



PODPORA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU S INDIVIDUÁLNYMI OSOBITOSŤAMI

METODICKÁ PRÍRUČKA PRE ÚČASTNÍKOV
INOVAČNÉHO VZDELÁVANIA

EDITORKA **EVA PUPÍKOVÁ**

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE, BRATISLAVA
DETSKÝ FOND OSN (UNICEF)

**PODPORA DIEŤAŤA
PREDŠKOLSKÉHO VEKU
S INDIVIDUÁLNYMI OSOBITOSŤAMI**

**METODICKÁ PRÍRUČKA PRE ÚČASTNÍKOV
INOVAČNÉHO VZDELÁVANIA**

BRATISLAVA 2024

Názov: PODPORA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU S INDIVIDUÁLNYMI OSOBITOSŤAMI

Podnázov: Metodická príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania

Editorka: PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.

Kolektív autorov: PaedDr. Eva BRUTENIČOVÁ
PhDr. Viera HAJDÚKOVÁ, PhD.
doc. Blanka KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, PhD.
Mgr. Kamila KUHAJDOVÁ
PaedDr. Silvia MINÁRIKOVÁ PhD.
PaedDr. Jana PALESCHOVÁ
PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.
PaedDr. Eva SOBINKOVIČOVÁ
Ing. Erika SZABÓOVÁ

Recenzenti: PhDr. Gabriela PAVÚKOVÁ
Mgr. Michaela VARGOVÁ, PhD.

Vydavateľ: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Jazykový redaktor: Mgr. Zlata ILIEVOVÁ

Grafický redaktor: Miroslav KOLLÁR

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2024

Počet strán: 72

Odborno-metodická publikácia vyšla v rámci projektu *Podpora odídencom z Ukrajiny vo vzdelávaní*, realizovaného s podporou Detského fondu OSN (UNICEF).

ISBN: 978-80-565-1597-6

EAN: 9788056515976

OBSAH

POUŽITÉ SKRATKY	4
ÚVOD	5
1 IDENTIFIKOVANIE INDIVIDUÁLNYCH OSOBITOSTÍ DIEŤAŤA PROSTREDNÍCTVOM PEDAGOGICKÉHO DIAGNOSTIKOVANIA	7
1.1 INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI DIEŤAŤA A ICH IDENTIFIKOVANIE	7
1.1.1 <i>Dieťa s odlišným materinským jazykom</i>	8
1.1.2 <i>Dieťa s traumou</i>	10
1.2 RETROSPEKTÍVNE DIAGNOSTICKÉ METÓDY (ANAMNÉZA, KAZUISTIKA)	13
1.2.1 <i>Kazuistika</i>	14
1.2.2 <i>Anamnéza dieťaťa</i>	15
2 ADAPTAČNÝ PROCES DIEŤAŤA (SO ZRETEĽOM NA INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI DIEŤAŤA)	18
2.1 ADAPTAČNÝ PROCES Z POHLADU LEGISLATÍVY	19
2.1.1 <i>Diagnostický pobyt</i>	22
2.2 SPOLUPRÁCA SO ZÁKONNÝM ZÁSTUPCOM DIEŤAŤA V ADAPTAČNOM PROCESE	22
2.3 ADAPTAČNÝ PROCES DIEŤAŤA VO VÄZBE NA PSYCHOLOGICKÉ A PEDAGOGICKÉ FAKTORY	24
2.3.1 <i>Pedagogické faktory počas adaptačného obdobia</i>	24
2.3.2 <i>Psychologické faktory vo väzbe na adaptačný proces dieťaťa</i>	25
2.4 HODNOTENIE PROGRESU DIEŤAŤA V RÁMCI ADAPTAČNÉHO PROCESU	28
3 PSYCHOLOGICKÁ PRVÁ POMOC DIEŤAŤU VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESE	30
3.1 TVORBA BEZPEČNÉHO PROSTREDIA VYPLÝVAJÚCEHO Z POTRIEB DIEŤAŤA	33
3.2 KOMUNIKÁCIA S DIEŤAŤOM VO VÄZBE NA JEHO INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI	35
3.2.1 <i>Neverbálna komunikácia</i>	36
3.2.2 <i>Verbálna komunikácia</i>	38
3.2.3 <i>Dieťa s odlišným materinským jazykom vo vzdelávacej inštitúcii</i>	41
3.3. ČINNOSTI S DEŤMI V NÚDZI A DRUH PODPORY POTREBNEJ V ZMYSLE INDIVIDUÁLNYCH OSOBITOSTÍ A PRÁV DIEŤAŤA	42
3.3.1 <i>Aktivity založené na hre</i>	45
3.3.2 <i>Práva a zodpovednosti</i>	51
4 ZVLÁDANIE STRESU A PREVENCIA VYHORENIA U PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV	54
4.1 ROZPOZNANIE STRESU, TYPY STRESU, NÁSLEDKY STRESU	57
4.2 PRAKTICKÉ NÁSTROJE PRE REDUKCIU DOPADOV STRESU A ZÁŤAŽE	61
ZÁVER	66
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	67

POUŽITÉ SKRATKY

UNICEF	medzinárodná humanitárna organizácia United Nations Children's Fund – Detský fond OSN
ISSA	Medzinárodná asociácia Krok za krokom International Step by Step Association
MŠ	materská škola
OMJ	odlišný materinský jazyk
PTSD	posttraumatická stresová porucha
ŠVVP	špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby
ŠVP	Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách
CVTI SR	Centrum vedecko-technických informácií SR

ÚVOD

Bezpečné mierové prostredie sa v poslednom roku pre mnohé deti zmenilo na miesto ohrozujúce ich životy a zdravie. Z občanov Ukrajiny sa zrazu stali utečenci bez domova, bezpečia, práce, priateľov, rodiny. Aby sa dieťa postupne uistilo, že je v bezpečí a jeho jedinou činnosťou môže byť opäť hra, je potrebné, aby dospelí, ktorí sú zodpovední za jeho výchovu a vzdelávanie, boli vnímaví k jeho individuálnym osobitostiam. Prioritne hovoríme o dieťati, ktoré vplyvom vonkajšieho prostredia prežíva stres a traumy v dôsledku vojnového konfliktu, ale aj v dôsledku iných životných situácií, ktoré sú často súčasťou aj mierového života. Učebný zdroj, ktorý predkladáme, je primárne určený na poskytnutie komplexného pohľadu na tvorbu bezpečného prostredia pre dieťa v ranom a predškolskom veku. Je podporným materiálom k programu inovačného vzdelávania určeného pre pedagogických zamestnancov MŠ, ale jeho obsah je dôležitý pre všetkých, ktorí participujú na výchove a vzdelávaní dieťaťa predškolského veku.

Snaha o podporu profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov MŠ v oblasti identifikovania osobitostí dieťaťa, v oblasti psychologickej prvej pomoci, v oblasti prevencie vlastného stresu bola dôvodom vzniku programu inovačného vzdelávania *Podpora dieťaťa predškolského veku s individuálnymi osobitosťami*. Program vznikol s podporou organizácie UNICEF, ktorá je jednou z najvýznamnejších humanitárnych organizácií na svete. Jej hlavným poslaním je pomoc deťom v núdzi. Podporným materiálom uvedeného programu je predložený učebný zdroj, ktorý bude pomôckou pre lektorov vzdelávania a zároveň študijným materiálom pre účastníkov vzdelávania. Jeho obsah je na prvý pohľad veľmi rôznorodý. V prvej kapitole sa venujeme hlbšiemu pochopeniu individuálnych osobitostí dieťaťa, a to najmä s dôrazom na jazykové špecifiká dieťaťa a špecifiká dieťaťa súvisiace s traumou. Súčasťou kapitoly je čiastočná analýza retrospektívnych diagnostických metód, ktorými môže učiteľ v MŠ zachytiť individuálne osobitosti dieťaťa a ktoré následne tvoria východisko jeho plánovania. Druhá kapitola zachytáva adaptačný proces dieťaťa. Toto prvé separačné obdobie dieťaťa si vyžaduje zo strany všetkých zainteresovaných nielen pochopenie dieťaťa. Vyžaduje si aj rozmanité profesijné spôsobilosti zamestnancov inštitúcií¹ napríklad vo väzbe na spoluprácu s rodinou dieťaťa. Tretia kapitola je venovaná charakteristickým situáciám, ktoré môžu nastať pri akomkoľvek dieťati a v akomkoľvek čase. Deti s traumou sú do MŠ zaradované častejšie, ako by sa na prvý pohľad mohlo zdať. Preto je psychologickej prvej pomoci venovaná časť, ktorá obsahuje nielen vysvetlenie pojmu trauma, ale hlavne niekoľko návodov, ako s takýmto dieťaťom pracovať. Primárnymi zdrojmi pri spracovaní

¹ Zamestnanec inštitúcie – pedagogický zamestnanec (učiteľ materskej školy, pomocný vychovávateľ, pedagogický asistent, iný člen podporného tímu, ak v materskej škole pracuje), nepedagogický zamestnanec rôznych komunitných centier.

materiálu sa stali materiály Medzinárodnej asociácie krok za krokom International Step by Step Association. Hlavným dôvodom je snaha predísť prípadným škodám napáchaných na dieťati neodborným prístupom. Posledná kapitola obsahuje analýzu vplyvu náročných situácií pre zamestnanca. Dôvodom je, že osobnosť dospelého človeka starajúceho sa o dieťa je kľúčovým prvkom tvorby otvorenej bezpečnej klímy.

Obsah materiálu tvorí prierez celého systému podporných opatrení, ktoré prispievajú k tomu, že sa dieťa vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách cíti bezpečne, cíti podporu, lásku a porozumenie zo strany všetkých zainteresovaných.

1 IDENTIFIKOVANIE INDIVIDUÁLNYCH OSOBITOSTÍ DIEŤAŤA PROSTREDNÍCTVOM PEDAGOGICKÉHO DIAGNOSTIKOVANIA

„Formovať je možné iba to, čo dobre poznáme.“

(Hučík a Hučíková 2008, s. 5)

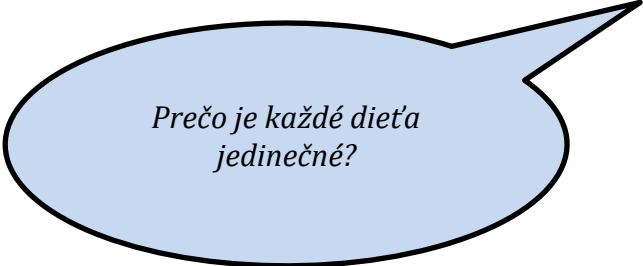
Inkluzívny prístup vo výchove a vzdelávaní si vyžaduje rešpektovanie niekoľkých kľúčových princípov. Jedným z nich je akceptovanie jedinečnosti dieťaťa, jeho individuálnych osobitostí. V záujme dobrého nastavenia plánu ďalších činností u konkrétného dieťaťa je potrebné poznať dieťa po všetkých stránkach. Tzv. holistický prístup v pedagogike si zakladá na tom, že dieťa (jednotlivec) je to podstatné, o čo vo výchove a vzdelávaní ide. Je stredobodom záujmu učiteľa. Aj z toho dôvodu sa nám zdá citát v úvode podkapitoly veľmi príznačný. Vychovávať a vzdelávať je možné iba to, čo poznáme.

A vzhľadom na to, že už v MŠ² sa nachádzajú deti so širokou paletou osobitostí, v nasledovnom texte sa venujeme opisu aspoň niektorých z nich.

1.1 INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI DIEŤAŤA A ICH IDENTIFIKOVANIE

Neexistujú dve rovnaké deti. Hlavné faktory, ktoré vplývajú na rozvoj osobnosti, rozdeľujú Hanuš a Chytilová (2009) na:

- **genetické faktory** – medzi tieto faktory zaradíme napr. farbu očí, vlasov, pokožky, stavbu tela, duševné schopnosti, inteligenciu, emočnú stabilitu a temperament,
- **faktory prostredia** – medzi tieto faktory patria rodina, škola, priatelia, média, bydlisko a pod.



Prečo je každé dieťa jedinečné?

Deti sa líšia vekom, pohlavím, národnosťou, telesnou konštrukciou, farbou pokožky, vlasov alebo očí, výškou a pod. Vo vzťahu k ďalšiemu rozvoju dieťaťa majú niektoré faktory väčší či menší vplyv. Oveľa dôležitejšie ako navonok viditeľné rozdiely sú tie, ktoré sú na prvý pohľad neviditeľné. Každý človek má vrozený jedinečný vzorec

² Do 31. 8. 2026 sú to aj zariadenia predprimárneho vzdelávania ale len vo vzťahu k deťom plniacim povinné predprimárne vzdelávanie. Pre prehľadnosť používame v celom texte iba pojem materská škola (MŠ).

svojho rozvoja, ktorý veľmi determinuje jeho správanie najmä po narodení a v ranom detstve. Súčasťou vrodenej výbavy dieťaťa je rôzna senzitívna citlivosť na hlad, zimu a pod. Novorodenec sa cíti v nepohode a dáva to najavo plačom. Tento jedinečný dedičný vzorec sa následne kombinuje s interakciou s prostredím. Niektorý rodič na plač svojho dieťaťa okamžite smeruje svojou pozornosťou, iný nie. Vplyv vonkajšieho prostredia má v ďalšom období čoraz väčší vplyv na rozvoj dieťaťa. Vo vonkajšom prostredí existujú obrovské rozdiely vplyvu na dieťa. Vonkajšie jedinečné faktory vplyvu v kombinácii s vnútornými faktormi vytvárajú jedinečnosť každého človeka. Akýkoľvek odklon od určitej úrovne, ktorý môže mať vplyv na optimálny vývin dieťaťa, možno považovať za individuálne osobitosti dieťaťa. Tieto je potrebné brať do úvahy s cieľom pomôcť dieťaťu a podporiť ho.

Už trojročné dieťa vstupujúce prvýkrát do MŠ prichádza z množstvom zážitkov a skúseností. Prichádza s jedinečným balíkom vrodenej dispozícií kombinovaných so svojimi zážitkami a skúsenosťami. Vývinová psychológia síce môže uvádzať orientačné vývinové etapy (napríklad dieťa vo veku 6 rokov nakreslí postavu s detailmi), v praxi však môžeme očakávať (práve z dôvodu rôznych kombinácií vplyvov) veľmi veľké variácie. Kvalita prostredia, ktoré dieťa obklopuje, zážitky, ktoré dieťa prežije, majú veľký dosah na jeho rozvoj.

Individuálne osobitosti dieťaťa sú rozsiahle. Vonkajším faktorom, ktorý má zásadný vplyv na individuálne osobitosti dieťaťa, sú špecifiká samotnej rodiny. Máme na mysli jej zloženie, početnosť, ekonomické zázemie, výchovný štýl, vierovyznanie, plnenie funkcií (výchovná funkcia – vzťah k dieťaťu, štýl výchovy, požiadavka na dieťa, očakávania od dieťaťa, ekonomická funkcia – materiálne zabezpečenie vývinu, výchovy a vzdelávania dieťaťa, ochranná funkcia – bezpečnosť dieťaťa a ochrana zdravia dieťaťa a pod.) Osobitným faktorom je jazyk rodiny, ktorý môže byť rozdielny od prostredia inštitúcie, do ktorej dieťa vstupuje. Dvojazyčnosť prostredia môže pri nesprávnych vplyvoch okolia spôsobiť dieťaťu problémy. Rôzne životné situácie, s ktorými sa dieťa v rodine stretáva, majú rovnako veľký vplyv na rozvoj dieťaťa. Často sú to traumatizujúce zážitky, napr. rozpad rodiny, úmrtie v rodine, narodenie súrodenca alebo iné predvídateľné okolnosti. Osobitnú pozornosť chceme venovať deťom z rodín odídcov z Ukrajiny, ktorí utekajú pred nebezpečenstvom vzniknutého vojenským konfliktom. Ich negatívne zážitky z domáceho prostredia v kombinácii s OMJ môžu byť dôvodom na ťažší priebeh adaptácie a socializácie.

1.1.1 DIEŤA S ODLIŠNÝM MATERINSKÝM JAZYKOM

Silvia Mináriková

Pojmom dieťa s OMJ sa označujú deti s nedostatočnou znalosťou vyučovacieho (v Slovenskej republike najčastejšie slovenského) jazyka. Neznamená to, že ide len o

skupinu detí cudzincov, ktorí momentálne žijú v Slovenskej republike. Patria sem aj deti migrantov so slovenským občianstvom, deti cudzincov, ktorí aktuálne u nás pracujú, deti krajanov, ktorí sa po dlhodobom pobyte v zahraničí vracajú späť do Slovenskej republiky, deti z bilingválnych rodín, kde dominuje iný než slovenský jazyk a pod. Uvedený pojem zastrešuje aj deti z rodín, ktoré bežne doma nehovoria po slovensky, takže slovenčina je pre ne druhým jazykom. Tieto deti po slovensky nevedia a nerozumejú. Môže ísť o rodiny, kde sa členovia rodiny rozprávajú napr. po maďarsky, po rómsky, po ukrajinsky, po rusínsky alebo po poľsky. V niektorých prípadoch deti a rodičia slovenčinu čiastočne ovládajú v hovorenej podobe, ale nie v písomnej, čo komplikuje proces zaradenia dieťaťa do vzdelávania.

Stále častejšie sa MŠ stretávame s deťmi z cudzojazyčného prostredia. Oproti iným stupňom škôl je v MŠ organizácia činnosti voľnejšia a poskytuje väčšiu možnosť individuálnej jazykovej podpory dieťaťa. Deti s OMJ sa môžu učiť slovenské výrazy pri edukačných aj bežných činnostiach. V porovnaní s rovesníkmi hovoriacimi slovenským jazykom majú tieto deti minimálnu alebo nulovú slovnú zásobu v slovenskom jazyku. Osvojovaním si slovenských pojmov si deti s OMJ rozširujú svoju slovnú zásobu o slovenskú, preto je ich slovná zásoba väčšia. Dôsledkom používania dvoch jazykov môže byť pre tieto deti typické miešanie oboch jazykov pri rozprávaní. V podstate nejde o zámenu jazykov, ale o kombinovanie výrazov, ktoré sú im známe. Postupne sa dieťa s OMJ naučí, v ktorých situáciách aký jazyk používať. Napríklad v MŠ budú rozprávajú po slovensky a s rodičmi doma napr. po ukrajinsky³.

Cieľom MŠ je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako základu pre školské vzdelávanie v základnej škole a pre život v spoločnosti (ŠVP 2016). Deti s OMJ, ktoré navštevujú MŠ, je rovnako nutné podporovať v dosahovaní čo najlepších výkonov vo všetkých oblastiach rozvoja ich osobnosti, vrátane individuálnych schopností a talentu. Samozrejme s rešpektovaním ich osobných dispozícií. Predpokladom na dosahovanie tohto cieľa je znalosť jazyka.

Zamestnanec MŠ je povinný podporiť deti s OMJ v osvojovaní si slovenského jazyka na úroveň umožňujúcu optimálny rozvoj dieťaťa. V opačnom prípade hrozí, že dieťa bude vo všetkých oblastiach rozvoja stagnovať, hoci má všetky potrebné predpoklady na to, aby napredovalo. V kognitívnej oblasti nebude rozumieť novým informáciám a v sociálno-citovej oblasti môže prísť k narastajúcemu pocitu neprijatia, izolácie a k zvýšenému vzdoru či odmietaniu. Problematiku vzdelávania detí s OMJ spracovali Pupala, Danišková et al. (2021) v publikácii *Dieťa hovoriace iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní* (2021).

³ <https://inkluzivniskola.cz/dvojazyzne-deti-v-ms>

1.1.2 DIEŤA S TRAUMOU

Eva Bruteničová – Kamila Kuhajdová – Erika Sabová

Zamestnanci MŠ sa stretávajú s dieťaťom, ktorého osobitosti vyplývajú z prežitej traumy spôsobenej vojnovým konfliktom na Ukrajine ale aj s deťmi, ktoré prežili, prežívajú traumy z iných dôvodov. Traumatický zážitok je udalosť alebo séria udalostí, ktoré u jednotlivca vyvolávajú intenzívny strach, hrôzu, úzkosť alebo pocit ohrozenia. Môže sa pohybovať od náhlych, jednorazových udalostí, ako je napríklad prírodná katastrofa, dopravná nehoda alebo násilný trestný čin, až po opakované a dlhotrvajúce udalosti, ako je zneužívanie, zanedbávanie alebo vojna. *„Psychotrauma je silný, negatívne emočne nabitý zážitok, ktorý sa týka významnej oblasti života človeka“* (Heretik 2007, s. 108). S traumatizujúcou situáciou sa môže stretnúť každý z nás a rovnako sa môže takáto udalosť týkať aj detí. *„Dieťa je súčasťou svojho prostredia. V interakcii s ním sa učí objavovať svoje možnosti, získava záujmy, osvojuje si svoje roly a miesto v spoločnosti“* (Hornáková a Račková 2016, s. 48). Rovnako ako dieťa vníma pozitívne situácie a zážitky, vníma aj negatívne, nepríjemné a život ohrozujúce prostredie. Deti môžu mať nespracovanú traumy aj ak boli svedkami traumatických udalostí alebo z dôvodu vplyvu nepriaznivých situácií v rodine, škole alebo v ďalšom prostredí. Podľa Hornákovvej a Račkovej (2016) je v prežívaní dieťaťa pri traumatickej situácii typický pocit bezbrannosti, hanby, ba veľmi časté sú aj somatické reakcie tela, ako napríklad silné búšenie srdca, plytké dýchanie, rozšírenie zorníc, svalové napätie alebo triaška, zníženie schopnosti rozprávania a reagovania na podnety.

