- ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka, JISKROVÁ, Blanka, SALÁK, Josef, SPLAVCOVÁ, Hana, TEPLAN, Jaroslav (2017). *Hodina pohybu navíc. Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit dětí v mateřských školách*.⁹ Praha: Olympia. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/uvod>
- HURDOVÁ, Eva (2014). *Hrajeme si s padákem: Hry s padákem, stuhami a šátky*. 2. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978-80-262-0769-6.
- SLOWÍK, Josef a kol. (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň. Dostupné z: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FPE-Obsah-metody-a-formy-polytechnicke-vychovy-v-materskych-skolach.pdf>
- ŠKRDÍKOVÁ, Petra (2015). *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. 137 s. ISBN 978-80-262-0928-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe. 220 s. ISBN 978-80-7496-333-9.

⁹ Publikácia vznikla v rámci pokusného overovania projektu Hodina pohybu navíc v Národním ústavu pro vzdělávání (ČR), www.nuv.cz

16. | Zmyslové vnímanie u detí predškolského veku

Zmyslové vnímanie je schopnosť ľudského organizmu prijímať rôzne informácie z okolia. Spracovanie zmyslových vnemov prebieha cez centrálnu nervovú sústavu, ktorá určuje, akým spôsobom dieťa prijíma, organizuje a spracováva informácie získané cez zmyslové vnímanie. Dieťa je potom schopné na zmyslový podnet reagovať vhodným pohybom a správaním. Nedostatky vo fungovaní zmyslového vnímania môžu viesť k problémom v každodennom živote, učení, hre, sociálnych zručnostiach a správaní. Je preto veľmi dôležité sledovať vývin dieťaťa v tejto oblasti.

Zmyslové vnímanie sa v ranom detstve vyvíja veľmi rýchlo, pretože deti spoznávajú svet a sú vystavené obrovskému množstvu zmyslových podnetov. Už pred dosiahnutím jedného roku života je dieťa schopné vnímať hĺbku, rozlišovať farby a niekoľko zvukov a druhov povrchov medzi 12 – 16 mesiacom sa u detí vyvíja citlivosť na rôzne chute. Zmyslové vnímanie sa u detí predškolského veku naďalej vyvíja a deti si osvojujú nové zručnosti, ktoré im umožnia naučiť sa v škole čítať a písať.

Tým, že dieťa zaznamenáva, skúma, experimentuje a porovnáva predmety a javy, ktoré ho obklopujú, formujú sa jeho predstavy o týchto predmetoch a javoch, ich vlastnostiach a funkciách. Týmto spôsobom – potvrdzovaním už získaných predstáv a vytváraním nových – si dieťa buduje svoju osobnú skúsenosť so svetom, ktorá prostredníctvom zmyslových vnemov napomáha jeho celkovému rozvoju. Zrak, sluch, čuch, hmat a chuť sú zmysly, ktoré fungujú akoby vstupy na spracovanie tvarov, farieb, vôní, zvukov, teploty, polohy, chuti a ďalších vlastností vonkajšieho sveta.

Vnímanie je kognitívnym procesom skúmania vlastností predmetov a javov. Celkový obraz sa začína formovať v mysli dieťaťa ako mentálna reprezentácia, predstava, vonkajšieho sveta. Tieto idey a myšlienky sa hromadia v mysli dieťaťa a budú použité ako základ na tvorbu konceptov a fantazijných predstáv, umeleckých vyjadrení a hry. **Zmyslové podnety súčasne prichádzajú aj z vlastného tela a budujú základy pre vnímanie telesnej schémy a priestorovej orientácie.**

Zmyslové vnímanie slúži týmto funkciám:

- **Získavanie vedomostí o svete** – je súčasťou kognitívnych procesov. Cez zmysly sa dieťa orientuje v okolí a získava prístup k informáciám o veľkom množstve vlastností, predmetov a javov.
- **Funkcie, ktoré podporujú povedomie o reálnosti okolitého sveta** – uisťovanie sa o stabilite a predvídateľnosti okolitého sveta prostredníctvom systému zmyslového vnímania je pre dieťa neustále prebiehajúci proces. Pojem o realite je často prežívaný akoby proces v pozadí, ale ide o proces dôležitý, lebo prispieva k zaisteniu stability intelektuálnych a emocionálnych vzťahov, do ktorých myseľ dieťaťa vstupuje.

- **Stimulačné funkcie** – ide o potrebu dieťaťa dostatočne silné a rôznorodé zmyslové zážitky. Tieto slúžia ako stimulanty, ktoré zvyšujú celkovú mentálnu kapacitu dieťaťa. Monotónne prostredia bez dostatku meniacich sa zmyslových podnetov môžu mať za následok takzvanú „senzorickú depriváciu“, ktorá následne vedie k apatii, nedostatku iniciatívy, niekedy až k celkovému vývinovému zaostávaniu.
- **Motivačné funkcie** – ide o motivačné aspekty samotného vnímania. Vnímanie jednotlivými zmyslami má citový dopad. Afektívna (citová) zložka nikdy v rámci zmyslového vnímania nevymizne a je zodpovedná za príjemné či nepríjemné pocity. Predmety taktiež v dieťati prebúdzajú záujem a odhodlanie, ktoré u malých detí môžeme často pozorovať – chcú sa dozvedieť všetko o tom, čo vidia a počujú – s predmetmi manipulujú všetkými možnými spôsobmi, experimentujú a objavujú ich vlastnosti.

Zmyslové vnímanie v predškolskom veku je základom pre rozvíjanie školských a sociálnych kompetencií

Rozvíjanie zmyslov v tomto veku zabezpečuje základ pre neskoršie osvojovanie **školských zručností**, ktorými sú čítanie, písanie, počítanie a ďalšie. V tomto období sa tiež začínajú prejavovať **sociálne zručnosti dieťaťa** – komunikácia s rovesníkmi, kooperatívna hra. V nasledujúcom texte budú opísané čiastkové aspekty zrakového, sluchového a hmatového vnímania, ktoré prispievajú k rozvoju dieťaťa.

- **Zrak** – zahŕňa vnímanie farieb, tvarov (bez ohľadu na veľkosť, farbu či uhol pohľadu), priestorové vzťahy, zrakovú analýzu a syntézu (schopnosť odlíšiť časti od celku – napr. schopnosť vnímať jednotlivé písmená, z ktorých sa skladá slovo), zrakové dopĺňanie (zahŕňa schopnosť poznania známeho, čiastočne zakrytého predmetu), zrakové koncepty (schopnosť tvoriť myšlienkové zobrazenie a obrazy na základe informácií, skúsenosti, skúmania), zrakové rozlišovanie, schopnosť rozlišovať detaily alebo polohu predmetu v priestore, či schopnosť sledovať predmety v určitom poradí. Všetky tieto zručnosti zručnosti vyžadujú pre svoje rozvíjanie tréningovanie a opakovanie.
- **Sluch** – rozlišujeme štyri nasledujúce vlastnosti:
 - schopnosť zaregistrovať si konkrétne zvukové signály (alebo to, že tieto signály neboli zaregistrované),
 - rozlišovanie zvukových signálov (rozpoznanie toho, či sú dva alebo viacej zvukov rovnaké alebo rozdielne, zahŕňa taktiež sluchovú analýzu a syntézu),
 - identifikácia zvukových signálov (rozpoznanie ich obsahu),
 - porozumenie (najvyššia úroveň sluchového spracovania – schopnosť rozumieť a prijímať informácie, ktoré dieťa získava prostredníctvom sluchu).

Pokiaľ niektorá z týchto funkcií chýba alebo je narušená či nedostatočne rozvinutá, môže to viesť k problémom v sociálnej interakcii, aj k ťažkostiam s osvojením školských zručností a s porozumením inštrukcií.

- **Hmat** – cez kožu získavame podnety z bezprostredného okolia. Ide o jeden zo spôsobov, akým sa učíme. Je dôležité, aby deti v predškolskom veku mali skúsenosti s rôznymi povrchmi, tvarmi a textúrami. Aby sa dieťa cítilo príjemne, je potrebné pri predstavovaní hmatových vnemov postupovať v správnom poradí.

Začíname so suchými textúrami – piesok, fazuľa, ryža, drevené predmety, tráva, listy atď. Následne prechádzame na „stredné“ textúry (tieto nie sú suché, ale zároveň sa nelepia na kožu dieťaťa) – plastelína, uvarené a vychladnuté cestoviny.

Posledným typom textúr sú takzvané textúry „špinavé“ – také, ktoré sa lepia na povrch – bahno, pena na holenie, pudring, farby na maľovanie prstami.

Pomocou týchto rôznych textúr môžeme povzbudzovať rôzne tvorivé činnosti – maľovanie, modelovanie z plastelíny, pomenovanie toho, aká je textúra na dotyk a čo sa s ňou dá robiť. Dobrým príkladom toho, ako hmatové vnímanie pomáha pri procese učenia je, keď sa dieťa učí počítať na počítadle. To umožňuje pochopenie matematických princípov cez zrakové a súčasne i hmatové vnemy.

16.1 Diagnostika

K orientačnému hodnoteniu zmyslového vnímania dieťaťa predškolského veku je možné použiť nižšie uvedenú **posudzovaciu schému**. Posudzovacia schéma môže byť užitočným pomocníkom na sledovanie vývinu s časovým odstupom. Na zvýšenie objektivity získaných informácií je vhodné, ak dieťa nezávisle od seba hodnotí viacej osôb. Výsledky orientačného posúdenia by mali učiteľovi slúžiť ako návod na **voľbu aktivít podporujúcich rozvoj jednotlivých oblastí zmyslového vnímania**.