Pri závažných stresových situáciách sa môže u dieťaťa, rovnako ako u dospelého, vyvinúť posttraumatická stresová porucha (PTSD), ktorá sa môže u jednotlivca vyvíjať aj s časovým odstupom od náročnej udalosti (Ondriášová 2005). U detí sa táto porucha môže prejavovať rôznymi príznakmi. Časté je opakované prežívanie traumatickej udalosti, rušivé myšlienky, neúmyselné vracanie sa k nepríjemnej situácii, nočné mory. Toto prežívanie môžu deti vyjadrovať aj expresívnou formou v kresbe alebo vo svojej voľnej hre. Takisto si u dieťaťa môžeme všimnúť vyhýbanie sa aktivitám, miestam alebo ľuďom, ktoré mu traumatickú situáciu pripomínajú, prípadne možno badať nezáujem o aktivity a činnosti, ktoré dieťa obľubovalo. Dieťa môže byť ľahko vystrašené a ľakavé, môže mať problémy so spánkom, so sústredením sa, so sebareguláciou vo vzťahoch, môže mať negatívne presvedčenie o sebe, o iných alebo o svete, môže pociťovať príznaky depresie, úzkosti alebo podráždenosti. Ak dieťa vo väčšej miere obmedzujú následky traumy, je potrebné zvážiť intervenciu terapeuta, ktorý dieťaťu vie poskytnúť podporu a pomôže mu rozvíjať zdroje zvládania a vlastnú rezilienciu (psychickú odolnosť).

Podľa Hornákovvej a Račkovej (2016) je typické, že pokiaľ deti o takejto situácii vedia hovoriť, veľmi často svoju traumatickú skúsenosť opisujú iba v náznakoch, čomu dospelí nemusia venovať dostatok pozornosti, prípadne sú presvedčení o tom, že si dieťa vymýšľa. Vhodným prístupom je preto pristupovať k skúsenostiam dieťaťa

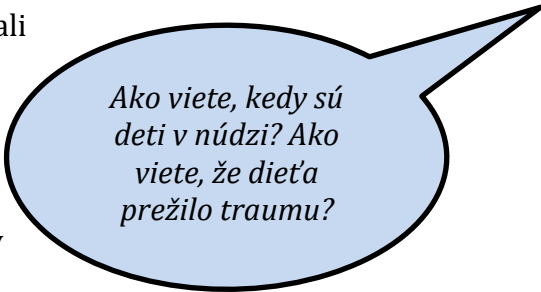
s pokorou, sústredovať autentický záujem a pozornosť na to, čo funguje, na potenciál dieťaťa, oceňovať dieťa a jeho pokroky, kotvenie dieťaťa v normalite – neposilňovať rolu obete, vytvoriť priestor pre bezpečný, otvorený vzťah s dieťaťom a tiež rozhovor so súcitom a citlivým postojom, ak má oň dieťa záujem. Prevendárová (2014) hovorí o možnostiach nadviazania bezpečného vzťahu s dieťaťom. Podľa autorky sú veľmi prínosné možnosti neverbálnych výtvarných techník, vytváranie spoločných rituálov alebo spoločné činnosti ako napríklad zakladanie vlastného fotoalbumu.

Pokiaľ sa nám dieťa samo neotvorí so svojimi zážitkami, nikdy traumou z vlastnej iniciatívy neotvárame. Dieťa sa nám nemusí chcieť zdôveriť s traumatickou skúsenosťou, môže mať traumou spracovanú a o situácii nepotrebuje rozprávať, prípadne trauma u dieťaťa prebieha dlhodobo. V takomto prípade dieťaťu pomáha aj podporný, trpezlivý a prijímajúci postoj bez špecifického kontaktu okolia s traumou.

Spracovanie traumy je u každého jednotlivca veľmi jedinečným a špecifickým procesom. U niektorých detí sa môžu vyvinúť závažné problémy v správaní, vo vzťahoch alebo v prežívaní. Na druhej strane dieťa môže mať dostatok vnútorných a vonkajších možností zvládania náročnej situácie v takej miere, že si traumatickú udalosť vie spracovať bez výrazných vedľajších dopadov na jeho bežný život. Podľa Heretika si mnohí ľudia (2007) vedia v traumatických udalostiach nájsť aj pozitívnu stránku. S touto skúsenosťou si podľa autora vedia naštartovať osobný rast, nájsť nový životný zmysel či akceptovať seba a zmeny vo svojom okolí.

Trauma môže mať významný vplyv na vývin a prežívanie dieťaťa. So správnou podporou a prípadnou intervenciou však mnohé deti dokážu prekonať následky traumy a viesť bežný a plnohodnotný život. Pre zamestnancov MŠ je dôležité, aby poznali symptómy traumy, v prípade potreby vyhľadali pre dieťa pomoc a obhajovali potreby dieťaťa v škole. Ich individuálny prístup k dieťaťu je tiež veľmi dôležitý. Poskytnutím podporného, chápujúceho prostredia a tým, že deťom pomôžeme získať prístup k vhodným zdrojom a intervencii, môžeme dieťaťu pomôcť zotaviť sa z traumy a dosiahnuť svoj plný potenciál. Intenzívne sa tzv. psychologickej prvej pomoci venujeme v kapitole 3.

Ionescu, Rudas a Trikić (2022) definovali nasledovné znaky ťažkostí detí v núdzi alebo tých, ktoré prežili traumou: sú stále v prítomnosti svojich rodičov, cmúľajú si prsty, nerozprávajú, sú apatické alebo, naopak, veľmi hyperaktívne, nehrajú sa, sú nervózne, boja sa, majú poruchy spánku, nesústredujú sa, sú podráždené.



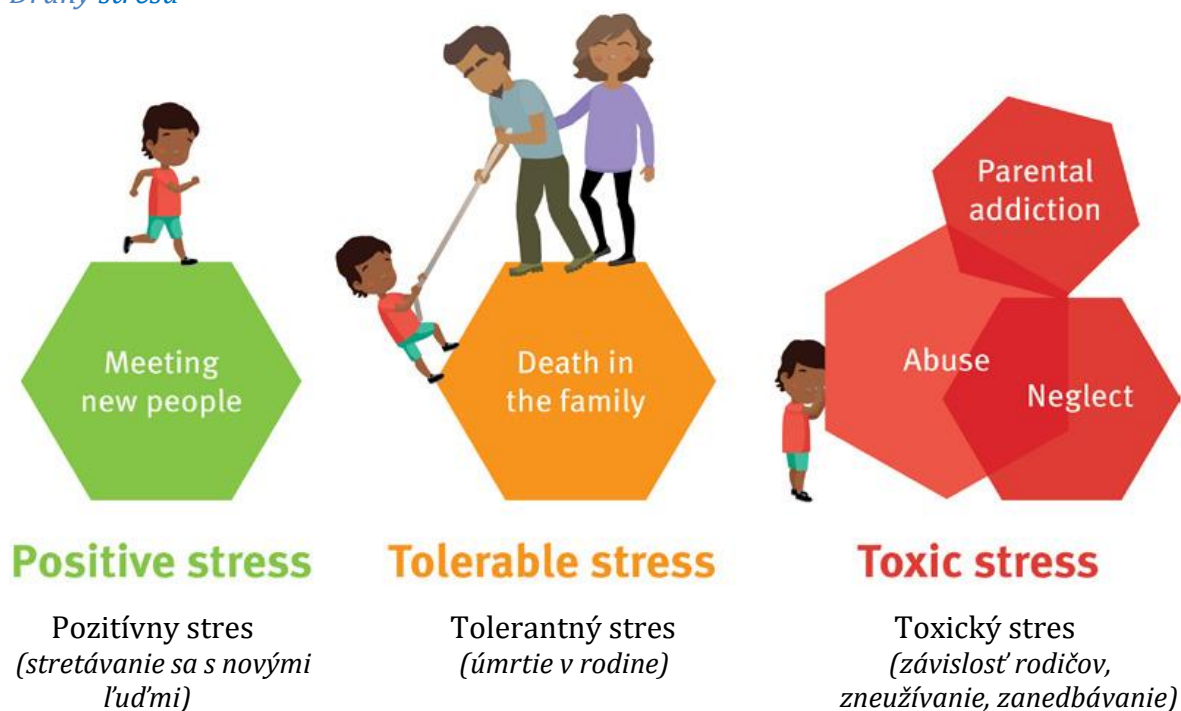
Ako viete, kedy sú deti v núdzi? Ako viete, že dieťa prežilo traumou?

Dieťa, ktoré prežilo traumou, je vystavené stresu. Krátkodobý stres má občas za následok vplyv na zmobilizovanie síl a energie, ktoré nám pomôžu dosiahnuť lepšie výsledky. Zaznamenávame príval energie, zlepšenie pamäti, podporujeme si imunitný systém. Ak je však telo v neustálom stresovom prostredí, je v neustálej pohotovosti, stále produkuje stresové hormóny, človek má zvýšený tlak a tep, vtedy sa stres stáva

toxickým a v mozgu i tele spôsobuje zásadné zmeny. Deťom stačí pre ich vývoj občasné zvládanie stresu – aby sa naučili zvládať výzvy. Zároveň sa tak zvyšuje ich flexibilita a odhodlanie, úspešné zvládanie výziev rozvíja ich optimistický pohľad na svet. Ak sa so stresom môžu vyrovnávať v prostredí, ktoré je plné lásky, pochopenia a starostlivosti a v ktorom sa cítia v bezpečí, dokážu prejsť stresovými situáciami bez toho, aby to na nich im zanechalo negatívne následky.

Ak však zažívajú emocionálne zneužívanie, ignorovanie, neustále rodičovské hádky, depresiu, vážnu chorobu, sú súčasťou vojnového konfliktu, prežívaný tolerovateľný stres sa mení na toxický. Čím mladší je mozog, tým negatívnejší dopad naň má toxický stres. Keď dieťa zažíva toxický stres, časť mozgu zodpovedná za život zachraňujúcu reakciu – boj alebo útek – je nadmerne vyvinutá. To môže viesť k nedostatočnému rozvoju prefrontálnej kôry mozgu, ktorá je zodpovedná za základné životné zručnosti, ako je stanovovanie si cieľov, sústredenie, flexibilita a samoregulácia. Problémy pri zvládaní týchto zručností sa často prejavujú ako charakteristiky podobné tým, ktoré sa vyskytujú pri poruchách autistického spektra a poruchách pozornosti s hyperaktivitou. Okrem toho, že dlhodobý toxický stres bráni dôležitým aspektom vývoja mozgu, môže v tele spôsobiť chronický zápal a potlačenie imunity, ako aj zmeny DNA, ktoré sa môžu prenášať z generácie na generáciu. Tieto zmeny v mozgu a tele spôsobené trvalou aktiváciou systému stresovej reakcie spôsobujú dlhodobé opotrebovanie organizmu a zvyšujú riziko zlých zdravotných výsledkov a zhoršenia životosprávy v neskoršom veku.

Obrázok 1
Druhy stresu



Zdroj: Ionescu, M., Rudas, A., Trikić, Z. 2022

Nepriaznivé skúsenosti z detstva

Deti, ktoré v ranom veku zažili viac pozitívnych interakcií, sú zdravšie a úspešnejšie v škole a v živote. Žiaľ, platí to aj naopak. Nepriaznivé skúsenosti z detstva – traumatické zážitky z detstva – môžu mať zničujúce okamžité a dlhodobé následky na zdravie a vývoj dieťaťa. Chudoba, vystavenie násiliu v rodine a nedostatočný prístup ku kvalitným skúsenostiam v ranom vzdelávaní môžu negatívne ovplyvniť vývoj mozgu dieťaťa v ranom veku a následne aj jeho dlhodobý úspech.

Nepriaznivé skúsenosti z detstva zahŕňajú napríklad:

- emocionálne, fyzické alebo sexuálne zneužívanie,
- emocionálne alebo fyzické zanedbávanie,
- domáce násilie,
- rozchod alebo rozvod rodičov,
- život s členom domácnosti, ktorý má problém s užívaním návykových látok,
- život s členom domácnosti, ktorý trpí duševnou chorobou,
- život s členom domácnosti, ktorý má samovražedné sklony,
- život s členom domácnosti, ktorý strávil nejaký čas vo väzení.

Vystavenie mnohým nepriaznivým skúsenostiam môže viesť k nahromadeniu toxického stresu. Dôkazy ukazujú, že čím viac takýchto skúseností a toxického stresu dieťa zažije, tým väčšia je pravdepodobnosť, že budú mať negatívne následky na jeho zdravie – napríklad sa u neho vyvinie rakovina, kardiovaskulárne ochorenia, depresie a úzkosť, bude užívať návykové látky. Hoci sú nepriaznivé skúsenosti a toxický stres bežné u ľudí zo všetkých sociálnych, ekonomických a kultúrnych prostredí, tí, ktorí majú najmenší prístup k základným sociálnym zdrojom, sú vystavení vyššiemu riziku nepriaznivých skúseností.

V nasledujúcej časti metodického materiálu vás oboznámime s tým, akým spôsobom môžeme v MŠ zachytiť prostredníctvom pedagogického diagnostikovania všetky podstatné faktory, ktoré mohli mať dôležitý vplyv na dieťa.

1.2 RETROSPEKTÍVNE DIAGNOSTICKÉ METÓDY (ANAMNÉZA, KAZUISTIKA)

Eva Pupíková

Pedagogické diagnostikovanie je kľúčový procesom k identifikovaniu osobitostí dieťaťa. Učiteľ ho realizuje priebežne. Rozpoznanie, identifikovanie a zachytenie prvotných informácií o dieťati je možné a dôležité už pri nástupe dieťaťa do MŠ. Pri príchode sa snažíme získať čo najviac informácií z predchádzajúceho života dieťaťa v čo najkratšom čase. V úvode pedagogického diagnostikovania môžeme použiť tzv.

retrospektívne metódy. Retrospektívne metódy sa opierajú o systematické alebo náhodné poznávanie doterajšieho vývinu, zážitkov a poznatkov o dieťati (Kasáčová a Cabanová 2014). Učiteľ si môže relevantné informácie o každom dieťati spracovávať do podoby anamnézy, kazuistiky, prípadovej štúdie.

1.2.1 KAZUISTIKA

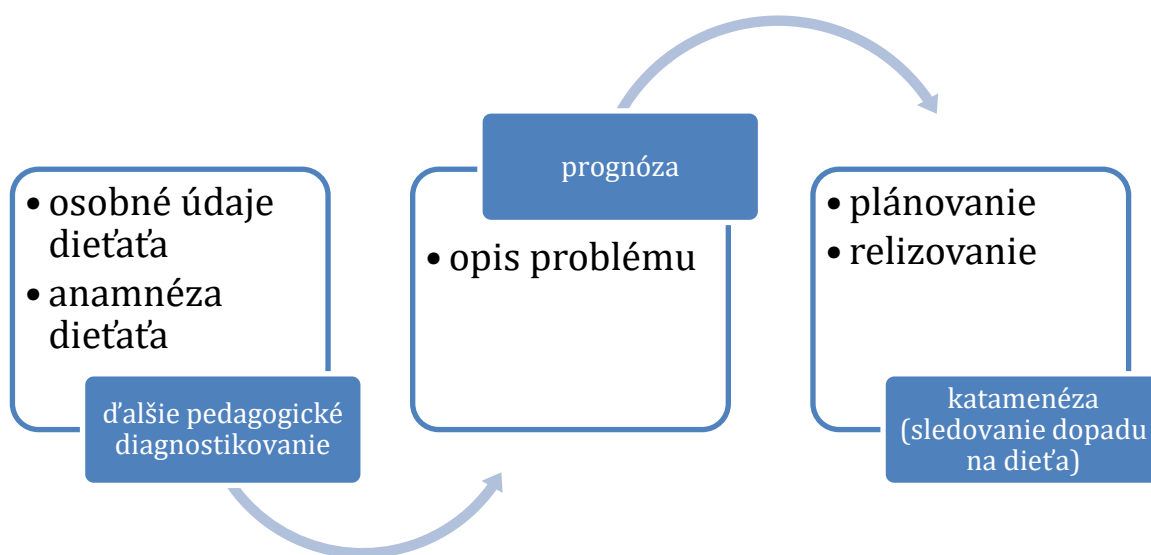
Pojem kazuistika sa v pedagogike používa najmä v súvislosti so špeciálno-pedagogickým prístupom. Jej názov možno odvodiť od slova kauza, čiže prípad (Gavora 2011). Pri spracovaní kazuistiky sa venuje pozornosť jednému dieťat'u. Hučík a Hučíková (2008) uvádzajú kazuistiku ako opis konkrétneho prípadu. Podľa nich tento opis obsahuje vznik ťažkostí, priebeh práce a postupy použité na odstránenie klientových ťažkostí. Podrobne spracovaná kazuistika môže byť študijným materiálom pri príprave ďalších učiteľov. Jej vopred daná štruktúra môže zároveň poslúžiť ako signifikantný pracovný postup učiteľa.

Veľmi často je kazuistika vnímaná ako prípadová štúdia (*case study*). Vašek (1994, s. 92) uvádza, že táto metóda „*spočíva v dôkladnom štúdiu všetkých dostupných písomných a iných materiálov o postihnutom či narušenom jedincovi, v ich diagnostickom zhodnotení a formulovaní záverov*“. Prípadovú štúdiu môžeme považovať za súhrnne spracovanú správu o konkrétnom prípade dieťaťa/jednotlivca. Ako uvádzajú Hučík a Hučíková (2008), môžeme ju chápať aj ako vedeckú analýzu spracovaného prípadu, ktorá poukazuje na determinanty, ktoré mohli mať vplyv na vývin dieťaťa. V súvislosti s kazuistikou môžeme hovoriť o vedeckom spracovaní konkrétneho prípadu. Spracováva sa väčšinou *ex post*, čiže po ukončení práce na riešení.

Vančová (In: Hučík a Hučíková 2008) definuje, že kazuistika umožňuje hĺbkovú analýzu a interpretáciu fenoménov týkajúcich sa daného prípadu, vyslovenie diagnostických a prognostických záverov. Poznaním diagnostických záverov iných odborníkov umožňuje relatívne odpútanie sa od subjektivity posudzovania prípadu, pomáha hľadať riešenia či intervencie vďaka odkazom na iné podobné prípady, pomáha určiť špecifické, jedinečné znaky, vlastnosti skúmaného jednotlivca. K zostaveniu kazuistiky dieťaťa môžeme použiť metódu pozorovania, rozhovorov, analýzu produktov. Vzhľadom na to, že hovoríme o diagnostikovaní jedného dieťaťa, nemôžeme v žiadnom prípade výsledky zovšeobecňovať. Súčasťou kazuistiky sú osobné údaje dieťaťa, podrobná anamnéza, opis problému dieťaťa, prognóza a katamnéza. Pri ich spracovaní je nevyhnutné dodržiavať smernicu o ochrane osobných údajov.

Obrázok 2

Proces pedagogického diagnostikovania



1.2.2 ANAMNÉZA DIEŤAŤA

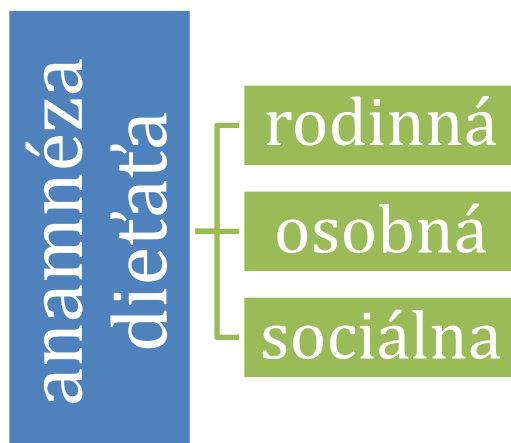
Svoju pozornosť zameriame prioritne na spracovanie úvodnej anamnézy dieťaťa. Anamnéza z gréckeho slova *anamnesis* alebo rozpomenutie. V Pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová a Mareš 2001) nachádzame opis pojmu anamnéza ako dôležitú diagnostickú metódu, pri ktorej učiteľ získava od dieťaťa, rodičov všetky dôležité informácie, ktoré by pomohli objasniť súčasný stav dieťaťa a jeho problémy. Údaje do anamnézy môžeme získavať prostredníctvom rozhovoru, pozorovania, prípadne dotazníka. Údaje do anamnézy zaradíme chronologicky, aby z nich bola evidentná postupnosť faktorov, ktoré mohli mať vplyv na dieťa. Zvyčajne sa zisťujú údaje týkajúce sa osoby samotného dieťaťa (osobná anamnéza), rodinného zázemia (rodinná anamnéza), vzťahy s vrstovníkmi, spolužiakmi, učiteľmi (sociálna anamnéza).