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
--------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 3 roky

1.	Lokalizuje zvuk (ukáže smer, odkiaľ zvuk prichádza)	1	2	3	4	5
2.	Na obrázku vyhľadá predmet podľa predlohy	1	2	3	4	5
3.	Roztriedi predmety alebo obrázky podľa základných farieb (biela, čierna, hnedá, zelená, červená, modrá, žltá)	1	2	3	4	5
4.	Odlíši výrazne iný obrázok v skupine rovnakých obrázkov	1	2	3	4	5
5.	Odlíši obrázok, ktorý sa od ostatných líši veľkosťou	1	2	3	4	5
6.	Poskladá obrázok z dvoch častí	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
--------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 4 roky

7.	Pozná známu pesničku podľa melódie	1	2	3	4	5
8.	Pozná známe predmety podľa zvuku a z ponuky obrázkov (predmetov) vyberie ten, ktorý zvuk vydáva	1	2	3	4	5
9.	Určí, či sa dva zvuky zhodujú alebo sú rozdielne v hlasitosti a dĺžke	1	2	3	4	5
10.	Rozlíši dve známe slová líšiace sa jednou hláskou s vizuálnym podnetom (obrázky znázorňujúce slová)	1	2	3	4	5
11.	Určí, či sú dve rytmické zostavy (vytleskané, zahrané na ozvučná drevka) zhodné alebo nie	1	2	3	4	5
12.	Vyhľadá stanovený predmet v miestnosti alebo obrázok na rušivom pozadí	1	2	3	4	5
13.	Odlíši dva navzájom sa prekrývajúce známe obrázky	1	2	3	4	5
14.	Odlíši obrázok, ktorý sa od ostatných líši detailom (napr. inou farbou, chýbajúcou alebo prebytočnou časťou)	1	2	3	4	5
15.	Poskladá obrázok z viacej ako piatich častí	1	2	3	4	5
16.	Zapamätá si 3 obrázky alebo predmety, po zakrytí ich vymenuje alebo zbadá, ktorý chýba	1	2	3	4	5
17.	Hmatom pozná známe hračky	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
--------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 5 rokov

18.	Určí, či sa dva zvuky zhodujú alebo líšia výškou tónu	1	2	3	4	5
19.	Rozlišuje zmysluplné slová líšiace sa podobne znejúcou hláskou bez vizuálneho podnetu (napr. luk – puk)	1	2	3	4	5
20.	Napodobní rytmickú zostavu tvorenú tromi až štyrmi tónmi	1	2	3	4	5
21.	Priradí odtiene farieb	1	2	3	4	5
22.	Odlíši dva navzájom sa prekrývajúce obrázky s viacerými detailmi	1	2	3	4	5
23.	Dokáže nájsť cestu v nakreslenom bludisku	1	2	3	4	5
24.	Odlíši zhodné a nezhodné obrázky líšiace sa drobným detailom alebo otočením podľa horizontálnej osi	1	2	3	4	5
25.	Zloží tvar z niekoľkých častí na predlohu	1	2	3	4	5
26.	Zo šiestich ukázaných obrázkov si aspoň tri vybaví z pamäti a pomenuje ich alebo vyberie z ponuky	1	2	3	4	5
27.	Hmatom spozná rôzne materiály (vlnu, perie, koráliky, plastelinu a pod.)	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
--------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 6 rokov

28.	Rozlišuje nezmyselné slová líšiace sa podobne znejúcou hláskou	1	2	3	4	5
29.	Určí, či sa konkrétna hláska vyskytuje v slove alebo nie („Počuješ s v slove list?“)	1	2	3	4	5
30.	Pomenuje odtiene farieb	1	2	3	4	5
31.	Vyhľadá obrázok na veľmi komplexnom pozadí	1	2	3	4	5
32.	Z ponuky viacerých možností doplní chýbajúcu časť obrázka	1	2	3	4	5
33.	Rozlíši obrázky líšiace sa otočením podľa vertikálnej osi	1	2	3	4	5
34.	Rozlíši symboly líšiace sa detailom, otočením podľa horizontálnej i vertikálnej osi	1	2	3	4	5
35.	Hmatom pozná základné geometrické tvary (kruh, trojuholník, štvorec)	1	2	3	4	5

Charakteristika bodového hodnotenia

- 1 – zvláda samostatne/bežne sa prejavuje
- 2 – vo väčšine bežných situácií zvláda bez pomoci, v niektorých situáciách pomoc potrebuje/väčšinou sa prejavuje
- 3 – v niektorých situáciách zvláda bez pomoci/niekedy sa prejavuje
- 4 – zvláda len s pomocou/prejavuje sa výnimočne
- 5 – nezvláda/neprejavuje sa

16.2 Aktivity na rozvíjanie zmyslového vnímania

Je veľmi dôležité v detstve a v predškolskom veku **povzbudzovať zmyslové rozvíjanie** hrovou formou. Tak deti získavajú nové informácie a skúmajú svoje okolie prostredníctvom pozitívnych a zábavných zážitkov. Činnosti, ktoré sa zameriavajú na zmyslové vnímanie, zvyšujú záujem o nadobúdanie nových skúseností a posilňujú u detí zvedavosť. Nižšie sú uvedené námety vhodných aktivít, ktoré sú vždy priradené ku konkrétnemu zmyslu – zraku, sluchu, čuchu, chuti a hmatu.

Na rozvíjanie zrakového a sluchového vnímania je možné využiť tiež námety aktivít uvedené v kapitole venovanej komunikačným zručnostiam.

Zrak

- Hádzanie a chytanie lopty – rozvíja koordináciu ruky a oka a schopnosť zamerať zrakovú pozornosť na pohybujúci sa podnet. (3 – 6 rokov)
- Triedenie predmetov podľa rôznych kritérií – tieto hry pomáhajú deťom získavať zručnosti potrebné na vizuálne triedenie predmetov. Je možné použiť ako príklad figúrky rôznych farieb, tvarov či veľkostí. (3 – 5 rokov)
- Kimova hra – na stôl položíme 5 predmetov. Potom, ako sa na ne dieťa pozerá 15 až 20 sekúnd, požiadajte dieťa, nech sa chvíľu pozerá inde a jeden predmet vymeňte za iný. Dieťa sa potom pozrie späť na predmety a musí povedať, ktorý predmet chýba. Hra precvičuje zrakovú pamäť. (4 – 6 rokov)
- Spájanie bodiek – do siete bodiek nakreslíme vzor vzniknutý spojením bodiek, dieťa ho musí na samostatnom papieri napodobiť. Aktivita rozvíja koordináciu oko – ruka a priestorovú orientáciu. (4 – 6 rokov)
- Popísanie obrázka spamäti – dieťaťu ukážeme obrázok a dieťa si musí obrázok zapamätať a následne ho opísať. Zložitejším variantom je vymyslieť príbeh bez toho, aby sa na obrázok opätovne pozrelo. (precvičuje zrakovú pamäť; 5 – 6 rokov)
- Hľadanie konkrétnych predmetov v triede alebo vonku – hra „vidím niečo, čo...“; je možné hrať taktiež s obrázkami či fotkami. (4 – 6 rokov)

- Experiment s igelitovým vrecúškom a základnými farbami – potrebujeme červenú, modrú a žltú farbu (základné farby). Dve farby umiestnite na opačné strany uzavierateľného igelitového vrecúška. Vrecúško môžete vystužiť a utesniť lepiacou páskou. Vrecúška položte na rovnú plochu. Deti môžu prstami siahť na farby a miešať ich uprostred vrecúška. Najzaujímavejšie je, keď sa farby začnú miešať. Deti sa môžu pokúsiť pomenovať nové farby. Hovorte s deťmi o tom, z akých dvoch základných farieb vzniká nová farba a necháme deti vymenovať predmety, ktoré majú danú farbu.

Sluch

- Hra na rôzne hudobné nástroje. (3 – 6 rokov)
- Spievanie piesní (a učenie sa piesní). (3 – 6 rokov)
- Poznávanie predmetov podľa zvuku. (3 – 6 rokov)
- Poznávanie ostatných detí podľa hlasu. (3 – 6 rokov)
- Opakovanie rytmických zostáv podľa vzoru – tlieskanie, bubnovanie, ozvučné drevka. (4 – 6 rokov)

Čuch

- Identifikovanie rôznych potravín a látok čuchom – je možné použiť deťom známe prísady na varenie či koreniny. (4 – 6 rokov)
- Zbieranie prírodných materiálov – nejedovatých kvetov, bylín – sušenie aromatických bylín a tvorba kytičiek zo sušených kvetov a aromatických olejov. (4 – 6 rokov)
- Hry s voňavou plastelínou. (3 – 6 rokov)
- Varenie (jedlo pripravené pod dohľadom dospelých) – napríklad obložené chlebíčky s rôznymi potravinami, ktoré stimulujú čuch – syr, zrelý syr, maslo, paradajky, paprika a pod. (4 – 6 rokov)

Chuť

- Hry s rôznymi príchutami a chuťami, aby sa stimulovali rôzne chute – sladká, kyslá, slaná, horká.
- Napríklad z ovocia a vody môžeme vyrobiť limonádu, natrieť na chlieb horčicu, maslo a soľ, ochutnať čokoládu a pod. Hry, ktoré zahŕňajú ochutnávanie sú veľmi dobré na vyskúšanie a rozvíjanie toho, ako deti vnímajú rôzne chute, ale tiež na posilňovanie nezávislosti a autonómie, čo sa týka stravovania a varenia. (4 – 6 rokov)
- Pri jedle môžu deti triediť rôzne potraviny podľa chuti. Aktivitu môžeme obmeniť tak, že deťom zaviažeme oči šatkou a necháme ich hádať, čo ochutnávajú. (4 – 6 rokov)

Hmat

- Hry s plastelínou, hrnčiarskou hlinou alebo cestom – deti môžu modelovať rôzne tvary, postavičky zvierat alebo ľudí. (3 – 6 rokov)
- Maľovanie prstami. (4 – 6 rokov)
- Hra s bábkami či prstovými bábkami. (4 – 6 rokov)
- Tvorba tvarov a postáv pomocou kinetického piesku. (3 – 5 rokov)
- Kreslenie prstom v zmesi ryže a šošovice. (3 – 5 rokov)
- Hľadanie predmetov v škatuli naplnenej pieskom alebo obilninami. (4 – 6 rokov)
- Chôdza po rôznych materiáloch – na podlahu môžeme rozmiestniť rôzne cestičky z najrôznejšieho materiálu a deti po nich budú chodiť – mäkké materiály, tvrdé materiály, nerovnosti alebo prírodné produkty (napr. listy). Pri každom povrchu je potrebné pomenovať, aký to je pocit a zážitky potom môžeme s deťmi prebrať v skupine. (4 – 6 rokov)
- „Album hmatových vnemov“ – vytvoríme album s materiálmi rôznych textúr. Deti si ich prezerajú, dotýkajú sa ich a pomenovávajú. (3 – 5 rokov)
- „Čo to bolo?“ – potrebujeme pevnú loptu, mäkkú hračku a hodvábnu šatku. Na začiatku necháme deti, aby si ohmatali jednotlivé predmety a vypočuli si, aký majú zvuk. Následne deti zatvoria oči a dotýkajú sa predmetu rukami, nohami, tvárou a chrbtom. Dieťa musí uhádnuť, o aký predmet ide. (3 – 5 rokov)
- „Čo je vnútri?“ – vezmeme balóniky, naplníme ich po dvoch ryžou, múkou, fazuľou a vodou. Deti hľadajú zhodné páry. (3 – 5 rokov)
- „Studená – teplá“ – dáme dieťaťu kocku ľadu a naučíme ho slovo „studený“. Potom dáme ruku dieťaťa na hrnček teplej vody a naučíme ho slovo „teplý“. (3 roky)
- „Hádaj, čo som.“ – ukážeme rôzne druhy ovocia – banán, jablko, hrušku, čerešňu. Následne ich vložíme do plátenného vreca. Dieťa musí uhádnuť, čo je to za ovocie, a to len pomocou hmatu. (3 – 4 roky)
- Rozlišovanie postáv a predmetov podľa veľkosti – dáme deťom malú a veľkú loptu. Malá lopta sa zmestí do dlane a veľká do dvoch rúk. Malé lopty dávame do malých košov a veľké do veľkých. (3 – 4 roky)
- Vyberanie predmetov na základe podobnosti – ukážeme deťom rôzne predmety a hračky a požiadame ich, aby ich roztriedili do skupín podľa rôznych kritérií. Napr. podľa farby, veľkosti, tvaru, materiálu... (3 – 6 rokov)
- „Slnko“ – deti sú v kruhu a zdravíme
- „Dobré ráno, oči!“ – deti si pretrú oči. „Dobré ráno, uši!“ – deti si krúživým pohybom pohladia uši.
- „Dobré ráno, tvár!“ – deti si pohladia tváre. „Dobré ráno, ruky!“ – deti trú o seba dlaňami. „Dobré ráno, nohy!“ – deti zadupajú nohami. „Zobudili sme sa s úsmevom! Popreťahujte si ruky a pozdravte slnko.“ (4 – 6 rokov).

- Kocky ľadu a pena na holenie – aktivita, pri ktorej deti objavujú svoje zmysly. Potrebujete nádobku na výrobu ľadu, vodu, potravinovú farbu a penu na holenie. V malej nádobe zmiešajte vodu s farbou. Nalejte tekutinu do nádobky a vložte do mrazničky. Keď sa urobia kocky ľadu, zmiešajte ich s penou na holenie. Deti objavujú nové textúry a hmatové vnemy a používajú slová ako studený, pevný, mokrý, klzký. Môžu tiež pomenovať to, na čo siahajú, čo cítia a ako vonia pena na holenie. Keď sa kocky ľadu začnú topiť, začne sa meniť farba peny na holenie, čo bude pre deti veľmi zaujímavé. (4 – 6 rokov)

16.3 Príklad dobrej praxe

Učiteľky vo vekovo zmiešanej triede pripravili týždenný projekt zameraný na vnímanie všetkými zmyslami. Každý deň pri riadenej činnosti a pobyte na záhrade zaraďovali aktivity zamerané na poznávanie prostredníctvom jedného zmyslu. Prvý deň boli aktivity venované sluchu. Deti spoznávali predmety a hudobné nástroje podľa zvuku, vyrábali zvukové pexeso, porovnávali zvuky (či sú dva zvuky rovnako dlhé, rovnako hlasité atď.), hrali hru „*Idem na výlet a do kufra si dám...*“, v ktorej mali za úlohu pamätať si, čo povedali ich kamaráti a pridať ďalšie slovo. Počúvali rôzne skladby a rozprávali sa s učiteľkou o tom, aké pocity hudba vyvoláva (smútok, radosť, strach, zlosť). Vonku sa hrali na „Lov zvukov“ (pozri kapitola ku komunikačným zručnostiam). Oboznámili sa taktiež so sluchovým orgánom – uchom a jeho stavbou. Ďalší deň bol venovaný čuchu. Deti si vyrobili čuchové pexeso – na dve kocky z molitanu kvapli vždy rovnaký vonný olej. Skúšali čuchom spoznať rôzne ovocie a aromatické jedlo. Tiež si vyrobili kytičky zo sušených bylín. Podobne sa v nasledujúcich dňoch venovali zraku, chuti a hmatu.

16.4 Odporúčané metodické zdroje a ďalšie materiály

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Na návštěvě u malíře: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0827-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Co si tužky povídaly: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0046-6.
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-819-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1. vyd. Praha: Olympia. 125 s. ISBN 80-7033-313-8.
- ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka, JISKROVÁ, Blanka, SALÁK, Josef, SPLAVCOVÁ, Hana, TEPLAN, Jaroslav (2017). *Hodina pohybu navíc. Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit dětí v mateřských školách*.¹⁰ Praha: Olympia. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/uvod>
- HURDOVÁ, Eva (2014). *Hrajeme si s padákem: Hry s padákem, stuhami a šátky*. 2. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978-80-262-0769-6.
- LEONHARDT, Anette (2001). *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Sapiientia. 248 s. ISBN 80-967180-8-8.
- POŽÁR, Ladislav (2000). *Psychologie dětí a mládeže s poruchami zraku*. 1. vyd. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 254 s. ISBN 80-88774-74-8.

¹⁰ Publikácia vznikla v rámci pokusného overovania projektu Hodina pohybu navíc v Národním ústavu pro vzdělávání (ČR), www.nuv.cz

SLOWÍK, Josef a kol. (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň. Dostupné z: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FPE-Obsah-metody-a-formy-polytechnicke-vychovy-v-materskych-skolach.pdf>

ŠKRDLÍKOVÁ, Petra (2015). *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. 137 s. ISBN 978-80-262-0928-7.

TARCSIOVÁ, Darina (2008). *Pedagogika sluchovo postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: MABAG s.r.o. 170 s. ISBN 978-80-89113-52-1.

VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe. 220 s. ISBN 978-80-7496-333-9.

www.infosluch.sk

17. | Záver

Autorský kolektív verí, že tento manuál priniesol užitočné informácie, ktoré je možné využiť pri podpore rozvoja detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v predškolskom veku. Rovnako ako ostatné deti, aj deti so ŠVVP potrebujú komplexnú podporu rozvoja vo všetkých kľúčových kompetenciách spájaných s obdobím dochádzky do materskej školy. Manuál ponúka **posudzovacie schémy** na orientačný záznam aktuálnej úrovne vývinu dieťaťa v sledovanej oblasti. U detí so ŠVVP sa môže často stať, že schopnosti a zručnosti charakteristické pre ich vek zatiaľ nemajú dostatočne osvojené. V podpore preto musíme vždy vychádzať z **aktuálnej vývinovej úrovne konkrétneho dieťaťa** a nie z očakávanej úrovne vývinu stanovenej pre jeho vek. Taktiež sledovanie pokroku by malo byť vždy zamerané na mieru individuálneho posunu dieťaťa v čase a nie na porovnanie dieťaťa s vekovou normou. Tú dieťa aj napriek intenzívnej podpore nemusí dosahovať, posun oproti pôvodnému stavu však môže byť aj napriek tomu značný.

Pri podpore detí so ŠVVP vždy **vychádzame z ich silných stránok a záujmov**, ktoré prispievajú k rozvoju ich sebavedomia a k vyššej motivácii na prekonávanie prekážok a plnenia náročnejších úloh. Kedykoľvek je to možné, nechávame deti so ŠVVP realizovať rovnaké činnosti, ako v daný čas robia ostatné deti. Niekedy je potrebné adaptovať materiály, s ktorými deti pracujú, či prispôsobiť organizáciu činnosti. Všetky deti by však mali byť podporované vo vedomí, že tvoria jedno spoločenstvo. U detí s poruchou autistického spektra či zvýšenou úzkosťou je pri zapájaní do skupinových činností potrebné vychádzať z toho, do akej miery sú schopné priamej interakcie s rovesníkmi. Ak sa dieťa nechce zúčastniť na hre priamo, môže byť v role pozorovateľa. Aj v tejto pozícii však môže zostať súčasťou kolektívu, pokiaľ to ostatným deťom takto prezentujeme. Deti v predškolskom veku sú obvykle veľmi **otvorené prijímať odlišnosti**, ktoré sú prirodzenou charakteristikou každej sociálnej skupiny. Je preto dôležité, aby otvorenosť a rešpekt voči odlišnostiam bola hodnotou, ktorú budú zdieľať aj dospelí, ktorí zodpovedajú za ich výchovu a vzdelávanie.