Rodinná anamnéza – v nej sa zameriavame na sledovanie a zaznamenávanie rodinného zázemia dieťaťa. Prioritne zisťujeme osoby, ktoré by mohli mať vplyv na aktuálnu úroveň dieťaťa. Rodinná anamnéza zachytáva rodinné pomery.

Zaznamenávame si údaje, ktoré sa týkajú kompletnosti rodiny, jej úplnosti, spolunažívania.

Aké kritériá u dieťaťa identifikujeme vo väzbe na osobnú, rodinnú, sociálnu anamnézu dieťaťa?

Obrázok 3
Aspekty anamnézy dieťaťa



Sú to informácie o tom, či je rodina úplná, neúplná bez otca, neúplná bez matky, rekonštruovaná – nevlastný otec či matka alebo je dieťa v starostlivosti starých rodičov, dieťa osvojené či v pestúnskej starostlivosti. Zaznamenávame, či v rodine vidíme rôzne sociálno-patologické vplyvy (delikvencia, hráčstvo, alkoholizmus, drogová závislosť a pod.). Hlavným cieľom spracovania rodinnej anamnézy je okrem identifikovaní faktorov s nežiaducim vplyvom na dieťa aj príprava budúcej spolupráce s danou rodinou a určenie postupov riešenia problémov dieťaťa. Zaujíma nás, aké funkcie rodina spĺňa – biologická, ekonomická, výchovná, psychohygienická a emocionálna, ochranná, socializačná, rekreačná (Višňovský et al. 2001).

V anamnéze môžeme zachytiť prioritne tie funkcie, ktoré majú negatívny vplyv na optimálny rozvoj dieťaťa. Údaje môžeme získať priamo od rodiča dieťaťa alebo od iného člena rodiny. Volíme na to metódu rozhovoru, resp. metódu dotazníka. Pri využití obidvoch metód platí požiadavka korektnosti, citlivosti, primeranosti. Realizovanie dobrého rozhovoru, ktorý prinesie relevantné údaje, si vyžaduje prípravu. Jednak v zostavení fundovaných otázok, jednak v samotnom vedení rozhovoru. Informácie o niektorých funkciách rodiny možno získať pozorovaním, napr. pozorujeme spôsob komunikácie dieťaťa s rodičom, čím získavame informácie, ako je plnená výchovná funkcia rodiny. Niektoré informácie možno získať priamo od samotného dieťaťa. Upozorňujeme však na možnú prítomnosť detskej konfabulácie. Výsledky, ktoré si zaznamenáme, sú citlivým materiálom, preto nie je žiaduce posúvať informácie tretím osobám.

Osobná anamnéza – v rámci osobnej anamnézy využívame informácie o zdravotnej stránke dieťaťa. Využívame na to lekárske záznamy pediatrov, ale opätovne aj rozhovor s rodičom dieťaťa. Zaujíma sa nielen o relevantné informácie z postnatálneho obdobia (po narodení) dieťaťa, ale veľmi často môžeme získať odpovede na problémy dieťaťa v prenatálnom období (obdobie tehotenstva matky) alebo v období perinatálnom (obdobie pôrodu). Ideálne je, ak môžeme získavať údaje

do anamnézy minimálne z dvoch zdrojov (napr. rodič, iný člen rodiny, pediater, samotné dieťa a pod.).

Sociálna anamnéza – pri tejto anamnéze zachytávame doterajší sociálny život dieťaťa. Zaujíma sa o to, či dieťa navštevovalo iné zariadenie, jasličky, komunitné centrum, inú MŠ. Zaznamenáme si údaje o tom, akým spôsobom prebiehala adaptácia dieťaťa v predchádzajúcom zariadení. Dôležitým údajom napr. v súvislosti s dieťaťom OMJ alebo s dieťaťom cudzincom je informácia o používaní jazyka. Zaujíma sa nielen o to, ako rozpráva samotné dieťa, ale aj o to, aké jazykové prostredie dieťa obklopuje v domácom prostredí.

Pri spracovaní a používaní anamnézy rešpektujeme základné požiadavky:

1. **Požiadavka objektívnosti** – snažíme sa zachytiť objektívnu skutočnosť prostredníctvom relevantných metód a nástrojov. Vyhýbame sa domnienkam a predpokladom založeným na našich pocitoch.
2. **Požiadavka všeobecnosti** – snažíme sa používať viaceré zdroje, ktoré vzájomne prepájame, analyzujeme.
3. **Požiadavka systematickosti** – snažíme sa o ucelený, systematický pohľad na dieťa, ktorý spracujeme chronologicky v logickej nadväznosti a ktorý priebežne dopĺňame a podľa potreby upravujeme.

Spracovanie podrobnej anamnézy umožní lepšie nastavenie adaptačného procesu dieťaťa a následnej socializácie.

2 ADAPTAČNÝ PROCES DIEŤAŤA (SO ZRETEĽOM NA INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI DIEŤAŤA)

Kamila Kuhajdová

Adaptačným procesom sa deti prispôsobujú zmenám a výzvam v ich prostredí. Môže to zahŕňať zmeny súvisiace s fyzickými, emocionálnymi, sociálnymi alebo vývojovými zmenami, ako je začiatok školy, presťahovanie sa do nového domova alebo prežívanie traumatickej udalosti. Autorky Horňáková a Račková (2016) hovoria o procese separácie a individualizácie, keď sa dieťa vyvíja ako jednotlivec a osobnosť. *„Tento proces je sprevádzaný výraznými zážitkami a emóciami, ktoré majú v priaznivom prípade zásadný vplyv na pocit šťastia a radosti zo života. No môže byť aj ničivá a dieťa nadlho zraníť a stigmatizovať, ak v čase vrcholiacej individualizácie nenájde podporu a porozumenie.“* Proces prispôsobenia môže byť ovplyvnený rôznymi faktormi, ako je vek dieťaťa, predchádzajúce skúsenosti, podpora rodiny a komunity alebo osobný temperament. Niektoré deti sa môžu adaptovať na zmenu rýchlejšie, zatiaľ čo iné môžu potrebovať viac času a podpory. Prevendárová (2002) hovorí o dôležitosti vôľových vlastností jednotlivca pri závažnej zmene, jeho schopnosti prekonávať náročné situácie a o celkovom optimistickom ladení dieťaťa. Nezvládnutie takejto krízovej situácie sa podľa autorky môže prejavovať psychickým vyčerpaním a dlhodobou únavou, poruchami spánku či emocionálnymi zmenami.

Adaptácia na školu pre traumatizované dieťa môže byť výrazne náročnejšia práve z dôvodu pretrvávajúcich symptómov súvisiacich s traumatickou udalosťou, ktoré mu sťažujú proces adaptácie na nové prostredie. Pomôcť dieťaťu môžeme vytvorením prijímajúceho, otvoreného školského prostredia, ktoré je informované (napr. prostredníctvom spracovanej anamnézy) o prejavoch a priebehu traumy u dieťaťa. Pred nástupom dieťaťa do školy je takisto podstatné vytvoriť priestor na otvorený rozhovor s dieťaťom a informovať ho o procese nástupu do školy, o nových pravidlách a rutinách, o nových spolužiakoch, pedagógoch, asistentoch a podobne. Dôležitým krokom je tiež snaha o vytvorenie pozitívnej inkluzívnej klímy v škole a v triede, pozitívnych a prijímajúcich vzťahov s pedagógmi a rovesníkmi, ako aj vhodný prístup k dieťaťu. *„Dieťa sa vyvíja v rámci svojich daností na základe skúseností, ktoré získava v interakcii s vonkajším i vnútorným prostredím. Moderný prístup k problémom dieťaťa znamená zaoberať sa tým, ako kvality osobnosti vznikajú, vyvíjajú sa, ako sú vo svojom vznikaní rozvíjané, potláčané či deformované“* (Horňáková a Račková 2016, s. 173). S vhodným prístupom a prijímajúcimi krokmi preto vieme podporiť dieťa v adaptačnom procese a dopomôcť mu pri jeho veľkom, ale potrebnom kroku vo vývine.

2.1 ADAPTAČNÝ PROCES Z POHLADU LEGISLATÍVY

Viera Hajdúková

Podľa § 6 ods. 1 vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 541/2021 Z. z. o materskej škole v znení vyhlášky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 341/2023 Z. z. (ďalej vyhláška o materskej škole): „Ak má dieťa určený adaptačný pobyt, zákonný zástupca ho privádza do materskej školy na čas dohodnutý s riaditeľom. Ak je adaptácia dieťaťa úspešná, môže dieťa po dohode zákonného zástupcu s riaditeľom pravidelne navštevovať materskú školu v dohodnutom čase. Ak adaptácia dieťaťa, pre ktoré predprimárne vzdelávanie nie je povinné, nie je úspešná, riaditeľ môže rozhodnúť o prerušení dochádzky dieťaťa do materskej školy na vymedzený čas.“

Možnosť prerušenia dochádzky dieťaťa kvôli neprekonateľným adaptačným ťažkostiam je možná, len ak nejde o dieťa, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné.

Ak hovoríme o adaptačnom pobyte, máme na mysli riešenie adaptácie detí predškolského veku na nové „mimorodinné“ prostredie MŠ.

Adaptačný pobyt určujeme deťom, ktoré nemajú pred prijatím do MŠ diagnostikované ŠVVP, ale je u nich predpoklad, že by mohli mať problémy zadaptovať sa na úplne nové podmienky, než na aké sú zvyknuté z domu. Pritom nemusí ísť len o deti napr. 3-ročné, lebo často majú veľké adaptačné problémy aj deti napr. 5-ročné, ktoré boli doposiaľ stredobodom pozornosti svojich najbližších.

Proces adaptácie je vec veľmi individuálna, preto musí riaditeľ MŠ veľmi starostlivo zvážiť, ktorému dieťaťu v rozhodnutí o prijatí do MŠ určí adaptačný pobyt, a ktorému nie.

Nie každé novo prijímané dieťa musí mať v rozhodnutí o prijatí určený adaptačný pobyt.

V praxi sa často stretávame s dilemou, či môže dieťa s určeným adaptačným pobytom byť prítomné v MŠ počas celého dňa. Odpoveď je jednoznačná. Aj počas adaptačného pobytu môže dieťa byť prítomné v MŠ počas celého dňa, a to za predpokladu:

- že celodennému pobytu dieťaťa predchádzala buď postupná adaptácia, alebo
- že si dieťa rýchlo zvyklo na MŠ.⁴

⁴⁾ Riaditeľ MŠ sa počas trvania adaptačného pobytu dieťaťa môže dohodnúť so zákonným zástupcom dieťaťa, že sa zmení čas pobytu dieťaťa v MŠ z niekoľkých hodín, postupne, alebo aj od nasledujúceho dňa, na celý deň. Prihliada sa vždy na individuálne osobitosti každého jednotlivého dieťaťa.

Po úspešnom ukončení adaptačného pobytu (teda po uplynutí času určeného ako čas adaptačného pobytu v rozhodnutí o prijatí s určením adaptačného pobytu) začne dieťa navštevovať MŠ pravidelne v dohodnutom čase, t. j. buď na celodennú výchovu a vzdelávanie, alebo na poldennú výchovu a vzdelávanie (t. j. tak, ako je uvedené v rozhodnutí).

Podľa § 59 ods. 8 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (školský zákon) nesmie byť adaptačný pobyt dieťaťa dlhší ako tri mesiace. Adaptačný pobyt nemožno predlžovať, pretože inštitút „predĺženia adaptačného pobytu“ podľa platného právneho stavu neexistuje.

Veľmi nevhodným riešením je, ak riaditeľ MŠ určí napr. pre všetky novo prijaté deti adaptačný proces v rozsahu niekoľkých, napr. dvoch hodín denne na obdobie jedného mesiaca. Takýto postup nerešpektuje individuálne osobitosti jednotlivých detí a spôsobuje aj komplikácie zákonným zástupcom, najmä tým, ktorí nemajú možnosť inak zabezpečiť starostlivosť o svoje dieťa po uplynutí riaditeľom stanovených hodín, pretože po rodičovskej dovolenke nastúpili do zamestnania.

Tak ako niektoré deti pri prechode z rodinného do školského prostredia majú veľké adaptačné problémy, iné deti vôbec nemusia mať určený adaptačný pobyt, pretože ich adaptácia na nové prostredie je rýchla, plynulá a bezproblémová, od prvého dňa, od prvej minúty „patria“ do MŠ (proste otvoria dvere MŠ a sú „vo svojom svete“).

V praxi ale môže nastať aj situácia, že dieťa nemá určený adaptačný pobyt vôbec, je riadne prijaté na celodennú výchovu a vzdelávanie, ale ihneď po nástupe dieťaťa do MŠ sa ukáže, že nie je schopné zvládnuť prechod z domáceho prostredia do prostredia MŠ. Vtedy môže riaditeľ dodatočne dohodnúť so zákonnými zástupcami na určitý čas (niekoľko dní, týždeň, dva týždne atď.) proces adaptácie s konkrétnymi podmienkami bez vydávania ďalšieho rozhodnutia, len so zaznamenaním tejto skutočnosti v osobnom spise dieťaťa.

Ak je proces adaptácie úspešný a „rýchlejší“, ako sa predpokladalo, môže byť ukončený aj skôr, ako je uvedené v rozhodnutí (urobí sa o tom len záznam v osobnom spise dieťaťa).

Podľa § 59a ods. 5 školského zákona „*povinné predprimárne vzdelávanie plní dieťa formou pravidelného denného dochádzania v pracovných dňoch v rozsahu najmenej štyri hodiny denne*“. Doba denného pobytu dieťaťa, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné, počas adaptačného pobytu, je minimálne štyri hodiny, ale môže to byť aj viac. Závisí to od úspešnosti a rýchlosti adaptácie dieťaťa na prostredie MŠ.

Ak ide o dieťa so zdravotným znevýhodnením, podľa druhej vety § 59a ods. 5 školského zákona: „Dieťa so zdravotným znevýhodnením môže plniť povinné predprimárne vzdelávanie v rozsahu menej ako štyri hodiny denne na základe žiadosti zákonného zástupcu alebo zástupcu zariadenia; zákonný zástupca alebo zástupca zariadenia je povinný k žiadosti priložiť súhlasné vyjadrenie príslušného zariadenia poradenstva a prevencie.“

V prípade zníženej adaptačnej schopnosti dieťaťa môže riaditeľ MŠ podľa § 5 ods. 14 písm. d) zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej zákon č. 596/2003 Z. z.) po predchádzajúcom písomnom upozornení zákonného zástupcu dieťaťa na túto možnosť, rozhodnúť o prerušení dochádzky dieťaťa do MŠ, ale len ak nejde o dieťa, pre ktoré je predprimárne vzdelávanie povinné.

V tomto rozhodnutí musí riaditeľ MŠ uviesť konkrétny čas (dátum) odkedy, dokedy bude dochádzka dieťaťa prerušená. Dĺžka trvania prerušenia dochádzky dieťaťa je individuálna. Žiadny právny predpis ju neurčuje, dá sa upraviť v školskom poriadku.

V prípade zvýšeného záujmu zákonných zástupcov o prijatie detí do MŠ, môže riaditeľ MŠ na miesto dieťaťa, ktoré má prerušenú dochádzku z dôvodu zníženej adaptačnej schopnosti, prijať iné dieťa, pričom v rozhodnutí uvedie, že toto dieťa prijíma na čas od DD. MM. RRRR do DD. MM. RRRR počas prerušenia dochádzky dieťaťa, ktoré má rozhodnutím číslo XY/RRRR prerušenú dochádzku. Čas „do“ musí byť totožný s časom, dokedy má prerušenú dochádzku to konkrétne dieťa so zníženou adaptačnou schopnosťou. Tento postup má mať riaditeľ upravený v školskom poriadku, v ktorom má mať zároveň ustanovené, že zákonný zástupca dieťaťa so zníženou adaptačnou schopnosťou v dostatočnom časovom predstihu (napr.: najneskôr dva týždne pred uplynutím času, dokedy má dieťa prerušenú dochádzku do MŠ) písomne oznámi riaditeľovi, či bude dieťa navštevovať MŠ.

Zároveň je potrebné, aby bolo v školskom poriadku ustanovené aj to, že zákonný zástupca dieťaťa, ktoré bolo do MŠ prijaté na čas počas prerušenia dochádzky dieťaťa, v prípade, ak má zákonný zástupca naďalej záujem o to, aby jeho dieťa navštevovalo MŠ, musí v dostatočnom časovom predstihu (napr.: najneskôr dva týždne pred uplynutím času, ktorý má uvedený v rozhodnutí o prijatí na obdobie počas prerušenia dochádzky iného dieťaťa do MŠ) podať novú žiadosť o prijatie dieťaťa do MŠ a spolu s ňou predložiť aj potvrdenie o zdravotnom stave dieťaťa od všeobecného lekára pre deti a dorast, ktoré musí obsahovať aj informáciu o povinnom očkovaní.

2.1.1 DIAGNOSTICKÝ POBYT

Podľa § 6 ods. 2 vyhlášky o materskej škole: „(2) Ak má dieťa určený diagnostický pobyt, počas jeho trvania sa v zariadení poradenstva a prevencie vykonáva diagnostikovanie špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb dieťaťa na účel rozhodnutia o ďalšej forme jeho vzdelávania.“

Diagnostický pobyt sa určuje deťom so ŠVVP, príp. deťom, u ktorých je predpoklad, že po ukončení diagnostikovania ŠVVP potrieb pôjde o dieťa so ŠVVP.

- Diagnostický pobyt dieťaťa v „bežnej“ MŠ podľa § 59 ods. 8 školského zákona nesmie byť dlhší ako tri mesiace, a to ani v špeciálnej triede bežnej MŠ.
- Dĺžka diagnostického pobytu v „bežnej“ MŠ, a to bez ohľadu na jej zriaďovateľa, ako aj počet tried, je rovnaká.

V MŠ pre deti so ŠVVP môže diagnostický pobyt dieťaťa presiahnuť dobu tri mesiace, nesmie byť ale dlhší ako jeden rok. Inštitút „predĺženia diagnostického pobytu“ podľa platného právneho stavu neexistuje.

Diagnostický pobyt slúži aj na to, aby sa zistilo, či sa u konkrétneho dieťaťa bude môcť výchova a vzdelávanie uskutočňovať ako výchova a vzdelávanie inkluzívne vzdelávaného dieťaťa v bežnej triede, alebo ako výchova a vzdelávanie v špeciálnej triede, resp. v špeciálnej MŠ.

Predpokladom úspešného zvládnutia adaptačného pobytu a diagnostického pobytu je spolupráca zákonných zástupcov detí s pedagogickými zamestnancami ale aj s odbornými zamestnancami MŠ, ak v danej MŠ pracujú.

2.2 SPOLUPRÁCA SO ZÁKONNÝM ZÁSTUPCOM DIEŤAŤA V ADAPTAČNOM PROCESE

Kamila Kuhajdová

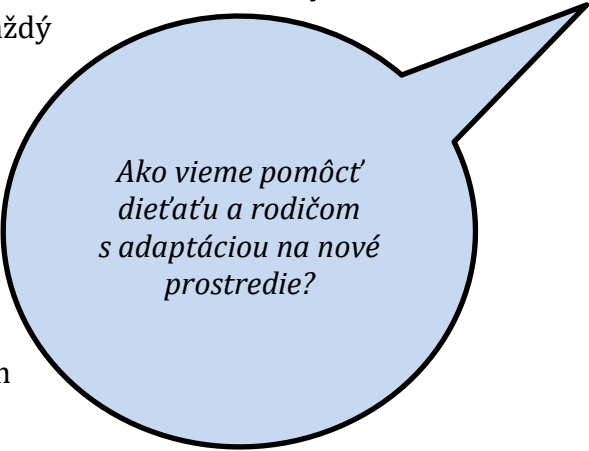
Nástup dieťaťa do nového prostredia sa však netýka len jeho samotného. Je to proces veľkej zmeny pre celú rodinu. Rodina je pre dieťa spoločenstvo, ktoré z veľkej miery formuje jeho vývin a možnosti zvládania záťažových situácií. V ideálnom prípade môžu byť pre dieťa zaužívané riešenia problémov v rodine podporným a zdravým príkladom. Prevendárová (2002) hovorí o nutnosti mobilizácie síl a zvládajúcich

mechanizmov v rodine na vytvorenie riešení na meniace sa vnútorné a vonkajšie podmienky života rodiny.