IV. LEGENDA

18. | Slovníček pojmov

abnormalita	odchýlka od normy
abnormalita v správaní	nápadné správanie odlišné od obvyklého správania detí rovnakého veku
adaptácia	prispôsobenie sa novému prostrediu alebo sociálnej skupine
adaptívne zručnosti	zručnosti umožňujúce prispôsobenie sa určitému prostrediu
afektívna reakcia	silná až neprimerane prudká citová reakcia
alternatívna komunikácia	spôsoby komunikácie nahrádzajúce hovorenú reč
asynchrónny vývin	časovo nezladený vývin niektorých funkcií a schopností
ašpirácie	očakávania
attachment	citové prilnutie dieťaťa k matke
augmentatívna komunikácia	komunikačné systémy podporujúce už existujúce, ale pre funkčné dorozumievania nedostatočné komunikačné schopnosti
degeneratívne ochorenie	ochorenie prejavujúce sa postupným zhoršovaním prejavov a úbytkom schopností
difúzne poškodenie mozgu	neložiskové poškodenie mozgu
etiologický	vzťahujúci sa k príčinám vzniku postihnutia či ochorenia
fyziologický vývin	prirodzený vývin
heterogénna skupina	rôznorodá skupina
homogénna skupina	rovnorodá skupina (napr. vekom)
individualizácia a diferenciacia cieľov vzdelávania	prispôsobenie cieľov vzdelávania individuálnym možnostiam detí, stanovovanie rôznych cieľov podľa možností detí tvoriacich triedu alebo skupinu
kompulzívne správanie	nutkavé správanie

kooperácia, kooperatívne učenie	učenie založené na spoločnom riešení úloh v rôznorodej skupine detí, kedy úspech jednotlivca v dosiahnutí cieľa úlohy je viazaný na úspech ostatných členov skupiny
negatívny perfekcionizmus	snaha o dokonalosť motivovaná strachom z vlastného zlyhania a sklamaní druhých
neselektívne	nevýberové
neverbálna komunikácia	súhrn mimoslovných informácií, ktoré vedome alebo nevedome odovzdávame druhým ľuďom
percepčné kľúče	informácie, ktoré ovplyvňujú to, ako vnímame a hodnotíme iných ľudí
piktogramy	grafické znaky znázorňujúce pojmy alebo oznámenia obrázkom
prosociálnosť, prosociálne správanie	správanie, ktorého cieľom je priniesť prospech druhým ľuďom
psychogénne podmienená porucha	porucha podmienená psychickým stavom
psychosomatické problémy	zdravotné ťažkosti spôsobené nepriaznivým psychickým stavom dieťaťa
regresia	návrat k prejavom typickým pre nižšie fázy vývinu
rezonančné dutiny	dutina hrdelná, nosná a ústna – umožňujú moduláciu reči
sebapoňatie	predstava o sebe samom – ako jedinec pozerá sám na seba
sociálne podmienený konštrukt	vznikajúci v procese sociálnej interakcie a komunikácie, je opakom poňatia nadania ako vrodeného javu
sociálna interakcia	pôsobenie jedincov či skupín na seba navzájom
sociálne učenie	osvojovanie spôsobov správania a jednania primeraných určitej sociálnej situácii, osvojovanie sociálnych rolí
stagnácia	zastavenie vývinu, ustrnutie na určitej vývinovej úrovni
stereotypná hra či aktivita	opakujúca sa činnosť (napr. kývanie telom, trenie rúk o seba)
sympóm	prejav (napr. poruchy alebo ochorenia)
tonusová porucha	porucha svalového napätia
variabilita	rôznorodosť
zástupné predmety	predmety reprezentujúce rôzne činnosti, ktoré má dieťa vo svojom dennom režime; využívajú sa na znázornenie denného programu či následnosti činností dieťaťa

19. | Literatúra

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. 272 s. ISBN 978-80-210-6044-9.
- BAZALOVÁ, Barbora (2014). *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2008). *Sluchové vnímání*. 1. vyd. Brno: PPP Brno.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2009). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: Jak krtek Barbora uviděl svět*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2440-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 5 do 7 let: Jak krtek Barbora pomohl objevit poklad*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 64 s. ISBN 978-80-251-2891-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2010). *Zrakové vnímání: Optická diferenciace I*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 64 s. ISBN 978-80-904494-2-8.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Co si tužky povídaly: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 4 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0046-6.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2012). *Orientace v prostoru a čase pro děti od 4 do 6 let: Kdy to bylo, kde se stalo, medvídek se zatoulalo*. 1. vyd. Brno: Edika. 48 s. ISBN 978-80-266-0022-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Na návštěvě u malíře: Grafomotorická cvičení a rozvoj kresby pro děti od 5 do 7 let*. 1. Vyd. Brno: Edika. 64 s. ISBN 978-80-266-0827-1.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2015). *Počítání soba Boba: Cvičení pro rozvoj matematických schopností a logického myšlení I–III*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0558-4, 978-80-266-0559-1, 978-80-266-0615-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta (2010). *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina (2014). *Zrakové vnímání: Optická diferenciace II*. 1. vyd. Praha: DYS-centrum Praha. 56 s. ISBN 978-80-904494-3-5.
- BERK, Laura (2008). *Exploring lifespan development*. 1. vyd. Illinois: Pearson Education Inc. 2008. ISBN 978-02-055-2268-2.

- BUNTOVÁ, Dana, GÚTHOVÁ, Marta (2016). *Narušenie zvukovej roviny reči – artikulačná porucha, fonologická porucha*. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. et al. (2016). *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 57–78. ISBN 978-80-223-4165-3.
- BUNTOVÁ, Dana, KAPALKOVÁ, Svetlana (2016). *Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti*. In: Kerekrétiová, A. et al. (2016): *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 36–53. ISBN 978-80-223-4165-3.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- DANIELSOVÁ, Ellen R. – STAFFORDOVÁ, Kay (2006). *Vytváranie integrovaných tried. Program krok za krokom pre deti a rodiny*. 2. vyd. Žiar nad Hronom. 200 s. ISBN: 80-968292-9-7.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM 5)* (2013). 5.vyd. Washington, DC: American Psychiatric Association. 991 s. ISBN 978-08-904-2555-8.
- DOBROTOVÁ, Ľubica (2015). *Stratégie emocionalizácie rozvoja dieťaťa*. Dostupné z <http://predskolskyatlas.sk/strategie-emocionalizacie-rozvoja-dietata>
- DOBROVOLNÁ, Alexandra, HAVRDA, Marek, HAVRDOVÁ, Egle, CHALOUPKOVÁ, Lucie, VYHNÁNKOVÁ, Kateřina (2015). *Dobrý začátek: Ověřené postupy pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Schola Empirica. 130 s. ISBN 978-80-905748-2-3. Dostupné z: <http://scholaempirica.org/ke-stazeni/>
- DOLEŽALOVÁ, Jana (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 2. vyd. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-262-1146-4.
- DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2015). *Ferda v tom zase lítá: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 171 s. ISBN 978-80-7430-156-8.
- DOSTÁLOVÁ, Michaela, JANČIOVÁ, Sylvia, VLČKOVÁ, Helena (2017). *Ferda a jeho mouchy: Emušáci*. 1. vyd. Praha: Scio. 137 s. ISBN 978-80-7430-113-1.
- DRDULOVÁ, Tereza (2014). *Začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do prostredia materskej školy „aj ty si medzi nami vítaný“*. 1. vyd. Bratislava: MPC Bratislava. 94 s. ISBN: 978-80-565-0001-9.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2001). *Sportujeme s nejmenšími dětmi*. 1. vyd. Praha: Olympia. 125 s. ISBN 80-7033-313-8.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2009). *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 146 s. ISBN 978-80-86307-94-7.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana (2011). *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. 2. vyd. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-819-7.

- ENGELTHALEROVÁ, Zdeňka, JISKROVÁ, Blanka, SALÁK, Josef, SPLAVCOVÁ, Hana, TEPLAN, Jaroslav (2017). *Hodina pohybu navíc. Metodické doporučení pro vedení pohybových aktivit dětí v mateřských školách*. Praha: Olympia. Dostupné z: <https://hop.rvp.cz/uvod>
- FELCMANOVÁ, Lenka a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 358 s. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FELCMANOVÁ, Alena (2015). *Persona dolls: Panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. 1. vyd. Praha: Člověk v tísni. 118 s. ISBN 978-80-87456-62-0.
- GARDOŠOVÁ, Juliana, BUDÍKOVÁ, Jaroslava (2017). *Rozumím sobě, poznávám ostatní: Nácvik emočních a sociálních dovedností dětí v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-296-7.
- HORNÁKOVÁ, Katarína (2008). Nepublikované prednášky.
- HURDOVÁ, Eva (2014). *Hrajeme si s padákem: Hry s padákem, stuhami a šátky*. 2. vyd. Praha: Portál. 115 s. ISBN 978-80-262-0769-6.
- HURDOVÁ, Eva, TETOUROVÁ, Marie, JURKOVÍČ, Pavel (2013). *Hrajeme si ve školce*. 1. vyd. Praha: Portál. 163 s. ISBN 978-80-262-0507-4.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 147 s. ISBN 978-80-7496-327-8.
- ЯНКУЛОВА, Йоана (2016). *Педагогическа психология*. 1. vyd. София: Прагизма. 320 s. ISBN 978-954-326-265-6.
- JANKŮ, Kateřina (2009). *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9.
- JAREŠOVÁ, Aneta (2015). *Rozvíjame emocionálnu inteligenciu*. Dostupné z <http://predskolskyatlas.sk/rozvijame-emocionalnu-inteligenciu>.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Praha: Grada. 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- JUNGWIRTHOVÁ, Iva (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-262-0944-7.
- KAPALKOVÁ, Svetlana a kol. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov v Bratislave. 110 s. ISBN 978-80-89113-83-5.

- KAPUCIÁNOVÁ, Magdaléna, SVOBODOVÁ, Eva, ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, VÁCHOVÁ, Alena (2014). *Pomáháme dětem s orientací v dnešním světě: Dítě a svět*. 1. vyd. Praha: Raabe. 108 s. ISBN 978-80-7496-164-9.
- KASLOVÁ, Michaela (2010). *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 206 s. ISBN 978-80-86307-96-1.
- KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. (2009). *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.
- KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia a kol. (2016). *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 57–78. ISBN 978-80-223-4165-3.
- KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie*. Praha: Grada. 226 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena (2003). *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
- KOCHOVÁ, Klára, SCHAEFEROVÁ, Markéta (2015). *Dítě s postižením zraku: Rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-262-0782-5.
- KONVALINOVÁ, Kateřina (2014). *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima*. 1. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0620-0.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2014). *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 1. vyd. Praha: Grada. 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOVÁČOVÁ, Barbora (2010). *Inkluzívny proces v materských školách. Začlenenie dieťaťa s „odlišnosťami“ do prostredia inkluzívnej materskej školy*. Bratislava: Musica Liturgica. 100 s. ISBN:978-80-970418-0-9.
- KROPÁČKOVÁ, Jana (2008). *Budeme mít prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Portál. 158 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
- KŘÍŽOVÁ, Žaneta, PATEROVÁ, Radka Johana, VÍCHOVÁ, Lucie (2017). *Já jsem takový a ty jsi makový*. Praha: Raabe. 110 s. ISBN 978-80-7496-330-8.
- KUCHARSKÁ, Anna, ŠVANCAROVÁ, Daniela (2017). *Bezstarostné roky? Kroky a krůčky předškolním věkem: Poradenství pro rodiče*. 1. vyd. Brno: Edika. 104 s. ISBN 978-80-266-1105-9.
- Kuliferda. Pracovní sešit pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe. 24 s. ISSN 1804-9273.
- Kuliferdík* (2017). Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-335-3.
- KUTÁLKOVÁ, Dana (2011). *Budu správně mluvit: Chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7.