Ako zamestnanci MŠ a ďalších zariadení máme veľký dopad na možnosti spolupráce a komunikácie s rodinou, čo je kľúčové pre adaptačný proces dieťaťa. Je dôležité, aby inštitúcia a rodina spolupracovali na podpore dieťaťa počas tohto procesu. Zákonný zástupca môže poskytnúť dôležité informácie o individuálnych a špecifických potrebách a záujmoch dieťaťa, čo pomáha zamestnancom inštitúcie prispôbiť prostredie a prístup potrebám dieťaťa. Zohráva dôležitú úlohu pri poskytovaní stability v živote dieťaťa, čo je pre dieťa s traumou veľmi dôležité. Súčasne sa samotné dieťa postupne pripravuje na adaptovanie na zmeny v celom jeho ďalšom živote. Spolupráca so zákonným zástupcom tiež umožňuje zamestnancom inštitúcie lepšie porozumieť situácii dieťaťa a jeho rodiny a zistiť, či existujú iné faktory, ktoré môžu tento proces ovplyvňovať. Vzhľadom na tieto dôvody je veľmi dôležité, aby zamestnanci inštitúcie pristupovali k rodičom dieťaťa s úctou a profesionalitou, s ochotou komunikovať, s otvorenosťou a dôverou.

Aj pri najväčšej snahe a ochote zamestnancov však môžu pri spolupráci s rodičmi nastať komunikačné problémy, ktoré sťažujú dieťaťu proces adaptácie. Horňáková a Račková (2016, s. 52) hovoria o možnosti náročnej komunikácie z dôvodu odlišnej hodnotovej orientácie školy a rodiny, nedostatku alebo nejasnosti komunikácie, prípadne možnej neúcte z oboch strán. *„Pedagógovia potrebujú zvládať aj spoluprácu s rodičmi, ktorí sami majú priveľa problémov a potrebujú pomoc.“* Na prekonanie takýchto situácií je veľmi dôležitý dôraz na otvorenú a úctivú komunikáciu oboch strán, efektívne pomenovanie problémov, ktoré sa vyskytnú, a sústredovanie pozornosti na dieťa a jeho potreby. Spoločným nasadením a prácou vedia rodičia, a rovnako aj zamestnanci školy, nastaviť proces adaptácie pre dieťa s traumou čo najpriateľnejšie a najefektívnejšie.

Adaptačný proces môžeme prispôbiť špecifikám konkrétnej rodiny. Dieťa môže po dohode so zamestnancami navštevovať zaradenie hneď na celý deň. Alebo sa časová dotácia prispôsobí dieťaťu. Napríklad každý deň po jednej hodine počas celého týždňa, pričom čas separácie dieťaťa od rodiča môžeme postupne zvyšovať. Dobrým zvykom je zaraďovanie iba jedného dieťaťa do zariadenia v jeden deň. Vyhne sa tak stresu z toho, že dve deti budú potrebovať našu plnú sústredenosť a podporu. V prípade, že adaptujeme dieťa s OMJ, tak na privítanie nových detí a rodín môžeme:



*Ako vieme pomôcť
dieťaťu a rodičom
s adaptáciou na nové
prostredie?*

- **vyrobiť pre deti a rodiny uvítacie karty** – jednoduché karty s kresbou a niekoľkými uvítacími slovami iných jazykoch,

- **pripraviť program dňa v podobe obrázkov alebo kresieb** – uveďte čas a harmonogram dňa,
- na začiatok – na prvé dni alebo týždeň – **pripraviť hry**, ktoré si nevyžadujú znalosť cudzieho jazyka, ako napríklad: – Požiadajte deti, aby sa samy nakreslili a kresby si navzájom priradili. Pod autoportréty napíšte ich mená, aby sa naučili rozoznať svoje meno a mená ostatných,
- **deti si môžu vyrobiť** vlastné hudobné nástroje a vytvoriť hudobné skupiny, napr. rumbové gule z plastových fliaš naplnených fazuľou. Deti môžu spoločne zložiť hudbu a pozvať svoje rodiny na koncert.

Dovoľte rodičom a deťom, aby sa prešli materskou triedou. Vyhrad'te si samostatný čas na každé dieťa. Vyhrad'te si čas na prácu s každým dieťaťom, pristupujte k nemu vládne a láskavo. Nebojte sa, ak nehovoríte jazykom dieťaťa. Robte niečo, čo si nevyžaduje použitie jazyka. Stačí byť dieťaťu k dispozícii (ISSA 2020).

2.3 ADAPTAČNÝ PROCES DIEŤAŤA VO VÄZBE NA PSYCHOLOGICKÉ A PEDAGOGICKÉ FAKTORY

Kamila Kuhajdová – Eva Sobinkovičová

Samotný adaptačný proces dieťaťa je ovplyvnený množstvom psychologických a pedagogických faktorov. Tieto faktory môžu mať vplyv na to, ako dieťa prežíva a reaguje na zmeny vo svojom živote, ako sa učí a rozvíja, ako rýchlo sa prispôsobí neočakávanej situácii a novým pravidlám alebo ako vníma samého seba a svoje okolie. Ako sme už uviedli, adaptačný proces dieťaťa s traumou môže mať náročný priebeh a je potrebná vyššia pozornosť okolia na potreby, ktoré dieťa verbálne alebo neverbálne komunikuje.

2.3.1 PEDAGOGICKÉ FAKTORY POČAS ADAPTAČNÉHO OBDOBIA

Na priebeh adaptačného procesu majú vplyv pedagogické faktory. Môžeme si pod nimi predstaviť prostredie školy a triedy, jej klímu a prístup jej zamestnancov, štýl motivácie zo strany pedagógov, vyučovací prístup pedagógov, medzilidské vzťahy v triede s rovesníkmi a pedagógmi, možnosti školy zabezpečiť inkluzívne prostredie pre deti, ale napríklad aj formu kontaktu a spolupráce s rodičmi.

Rozmanitosť edukačných činností, ale aj podmienok hrových kútikov, centier v triede majú na dieťa rôzny vplyv. Učiteľ pripravuje deťom rôzne hry, aby sa s nimi zoznámili, aj aby sa z nich zároveň učili. Pestrou ponukou hier, zapájaním detí do ich „scenárov,“ vedením a uľahčovaním hier učí deti hrať sa. Učiteľ učí deti vybrať si zmysluplnú hru, spontánne ju rozvíjať, ale aj prispôbovať sa pravidlám hry.

Každé dieťa je jedinečné a nové situácie prežíva iným spôsobom. Adaptácia na nové prostredie je nová skúsenosť pre dieťa. Ak zohľadníme skúsenosti dieťaťa, jeho prežívanie a faktory, ktoré toto prežívanie a následné reakcie ovplyvňujú, nastavíme ich v čo najväčšej možnej miere podľa individuálnych potrieb konkrétneho dieťaťa, dokážeme pomôcť dieťaťu v tomto náročnom procese. Najdôležitejšou časťou tohto procesu je tvorba otvoreného a prijímajúceho vzťahu s dieťaťom. Svojím postojom, reakciami a vlastným správaním môžeme byť pre dieťa v procese šancou na úspešné zvládnutie, ale zároveň aj ohrozením (Hornáková, Račková 2016).

2.3.2 PSYCHOLOGICKÉ FAKTORY VO VÄZBE NA ADAPTAČNÝ PROCES DIEŤAŤA

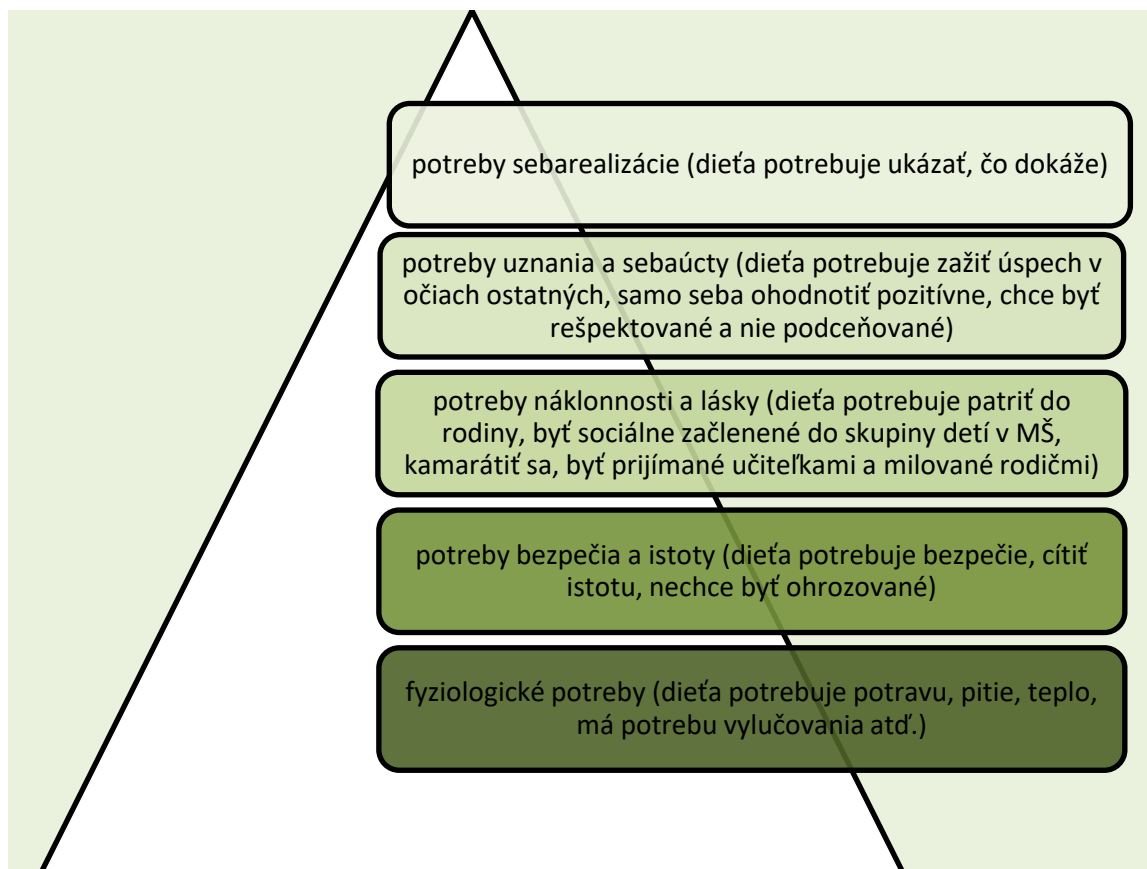
Medzi psychologické faktory môžeme uviesť vrodené predispozície, emocionálny vývin dieťaťa, vzťahy dieťaťa s blízkymi osobami, motiváciu dieťaťa, saturovanie potrieb dieťaťa a podobne. Všetky tieto faktory majú výrazný vplyv na prežívanie dieťaťa v náročnom období a ovplyvňujú jeho schopnosť zvládať stres a adaptovať sa na zmeny. Trauma môže spôsobiť, že sa dieťa nebude cítiť bezpečne v novom prostredí, bude mať zvýšenú úroveň stresu a môže mať ťažkosti s nadviazaním nových vzťahov, či už s rovesníkmi, alebo pedagógmi. Traumatická skúsenosť tiež môže ovplyvniť prežívanie dieťaťa, a tým aj jeho reguláciu emócií a správania, vlastné sebavnímanie alebo schopnosť vytvárať plnohodnotné vzťahy.

Dôvodom, prečo je adaptačné obdobie dieťaťa veľmi náročným a stresujúcim, je zabezpečovanie potrieb dieťaťa. Počas adaptačného obdobia je ich saturácia náročná a ťažká. V nasledujúcom texte bližšie analyzujeme dopad ich nenaplnenia pre dieťa nielen počas adaptačného obdobia.

Medzi najznámejšie teórie potrieb patrí Maslowova hierarchia potrieb. Maslow rozdelil potreby hierarchicky na päť úrovní: fyziologické potreby, potreby istoty, potreby náklonnosti a lásky, potreby uznania a potreby seberealizácie (Lokša 2006), ktoré vytvárajú päťstupňovú pyramídu.

Obrázok 4

Pyramída potrieb podľa Maslowa



Zdroj: upravené podľa Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhanová, Štěpánková 2019

Maslow uvedené potreby rozdelil na nižšie (fyziologické potreby a potreby bezpečia) a vyššie (potreby lásky, spolupatričnosti a uznania). Maslow (in Lokša 2006, str. 290) tvrdil, že „dôležité z hľadiska uspokojovania týchto potrieb je, že najprv musia byť uspokojené vždy nižšie potreby, až potom sa môžu realizovať vyššie potreby“. Toto tvrdenie však neplatí univerzálne.

V prostredí MŠ môžeme u detí pozorovať najmä sýtenie, resp. nesýtenie fyziologických potrieb ako sú odpočinok a spánok, hlad a smäd, hygieny, potreba pohybu a senzorickej stimulácie.

Mnohé deti prichádzajú do MŠ nevyspaté, hladné, či neumyté. Takéto deti nie sú schopné sústredenia sa na hry a ponúkané činnosti, môžu sa prejavovať zvýšenou emocionálnosťou, vzrušivosťou, rýchlo sa unavia.

PRÍKLAD Z PRAXE



Dieťa prichádza do MŠ veľmi skoro ráno. V triede je prvé. Po niekoľkých minútach sa pýta učiteľky, kedy už budú jesť. Desiata bude pripravená až o dve hodiny. Dieťa sa začína hrať, ale po krátkej chvíli sa opäť pýta na jedlo. Takto sa situácia opakuje až do príchodu kuchárky s desiata. Učiteľka sa rozhodla porozprávať s rodičmi dieťaťa. Rozhovorom zistila, že dieťa ráno ťažko vstáva. Hlavný dôvod, prečo dieťa neraňajkuje v domácom prostredí je, že obaja rodičia potrebujú byť načas v práci. Učiteľka navrhne matke, aby každé ráno dieťaťu zabalila malé raňajky a doniesla ich do MŠ. Na druhý deň tak matka urobí, Dieťa sa po rozlúčení s rodičom v triede naje a spokojne sa ide hrať. Už sa nesústreduje na hlad, ale na svoju hru a sebarealizáciu.

Do druhej skupiny potrieb patrí potreba bezpečia, stability, potreba nepociťovať strach, úzkosť, potreba prežívať starostlivosť, ochranu a pod. (Lokša 2006). Dieťa môže pociťovať strach cítiť sa nekomfortne z dôvodu nárokov, ktoré sú na neho kladené, z nového prostredia, ktoré nepozná apod. Strach môže byť prenášaný aj z domova, v ktorom panuje prísna výchova alebo v nej dominujú rôzne patologické javy. Asi najdôležitejším aspektom prežívania bezpečia v MŠ u dieťaťa je stabilita denného režimu, jasné vymedzenie pravidiel a ich dodržiavanie, opakujúce sa rituály a empatický a láskavý vzťah dospelého bez predsudkov a podmienok.

Potreba náklonnosti a lásky sú sociálne potreby, ktoré sa prejavujú nutnosťou niekam patriť, byť akceptovaným, byť milovaným. Ak tieto potreby nie sú saturované, dieťa sa cíti osamelé až úzkostlivo. Jeho správanie sa prejavuje utiahnutosťou alebo nežiaducim upozorňovaním na seba. Pedagóg v prostredí MŠ preto prejavuje svoju lásku každému dieťaťu bez ohľadu na jeho správanie alebo iné atribúty, má rád rovnako všetky deti a každému denne svoju náklonnosť prejavuje pekným slovom, láskavým pohľadom, pohladením či objatím.

PRÍKLAD Z PRAXE



Dieťa nebolo dlhší čas v MŠ kvôli chorobe. Učiteľka bola oboznámená, že sa dieťa po víkende opäť vráti. Preto mu učiteľka spolu s deťmi pripravili privítanie v podobe výzdoby triedy a malých darčiek vyrobených deťmi z papiera a handričiek.

Štvrtou skupinou v hierarchii potrieb je potreba uznania a sebaúcty. Aby si dieťa dokázalo vážiť samo seba, musí byť obklopené ľuďmi, ktorí mu úctu a uznanie

navonok prejavujú. Preto pedagóg MŠ rešpektuje deti, rešpektuje ich názory a nápady. Vyzdvihuje ich pozitívnu stránku, ale aj snahu o prípadnú zmenu správania a konania. Sám je autentický a jeho slová sa zhodujú s jeho činmi. Dokáže efektívne a rešpektujúco komunikovať.

Pokiaľ sú všetky predchádzajúce potreby saturované, má potreba sebarealizácia vytvorené vhodné podmienky k svojmu naplneniu. Dieťa potrebuje prejsť samo seba v činnosti, ukázať svoju tvorivosť a kreativitu, potrebuje priestor k spontánnosti ale aj k samostatnosti. Chce zažiť úspech na základe vnútornej motivácie. Dieťa má rado pripravené vzdelávacie prostredie, ktoré môže ďalej kreovať a využívať k svojmu učeniu.

Adaptačný proces sa týka každého dieťaťa. Niektorí zvládnu adaptáciu veľmi rýchlo a bez problémov, pre iné dieťa je to náročné obdobie plné plaču, hnevu a frustrácie. Zvláštny pohľad si zaslúžia deti, ktoré prežili traumu. Pri deťoch s traumou, deťoch v núdzi by mali dospelí poznať základné princípy tzv. psychologickéj prvej pomoci, o ktorej píšeme v ďalšej kapitole.

2.4 HODNOTENIE PROGRESU DIEŤAŤA V RÁMCI ADAPTAČNÉHO PROCESU

V rámci hodnotenia celkového progresu dieťaťa pedagóg pozoruje nasledujúce oblasti (Havlíňová, Vencáľková, eds. 2008):

- **motoriku** (hrubá, jemná, grafomotorika, lateralita),
- **návyky a zručnosti v sebaobslužke** (hygiena, obliekanie, stolovanie),
- **sociálne správanie a emocionálne prejavy** (sociálne vzťahy k dospelým, k deťom a ich vzájomné vzťahy),
- **práceschopnosť** (schopnosť sústrediť sa a dokončiť úlohu, pracovné tempo, motivácia, samostatnosť pri riešení apod.),
- **poznávacie schopnosti** (vnímanie, časová a priestorová orientácia, predmatematické vzťahy atď.),
- **rečový rozvoj a spôsob vyjadrovania sa** (pasívna a aktívna zložka reči, sociálne využitie reči, výslovnosť, artikulačná obratnosť atď.).

Na začiatku dochádzky dieťaťa do MŠ sa prioritne zameriavame na pozorovanie priebehu jeho adaptácie, sledujeme jeho zdravotný stav a návyky, ktoré má, resp. nemá osvojené z domu. Rovnako sledujeme schopnosť odpútania sa od svojich rodičov (matky) a intenzitu jeho emocionálneho prežívania pri lúčení.

Preto, aby sme mohli adaptáciu dieťaťa považovať za úspešne ukončenú, sledujeme (Niesel a Griebel 2005):

1. *sociálnu integráciu*

Dieťa by sa malo začať zapájať do vybraných skupinových aktivít, napr. zahrať sa spolu jednoduchú pohybovú hru. Tiež si vyhľadá aspoň jedného kamaráta, ktorého pri hrách kontaktuje a teší sa na neho pri príchode do MŠ. Jeho sociálne správanie je navonok uvoľnenejšie, kontaktnejšie, dieťa sa začína cítiť v kolektíve iných detí dobre (minimálne s rešpektom). Začína poznávať deti podľa mena a ich mená začína používať. Rovnako začína oslovovať pedagógov a kontaktovať ich.

2. *emocionalitu*

Plač za rodičom odznel alebo v prítomnosti pedagóga a detí rýchlo ustane. Dieťa sa správa nenútene, komunikatívne, môžeme u dieťaťa počuť smiech, vidieť radosť, navonok sa správa a prejavuje s istotou. Druhým deťom (alebo vybranému dieťaťu) prejavuje náklonnosť, je s nimi rado, teší sa z ich prítomnosti.

3. *vlastnú iniciatívu*

Dokáže vyjadriť svoje požiadavky, pýta sa. Vyberá si hračky a hry, do ktorých sa zapojí. Samo navrhuje v hre riešenia a nabáda ostatné deti hrať sa.

4. *akceptovanie pravidiel skupiny*

Začína sa orientovať v dennom režime, pozná a akceptuje základné skupinové pravidlá. Na elementárnej úrovni si uvedomuje dôsledky ich nedodržania.