- KUTÁLKOVÁ, Dana (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. vyd. Praha: Grada. 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LECHTA, Viktor a kol. (2002). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*. 2. vyd. Martin: Osveta. 267 s. ISBN 80-8063-100-X.
- LECHTA, Viktor (2009). *Zajakavosť*. In: *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 189–208. ISBN 978-80-223-2574-5.
- LEONHARDT, Anette (2001). *Úvod do pedagogiky sluchovo postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Sapia. 248 s. ISBN 80-967180-8-8.
- LIPNICKÁ, Milena (2013). *Logopedická prevence v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 73 s. ISBN 978-80-262-0381-0.
- MARTINEC, Václav (2015). *Učíme děti mluvit a vyprávět, aneb Sedmero pohádek o sedmi kouzelnících*. 1. vyd. Brno: Edika. 119 s. ISBN 978-80-266-0621-5.
- MARKOVÁ, J. (2007). Nepublikované prednášky.
- MARKOVÁ, J. (2009). *Úvod do lingvistiky*. In: *Základy logopédie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 61–76. ISBN 978-80-223-2574-5.
- McCLELLAND, Megan M., TOMINEY Shauna L. (2016). *Integrating Self-Regulation in the Early Childhood Classroom*. New York; London : Routledge, Taylor & Francis Group. 130 s. ISBN: 978-04-157-4523-9.
- MATAHOBA, Ваня (2003). *Психология на аномалното развитие*. 1.vyd. София: Немецуга. 288 s. ISBN 954-9615-56-1.
- MATAHOBA, Ваня (2016). *Детска невропсихология. Нарушения на екзекутивните функции*. 1. Vyd. Варна: ИК Стено. 156 s. ISBN 978-95-444-9884-9.
- MATAHOBA, Ваня (2007). *Аутизъм. Диференциална диагноза*. 1. vyd. София: Софи Р. 268 s. ISBN 978-95-463-8150-7.
- MATAHOBA, Ваня (1998). *Диагностика на деца с комуникативни нарушения*. 1. vyd. София: Софи Р. 132 s. ISBN 954-638-056-3.
- Metodika Zipyho kamarádi*. Dostupné z: <http://www.zipyhokamaradi.cz/>
- MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Shody a rozdíly: Pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání = Zhody a rozdiely: Pracovné listy zamerané na rozvoj zrakového vnímania*. 2. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 56 s. ISBN 978-80-7311-149-6.
- MICHALOVÁ, Zdeňka (2015). *Sluchové vnímání: Pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 55 s. ISBN 978-80-7311-157-1.

- MIKULAJOVÁ, Marina (2009). *Narušený vývin reči*. In: Základy logopédie. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 115–134. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MIKULAJOVÁ, Marina (2016). *Narušený vývin reči*. In: Kerekrétiová, A. a kol.: Logopédia. Bratislava. Univerzita Komenského, s. 13–31. ISBN 978-80-223-4165-3.
- MUDRÁK, Jiří (2015). *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-5089-7.
- MÜLLER, Else (2016). *Příběhy z měsíční houpačky: Autogenní trénink pro děti od 4 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 11 s. ISBN 978-80-262-1160-0.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2011). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana (2014). *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí: Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce*. 1. vyd. Praha: Raabe. 158 s. ISBN 978-80-7496-163-2.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Viera (2002). *Diagnostika dyslálie*. In: Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 2. vyd. Martin: Osveta. 267 s. ISBN 80-8063-100-X.
- OPRAVILOVÁ, Eva, FILCÍK, Gabriel (1995). *Než půjdeš do školy 1*. Praha: Blug. 48 s. ISBN 80-85635-37-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva, FILCÍK, Gabriel (1996). *Než půjdeš do školy 2*. Praha: Blug. 45 s. ISBN 80-85635-73-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra (2011). *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. 2. vyd. Praha: Portál. 493 s. ISBN 978-80-7367-703-9.
- ПИРЬОВА, Боряна (2008). *Невробиологични основи на детското развитие*. 1. vyd. София: Нов български университет. 280 s. ISBN 978-95-453-5481-6.
- POŽÁR, Ladislav (2000). *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. 1. vyd. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. 254 s. ISBN 80-88774-74-8.
- PRUŽINSKÁ, Ľubomíra (2006). *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: Rokus. 66 s. ISBN 80-89055-65-6.
- PRŮCHA, Jan (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholinguistiky*. 1. vyd. Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.
- ROCHOVSKÁ, Ivana, KRUPOVÁ, Dagmar (2015). *Vědci v mateřské škole: Aktivita pro malé badatele*. 1. vyd. Praha: Portál. 133 s. ISBN 978-80-262-0818-1.

- RÖDEROVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, NOVÁKOVÁ, Zita (2007). *Of-talmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
- SANDERSON, Helen, SMITH, Tabitha, WILSON, Liz (2012). *Profil na jednu stránku ve škole: Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha: Rytmus. 47 s. ISBN 978-80-903598-8-8.
- SHAPIRO, Lawrence E. (2014). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 4. vyd. Praha: Portál. 267 s. ISBN 978-80-262-0651-4.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva, HANZOVÁ, Marie (2013). *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál. 199 s. ISBN 978-80-262-0375-9.
- Schola Empirica: Hafíkovy hry a povídaní*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>
- Schola Empirica: Pojdme si spolu povídat*. Dostupné z: <http://www.scholaempirica.org/ke-stazeni/>
- SINDELAROVÁ, Brigitte (2016). *Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 6. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1082-5.
- SLAMĚNÍK, Ivan (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. 1. vyd. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3311-1.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2014). *Mluv se mnou: Pracovní listy pro rozvoj dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Portál. 64 s. ISBN 978-80-262-0711-5.
- SLEZÁKOVÁ, Kateřina (2017). *Není hláska jako hláska: Pracovní listy pro rozvoj fonematického sluchu*. 1. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-1200-3.
- SLOWÍK, Josef a kol. (2015). *Obsah, metody a formy polytechnické výchovy v mateřských školách*. Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň. Dostupné z: <https://zcu.cz/export/sites/zcu/pracoviste/vyd/online/FPE-Obsah-metody-a-formy-polytechnicke-vychovy-v-materskych-skolach.pdf>
- SORENSEN, Julia (2012). *Vyrovňávání se dítěte se ztrátou a odloučením: Příběhy a cvičení pro děti ve věku 4–8 let*. 1. vyd. Praha: Portál. 86 s. ISBN 978-80-262-0095-6.
- SVOBODOVÁ, Eva (2017). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0.
- SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOBODOVÁ, Eva, VÁCHOVÁ, Alena, VÍTEČKOVÁ, Miluše (2012). *Do školky za zvířátky: Metodika práce s příběhy v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 165 s. ISBN 978-80-262-0185-4.

- SYSLOVÁ, Zora, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana (2018). *Predict. Nástroj pro měření pokroku dítěte v MŠ*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-358-2.
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, MERTIN, Václav (2012). *Hry pomáhají s problémy: Hry a hryčky pro rodiče a dítě*. 3. vyd. Praha: Portál. 159 s. ISBN 978-80-262-0053-6.
- Šimonovy pracovní listy*. Portál.
- ŠKRDLÍKOVÁ, Petra (2015). *Hyperaktivní předškoláci: Výchova a vzdělávání dětí s ADHD*. Praha: Portál. 137 s. ISBN 978-80-262-0928-7.
- ŠTEFÁNIK, Jozef (2002). *Jeden člověk, dva jazyky. Dvojazyčnost u dětí – Předsudky a skutečnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press. 146 s. ISBN 80-8888-041-6.
- TARCSIOVÁ, Darina (2008). *Pedagogika sluchovo postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: MABAG s.r.o. 170 s. ISBN 978-80-89113-52-1.
- THOROVÁ, Kateřina (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0768-9.
- TICHÁ, Erika (2016). *Mutizmus*. In: Kerekrétiová, A. a kol.: *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 179–190. ISBN 978-80-223-4165-3.
- TUČKOVÁ, Jitka (2012). *Říkanky pro rozvoj řeči: Jednoduché logopedické básničky s ilustracemi*. 2. vyd. Praha: Portál. 47 s. ISBN 978-80-262-0137-3.
- TUČKOVÁ, Jitka (2017). *Říkej si a hraj: Metodická příručka a cvičení pro prevenci poruch výslovnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. 61 s. ISBN 978-80-262-1176-1.
- TVRŘOCHOVÁ, Dana (2017). *Malé příběhy o velkých věcech: Co mohou přinést příběhy Daisy Mrázkové předškolním dětem?* 1. vyd. Praha: Raabe. 124 s. ISBN 978-80-7496-348-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. 1. vyd. Praha: Raabe. 220 s. ISBN 978-80-7496-333-9.
- www.predskolaci.cz
- ZIKL, Pavel (2011). *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada. 112 s. ISBN 978-80-247-3856-7.
- ZMATLÍKOVÁ, Helena (2017). *Album předškoláčka*. 1. vyd. Praha: Bambook. 48 s. ISBN 978-80-271-0019-4.
- ZOUHAROVÁ, Kateřina (2015). *Zabavte malé neposedy: Hry pro děti od 3 let*. Praha: Grada Publishing. 184 s. ISBN 978-80-247-5468-0

20. | Príloha

20.1 Oblasti vývinu dieťaťa – 3 roky

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Po fáze adaptácie sa dokáže odlúčiť od rodičov bez silnej dlhotrvajúcej emocionálnej reakcie na ich neprítomnosť (v prípade nástupu do MŠ v staršom veku platí aj pre vyššie vekové kategórie)	1	2	3	4	5
2.	Prejavuje záujem o ostatné deti a ich činnosť	1	2	3	4	5
3.	Začína spolupracovať s ostatnými deťmi pri hre aj riadenej činnosti	1	2	3	4	5
4.	Postupne chápe a učí sa dodržiavať dohodnuté pravidlá správania	1	2	3	4	5
5.	Po pripomenutí používa naučené zdvorilostné slová a frázy (prosím, ďakujem, prepáč, dobrý deň, dovidenia a pod.)	1	2	3	4	5
6.	V kontakte s pracovníkmi školy neprejavuje zvýšenú úzkosť	1	2	3	4	5
7.	Ak má s niečím problém, poprosí o pomoc učiteľa alebo iné dieťa	1	2	3	4	5

Pozn. editora:

Číslovanie jednotlivých podoblastí je v rámci zachovania jednotnosti identické s tým, ktoré uvádzame pri jednotlivých oblastiach vývinu dieťaťa v predchádzajúcich kapitolách. Preto je teda správne, keď číslovanie podoblastí pre sledovanie vývinu u detí starších ako 3 roky nezačína znovu od čísla 1, ale nadväzuje na číslovanie podoblastí u dieťaťa nižšej vekovej kategórie.