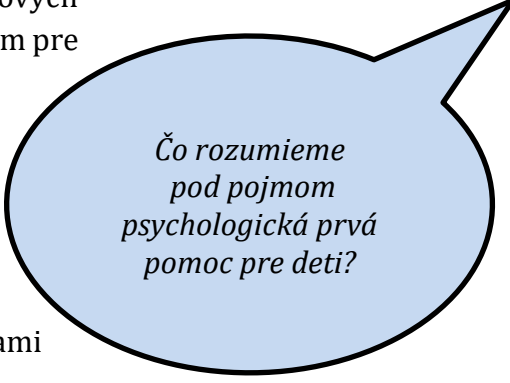
3 PSYCHOLOGICKÁ PRVÁ POMOC DIEŤAŤU VO VÝCHOVNO-VZDELÁVACOM PROCESSE

Eva Bruteničová – Erika Szabóová

V adaptačnom procese dieťaťa je dôležité vnímať dieťa, ako reaguje na nové neznáme podmienky, neskôr sa novým podmienkam začína prispôbovať. V nasledovnom texte chceme zdôrazniť význam a spôsobilosti zamestnancov poskytnúť psychologickú prvú pomoc dieťaťu s traumou.

Práve zamestnanci inštitúcií sú kľúčovým faktorom pri reakciách na rôzne povahy dieťaťa. V rámci adaptácie je dôležité, aby všetci zúčastnení pomohli deťom vyrovnať sa so záťažovou situáciou, ktorá je náročným a zložitým procesom. Poskytovanie psychologickkej prvej pomoci a určitej miery stability deťom, ktorá im v ich prostredí a v každodennom živote chýba, ako aj podpora nadväzovania vzťahov medzi rovesníkmi a vzťahov so zamestnancami inštitúcií, je potrebná práve od nich. Preto je dôležité, aby deti navštevovali MŠ pravidelne a čo najčastejšie. Je všeobecne známe, že kvalita fyzického prostredia je úzko spojená s duševným blahom a správnym vývojom v ranom veku. Presúvajúce sa rodiny čelia veľkým výzvam a dlhým obdobiam stresu a neistoty, ktoré môžu spôsobiť chronickú úzkosť a toxický stres. Stres sa stáva toxickým vtedy, keď je dieťa vystavené intenzívnej, častej a dlhodobej ťažkej životnej situácii a keď dospelí nie sú emocionálne dostupní alebo schopní poskytnúť dieťaťu potrebnú podporu. Dlhotrvajúci a nepretržitý stres vyvolaný viacerými faktormi (napr. životné podmienky v táboroch, chudoba, zlý zdravotný stav, strach atď.) môže ohroziť zdravý vývoj dieťaťa až tak vážne, že to môže mať celoživotné následky. V mnohých prípadoch ovplyvňuje stavbu mozgu, pričom môže spôsobiť kognitívnu poruchu či ohroziť duševné zdravie, ako aj telesné zdravie a všeobecné blaho.

Psychologická prvá pomoc je celosvetovo uznávaná jednoduchá metóda poskytovania počiatočnej podpory v krízových situáciách a dnes je súčasťou minimálnych noriem pre ochranu dieťaťa pri humanitárnej činnosti. Psychologická prvá pomoc je súbor zručností a kompetencií, ktoré umožňujú ľuďom pracujúcim v kontakte s deťmi zmierniť počiatočné ťažkosti detí spôsobené prírodnými katastrofami, nehodami, medzil'udským násilím, alebo inými krízami (Ionescu, Rudas, Trikić 2022).



*Čo rozumieme
pod pojmom
psychologická prvá
pomoc pre deti?*

Čo znamená psychologická prvá pomoc: upokojiť deti a dodať im pocit bezpečia, posúdiť potreby a starosti, chrániť deti pred ujмами, poskytnúť emocionálnu podporu, vypočuť deti, ale nenútiť ich rozprávať, pomôcť deťom/opatrovníkom vyhľadať informácie, služby a sociálnu pomoc.

Čo neznamená psychologická prvá pomoc: niečo, čo robia len odborníci – odborné poradenstvo ani terapia, nabádanie k podrobnej diskusii o stresujúcej udalosti, vyzývanie detí, aby rozoberali, čo s im prihodilo, nútenie detí, aby podrobne rozprávali, čo sa stalo.

Autori Ionescu, Rudas a Trikić (2022) opisujú, kedy potrebuje dieťa psychologickú prvú pomoc – ak hrozí, že dieťa ublíži sebe alebo iným, ak sa u dieťaťa prejavuje extrémna a pretrvávajúca utiahnutosť, ak dieťa plače, ak zažíva záchvaty úzkosti, ak je problém so sociálnou interakciou, ak je odlúčené od rodiny, ak sa cíti ohrozené, ak je fyzicky zranené, hysterické, prejavuje prvky agresívneho správania a snaží sa ubližovať iným deťom.

Pri poskytovaní psychologickej prvej pomoci by sme mali mať na pamäti tri zásady činnosti: *pozerať, počúvať, prepájať!*

POZERAJ

Ako prvé je potrebné posúdiť nebezpečenstvá, ako aj bezpečnostné riziká a až potom získať informácie o udalosti, ktorá sa odohráva/odohrala, a o osobách, ktoré potrebujú pomoc, o ich fyzických zraneniach, základných potrebách a o ich emocionálnych reakciách.



POČÚVAJ

- Pristúpte k osobe, ktorá potrebuje pomoc.
- Predstavte sa.
- Venujte jej pozornosť a aktívne počúvajte.
- Snažte sa pochopiť pocity druhej osoby.
- Upokojte osobu v kríze.
- Pýtajte sa na jej potreby a obavy.
- Pomôžte osobe v kríze s jej okamžitými potrebami a pokúste sa vyriešiť jej problém (problémy).



PREPÁJAJ

- Poskytnite potrebné informácie, služby a iné zdroje pomoci.
- Pomôžte im spojiť sa s príbuznými alebo sa s nimi znovu stretnúť.
- Poskytnite sociálnu pomoc.
- Aktívne sa snažte pomôcť vyriešiť problém/problémy.



Tento rozšírený zoznam pravidiel poskytovania psychologickej prvej pomoci, ktorých znalosť pomôže správne pomôcť osobe v kríze bez toho, aby ste jej ublížili, vychádza z materiálov organizácií UNICEF (2022) a National Outdoor Leadership School (2017):

1. Pred poskytnutím pomoci pochopte situáciu. Nevnučujte svoju pomoc.
2. S rešpektom sa pýtajte jednoduché otázky, aby ste pochopili, ako môžete pomôcť. Vytvorte pocit bezpečia a pokoja. Pokojný hlas a správanie pomôžu človeku v kríze ukázať, že je na bezpečnom mieste, a začne sa upokojsť. Ak máte problém upokojiť seba alebo človeka, na ktorého cieľ vaša intervencia, použite (spoločne) jednoduché nástroje – napríklad sa zhlboka nadýchnite, napočítajte do štyroch a pomaly vydýchnite.
3. Nadviažte komunikáciu s osobou v kríze. Najlepší spôsob, ako začať komunikáciu, je poskytnúť praktickú pomoc (ponúknuť jedlo, vodu, oblečenie, deky). Snažte sa vybudovať si s týmto človekom vzťah. Oslovujte ho menom.
4. Buďte pripravení: osoba v kríze sa vám môže vyhýbať, môže sa správať agresívne alebo vašu pomoc odmietnuť.
5. Rešpektujte právo ľudí na rozhodovanie.
6. Aj keď osoba v kríze odmietne vašu ponúknutú pomoc, dajte najavo svoju ochotu pomôcť jej v budúcnosti.
7. Buďte trpezliví, zodpovední, vnímaví a citliví.
8. Hovorte pokojne, jasne a zreteľne. Poskytnite presné, relevantné a veku primerané informácie.
9. Berte do úvahy kultúrne prostredie, pohlavie, zvyky a náboženstvo osoby.
10. Vyhnite sa predpokladom, kritike, hodnoteniu a sľubom.
11. Ak chce osoba v kríze hovoriť, buďte pripravení počúvať. Pomôžte človeku stať sa aktívnou súčasťou svojej vlastnej pomoci. Pripomeňte mu jeho silné stránky, umožnite mu, aby sa postaral sám o seba alebo pomáhal ostatným okolo neho. Toto môže človeku pomôcť prekonať pocit bezmocnosti, ktorý niekedy prichádza s traumatickou udalosťou. Už nie je obeťou, ale súčasťou tímu.
12. Nie je potrebné sa s osobou v kríze neustále rozprávať, často jej stačí, ak je fyzicky prítomná, aby sa cítila bezpečnejšie a istejšie. Povzbudzujte u tejto osoby nádej – presvedčenie, že hoci je súčasná situácia pochmúrna, môže sa

zlepšiť. Ak je to vhodné, rozprávajte sa o ďalších krokoch, ktoré sú realistické a predvídateľné.

13. Všetky informácie, ktoré od osoby v kríze získate, uchovávajte v tajnosti. Nikdy nezdieľajte osobné informácie.

3.1 TVORBA BEZPEČNÉHO PROSTREDIA VYPLÝVAJÚCEHO Z POTRIEB DIEŤAŤA

Podnetnosť prostredia je najdynamickejšia vtedy, keď sa v ňom odrážajú každodenné pokroky a zmeny výchovno-vzdelávacieho procesu. Pedagóg zabezpečí podnetnosť prostredia neustálym navodzovaním pozitívnej sociálno-emocionálnej atmosféry v triede a vytváraním podmienok pre spontánne i zámerné učenie sa dieťaťa. Podnetné prostredie je také, v ktorom sa deti nielen učia, ale kde spoločne žijú, komunikujú, učia sa jeden od druhého v spoločných činnostiach, ale aj samostatne (Lipnická a Sobinkovičová 2022).

Prostredie v MŠ nespočíva len v kvalite vybavenia a zariadenia triedy. Učebné prostredie mimoriadne ovplyvňuje kognitívny, sociálny, emocionálny a telesný vývoj dieťaťa. Ak pedagógovia vytvoria bezpečné a podnetné prostredie, podporia tak u detí učenie (sa) prostredníctvom samostatného a skupinového skúmania, hrových aktivít, prístupu k rozličným zdrojom a interakciu s inými deťmi a dospelými. Priestor má byť usporiadaný tak, aby sa všetky deti cítili vítané, aby mali pocit, že patria do tohto priestoru a že si ich tam vážia.

Pri vytváraní bezpečného prostredia, zohľadňujeme podľa autorov (ISSA 2020) najmä:

- a) **fyzycký priestor** – vnímať, že nehrozí žiadne nebezpečenstvo,
- b) **emocionálny priestor** – zvládnuť vlastné emócie a city, efektívne ich využiť v prospech spolupráce s ostatnými rovesníkmi, aby vzťahy boli úctivé, podporné.

Autori odporúčajú, aby prostredie podporovalo:

- **spoluprácu medzi deťmi** (deti spolupracujú ako tím a komunita učiacich sa),
- úctivú **komunikáciu** (deti a dospelí sa vzájomne pozorne počúvajú, socializujú sa aj mimo MŠ a starajú sa jeden o druhého),
- **empatický prístup dospelých** (zohľadňovanie pocitov a potrieb detí, zasahovanie podnetným spôsobom a zároveň ponechanie priestoru na iniciatívu),

- **vzájomnú úctu** (deti sa vzájomne rešpektujú bez ohľadu na to, ako vyzerajú, odkiaľ pochádzajú, aké majú zručnosti alebo do akej spoločenskej triedy patria),
- **rozmanitosť nápadov** (deti sa neboja iných názorov, nehnevajú sa ani neútočia, ak nesúhlasia, a konflikty riešia konštruktívne),
- **vzájomnú komunikáciu** (deti si navzájom dôverujú a otvorene hovoria o sebe, svojich pocitoch a skúsenostiach),
- **množstvo relevantného, vhodného, usporiadaného aj neusporiadaného materiálu** (ako sú škatule, drôty, plastové fľaše, papier a iný materiál), aby deti mohli objavovať a tvoriť.

V (seba)rozvoji je žiaduce, aby dieťa malo rozmanité materiálno-priestorové príležitosti. Nemusí ísť o finančne nákladné trendové hračky a vybavenie, ale o spojenie edukácie s bežným životom detí a s jeho predmetnými súčasťami. Zamestnanci inštitúcií pripravujú deťom rôzne hry, hračky, aby sa s nimi zoznámili a následne mohol prebiehať výchovno-vzdelávací proces.

Aké prostredie môžeme pre deti pripraviť?

Tabuľka 1

Budovanie mostov (ISSA 2020)

Dbať o to, aby sa deti cítili v bezpečí	<i>Vytvárajte priestory, ktoré vyvolávajú dojem bezpečia, napríklad sú tiché, upratané, s jasnými pravidlami. Pomocou rozvrhu môžete vytvoriť bezpečný a predvídateľný priestor (záverečné rituály napríklad pomáhajú deťom uvoľniť sa a rozlúčiť sa s vami aj medzi sebou). Ak chceme, aby sa deti cítili v rovnováhe a v bezpečí, musíme sa starať aj o ich vnútorný svet, pretože vnútorné prežívanie sa odzrkadlí aj v ich vonkajšom správaní. Musíme dbať o to, aby dieťa zažívalo čo najviac pozitívnych pocitov a emócií na základe radosti z tvorenia, objavovania, hier, dobrých vzťahov a starostlivosti o jeho pocity. Ak sa deti cítia neisto, rozprávať im môžu pomôcť bábky alebo hračky (napríklad sa ich opýtajte, ako sa hračka volá). Ak je dieťa utiahnuté, niekedy stačí prisadnúť si k nemu, aby cítilo, že ste tu preňho, a keď bude pripravené, môže sa na vás obrátiť. Deti pochopia, že majú bezpečnú základňu.</i> Dôležité: máme záujem o pocity dieťaťa, rozvíjame vnímavosť a otvorenosť tým, že vzťahy obohacujeme o ľudský rozmer.
---	--

Stanovenie pravidiel	<i>Dbajte na to, aby boli pravidlá jednoduché, jasné a jasne vysvetlené deťom. Pri určovaní pravidiel si musíte tiež uvedomiť, či deti chápu, čo im hovoríte. Tiež sa pripravte na to, že malé deti rýchlo zabúdajú. Často na vaše pokyny zabúdajú, a tak im ich často pripomínajte. Malé deti nemajú rovnaký hodnotový systém ako dospelí a často zo dňa na deň zabudnú, čo ste im kázali robiť. Dbajte na to, aby deti rozumeli následkom nedodržania pravidiel. Nepoužívajte tresty. Dávajte deťom „oddychový čas“ a prestávky a dajte im najavo, že im veríte. Vysvetlite dané pravidlo a to, prečo je dôležité. Po „oddychovom čase“ nechajte dieťa, aby sa vrátilo do skupiny, keď na to bude pripravené.</i> Dôležité: čo je nutné a nepostačujúce, pravidlá nie sú zákazy a nie sú príkazy.
-----------------------------	--

3.2 KOMUNIKÁCIA S DIEŤAŤOM VO VÄZBE NA JEHO INDIVIDUÁLNE OSOBITOSTI

Eva Bruteničová – Blanka Kožík Lehotayová – Erika Szabóová

Komunikácia je zásadná pri tvorbe optimálneho bezpečného prostredia. Vhodná a správna komunikácia zahŕňa počúvanie a rozprávanie spôsobmi, vďaka ktorým sa deti cítia dôležité a hodnotné.

Pojem komunikácia pochádza z latinského *communicare*, čo znamená *communem reddere* – urobiť spoločným, tzn. sprostredkovať svoje myšlienky, predstavy alebo zámyery niekomu inému. Podľa Mistríka (1999) komunikáciu výstižne možno charakterizovať nasledujúcimi vyjadreniami:

- komunikácia je nevyhnutná k efektívnemu vyjadrovaniu sa,
- komunikácia je prenosom a výmenou informácií v hovorenej, písanej, obrazovej alebo inej forme, ktorá sa realizuje medzi ľuďmi,
- komunikácia je sociálnou výmenou s použitím systému bežne používaných symbolov.

Komunikácia je zásadná pri tvorbe optimálneho bezpečného prostredia. Vhodná a správna komunikácia zahŕňa počúvanie a rozprávanie spôsobmi, vďaka ktorým sa deti cítia dôležité a hodnotné. Predmetná podkapitola sa bude zameriavať na detailnejšie priblíženie komunikácie neverbálnej a verbálnej. Prostredníctvom komunikácie dochádza k odovzdávaniu o. i. rôznych informácií, prianí.

3.2.1 NEVERBÁLNA KOMUNIKÁCIA

Neverbálna komunikácia sa vyskytuje v akejkol'vek interakcii medzi jednotlivcami tvárou v tvár. Za veľmi dôležitú, ale niekedy málo pochopenú formu komunikácie sa pokladá práve tento druh komunikácie. Neverbálna komunikácia predstavuje taký druh komunikácie, pri ktorej sa nepoužívajú slová, ale informácie sa podávajú iným spôsobom. Neverbálna komunikácia podľa Šmelovej a Prášilovej (2018) integruje niekoľko základných spôsobov, ktorými možno komunikovať bez slov:

- pohľadom (reč očí),
- výrazom tváre (mimika),
- pohybom (kinezika),
- fyzickými postojmi (posturoológia),
- gestami (patrí do kineziky),
- dotykom (haptika),
- vzájomným priblížením alebo oddialením (proxemika),
- úpravou zovňajška.

Pre učiteľa je dôležité uvedomovať si význam neverbálnej komunikácie, pretože neverbálne prejavy môžu dopĺňať verbálnu komunikáciu, čo umožňuje podporiť plnohodnotnú informáciu. Už u dieťaťa raného veku možno pozorovať znaky neverbálneho správania, ktoré sú podmienené tým, že dieťa pozoruje neverbálne prejavy rodiča či učiteľa, ktoré napodobňuje. Pomocou neverbálnej komunikácie jednoznačnejšie možno vyjadriť pocity, emócie, záujem či bližší kontakt s inými, snahu o riadenie priebehu komunikácie.

Doherty-Sneddon (2005) uvádza základné princípy rozvoja neverbálnej komunikácie v interakcii učiteľa a dieťaťa:

- **Zámernosť** – správanie dieťaťa by mal učiteľ plne akceptovať, aby dokázal dešifrovať, čo mu dieťa zámerne vyjadruje. Znamená to, že nielen verbalizácia, ale aj mimoslovné signály sa spolupodieľajú na komunikovaní dieťa. Podstatné je, aby sme boli citliví vo vzťahu k typom signálov, ktoré dokážeme reflektovať ako komunikačný prostriedok. Učiteľ by mal rozlišovať, kedy dieťa začína zámerne používať nežiaduce signály a tieto prejavy neposilňovať.
- **Vizuálne signály** – vizuálny kontext umožňuje dieťaťu realizovať interakciu vysielaním neverbálnych signálov (pohľad, gestá rúk, výrazy tváre atď.). Je základom schopnosti dieťaťa odovzdávať svojmu okoliu vlastné myšlienky, pocity a súčasne porozumieť ostatným ľuďom. Prostredníctvom vizuálnych komunikačných signálov, ktoré deti používajú,

učiteľ dokáže identifikovať emocionálny, fyziologický a kognitívny stav dieťaťa. (Bez vizuálneho kontaktu, napr. iba telefonický rozhovor, sa stáva komunikácia do veľkej miery ochudobnená.)

- **Komunikácia je vrodená** – reflektuje tri prístupy. Prvý znamená, že konkrétne komunikačné schopnosti sú vrodené (súvisia s evolúciou). Druhý prístup vychádza z toho, že ak sa daná schopnosť vyskytuje vo všetkých kultúrach, možno ju považovať za univerzálnu a má korene v našom genetickom základe. Tretí prístup je založený na tom, že ak dieťa nadobudne určitú schopnosť už v ranom veku, je to dôkaz, že sa narodilo s touto schopnosťou (prípadne s dôležitými predpokladmi pre ňu). Preto je komunikácia považovaná za vrodenu a jej vrodené základy sú významne ovplyvňované získanými a naučenými skúsenosťami.
- **Komunikácia je naučená** – dieťa sa rodí so značnou genetickou výbavou, ktorá pri priaznivých podmienkach smeruje k rozvoju komunikačných schopností. Dosiahnutie tohto cieľa ovplyvňujú skúsenosti, s ktorými sa dieťa stretáva v období detstva. V tomto čase sa dieťa učí využívať neverbálne schopnosti a aj to, ako sa vyznať v signáloch, ktoré vysielajú iní. Signály, akými sú pohľad či výraz tváre, začne dieťa využívať ešte skôr, ako dokáže úplne pochopiť ich význam. (Schopnosť porozumieť neverbálnym prejavom sa rozvíja aj v období mladšieho školského veku a v prípade niektorých aspektov výrazov tváre dokonca až v období dospievania.)
- **Dospelí by mali byť pozorní** – pretože pozornosť je zásadným predpokladom na citlivosť voči prejavom správania dieťaťa, aby boli taktne interpretované jeho potreby.
- **Schopnosť reakcie** – ako schopnosť reagovať je nevyhnutným doplnkom pozornosti, bez ktorej nemožno dosiahnuť kvalitnú komunikáciu s dieťaťom. Ak sa na potreby dieťaťa reaguje v rozumnom časovom rozmedzí a dôsledne, pomáha to dieťaťu získať sebaistotu. Dieťa by malo poznať pravidlá komunikácie a v prípade, že učiteľ reaguje na pokusy dieťaťa o komunikáciu, prispieva to k skvalitňovaniu interakcie učiteľ – dieťa.
- **Opora** – kvalitná komunikácia je spôsobom vzájomného prenosu informácií učiteľa a dieťaťa a zároveň je podstatným zdrojom učenia sa. Rozvoj dieťaťa sa tak uskutočňuje v dôsledku individuálneho učenia sa, ale významná časť rozvoja je uskutočňovaná sociálnymi interakciami, kde zohráva verbálna a neverbálna komunikácia mimoriadny význam.