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Uprednostňuje hovorenú reč pred inými formami komunikácie (napr. ukazovaním, neartikulovanými zvukmi)	1	2	3	4	5
2.	V obvyklých situáciách dokáže povedať, čo potrebuje	1	2	3	4	5
3.	Pomenuje známe veci na obrázku	1	2	3	4	5
4.	Ukáže na obrázku známu činnosť	1	2	3	4	5
5.	Správne používa výrazy áno/nie, ja/moje	1	2	3	4	5
6.	Dokáže odpovedať na otázku „Čo robíš?“	1	2	3	4	5
7.	Reprodukuje krátku riekanku alebo pesničku	1	2	3	4	5
8.	Na obrázku alebo v reálnom prostredí pozná a ukáže veci s rovnakými znakmi (rovnakou farbou, tvarom alebo materiálom)	1	2	3	4	5
9.	Hovorí vo vetách, k podstatným menám a slovesám postupne pridáva ďalšie slovné druhy (prípadné mená, zámená atď.)	1	2	3	4	5
10.	V komunikácii postupne nadväzuje očný kontakt	1	2	3	4	5
11.	Rozlišuje medzi jednotným a množným číslom	1	2	3	4	5
12.	Tvorí priradovacie súvetia, (napr. „Kopem dieru a lejem do nej vodu.“)	1	2	3	4	5
13.	Zopakuje vetu z troch známych slov (napr. „Mačka pije mlieko.“)	1	2	3	4	5
14.	Povie svoje meno, mená súrodencov a detí, s ktorými sa často hrá	1	2	3	4	5
15.	Spontánne kladie otázky „Prečo...?“	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI	Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-----------------------	--	--	--	--	--

Vek 3 roky

1.	Chápe jednoduché protiklady (veľký – malý, studený – teplý, dlhý – krátky, veľa – málo, plný – prázdny a pod.)	1	2	3	4	5
2.	Rozumie pojmom hore – dole	1	2	3	4	5
3.	Na požiadanie ukáže základné farby	1	2	3	4	5
4.	Roztriedi kocky alebo iné predmety podľa veľkosti (2 až 3 skupiny)	1	2	3	4	5
5.	Ukáže základné časti svojho tela (hlava, krk, trup, ruky, nohy)	1	2	3	4	5
6.	Dokáže správne zložiť postavu z jednotlivých častí tela (hlava, krk, trup, ruky, nohy)	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI	Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-----------------------	--	--	--	--	--

Vek 3 roky

1.	Vyjadruje rôzne emócie správaním, slovami alebo výrazom tváre	1	2	3	4	5
2.	Čaká s požiadavkou alebo ju na dobu niekoľkých minút odloží	1	2	3	4	5
3.	Pri zapojení do hry prejavuje radosť	1	2	3	4	5
4.	Prejavuje preferenciu určitých detí v triede	1	2	3	4	5
5.	Pozná príslušnosť k pohlaviu (chlapec/dievča)	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Hrubá motorika – vek 3 roky						
1.	Dokáže stáť so zavretými očami 10 sekúnd	1	2	3	4	5
2.	Urobí skok znožmo	1	2	3	4	5
3.	Preskočí čiaru	1	2	3	4	5
4.	Dokáže kopnúť do balóna špičkou nohy	1	2	3	4	5
5.	Hodí loptu oboma rukami cez hlavu	1	2	3	4	5
6.	Prekročí nízku prekážku	1	2	3	4	5
7.	Urobí niekoľko krokov dozadu	1	2	3	4	5
8.	Jazdí na trojkolke či inom šliapacom prostriedku	1	2	3	4	5
Jemná motorika – vek 3 roky						
9.	Farbičku drží medzi palcom a ostatnými prstami	1	2	3	4	5
10.	Nakreslí zvislú a vodorovnú čiaru	1	2	3	4	5
11.	Nakreslí kruh	1	2	3	4	5
12.	Kresba postavy je v štádiu hlavonožca	1	2	3	4	5
13.	Navliekne koráliky na šnúрку so spevneným hrotom	1	2	3	4	5
14.	Prstami urobí štipku	1	2	3	4	5
15.	Postaví vežu z 3 až 5 kociek bez toho, aby spadli	1	2	3	4	5
16.	Vkladá jednou rukou mince či iné drobné predmety do škatule s malým otvorom	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 3 roky						
1.	Lokalizuje zvuk (ukáže smer, odkiaľ zvuk prichádza)	1	2	3	4	5
2.	Na obrázku vyhľadá predmet podľa predlohy	1	2	3	4	5
3.	Roztriedi predmety alebo obrázky podľa základných farieb (biela, čierna, hnedá, zelená, červená, modrá, žltá)	1	2	3	4	5
4.	Odlíši výrazne iný obrázok v skupine rovnakých obrázkov	1	2	3	4	5
5.	Odlíši obrázok, ktorý sa od ostatných líši veľkosťou	1	2	3	4	5
6.	Poskladá obrázok z dvoch častí	1	2	3	4	5

20.2 Oblasti vývinu dieťaťa – 4 roky

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
8.	Nadväzuje pevnejšie kamarátstvo s jedným či dvomi deťmi	1	2	3	4	5
9.	Začína rešpektovať ostatné deti (chápe, že je nutné sa s deťmi striedať; rozdeliť; počkať, kým druhý dokončí činnosť)	1	2	3	4	5
10.	Rešpektuje potreby druhých detí (v rámci svojich možností pomôže v konkrétnej situácii, podelí sa, požičia hračku, počká na druhého atď.)	1	2	3	4	5
11.	Prevažne dodržiava dohodnuté pravidlá správania (poprosí pred tým, než si požičia hračku, spory nerieši fyzickou agresiou a pod.)	1	2	3	4	5
12.	Používa naučené zdvorilostné slová a frázy adekvátne situácii	1	2	3	4	5
13.	Dokáže ostatným oznámiť svoje nápady a potreby, dokáže požiadať o pomoc; povedať, keď sa mu niečo nepáči	1	2	3	4	5
14.	Spolupracuje a aktívne sa zapája do skupinovej práce	1	2	3	4	5
15.	V prevažnej miere sa dokáže s ostatnými v skupine dohodnúť na spoločnom postupe a prijímať návrhy ostatných	1	2	3	4	5
16.	Počká, kým na neho príde rad	1	2	3	4	5
17.	Prijíma skutočnosť, že aj ostatné deti získavajú výhody či zvýšenú pozornosť učiteľky v dobe, kedy samé túto špeciálnu starostlivosť nemá	1	2	3	4	5
18.	Adekvátne reaguje na pokyny učiteľky či iného pracovníka školy (vrátane zákazu)	1	2	3	4	5
19.	Základy spoločenského správania dodržiava taktiež v prostredí mimo školy (v divadle, ordinácii lekára, v obchode)	1	2	3	4	5
20.	Pozná základy bezpečného správania sa v kontakte s cudzími ľuďmi	1	2	3	4	5

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
16.	Spontánne informuje o svojich zážitkoch, prianiach a plánoch („Keď budem veľký, budem...“)	1	2	3	4	5
17.	Odvzdá krátky odkaz	1	2	3	4	5
18.	V reči správne používa minulý, prítomný a budúci čas	1	2	3	4	5
19.	Vysvetlí funkciu známych predmetov a častí tela (príbor, auto, posteľ, uši, oči)	1	2	3	4	5
20.	Počúva rozprávky, rozumie ich dej	1	2	3	4	5
21.	Rozpráva podľa dejového obrázka bez nutnosti návodných otázok	1	2	3	4	5
22.	Tvorí podradňovacie súvetia (napr. „Vezmem si lo-patku, pretože potrebujem vyhrabať dieru.“)	1	2	3	4	5
23.	Zopakuje tri navzájom nesúvisiace slová	1	2	3	4	5
24.	Zopakuje vetu tvorenú štyrmi slovami	1	2	3	4	5
25.	Roztleska slová na slabiky	1	2	3	4	5
26.	Z ponuky troch slov spojí tie, ktoré sa rýmujú	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 4 roky						
7.	Dopĺňa známe protiklady s obrázkovou pomocou (napr. k obrázku „veľkého“ z ponuky vyberie a správne priradí „malý“)	1	2	3	4	5
8.	Pomenuje základné farby na obrázkoch aj reálnych predmetoch	1	2	3	4	5
9.	Roztriedi obrázky alebo predmety podľa nadradených pojmov (zvieratá, ovocie, riad a pod.)	1	2	3	4	5
10.	Ukáže a pomenuje základné časti tela	1	2	3	4	5
11.	Pozná chýbajúce základné časti tela na obrázku	1	2	3	4	5
12.	Vysvetlí funkciu známych predmetov a častí tela (príbor, auto, posteľ, uši, oči)	1	2	3	4	5
13.	Na obrázkoch pozná postupnosť 3 denných činností (napr. raňajky, pobyt v MŠ, nočný spánok)	1	2	3	4	5
14.	Správne používa pojmy vpredu – vzadu	1	2	3	4	5
15.	Pri porovnávaní dvoch prvkov správne používa pojmy menší – väčší, kratší – dlhší, vyšší – nižší, menej – viac	1	2	3	4	5
16.	Zoradí predmety alebo obrázky podľa veľkosti	1	2	3	4	5
17.	V predmetoch a na obrázkoch nájde kruhy a štvorce (podľa vzoru)	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI	Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-----------------------	--	--	--	--	--

Vek 4 roky

6.	Dokáže sa vcítiť do niektorých pocitov druhých (smútok, strach, radosť)	1	2	3	4	5
7.	V zodpovedajúcej situácii dokáže prejavíť súcit s človekom alebo zvieratom (výrazom tváre, gestom alebo slovné)	1	2	3	4	5
8.	Je hrdé na svoje dosiahnuté úspechy	1	2	3	4	5
9.	Problémy s rovesníkmi rieši prevažne presvedčaním alebo vyjednávaním	1	2	3	4	5
10.	Dáva prednosť spoločnosti iných detí pred dospelými	1	2	3	4	5
11.	Vie vysvetliť príčiny pocitov iných ľudí	1	2	3	4	5
12.	Dokáže pochváliť a podporovať iné dieťa alebo mu pomáha	1	2	3	4	5
13.	Pri vzdelávacích aktivitách dáva pozor a vo vhodných situáciách sa zapája	1	2	3	4	5
14.	Pri pokusoch plniť úlohy prejavuje istotu	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Hrubá motorika – vek 4 roky						
17.	Bez podpory druhej osoby skáče na jednej nohe dopredu	1	2	3	4	5
18.	Samostatne vyjde po schodoch a zíde zo schodov so striedaním nôh	1	2	3	4	5
19.	Prejde po 2 m dlhej čiare	1	2	3	4	5
20.	Kopne do pohybujúcej sa lopty, ak je mu/jej presne prihraná	1	2	3	4	5
21.	Pri behu mení smer bez toho, aby sa zastavil/a	1	2	3	4	5
22.	Dokáže hodiť loptu do vzdialenosti 3 metrov	1	2	3	4	5
23.	Udrží sa niekoľko sekúnd na hrazde pri úchope zhora (dlane otočené dopredu)	1	2	3	4	5
24.	Dokáže stáť na špičkách s otvorenými očami	1	2	3	4	5
25.	Chytí odrazenú loptu oboma rukami	1	2	3	4	5
26.	Dokáže stáť na jednej nohe po dobu 5 sekúnd	1	2	3	4	5
Jemná motorika – vek 4 roky						
27.	Dva protiľahlé rohy štvorca spojí čiarou (nakreslí uhlopriečku)	1	2	3	4	5
28.	Nakreslí vlnovku	1	2	3	4	5
29.	Nakreslí kríž	1	2	3	4	5
30.	Postava, ktorú nakreslí, má hlavu, trup a končatiny	1	2	3	4	5
31.	Strihá nožničkami	1	2	3	4	5
32.	Navliekne malé koráliky striedajúc tvar či farbu podľa predlohy	1	2	3	4	5
33.	Postaví vežu z 9 kociek bez toho, aby spadla	1	2	3	4	5
34.	Poskladá puzzle či skladačku z 6 až 8 častí	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-------------------	--	--	--	--	--	--

Vek 4 roky

7.	Pozná známu pesničku podľa melódie	1	2	3	4	5
8.	Pozná známe predmety podľa zvuku a z ponuky obrázkov (predmetov) vyberie ten, ktorý zvuk vydáva	1	2	3	4	5
9.	Určí, či sa dva zvuky zhodujú alebo sú rozdielne v hlasitosti a dĺžke	1	2	3	4	5
10.	Rozlíši dve známe slová líšiace sa jednou hláskou s vizuálnym podnetom (obrázky znázorňujúce slová)	1	2	3	4	5
11.	Určí, či sú dve rytmické zostavy (vytlieskané, zahrané na ozvučné drevka) zhodné alebo nie	1	2	3	4	5
12.	Vyhľadá stanovený predmet v miestnosti alebo obrázkov na rušivom pozadí	1	2	3	4	5
13.	Odlíši dva navzájom sa prekrývajúce známe obrázky	1	2	3	4	5
14.	Odlíši obrázok, ktorý sa od ostatných líši detailom (napr. inou farbou, chýbajúcou alebo prebytočnou časťou)	1	2	3	4	5
15.	Poskladá obrázok z viacej ako piatich častí	1	2	3	4	5
16.	Zapamätá si 3 obrázky alebo predmety, po zakrytí ich vymenuje alebo zbadá, ktorý chýba	1	2	3	4	5
17.	Hmatom pozná známe hračky	1	2	3	4	5

20.3 Oblasti vývinu dieťaťa – 5 rokov

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
21.	Vedome prejavuje zdvorilosť (pozdraví, poďakuje, popraje dobrú chuť a i.)	1	2	3	4	5
22.	Dokáže rozpoznať vhodné a nevhodné správanie v známych situáciách	1	2	3	4	5
23.	Pod vedením dospelého dokáže zhodnotiť následky vlastného správania	1	2	3	4	5
24.	Voči mladším deťom prevažne prejavuje náklonnosť a ochraňuje ich (pomáha mladším deťom, je citlivé voči ich potrebám, citovo ich povzbudzuje a pod.)	1	2	3	4	5
25.	Pozná a dokáže odmietnuť nevhodné správanie druhých (napr. ubližovanie, ponižovanie druhých, nespravodlivosť, úmyselné klamstvo)	1	2	3	4	5
26.	Pozná základné pravidlá bezpečného správania sa pri pohybe vonku (vrátane správania sa v známych dopravných situáciách, napr. prechádzanie cez cestu, jazda v dopravnom prostriedku)	1	2	3	4	5
27.	Veku primeranými prostriedkami prejavuje zmysel pre zodpovednosť (aktívne sa zapája do upratovania hračiek, má prehľad o svojich veciach, prizná sa k nevhodnému správaniu a pod.)	1	2	3	4	5

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
27.	Spontánne nadväzuje konverzáciu s deťmi aj dospelými	1	2	3	4	5
28.	Používa všetky druhy slov	1	2	3	4	5
29.	Hovorí gramaticky správne	1	2	3	4	5
30.	Rozpráva príbeh (rozprávku) podľa obrázkov či naspamäť	1	2	3	4	5
31.	Dokáže utvoriť otázku a na otázky týkajúce sa známych javov adekvátne odpovedať	1	2	3	4	5
32.	Dokáže opísať, čo je náplňou činnosti známej profesie	1	2	3	4	5
33.	Pomocou obrázkov dokáže zložiť dejovú postupnosť a slovne ju opísať	1	2	3	4	5
34.	Reprodukuje naspamäť básničku s dvomi slovami	1	2	3	4	5
35.	Určí, na akú hlásku začína dané slovo	1	2	3	4	5
36.	Zopakuje vetu tvorenú piatimi slovami	1	2	3	4	5
37.	Zopakuje štyri vzájomne nesúvisiace slová	1	2	3	4	5
38.	Vymenuje slová začínajúce požadovanou hláskou	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
18.	Tvorí protiklady bez zrakovej opory	1	2	3	4	5
19.	Dokáže správne určiť nadradené pojmy skupinám známych javov alebo vecí bez zrakovej opory	1	2	3	4	5
20.	Pomenuje odtiene farieb	1	2	3	4	5
21.	Správne používa pojmy niektorý, žiadny, nič	1	2	3	4	5
22.	Správne používa pojmy menej/viac/rovnako	1	2	3	4	5
23.	Na predmetoch alebo obrázkoch správne používa pojmy malý, stredný, veľký/málo, menej, najmenej	1	2	3	4	5
24.	Pozná postupnosť deja (zoradí 4 obrázky známych činností podľa časovej postupnosti)	1	2	3	4	5
25.	Pomenuje a správne určí kruh, trojuholník a štvorec	1	2	3	4	5
26.	Definuje základné rozdiely známych predmetov a javov (napr. vysvetlí rozdiel medzi dňom a nocou)	1	2	3	4	5
27.	Priradí k sebe predmety či javy, ktoré k sebe patria a vysvetlí prečo (napr. včela – kvet, list – strom, ruka – prsteň a pod.)	1	2	3	4	5
28.	Vymenuje a ukáže aj iné než základné časti tela (prsty, ramená, kolená, tvár a pod.)	1	2	3	4	5
29.	Dokáže roztriediť predmety podľa tvaru (5 rôznych skupín)	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
15.	Prejavuje záujem o to, byť samostatné	1	2	3	4	5
16.	Dokáže regulovať svoje emócie (nadšenie, smútok, frustráciu) počas voľnej hry a pri hre s rovesníkmi	1	2	3	4	5
17.	Konfliktné situácie zvláda bez väčších ťažkostí	1	2	3	4	5
18.	Pozitívne sa vyjadruje o svojej jedinečnosti a schopnostiach	1	2	3	4	5
19.	Samostatne nadväzuje priateľstvo s inými deťmi	1	2	3	4	5
20.	Prejavuje ohľaduplnosť voči deťom aj dospelým, adekvátne situácii prejavuje súcit	1	2	3	4	5
21.	Lepšie sa ovláda a neprežíva už tak výrazné emocionálne výkyvy	1	2	3	4	5
22.	Prejavuje vôľu a úsilie pri prekonávaní prekážok (nevzdáva činnosť po prvom neúspechu)	1	2	3	4	5
23.	Pri vyplňaní pracovného listu, výtvarnej činnosti, skladaní stavebníc a i. prejavuje vytrvalosť	1	2	3	4	5
24.	Dokáže ukončiť jednu aktivitu a prejsť k druhej	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Hrubá motorika – vek 5 rokov						
35.	Prejde po kladine	1	2	3	4	5
36.	Zíde samostatne dole po schodoch, keď v rukách drží nejaký predmet	1	2	3	4	5
37.	Prebehne prekážkovú dráhu bez toho, aby zrazil/a prekážky	1	2	3	4	5
38.	Hodí balón tak, aby ho druhý chytil (dodrží smer a vzdialenosť)	1	2	3	4	5
39.	Postaví sa z ľahu bez toho, aby stratil/a rovnováhu	1	2	3	4	5
Jemná motorika – vek 5 rokov						
40.	Vystrihne z papiera malý štvorec alebo trojuholník	1	2	3	4	5
41.	Nakreslí kostrbatú čiaru	1	2	3	4	5
42.	Nakreslí hornú a spodnú slučku	1	2	3	4	5
43.	Nakreslí rozpoznateľné obrázky najmenej troch vecí/zvierat	1	2	3	4	5
44.	Obkreslí si ruku	1	2	3	4	5
45.	Strihá látku či mäkký plast	1	2	3	4	5
46.	Pri vystrihávaní obrázkov dodržiava ich tvar	1	2	3	4	5
47.	Postaví zložitejšiu skladačku podľa predlohy	1	2	3	4	5
48.	Postaví most z 5 až 7 kociek	1	2	3	4	5
49.	Dotkne sa bruškom každého prsta na ruke bruška palca	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 5 rokov						
18.	Určí, či sa dva zvuky zhodujú alebo líšia výškou tónu	1	2	3	4	5
19.	Rozlišuje zmysluplné slová líšiace sa podobne znejúcou hláskou bez vizuálneho podnetu (napr. luk – puk)	1	2	3	4	5
20.	Napodobní rytmickú zostavu tvorenú tromi až štyrmi tónmi	1	2	3	4	5
21.	Priradí odtiene farieb	1	2	3	4	5
22.	Odlíši dva navzájom sa prekrývajúce obrázky s viacerými detailmi	1	2	3	4	5
23.	Dokáže nájsť cestu v nakreslenom bludisku	1	2	3	4	5
24.	Odlíši zhodné a nezhodné obrázky líšiace sa drobným detailom alebo otočením podľa horizontálnej osi	1	2	3	4	5
25.	Zloží tvar z niekoľkých častí na predlohu	1	2	3	4	5
26.	Zo šiestich ukázaných obrázkov si aspoň tri vybaví z pamäti a pomenuje ich alebo vyberie z ponuky	1	2	3	4	5
27.	Hmatom spozná rôzne materiály (vlnu, perie, koráliky, plastelínu a pod.)	1	2	3	4	5