V prípade, že príde do vzdelávacej inštitúcie (vrátane MŠ) dieťa, ktoré dovtedy rozprávalo OMJ, treba vytvoriť špecifické prostredie na prijatie jeho jazykovej inakosti. Učiteľ by mal zohľadňovať, že dieťa neovláda jazyk, a tak o. i. aj pomocou neverbálnej

komunikácie umožniť dieťaťu adaptovať sa na nové prostredie a postupne porozumieť a naučiť sa používať nový jazyk.

3.2.2 VERBÁLNA KOMUNIKÁCIA

Pri verbálnej komunikácii využívame viacero spôsobov, no podrobnejšie budeme prezentovať hovorenú formu verbálnej komunikácie (nie písanú či obrazovú formu). V rámci raného a predškolského veku má pri verbálnej komunikácii prioritné miesto zvuková (hovorená) forma, v ktorej možno rozlíšiť jej dve stránky, a to obsahovú a formálnu stránku reči. Obdobie od narodenia dieťaťa až po ukončenie obdobia predškolského veku má v rozvoji reči svoje charakteristické etapy. Avšak učiteľ by mal akceptovať nielen vývinové, ale aj individuálne osobitosti každého dieťaťa, ktoré sa s úrovňou verbálnej komunikácie viažu.

V prípade, že sa do MŠ dostane dieťa, ktoré má OMJ ako je cieľový jazyk príslušného zariadenia, Filagová (2020, s. 22) odporúča zistiť, na akej úrovni je druhý jazyk dieťaťa rozvinutý. Zdôrazňuje potrebu:

1. **Prispôbte vlastný jazykový prejav** – začnite na deti rozprávať pomalšie a výrazne (ale nie prehnane) artikulujte. Snažte sa pri prehovoroch na tieto deti zjednodušiť vetnú skladbu. Ak dieťa v slovenčine dokáže využívať jednoslovné vety, vy používajte vety dvojslovné. Ak dieťa začne hovoriť v dvojslovných vetách, môžete používať zložitejšie vetné konštrukcie. Dodržiavajte prozodické vlastnosti reči – intonáciu, melódiu, rytmus. Využívajte spisovnú slovenčinu, nepoužívajte gramaticky nesprávne tvary a detské slová a snažte sa vyhýbať zdrobneninám. V komunikácii s dieťaťom najskôr využívajte vyjadrenia v prítomnom čase, až neskôr cielene zaradíte minulý a budúci čas.
2. **Používajte ustálené jednoduché inštrukcie** – na počiatočné uľahčenie porozumenia diania počas dňa v MŠ sa pokúste zredukovať variácie v pokynoch a inštrukciách, ktoré prirodzene v reči smerom k deťom používate. Podiskutujte s kolegyňou v triede a dohodnite si zoznam najpoužívanejších inštrukcií a pokynov pre deti a využívajte ich potom obe v rovnakom znení.
3. **Opakujte** – vytvárajte si rituály, ktoré umožnia dieťaťu v rovnakých situáciách zažívať opakovane rovnaké zážitky, čo im umožní cítiť sa v novom prostredí bezpečne, pretože sa budú vedieť orientovať v slede aktivít. Opakujte rovnaké slová v rovnakých kontextoch, rovnaké formulácie pri inštrukciách, rovnaké slovné spojenia v určitých situáciách, rovnaké riekanky, básničky, pesničky.
4. **Interpretujte každú komunikačnú iniciatívu dieťaťa** – snažte sa zachytiť každú snahu o komunikáciu dieťaťa. V čase, kým nadobudne schopnosť vyjadrovať svoje zámyery slovami, všímajte si i neverbálne prejavy dieťa. Pripisujte im význam a snažte sa dieťaťu ukazovať, že rozumiete, že i jeho

gestá, mimika, postoj, plač a krik sú pokusom o komunikáciu s okolím, pokúste sa tieto signály interpretovať. Komunikačné prejavy, ktoré nie sú žiaduce (krik, plač), sa pokúšajte nahradiť v tejto fáze prijateľnejšou formou, založenou na vizuálnej podpore (komunikačné karty).

5. **Komentujte** – používajte opisné komentáre, pomenúvajte predmety, pri každej aktivite pomenúvajte činnosti, pomôcky, pri cvičení časti tela, pri obliekaní jednotlivé časti odevu. V počiatočných fázach učenia sa jazyka dieťaťa verbalizovaním diania okolo neho pomáhate pri rozvíjaní slovnej zásoby a vysvetľovaní kontextu situácie.
6. **Používajte názorné pomôcky** – slová sprevádzajte iným pomocným prostriedkom – gestom, obrázkom, predmetom, jednoducho zdvojujte odovzdanie obsahu učiva pre deti. Obrázky alebo fotografie zachytávajúce pojmy, ktoré sa deti učia, im zjednodušujú orientáciu v téme a pomáhajú zachytiť jednotlivé slová v prúde reči.
7. **Vizualizujte deťom fázy denného režimu** – doplňte vaše slovné inštrukcie podporným signálom – obrázkom, gestom, zazvonením zvončeka, a to predovšetkým pri presunoch, používajte vizuálny rozvrh aktivít a činností počas dňa. K vizuálnemu zobrazeniu, ktoré je vystavené na viditeľnom mieste, sa dieťa môže opakovane vracáť a uistiť sa, čo bude nasledovať. Podľa sa tak na zmenšení neistoty a strachu z neznámeho. Deti s OMJ sa síce po určitom čase socializujú do režimu MŠ každodenným opakovaním, ak však chceme zabezpečiť bezpečné a zrozumiteľné prostredie (vzhľadom na súvislosti emocionálneho nastavenia dieťaťa a učenia), môžeme mu jednoducho pomôcť práve vizuálnou podporou. Vieme mu zobrazit' napríklad režim dňa alebo pravidlá v triede.
8. **Modelujte** – každý slovný prejav dieťaťa oceňte. Namiesto toho, aby ste dieťa opravili, ak v komunikácii povie slovo alebo vetu nesprávne, reagujte na jeho prehovor tak, že v ňom využijete slovo alebo slovné spojenie, ktoré povedalo dieťa v správnej forme. Nevyžadujte, aby po vás dieťa zopakovalo správne slovo alebo vetu, vo vašich výpovediach mu však vždy ponúkajte správnu podobu.
9. **Rozširujte jazykový prejav dieťaťa** – prispôbte vlastné vyjadrovanie. Vaša reč smerovaná na dieťa by mala byť „krok pred dieťaťom“ – ukazovať mu cestu, kam vývin vetných konštrukcií postúpi. Ak dieťa v slovenčine dokáže využívať jednoslovné vety, vy používajte vety dvojslovné. Ak dieťa začne hovoriť v dvojslovných vetách, môžete používať zložitejšiu vetnú skladbu.

Hornáková et al. (2005) ponúka prehľad efektívnych komunikačných stratégií rozvíjania zámernej komunikácie v jednojazyčnom prostredí. Stratégie sú podrobne spracované a štruktúrované podľa veku dieťaťa. Spôsob nadobúdania spôsobilosti komunikovať v modifikácii **komunikačných stratégií** možno aplikovať aj pri zámernej rozvíjaní komunikácie u dieťaťa s OMJ. Stratégie uvádzame v prehľadnej štruktúre v tabuľke 1, ktorá obsahuje výstižné zdôvodnenia a odporúčania.

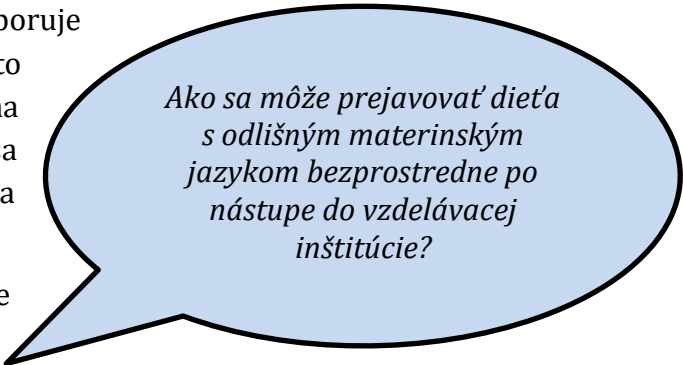
Tabuľka 2

Komunikačné stratégie učiteľa

Názov stratégie	Realizácia stratégie učiteľom
Komentovanie (s nálepkovaním)	K vytváraniu slovnej zásoby prispieva pomenovať predmety, ich vlastnosti či činnosti, ktoré sa s nimi vykonávajú. Dieťa postupne slová dokáže priradiť k veciam a udalostiam, ktoré sa okolo neho dejú, tzn. že im začína rozumieť. Podmienka: koncipovať krátke vety, aby dieťa mohlo slová napodobňovať.
Modelovanie	Slová odlišného jazyka sú zvukovo vzdialené slovám, ktoré dieťa pozná v materinskom jazyku. Aby sa dieťa naučilo nové slová, potrebuje rečový vzor. Nebude slová bezprostredne opakovať, pretože táto fáza prichádza až neskôr.
Interpretácia	Nahlas hovoriť slová, vety vzťahujúce sa na danú situáciu, ktoré by dieťa povedalo, keby vedelo rozprávať (formou oznamovacích krátkych viet).
Otázky	Ak učiteľ kladie otázku, treba počkať na odpoveď = reakciu dieťaťa (pohybom, gestom, pohľadom). Ak dieťa nereaguje ani po dlhšom čase, odpovie učiteľ (poskytne rečový vzor = modelovanie).
Zoči-voči	Komunikovať s dieťaťom zoči-voči, aby malo možnosť zrakovo odzerať pohľadom na ústa. Očný kontakt a pohľad na obklopujúce predmety a situácie, o ktorých učiteľ rozpráva, sa stávajú pre podporu komunikovať dôležité.
Gestá	Podporovať používanie gest (súčasť neverbálnej komunikácie), pretože gesto pomáha dieťaťu porozumieť hovorenej reči.
Raz ty – raz ja	Vymieňať si roly s dieťaťom, tzn. zvukový ping-pong. Učiteľ podporuje u dieťaťa v komunikácii zastávať striedavo aktívnu a pasívnu rolu.
Čakanie	Pozorovať dieťa s cieľom identifikovať zámerné pokusy o nadviazanie komunikácie = následne adekvátne verbálne reagovať.
Rituály	Ak dieťa spozná pravidelne opakujúce sa rituály dňa v triede MŠ, učiteľ by mal naďalej komentovať postupy realizovaných situácií i činností v triede MŠ.
Vylad'te sa na rečovú úroveň dieťaťa	Používať krátke a jednoduché vety. Toto pravidlo pomáha dieťaťu lepšie porozumieť hovorenej reči a vytvára aj lepšie podmienky hovorenú reč napodobňovať.

3.2.3 DIEŤA S ODLIŠNÝM MATERINSKÝM JAZYKOM VO VZDELÁVACEJ INŠTITÚCII

Výskumy ukazujú, že ak učiteľ podporuje rodný jazyk dieťaťa (dieťa s OMJ), takéto dieťa sa oveľa rýchlejšie adaptuje na prostredie vzdelávacej inštitúcie a tiež sa rýchlejšie naučí nový jazyk (Průcha 2011).



Ako sa môže prejavovať dieťa s odlišným materinským jazykom bezprostredne po nástupe do vzdelávacej inštitúcie?

Dieťa s OMJ spravidla začne komunikovať s inými deťmi svojím materinským jazykom, pretože si neuvedomuje, že iné deti (ak predpokladáme, že ide o jediné dieťa s OMJ) mu nerozumejú. Dieťa s OMJ si až postupne začína uvedomovať, že iní dospelí a deti nechápu, čo im rozpráva. Dôsledkom je najčastejšie sa vyskytujúca reakcia, ktorou je to, že na istý čas prestanú rozprávať a v interakcii s inými nekomunikujú (Tabbors a Snow 1999).

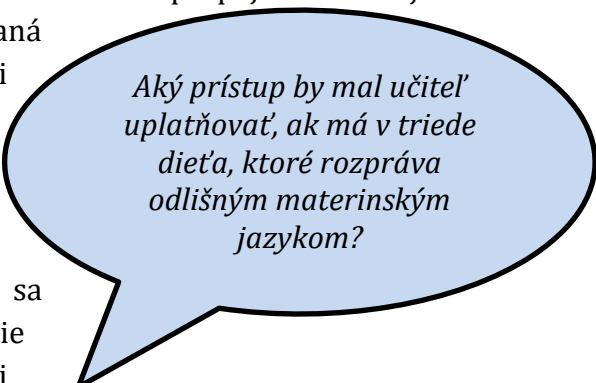
Obdobie, keď dieťa nekomunikuje, môže trvať rôzne dlho. Až po prekonaní tzv. obdobia ticha dochádza k prvým pokusom o opakovanie počutých slov učiteľa (prípadne iných detí). Typickým prejavom prechodného obdobia môže byť aj to, že dieťa len otvára ústa (prípadne šepká) a až následne prechádza do fázy hovorenej reči. Pri citlivom prístupe učiteľa, ktorý zohľadňuje prechodné obdobie dieťaťa, sa obdobie ticha nemusí vôbec vyskytnúť (Harris 2017). Na základe uvedeného by mal **rečový repertoár** učiteľa obsahovať komentovanie, modelovanie, interpretáciu alebo otázky formulované do jednoslovných a dvojslovných vyjadrení, ktoré pomáhajú dieťaťu rozumieť a následne vysloviť slová odlišného jazyka (podrobnejšie uvádzame konkrétne stratégie v texte vyššie).

Nižšie opísaný konkrétny postup jednoznačne poukazuje na mimoriadny význam neverbálnej komunikácie v tom, že učiteľ by mal byť maximálne pozorným na signály, ktoré dieťa vysiela. Odporúčame, aby v prípade, ak dieťa vôbec nerozumie slovenskému jazyku, je potrebné sledovať, kam sa dieťa pozerá, prípadne na čo konkrétne ukazuje. Na základe toho sa učiteľ zameria na hračku či predmet a pomenuje ho. Ak dieťa vyjadrí súhlas (gestom, mimikou), učiteľ mu hračku/predmet podá a opakovane ho pomenuje. Učiteľ pozoruje, ako dieťa s hračkou/predmetom manipuluje, a následne komentuje konanie dieťaťa. Môže sa stať, že dieťa hračku/predmet pomenuje odlišným jazykom, na čo by mal učiteľ zareagovať tak, že zopakuje cudzie slovo a pomenuje hračku/predmet v slovenskom jazyku.

Je vhodné opakovat' po dieťati slová v cudzom jazyku, dokonca umožniť dieťaťu s OMJ naučiť svojich rovesníkov básničky či slová vo svojom jazyku (Jursová Zacharová 2013). Autorka považuje za benefit, ak učiteľ umožní rozprávať dieťaťu s OMJ

v prostredí MŠ, pretože až postupne sa dieťa, ktoré prichádza z cudzojazyčného prostredia, naučí porozumieť a komunikovať v slovenskom jazyku.

Mikulajová (2008) upriamuje pozornosť na prepájanie rozvoja reči s hrou dieťaťa. Takáto hra by mala byť realizovaná v spolupráci a vzájomnej komunikácii s učiteľom, aby boli akceptované princípy rozvíjania komunikácie. Príkladom je manipulačná hra, kde sa dieťa hrá s predmetmi, ktoré podľa učiteľa opakovane pomenúva a zároveň sa hrá. Rovnako vhodné sú aj napodobňovacie hry, kde dieťa imituje činnosť, prípadne aj slová či slovné spojenia učiteľa, kde sa môžu zapájať tak dieťa s OMJ, ako aj všetky ostatné deti z triedy (Whitebread et al. 2017).



Aký prístup by mal učiteľ uplatňovať, ak má v triede dieťa, ktoré rozpráva odlišným materinským jazykom?

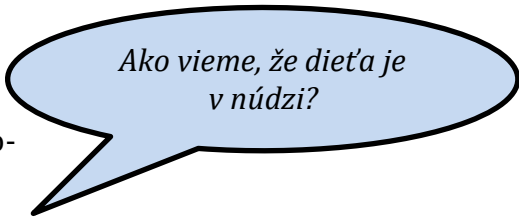
Učiteľ by sa mal vyvarovať uplatňovaniu nevhodných stratégií v prístupe k dieťaťu s OMJ, pretože majú výrazne negatívny dopad nielen na rozvíjanie komunikačných spôsobilostí dieťaťa, ale aj na jeho osobnostný a sociálny vývin. Príkladom neadekvátnej stratégie učiteľa v prístupe k dieťaťu s OMJ je ignorovanie materinského jazyka dieťaťa a požadovanie, aby dieťa začalo komunikovať len v jazyku vzdelávacej inštitúcie. Takýto prístup môže u dieťaťa okamžite vyvolať frustráciu, utiahnutosť, neochotu spolupracovať.

De Houwer (1999) upozorňuje, že postoj učiteľov v prístupe k dieťaťu s OMJ by sa mal prejavovať v **podporných stratégiách**, ktoré majú vplyv na rozvíjanie komunikačných spôsobilostí dieťaťa. Z toho dôvodu je potreba citlivého odborného prístupu učiteľa s prvotným ukazovateľom akceptácie a prijatia dieťaťa s inakosťou.

3.3 ČINNOSTI S DEŤMI V NÚDZI A DRUH PODPORY POTREBNEJ V ZMYSLE INDIVIDUÁLNYCH OSOBITOSTÍ A PRÁV DIEŤAŤA

Vo výchovno-vzdelávacom pôsobení na dieťa je pre pedagóga dôležité vedieť sa orientovať v rozvojových možnostiach, v individuálnych osobitostiach dieťaťa predškolského veku z hľadiska vývinovej psychológie. V predškolskom veku sú medzi deťmi prirodzené rozdiely v dosiahnutej rozvojovej úrovni, o ktorých sme hovorili v prvej kapitole. Spomenuli sme, že osobitnou skupinou sú deti prežívajúce traumy a deti v núdzi.

Autori (ISSA 2020) definovali u detí nasledovné znaky ťažkostí: *dieťa prestáva hovoriť, je hyperaktívne, nečinné, nezaujíma sa o hru, je zmätené, nesústredené, podráždené*. Predškolský vek je obdobím, keď prebiehajú podstatné zmeny v kognitívnej, sociálno-emocionálnej a psychomotorickej oblasti, ktoré ovplyvňujú vývin osobnosti dieťaťa uskutočňované procesmi zrenia a učenia sa.



Ako vieme, že dieťa je v núdzi?

- **Kognitívna oblasť** priamo súvisí s poznávacími procesmi. Vnímanie dieťaťa je globálne, umožňuje diferencovať elementárne kvality a vlastnosti predmetov a javov. Rozvíja sa vizuálna a akustická diferenciácia, ktorá je základom pre formovanie predpokladov na rozvoj ranej gramotnosti. Dané vývinové obdobie je typické nepresnosťou v oblasti vnímania hĺbky, odhadom veľkosti a vzdialenosti, vnímaním priestoru a času. Naopak, predstavivosť a fantázia je výrazne bohatá. V oblasti pamäti v tomto vývinovom období prevláda krátkodobá pamäť nad dlhodobou, mimovoľná pamäť nad zámernou a až ku koncu tohto obdobia sa vytvárajú trvalejšie pamäťové stopy. Pozornosť dieťaťa predškolského veku je označovaná ako nestála a krátkodobá. Postupne sa stáva úmyselnou. Koncom tretieho roku sa dieťa začína pýtať „prečo“. Je to istý spôsob, ako dieťa môže porozumieť problémom a zároveň nachádzať možnosti riešenia.
- **Sociálno-emocionálnu oblasť** vo vývinovom období predškolského veku tvoria kategórie mimopoznávacej stránky osobnosti. City dieťaťa predškolského veku sa prejavujú impulzívnosťou, afektivitou a labilitou. V tomto vývinovom období sa práve city stávajú najvýraznejším motivačným činiteľom a dôvodom, prečo dieťa koná na základe impulzov. Postupné zmeny v sociálno-emocionálnej oblasti sa uskutočňujú postupne a súvisia s vyriešením vývinových kríz v podobe psycho-sociálnych konfliktov (Kožík-Lehotayová a Osad'an 2021 s. 15). Socializácia je zameraná v tom, že dieťa je schopné vyjadriť svoje vlastné potreby, názory, dokáže byť ohľaduplné voči druhým, vie rozpoznať vhodné a nevhodné správanie v obvyklých situáciách, uvedomuje si zodpovednosť za vlastné konanie, ako aj jeho následky. Dokáže rešpektovať pravidlá v každodennom kontakte s deťmi aj dospelými, je schopné spolupracovať a spolupodieľať sa na činnostiach (Hanuliaková 2009, s. 87). Odborná literatúra chápe socializáciu ako proces, v ktorom sa jednotliviec adaptuje do sociálneho prostredia, poznáva ho, posudzuje, kooperuje s ním a stáva sa jeho efektívnym a aktívnym členom

S cieľom riešiť a zvládať následky ťažkej životnej situácie v ranom detstve z pohľadu pedagóga a odborníkov zabezpečujúcich starostlivosť o dieťa je dôležité venovať sa nasledovným bodom. Uvádzame ich v tabuľke.

Tabuľka 3

Ako zvládať následky ťažkej situácie

Pozitívny pohľad na dieťa	Používajte pozitívny spôsob vyjadrovania pri opise detí a vyhýbajte sa negatívnym nálepkám, ako napríklad „tvrdohlavé“. Nálepku preložte do jazyka silných stránok. Napríklad namiesto toho, aby ste povedali „je tvrdohlavý“, môžete povedať „je sebavedomý a trvá na svojich predstavách“. Skúste pochopiť, prečo sa dieťa správa tak, ako sa správa, a dajte mu možnosť uvoľniť napätie, odbúrať hnev alebo stres. Ak je napríklad dieťa nahnevané alebo vystresované, môžete sa s ním zahrať hru, pri ktorej tlačí do steny a zároveň dýcha alebo používa plastelínu.
Zhodnotenie	Pozorujte, čo je u každého dieťaťa spúšťáčom a čo ho stresuje. Ak napríklad dieťa zanechá hru, pozorujte, čo sa stalo bezprostredne predtým, a zareagujte, aby ste dieťaťu pomohli konštruktívne zvládnuť stres. Ak sa dieťa nevie dočkať, kedy bude na rade, sadnite si k menu a striedajte sa spoločne.
Prítomnosť	Vyhýbajte sa kladeniu podrobných otázok o ich individuálnej ceste, živote a ťažkých skúsenostiach. Môže to prebudiť zlé spomienky a pripomenúť dieťaťu zlé zážitky.
Aktivity zamerané na dieťa	Zaved'te rôzne metódy na zvládanie stresu, ako napríklad prechádzanie sa, maľovanky, dýchanie, pohyb a spev. Pomôžte deťom žiť v prítomnosti a prejavujte záujem o ich hru a predstavivosť. Ak sa napríklad dieťa hrá na doktora a pomáha „chorej“ bábike, opýtajte sa, ako sa bábika volá a ako sa cíti. Pomôžte deťom, aby sa zastavili a zamysleli skôr, než budú konať. Používajte signály, ktoré im pomôžu zastaviť sa, napríklad znamenie rukou, bábku, pieseň atď. Dajte deťom priestor na to, aby prevzali iniciatívu. Dodá im to pocit kontroly a zastaví stresové reakcie.
Všíímavosť a relaxácia	Keď sú deti vystresované, povedzte im, aby si oddýchli vo vybranom kútiku v prostredí triedy (na žinenke, pri knižkách, pri učiteľke alebo len tak si sadli...). Môžeme využiť dychové cvičenia zamerané na hlboký nádych a vdych, pomáha to deťom zastaviť sa, regulovať svoje emócie a vymaniť sa z reakcie „boj – útek“. Zaved'te pohybové aktivity na uvoľnenie, napr. poviete deťom, že sa na chvíľku premenia na korytnačky. Čo robia korytnačky? Keď sa cítia ohrozené, stiahnu sa do panciera. Potom im učiteľ povie: „Keď ste vo vnútri panciera, musíte pustiť všetky vaše svaly, nechať ruky visieť, uvoľniť nohy, brucho a dýchať veľmi pomaly a hlboko. Myslite na pekné a príjemné veci.“ Ďalšia aktivita môže byť – na mravca a leva – pri tejto aktivite striedame rýchle a pomalé dýchanie. Najprv povedzte deťom, aby dýchali tak, ako to robí veľký, silný a rýchly lev, čiže dýchajú rýchlo. Potom im povieme, že sú mravčeky, ktoré sú malinké, a preto dýchajú pomaly a pokojne. Striedajme tieto dve formy tak, aby ste aktivitu ukončili dýchaním mravčekov. Tieto metódy môžete použiť aj na zvládnutie nevhodného správania.

Smiech	Keď sú deti vystresované, smiech je prospešný, pretože im pomáha odbúravať stres. Hovorte napríklad smiešnym hlasom, povedzte vtip alebo použite vtipnú pesničku, aby ste deti rozosmiali. Skúste naplánovať zábavné aktivity.
Zvládanie negatívneho správania	Ak sa dieťa bije, ničí hračky alebo plače, dajte mu možnosť odísť do tichého priestoru. S pomocou dospelé osoby tam môže zregulovať svoje emócie. V tomto priestore môže dieťa robiť dychové či pohybové cvičenia a keď bude pripravené, vráti sa do skupiny. Deti môžete rozptýliť aj tak, že im ponúknete alternatívne aktivity namiesto toho, aby ste ich nútili zúčastňovať sa na konkrétnej učebnej aktivite. Napríklad ak je dieťa vystresované, zamerajte sa na odbúranie stresu a pomôžte mu upokojiť sa, a keď bude pripravené, môže sa vrátiť k učebnej aktivite.

Je mimoriadne dôležité, aby deti, ktoré sú v ťažkej a náročnej situácii, mali príležitosť hrať sa a zabávať sa so svojimi rovesníkmi. Cieľom nasledujúcich aktivít je zmierniť u detí stres a úzkosť, aby sa cítili uvoľnenejšie, a motivovať ich, aby dôverovali ostatným. Môžeme ich používať aj v prípade, keď deti nehovoria (ak učitelia, zamestnanci komunitných centier a deti nehovoria tým istým jazykom), keď sú deti rozrušené, nervózne, napäté alebo prejavujú prvky agresívneho správania.

3.3.1 AKTIVITY ZALOŽENÉ NA HRE

Podľa autoriek Kikušovej a Králikovej (2004, s. 11) základom výchovno-vzdelávacieho procesu v MŠ je využívanie hry ako základnej činnosti, ktorá je zdrojom aktívneho učenia sa dieťaťa. Pre deti v autentických aktivitách majú možnosť rozvíjať sa, revidovať a pretvárať významy, ktoré vyjadrujú detské chápanie sveta, chápanie iných ľudí a seba samého.

Základným edukačným prostriedkom v inštitúciách venujúcim sa deťom do 6 rokov je hra, ktorú chápeme ako špecifickú činnosť človeka, dieťaťa, jednotlivca aj skupiny. Hra je činnosť spontánna, ktorá sa prejavuje vo voľnej hre detí. So spontánnou hrou súvisí pocit slobody, dieťa si vyberá hru, rozhoduje o jej priebehu (Suchánková 2014). Spomenieme hry, ktoré môžeme zaradiť medzi prvé hry, a to sú sociálne hry. Z hľadiska sociálneho vývoja do troch rokov rozlišujeme samostatné a paralelné hry. Významné miesto majú napr. pohybové, manipulačné, konštruktívne, námetové, tvorivé, dramatické, kooperatívne hry. Zmyslové hry podporujú učenie sa skúmaním, riešením problémov, pomocou zvedavosti a tvorivosti. Pomáhajú nadväzovať nervové prepojenia v mozgu a podnecujú rozvoj jazykových a motorických zručností. Okrem toho má zmyslová hra liečivé, rehabilitačné a preventívne účinky. Zmierňuje stres a úzkosť, ktoré môžu viesť k zmenám správania či zrúteniu.

Predškolský vek je veľmi kreatívnym obdobím. Tvorivé aktivity, ako sú divadlo, hudba, tanec, výtvarné umenie, sú vynikajúcim nástrojom na učenie sa. Pomáhajú deťom:

- rozvíjať si predstavivosť a tvorivosť,
- budovať sebavedomie,
- chápať a prejavovať emócie,
- učiť sa o svete a o ich mieste v ňom,
- hovoriť o myšlienkach, zážitkoch alebo nápadoch,
- precvičovať a zlepšovať si sociálne zručnosti,
- precvičovať a zlepšovať si zručnosti jemnej motoriky, zručnosti hrubej motoriky a vizuomotorickú koordináciu,
- rozvíjať si slovnú zásobu a pamäť.

Prostredníctvom hudby, pohybu a rytmu deti spoznávajú svoje telesné funkcie a schopnosti. To prispieva k budovaniu sebaúcty a posilňovaniu telesnej a duševnej výkonnosti. Aktivity súvisiace s rytmom pomáhajú deťom chápať postupnosť a vzorce, ako aj koncepciu opakovania. To všetko prispieva k rozvoju zručností v oblasti matematického uvažovania.

Hudba, pohyb a rytmus zohrávajú kľúčovú úlohu pri uvoľňovaní tela, pomáhajú nám ukotviť sa a znova nadobudnúť rovnováhu v ťažkých časoch. Popri tanci môžu deti a opatrovníci aj skákať, kolísať sa, poskakovať a vlniť sa, vďaka čomu bude účinok hudby ešte väčší než pri samotnom počúvaní alebo spievaní zároveň s hudbou.

Aktivita 1 *Traste celým telom!*

Opis aktivity: *Dajte deťom tieto pokyny:*

- Keď budete počuť hudbu, traste celým telom (*nohami, ramenami, trupom, chodidlami, rukami – všetkým*).
- Keď sa hudba preruší, trikrát čo najhlasnejšie zatlieskajte.
- Na tretie tlesknutie nechajte ruky spojené a priložte si ich na srdce. Zavrite oči. Potom sa trikrát zhlboka nadýchnite a vydýchnite.

Aktivita 2 *Citrónová šťava*

Opis aktivity: *Motivujte deti, aby si predstavili, že stoja pod citrónovníkom.*

- Postavia sa na špičky, natiahnu ruky ku konáru plnému citrónov a do každej ruky zoberú citrón.

- Následne citróny čo najsilnejšie žmýkajú, aby z nich vytiekla všetka šťava – žmýkajú a žmýkajú.
- Keď už z citrónov vyžmýkali všetku šťavu, citróny môžu celou silou zahodiť na zem a uvoľniť si ruky.
- Tento postup opakujú, až kým nebudú mať pohár plný citrónovej šťavy.
- Po poslednom stisku si deti vytrasú ruky, aby si ich uvoľnili.

Aktivita 3 *Sviečka na torte*

Opis aktivity: *Povedzte deťom, aby si predstavili, že sú sviečkami na torte.*

Dajte im tieto pokyny: Najskôr stojíme vzpriamene. Praží však na nás slnko a začíname sa topiť. Najskôr sa nám topí hlava (urobte prestávku), potom ramená (znova urobte prestávku) a potom ruky. Vosk sa pomaly roztápa. Nohy sa nám pomaly ohýbajú, až kým úplne nezmäkneme a nestane sa z nás hrudka vosku na podlahe. Potom začne fúkať studený vietor (napodobnite zvuk vetra), postavíme sa a opäť stojíme vzpriamene.

Aktivita 4 *Tanec v daždi*

Opis aktivity: *Povedzte deťom, aby napodobnili:*

- *Vietor* – šúchajte si dlane, a tak vytvorte zvuk vetra.
- *Mrholenie* – jemne si všetkými prstami klopkajte po hlave.
- *Husté mrholenie* – ďalej si klopkajte prstami od hlavy po ramená.
- *Jemný dážď* – tlapkajte sa po hrudi.
- *Hustý dážď* – čoraz intenzívnejšie sa ďalej tlapkajte po tele smerom k bruchu.
- *Jemná prehánka* – veľmi rýchlo sa tlapkajte od stehien až po kolená.
- *Veľká prehánka* – pohyb zintenzívňte a tlapkajte sa po tele až po členky.
- *Búrka* – dupte nohami, a tak napodobnite zvuk búrky.

Keď skončíte, zopakujte všetky kroky v opačnom poradí až po vietor, ktorý nakoniec ustane. Zhlboka sa nadýchnite a uvoľnite sa.

Aktivita 5 *Relax, pokoj a pohodlie*

Opis aktivity: Tieto aktivity možno použiť na povzbudenie detí, aby sa cítili „prítomné vo svojom tele“ a naučili sa činnosti, ktoré im pomôžu cítiť sa uvoľnene, pokojne a pohodlne.

Z týchto relaxačných aktivít môžu mať úžitok deti (od 4 rokov) aj dospelí každého veku.

Pomôcky: otvorený priestor, na ktorom sa dá ležať alebo stáť ako skupina (vhodný je interiér aj exteriér).

Dôležité: môžete naučiť deti používať tieto techniky, keď sa cítia vystrašené, úzkostné, smutné, nahnevané alebo znepokojené. Tieto zručnosti môžete naučiť aj rodiča/opatrovníka dieťaťa a podporiť ich používanie na uvoľnenie úzkosti a stresu v domácom prostredí.

Trvanie aktivity: 15 – 20 minút (aj jej obmien, značíme ich písmenami).

a) Hlboké nádychy

Krok 1: Naučte deti, ako si uvedomiť svoj dych a zhlboka dýchať a zároveň využívať svoju predstavivosť. Toto rýchle cvičenie hlbokého dýchania používajte s deťmi každý deň.

Krok 2: V sede alebo v stoji požiadajte každé dieťa, aby zovrelo pravú ruku v päšť a predstavilo si, že v nej drží voňavý kvet, ovocie alebo obľúbené jedlo.

Krok 3: Požiadajte každé dieťa, aby ľavú ruku zovrelo v päšť a predstavovalo si, že drží sviečku alebo oheň.

Krok 4: Prikážte deťom, aby zhlboka vdychovali vôňu kvetu/ovocia/jedla v ľavej ruke a potom sfúkli sviečku a oheň v pravej ruke. Pokračujte v hlbokom vdychovaní sladkej vône nosom a vydychovaní ohňa ústami. Cyklus vdychovania a vydychovania zopakujte aspoň trikrát.

b) Bábka

Krok 1: Pri tomto cvičení použite ako príklad bábkky alebo hračky. Vysvetlite deťom, že niekedy je dobré predstierať, že ste bábka alebo maňuška a máte voľné ruky, nohy, dlane a chodidlá.

Krok 2: Začnite tým, že spoločne zatrasiete nohami, potom rukami, krkom, ramenami a trupom. Povzbudzujte deti, aby sa jašili, aby uvoľnili svoje telo a pohybovali sa ako bábka.

Krok 3: Požiadajte deti, aby si všimli, či niektorá časť ich tela je viac napätá alebo stuhnutá ako iné časti. Vyzvite ich, aby venovali zvýšenú pozornosť traseniu a uvoľňovaniu tejto časti tela.

c) Motýlie objatia

Krok 1: Prekrižte si ruky na hrudi, akoby ste sa držali – ľavú ruku máte na pravom ramene a pravú ruku na ľavom ramene. Požiadajte deti, aby vás napodobnili.

Krok 2: Nechajte ruky prekrížené a striedavo sa dotýkajte každou rukou ramena, na ktorom je položené: ľavou rukou sa dotknite pravého ramena; potom sa dotknite pravou rukou ľavého ramena; postup opakujte niekoľkokrát. Je dôležité, aby ste sa dotýkali naraz vždy iba na jednom ramene.

Krok 3: Deťom môžete povedať, že dotýkanie sa rukami je ako pohyb krídel motýľa alebo vtáka hore a dole. Jedno krídlo sa pohybuje hore a klesá a potom sa druhé krídlo pohybuje hore a klesá. Požiadajte deti, aby si potľapkávali po ramenách 1 minútu a potom prestali, nadýchli sa a všimli si, ako sa cítia. Opýtajte sa detí: Ako sa cítite?

Krok 4: Pokračujte v potľapkávaní. Toto cvičenie môžete robiť tak dlho, ako to vám a deťom vyhovuje, a toľkokrát denne, koľkokrát je to potrebné.

d) Dýchanie do brucha

Krok 1: Deti si ľahnú na chrbát a položia si ruky na brucho.

Krok 2: Usmernite ich, aby sa pomaly zhlboka nadýchli nosom a vydýchli ústami s jemným zvukom – a-h-h-h-h-h! Povedzte im, že by mali cítiť a vidieť, ako sa ruka na bruchu pri nádychu a výdychu pohybuje hore a dole. Usmernite ich, aby sa pomaly nadychovali nosom a vydychovali ústami, akoby sa snažili posunúť pierko do vzduchu.

Krok 3: Pomaly sa nadychujte a počítajte do 2, 3, 4 a vydychujte 2, 3 a 4. Niekoľkokrát zopakujte.

Krok 4: Opýtajte sa detí, ako sa pri tomto cvičení cítia. Techniku s nimi pravidelne precvičujte. Porozprávajte sa s nimi o tom, kedy ju môžu použiť – napríklad keď sa cítia znepokojené, nahnevané alebo vystrašené. Povzbudte ich, aby techniku používali aj doma, keď idú spať.

Aktivita 6 Volné kreslenie

Opis aktivity: Táto aktivita je zameraná na poskytnutie priestoru a času deťom slobodne a spontánne vyjadriť svoje myšlienky, emócie, nápady, príbehy, ako aj komunikovať a vyjadriť svoje starosti, zážitky, obavy, sny a záujmy.

Pomôcky: A3, prípadne A4 biely alebo farebný papier na kreslenie, farbičky/pastelky

Veková skupina: 2 – 8 ročné deti; činnosť možno vykonávať spoločne s opatrovníkmi.

Trvanie aktivity: 20 – 30 minút

Metodický postup:

- Na upokojenie a sústredenie detí použite krátku relaxáciu alebo cvičenie.
- Každému dieťaťu dajte papier a pomôcky na kreslenie. Deti môžu sedieť v kruhu na podlahe, za stolmi alebo si môžu nájsť vlastný priestor v miestnosti, kde budú sedieť a kresliť.
- Vysvetlite deťom, že môžu kresliť čokoľvek, čo chcú.
- Povzbudte ich, aby kreslili čokoľvek, čo im napadne.
- Vysvetlite, že neexistuje žiadna správna alebo nesprávna vec alebo spôsob kreslenia a že toto je čas, aby si kreslenie slobodne užili.
- Keď deti skončia, položte kresby do kruhu na podlahu alebo ich zaveste na stenu a požiadajte ich, aby sa prešli okolo a pozreli si kresby ostatných.
- Začnite tým, že sa detí opýtate, či sa niekto nechce podeliť o príbeh o svojej kresbe.
- Ak deti nakreslia obrázky z mimoriadnej alebo konfliktnej situácie, využite to ako príležitosť na preskúmanie akýchkoľvek obáv, zmätku alebo otázok, ktoré by trieda mohla mať v súvislosti so znepokojujúcimi udalosťami.

Dôležité: Diskusiu vždy ukončíte opätovným zameraním sa na pozitívne silné stránky (napr. že sú teraz v bezpečí, že prekonalí ťažkosti, že majú nových kamarátov).

Niekedy sa deti nechcú podeliť o svoje výtvary alebo o nich hovoriť. To je v poriadku. Samotný akt kreslenia im pomáha, aj keď o ňom nehovorí. Uistite sa, že na zadnú stranu každej kresby napíšete meno dieťaťa vy alebo dieťa. Pomáha im to uviesť si vlastníctvo kresby a buduje to ich sebaúctu. Umožnite deťom, aby si vybrali, či si chcú svoju kresbu vziať domov alebo ju vystaviť v triede.

Mladšie deti sa učia o svojich emóciách a o tom, ako rozpoznať rozdiel medzi smútkom, hnevom, šťastím, strachom, radosťou a inými pocitmi v sebe aj v iných. Keď sa dieťa podelí o príbeh o svojej kresbe alebo sa s vami rozpráva, všimajte si výraz jeho tváre a reč tela a potom mu pomôžte nájsť slová na opísanie prežívaného pocitu.

Pomocou slov označte dieťaťu danú emóciu. S deťmi vo veku od 4 do 8 rokov môžete viesť skupinové rozhovory o emóciách a povzbudzovať deti, aby svojim rovesníkom radili. Napríklad:

- *Kedy sa cítiš smutný?*
- *Ako sa pri tom cítiš?*
- *Čo ti pomáha cítiť sa šťastne?*

Aktivita 7 Sieť prepojení

Opis aktivity: Táto aktivita podporuje prepojenie a pozitívne interakcie medzi deťmi, ako aj zlepšenie ich interakcií s dospelými alebo opatrovníkmi.