20.4 Oblasti vývinu dieťaťa – 6 rokov

SOCIÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 6 rokov						
28.	Prijíma odlišnosti a jedinečnosti ostatných detí s rešpektom (napr. neposmieva sa kamarátovi, ktorý je tučnejší, má očnú chybu a pod.)	1	2	3	4	5
29.	V skupinovej činnosti sa dokáže presadiť aj podriaďiť s ohľadom na cieľ činnosti, úspešne sa zapája do hier, v ktorých je potrebné rozhodovať, rozdeliť roly a prispôsobovať sa pravidlám	1	2	3	4	5
30.	Uplatňuje základné pravidlá bezpečného správania sa pri pohybe vonku a v kontakte s cudzími ľuďmi	1	2	3	4	5
31.	Dokáže odhadnúť následky nevhodného správania sa v známych situáciách	1	2	3	4	5
32.	Dokáže odolať navádzaniu na nevhodné správanie od rovesníkov (napr. krádeži, ubližovaniu druhému)	1	2	3	4	5

KOMUNIKAČNÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
-----------------------	--	--	--	--	--	--

Vek 6 rokov

39.	Tvorí slová podobného významu	1	2	3	4	5
40.	Pozná a menuje slová, ktoré rovnako znejú, ale majú rôzny význam (homonymá)	1	2	3	4	5
41.	Pozná a zdôvodní nezmysel na obrázku	1	2	3	4	5
42.	Rozpráva príbeh (rozprávku) naspamäť	1	2	3	4	5
43.	Pri známych javoch a veciach dokáže posúdiť pravdivosť a nepravdivosť tvrdenia (napr. „Ovce jedia mäso.“)	1	2	3	4	5
44.	Chápe a v správnom poradí vykonáva pokyny pozostávajúce z viacerých krokov	1	2	3	4	5
45.	Pozná nesprávne utvorenú vetu	1	2	3	4	5
46.	Do príbehu správne, podľa významu, doplní slovo (v správnom tvare)	1	2	3	4	5
47.	Zmysluplne vyjadrí nápad či názor, popíše situáciu, vlastné zážitky a pocity	1	2	3	4	5
48.	Povie správne mená členov rodiny a učiteľiek, správne povie svoju adresu	1	2	3	4	5
49.	Rozloží slovo z troch písmen na jednotlivé hlásky (napr. p – e – s)	1	2	3	4	5
50.	Zo štyroch hlások zloží slovo	1	2	3	4	5
51.	Správne zopakuje vetu tvorenú viacerými než piatimi slovami	1	2	3	4	5
52.	Zopakuje päť vzájomne nesúvisiacich slov	1	2	3	4	5

KOGNITÍVNE SCHOPNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 6 rokov						
30.	Pri známych javoch a veciach dokáže posúdiť pravdivosť a nepravdivosť tvrdenia (napr. „Ovce jedia mäso.“)	1	2	3	4	5
31.	Dokáže zmysluplne doplniť prirovnanie (napr. studený ako..., horúci ako..., pomalý ako..., zlostný ako... a pod.)	1	2	3	4	5
32.	Vysvetlí, na čo slúžia hodiny	1	2	3	4	5
33.	V správnom poradí vymenuje číselný rad do desať	1	2	3	4	5
34.	Rozumie radovým číslovkám (prvý, druhý...)	1	2	3	4	5
35.	Vysvetlí zhody a rozdiely medzi známymi predmetmi a javmi (napr. auto – koleso, mačka – zajac)	1	2	3	4	5
36.	Správne používa pojmy o jeden viac/o jeden menej	1	2	3	4	5
37.	Dokáže vysvetliť činnosť ľudí v známych povolaniach (učiteľ, doktor, policajt, hasič...)	1	2	3	4	5
38.	Vie, kde hľadať pomoc či služby: keď ochorie, keď potrebuje niečo kúpiť, potrebuje lieky...	1	2	3	4	5
39.	Dokáže vysvetliť, čo je potrebné urobiť, keď rozbije niečo, čo patrí druhému	1	2	3	4	5
40.	Správne používa pojmy včera, dnes, zajtra	1	2	3	4	5
41.	Dokáže určiť obvyklé činnosti pre jednotlivé ročné obdobia	1	2	3	4	5
42.	Správne používa pojmy prvý, prostredný/uprostred, predposledný, posledný	1	2	3	4	5
43.	Pomenuje a správne určí kruh, trojuholník, štvorec a obdĺžnik	1	2	3	4	5
44.	Dokáže správne určiť množstvo až 6 prvkov	1	2	3	4	5
45.	Triedi prvky súčasne podľa troch kritérií (veľkosť, farba, tvar – vyber všetky zelené malé trojuholníky)	1	2	3	4	5
46.	Dokáže na svojom tele ukázať a pomenovať pravú a ľavú ruku, nohu, oko, ucho atď.	1	2	3	4	5
47.	Na svojom tele ukáže pravou rukou ľavé koleno, ľavou rukou pravé ucho, pravou rukou pravé rameno...	1	2	3	4	5
48.	Dokáže správne určiť, na akej strane sa nachádzajú určité predmety (vľavo/vpravo)	1	2	3	4	5

EMOCIONÁLNE ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
------------------------------	--	---	--	--	--	--

Vek 6 rokov

25.	Rozlišuje medzi hrou a úlohou, ktorú je potrebné dokončiť	1	2	3	4	5
26.	Pri vzdelávacej aktivite dáva pozor a ignoruje rušenie práve nezapojenými rovesníkmi alebo dospelými prichádzajúcimi do miestnosti	1	2	3	4	5
27.	Dokáže si zapamätať viackrokové inštrukcie a konať podľa nich	1	2	3	4	5

MOTORICKÉ ZRUČNOSTI		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
----------------------------	--	---	--	--	--	--

Hrubá motorika – 6 rokov

50.	Udrží rovnováhu 5 – 10 sekúnd na nestabilnej podložke	1	2	3	4	5
51.	Skáče na jednej nohe vo vymedzenom priestore (napr. panáka)	1	2	3	4	5
52.	Preskočí znožmo nízku prekážku	1	2	3	4	5
53.	Chytí rukami hodenú loptu (bez pomoci tela)	1	2	3	4	5

Jemná motorika – vek 6 rokov

54.	Prekreslí lineárny obrázok či symbol s viacerými detailmi podľa predlohy (napr. trojpísmenové slovo napísané písaným písmom, symbol obsahujúci prvky písaného písma)	1	2	3	4	5
55.	Postupne sa dotkne bruškom každého prsta na ruke bruška palca od ukazováka po malíček a späť	1	2	3	4	5
56.	Vo vymedzenom priestore (vodiacej línii) vedie neprerušovanú čiaru	1	2	3	4	5

ZMYSLOVÉ VNÍMANIE		Hodnotenie prostredníctvom bodovej škály				
Vek 6 rokov						
28.	Rozlišuje nezmyselné slová líšiace sa podobne znejúcou hláskou	1	2	3	4	5
29.	Určí, či sa konkrétna hláska vyskytuje v slove alebo nie („Počuješ s v slove list?“)	1	2	3	4	5
30.	Pomenuje odtiene farieb	1	2	3	4	5
31.	Vyhľadá obrázok na veľmi komplexnom pozadí	1	2	3	4	5
32.	Z ponuky viacerých možností doplní chýbajúcu časť obrázka	1	2	3	4	5
33.	Rozlíši obrázky líšiace sa otočením podľa vertikálnej osi	1	2	3	4	5
34.	Rozlíši symboly líšiace sa detailom, otočením podľa horizontálnej i vertikálnej osi	1	2	3	4	5
35.	Hmatom pozná základné geometrické tvary (kruh, trojuholník, štvorec)	1	2	3	4	5



Metodika pre prácu **s deťmi so ŠVVP** v predškolskom vzdelávaní

Publikácia *Metodika pre prácu s deťmi so ŠVVP v predškolskom vzdelávaní* je výborným odborným príspevkom k problematike práce s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Jej zameranie je veľmi aktuálne, žiaduce a potrebné. V prehľadnej a ucelenej forme prináša informácie a námety na prácu s deťmi so ŠVVP. Spôsob spracovania publikácie je erudovaný a výnimočný i tým, že integruje teóriu a vlastné pedagogické skúsenosti autorov. Pomôcť môže predovšetkým učiteľkám a učiteľom v materských školách, ale tiež ďalším odborníkom a rodičom.

Mgr. Milan Podpera, Ph.D.

Fakulta pedagogická Západočeskej univerzity v Plzni

WEL - COME

ISBN 978-80-7496-400-8



9 788074 964008 >