Pomôcky: lopta alebo mäkká bábka a priestor na skupinové sedenie

Veková skupina: 3 – 8 ročné deti

Trvanie aktivity: 15 – 20 minút

Metodický postup:

- Posad'te sa spoločne do kruhu – deti aj všetci prítomní dospelí.
- Ktorémukol'vek dieťaťu v kruhu hod'te alebo posuňte loptu alebo bábiku a zároveň nahlas vyslovte jeho meno.
- Toto dieťa potom hodí alebo posunie loptu inému dieťaťu a zároveň nahlas povie meno druhého dieťaťa. Tento postup opakujte, kým každé dieťa nechytí loptu (každé dieťa dostane loptu len raz) a lopta sa vám nevráti.
- Cvičenie zopakujte v rovnakom poradí. Požiadajte deti, aby sa pokúsili zopakovať predchádzajúcu aktivitu – aby sa pokúsili posúvať loptu od dieťaťa k dieťaťu v rovnakom poradí a zároveň nahlas vyslovovali mená.
- Cvičenie zopakujte ešte niekoľkokrát.

K lopte môžete pridať aj emócie alebo pocity, napríklad – že je to pomalá, rýchla, horúca, studená, smutná alebo veselá lopta

Dôležité: Stresujúce zážitky môžu spôsobiť, že sa deti budú cítiť nepríjemne alebo uväznené vo svojom tele. Môže byť pre ne tiež ťažké komunikovať s ľuďmi a svojím okolím.

3.3.2 PRÁVA A ZODPOVEDNOSTI

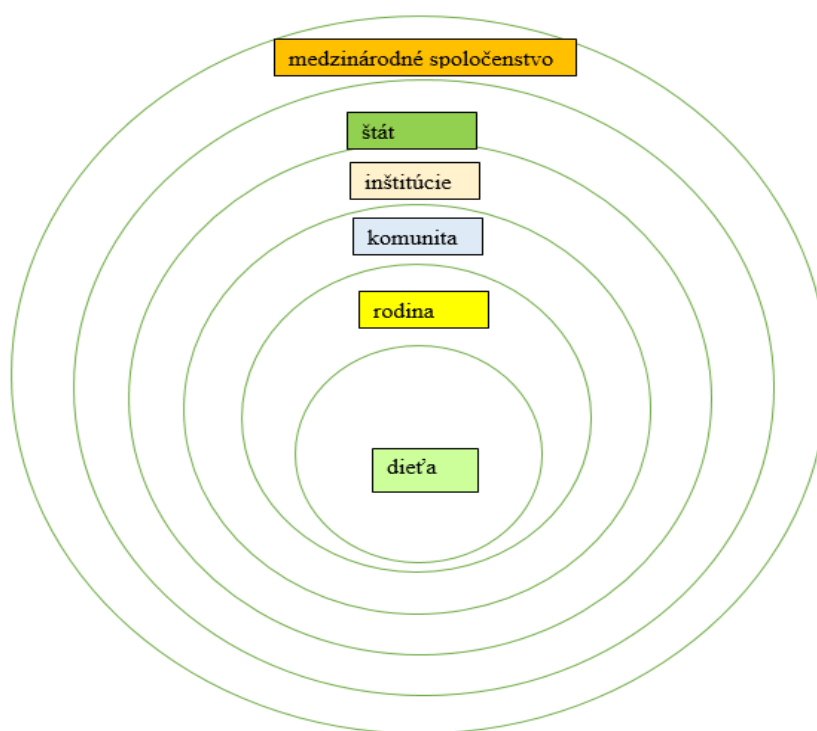
Podľa Dohovoru o právach dieťaťa majú všetky deti právo na starostlivosť a ochranu. Každý, kto je v kontakte s deťmi, je teda zodpovedný za ich bezpečnosť. „*Štáty, ktoré sú zmluvnou stranou Dohovoru, robia všetky potrebné zákonodarné, správne, sociálne a výchovné opatrenia na ochranu detí pred akýmkoľvek telesným alebo duševným násilím, urážaním alebo zneužívaním, včítane sexuálneho zneužívania, zanedbávaním alebo nedbanlivým zaobchádzaním, trýznením alebo vykorisťovaním počas doby, keď sú v starostlivosti jedného alebo oboch rodičov, zákonných zástupcov alebo akýchkoľvek iných osôb starajúcich sa o dieťa.*“ – Dohovor o právach dieťaťa.

Deti majú tiež právo podieľať sa na otázkach, ktoré súvisia s ich blahobytom, a zohrávať úlohu pri zabezpečovaní svojej bezpečnosti.

Každé dieťa má právo na ochranu, štúdium, prístup k zdravotným službám a uspokojenie ďalších základných potrieb. Nie vždy sa tak deje, ale dospelí v ich okolí by mali urobiť všetko pre to, aby boli práva detí zabezpečené.

Obrázok 5

Zodpovednosť za ochranu detí



Dieťa

- by si malo osvojiť zdravé správanie a odhadnúť, kedy sa môže ocitnúť v nebezpečnej situácii a vyhľadať pomoc.

Rodina

- ide o okruh bezprostredne blízky dieťaťu. Sú zodpovední za to, aby sa dieťaťu dostalo všetkej základnej starostlivosti a emocionálnej podpory, ktorú dieťa potrebuje. Mali by tiež kontrolovať, či sa dieťa vyvíja primerane svojmu veku, a uistiť sa, že vyhľadajú pomoc v prípade, že dieťa potrebuje ďalšiu podporu.

Komunita

- komunita by sa mala podieľať na tom, aby bolo prostredie pre deti bezpečné. Komunita zohráva veľkú úlohu, pretože môže brániť napĺňaniu práv detí, ak sa riadi názormi, ktoré deti diskriminujú. Napríklad ak komunita verí, že dievčatá by mali zostať len doma a pomáhať v domácnosti alebo sa predčasne vydať, aby mohli začať samostatný život v novej rodine, bráni základnému univerzálnemu právu dievčat na vzdelanie. Prispievajú tiež k tomu, že dieťa je vystavené

možnému zneužívaniu zo strany širšej novej rodiny, keďže môže byť ešte neplnoleté.

Inštitúcie

- ak rodina a komunita nedokážu dieťa ochrániť, iné inštitúcie, napríklad mimovládne organizácie alebo iné, dieťa podporia a poskytnú mu starostlivosť, ktorú potrebuje.

Národné a medzinárodné inštitúcie

- aby sa zabezpečila ochrana dieťaťa a naplnenie jeho práv, môžu národné a medzinárodné inštitúcie poskytovať rôzne formy podpory pri poskytovaní starostlivosti dieťaťu a rodine. To platí najmä v prípadoch, keď sa rodiny sťahujú na iné miesta a môže byť potrebné zapojiť medzinárodné organizácie (napríklad UNICEF).

Prečo majú deti špeciálne práva?

Práva dieťaťa spísané v Dohovore sa podobajú právam dospelých. Dohovor vysvetľuje, že dospelí, ako aj štáty, by mali vynaložiť dodatočné úsilie, aby zabezpečili tieto práva a aby zabezpečili, že deti k nim majú prístup. Vzhľadom na ich vek potrebujú deti špeciálnu podporu a ochranu, keďže nemajú dostatočnú kapacitu a silu, aby si tieto práva zabezpečovali sami.

4 ZVLÁDANIE STRESU A PREVENCIA VYHORENIA U PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

Jana Paleschová

Podpora detí v predškolskom veku pri zvládaní krízových životných situácií si vyžaduje osobnostne vyrovnaných pedagogických zamestnancov.

K bezpečnému prostrediu pre dieťa patrí optimálne personálne zabezpečenie každej inštitúcie. Vyrovnaní ľudia bez stresov sú ich nevyhnutnou súčasťou. Bohužiaľ, v dnešnej uponáhľanej dobe je stres takmer každodennou súčasťou nášho života. Každý človek je raz za čas vystavený stresu a nikto z nás nie je proti nemu imúnny. Málokto z nás môže povedať, že nevie, čo je stres, čo ho spôsobuje a ako sa prejavuje. V každodennom živote čelíme mnohým požiadavkám a často sa ocitáme pod tlakom. Stres môže byť vyvolaný čímkoľvek – od každodenných povinností v domácnosti alebo v práci až po vážne životné udalosti.

PRÍKLAD Z PRAXE



Niektorí študenti sú v strese pred skúškou alebo preto, že majú problém úspešne ukončiť školu. Existujú ľudia, ktorí si vždy nájdú niečo, čoho by sa mohli báť. Pracujúce matky majú pocit, že zlyhávajú, keď sa snažia skĺbiť pracovné povinnosti so starostlivosťou o rodinu. Sedíte v autobuse, očami sa snažíte spomaliť čas, ale márne. Už je jasné, že budete meškať a váš šéf z toho vyvodí dôsledky. Rozprší sa a vy nemáte dáždník; zašteká pes, keď idete okolo domu; dostali ste úlohu, na ktorú máte málo času a je pre vás náročná; chystáte sa do nového zamestnania...

Charakteristické pre profesiu vychovávateľa a učiteľa detí predškolského veku je práca v hlučnom prostredí, s väčšou skupinou detí, spoluúčasť na výchove a s tým súvisiace formovanie osobnosti, problémové situácie detí, angažovanie sa do ich problémov alebo do ich života, vcítanie sa do ich prežívania. Dosahovanie rozporných požiadaviek, ktoré sa od detí vyžadujú,

Čo nám spôsobuje stres?

a diferencovaná úroveň detí doslova núti učiteľa nepodporovať všetky deti rovnako, ale zameriavať sa prioritne na tie, ktoré to najviac potrebujú.

V predchádzajúcom texte sme hovorili najmä o deťoch, ktoré prichádzajú do MŠ a samy prežívajú stres, traumy, núdzu. Ale na čo nesmieme zabúdať, je, že aj dospelí, ktorí sa o deti starajú, potrebujú byť aj po psychickej stránke v poriadku. To je dôvodom, aby sme sa téme stresu u pedagogických zamestnancov venovali práve v súvislosti s podporou detí v zvládaní výrazných a psychicky náročných životných situácií, do ktorých sa môžu dostať (rozvod rodičov, narodenie súrodenca, sťahovanie, pandémie – obmedzenie stretávania sa, vojnový stav, tragédia v rodine a pod.) Príliš veľa povinností, nedostatok času, vysoké požiadavky, ktoré na seba kladie učiteľ sám, ale aj tie, ktoré naň kladú iní, majú dopad na atmosféru a vzťahy v kolektíve. Prácu učiteľa výrazne ovplyvňuje čoraz častejšie chýbajúca spolupráca medzi kolektívom, nedostatok vzájomnej dôvery, absencia empatie, narušená komunikácia až verbálna agresia, rivalizácia vyúsťujúca do interpersonálnych konfliktov. Nárast stresu učiteľov ovplyvňujú aj konflikty s rodičmi detí či nedostatok uznania nadriadeným alebo zamestnávateľom (Fijalkowska-Mroczek et. al. 2018).

Hovoríme o takzvaných faktoroch vonkajšieho prostredia, ktoré neustále pôsobia na organizmus. Ich pôsobenie tak vedie k aktivácii kompenzačných mechanizmov, ktoré zabraňujú akýmkoľvek zmenám vnútorného prostredia (fyzikálnym, chemickým), a tým aj poškodeniu organizmu (Mravec 2011). Stres niektorí opisujú skôr ako **tlak alebo záťaž**, iní ako **napätie a duševnú nerovnováhu**.

Základ pojmu *stress* (angl.) – znamená dôraz, sila, tlak, ale aj záťaž či problém. Prapôvod z latinského slova *stringo* – znamená *utahovanie, zovretie, prípadne tlak* (Gyurán 2005).

Priekopníkom a autorom pojmu **stres** je lekár a chemik Hans Selye, ktorý na základe niekoľkých experimentov na myšiach pochopil, že súbor príznakov na pacientoch bol výsledkom rovnakej reakcie tela v rôznych situáciách, čiže akýsi telesný prejav, ktorý najskôr pomenoval ako celkový adaptačný syndróm a až neskôr použil termín stres.

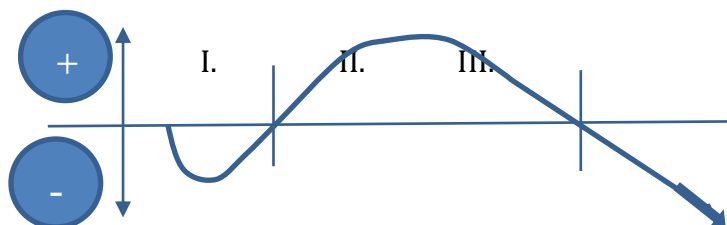
Stres definuje ako „*stav prejavujúci sa vo forme špecifického syndrómu, ktorý predstavuje súhrn všetkých nešpecificky vyvolaných zmien v rámci daného biologického systému*“ (Selye 1966, str. 82). Zjednodušene povedané, stres je istý druh psychofyzickej reakcie na vonkajšiu alebo vnútornú záťaž v podobe stresorov (Hennig – Keller 1996) alebo, ako uvádza D. Fontana (1997), je to zvýšený nárok na prispôsobivé schopnosti mysle a tela. H. Selye (1976, In: Fontana 1997) opísal stres ako trojstupňovú reakciu, ktorej spúšťačom je akákoľvek zmena vonkajšieho a vnútorného prostredia (bolesť, infekcia, operácia, emócie, pracovné zaťaženie).

1. **Poplachová reakcia** (bod a) – pripravuje telo na útek alebo útok. V tejto fáze dochádza najprv k otrasom a zníženej odolnosti. Súčasťou tejto fázy je

mobilizácia obranných mechanizmov a obnovenie vzdorovania spôsobené zvýšeným vylučovaním hormónov adrenalínu a noradrenalínu, s cieľom zvýšiť dodávku energie do buniek.

2. **Vo fáze rezistencie** (schopnosti odolávať stresu, odporu) - vyznačuje sa rôznou úrovňou adaptácie, stúpajú kortikoidy (zvyšujú hladinu cukru v krvi) a hormóny produkované v nadobličkách. Umožňujú telu čerpať energiu zo zásob. Čím je organizmus odolnejší, tým dlhšie trvá táto fáza, až kým sa nevyčerpá zásoba síl.
3. **Fáza vyčerpania kapacít** - znamená ukončenie stresovej situácie nasledované kolapsom a fyzickým alebo psychickým zrútením sa.

Obrázok 6
Fázy stresu



Zdroj: Gyurán 2005

Stresom sa neskôr zaoberalo množstvo výskumníkov z rôznych oblastí vedy, nevynímajúc odborníkov zo psychológie. Tieto výskumy priniesli veľké množstvo poznatkov a na rozdiel od Selyeho, ktorý sa zaoberal fyziologickou reakciou na stres, dnes dávame dôraz predovšetkým na jeho psychické dôsledky. Takto ho chápe a definuje aj J. Křivohlavý (1994, str. 10): „*Stresom sa obvykle rozumie vnútorný stav človeka, ktorý je buď priamo niečím ohrozovaný, alebo také ohrozenie očakáva a pritom sa domnieva, že jeho obrana proti nepriaznivým vplyvom nie je dostatočne silná.*“

Lazarus (1993) dáva dôraz na hodnotenie významovosti toho, čo sa dotýka ich osobnej spokojnosti. Stres považuje za reakciu na osobné poškodenie (stratu) a hrozbu, ktoré vyplývajú zo vzťahu medzi jedincom a jeho okolím. Stupeň stresovej reakcie je teda závislý od hodnotiacich myšlienok (hodnotenie a coping), ktoré stresovú reakciu ovplyvňujú, ale zároveň sú ovplyvňované premennými z prostredia jedinca.

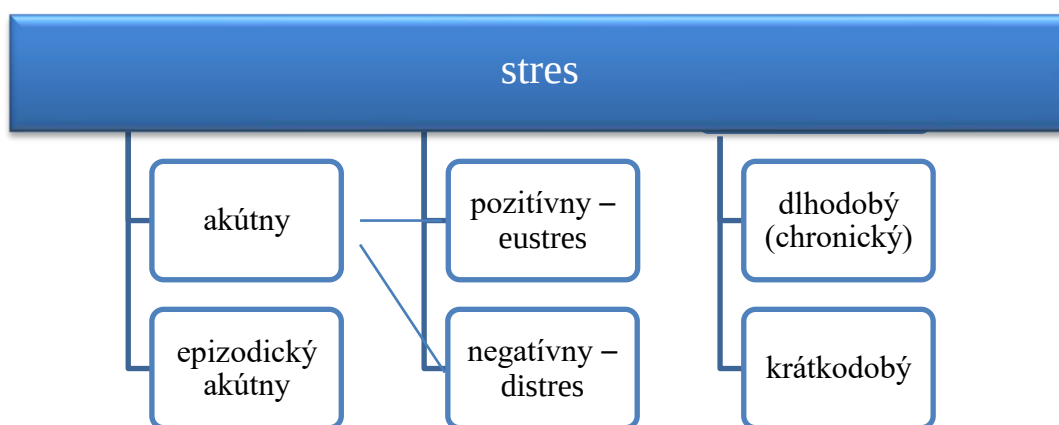
Stres je teda prirodzenou reakciou človeka v situácii ohrozenia. Takáto reakcia prebieha na psychickej (pocit vzrušenia) aj fyzickej úrovni (zrýchlenie dýchania a srdcovej frekvencie, prekrvenie svalov) a môže nás zachrániť v skutočnom

nebezpečenstve. Gyurán (2005) uvádza, že stres je telesná a duševná reakcia na vonkajšie alebo vnútorné podnety, ktoré človek pociťuje ako povzbudzujúce alebo priťažujúce.

4.1 ROZPOZNANIE STRESU, TYPY STRESU, NÁSLEDKY STRESU

Stres je vnímaný ako niečo negatívne. Ale stres môže mať aj pozitívny charakter. A to v závislosti od dĺžky trvania stresu, resp. od častosti opakovania, čo sa stáva už problematické. Na základe uvedeného rozlišujeme niekoľko druhov stresu.

Obrázok 7
Aspekty stresu



Akútny stres je okamžitá reakcia tela na novú a náročnú situáciu. Nemusí byť spôsobený iba negatívnymi podnetmi. Rozlišujeme akútny pozitívny alebo akútny negatívny stres. Akútny pozitívny stres – eustres, pomocník, môže zapríčiniť niečo, čo jedinca baví, niečo, čo v ňom vyvoláva vzrušujúci pocit (adrenalinové športy, stretnutie s milovanou osobou), pôsobí ako tvorivá a motivačná sila, ktorá stimuluje jedinca k vyššiemu výkonu. Takéto stresové situácie dávajú telu a mozgu podnety na rozvoj čo najlepšej reakcie pre budúce a podobné stresové situácie. Po pominutí nebezpečenstva sa telo vracia do normálu, nasleduje pocit uvoľnenia a záplava pozitívnych pocitov.

Negatívne pôsobiaci druh stresu – **distres** – môže spôsobiť značné problémy. Negatívny stres prežívame pri rôznych nepriaznivých situáciách, ktoré spôsobujú nadmernú záťaž vedúcu k zníženiu výkonu, ba až k neschopnosti vykonať nejakú činnosť. Ide o najnepríjemnejšie, najťažšie stresové situácie. Neprimeraná až nadlimitná záťaž nie je nebezpečná len svojou intenzitou, ale aj dĺžkou trvania. Podľa intenzity pôsobenia negatívneho stresu rozlišujeme jeho tri formy:

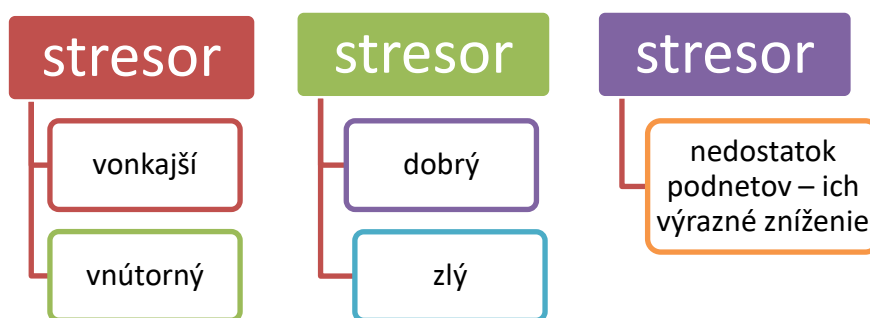


- **hypostres** – malá intenzita stresovej reakcie, stres je nižší ako je hranica tolerancie na stres;
- **hyperstres** – veľká intenzita stresovej reakcie, ide o stres prekračujúci hranicu adaptability (Bratská 2001).

Epizodický akútne stres vzniká, keď máme časté epizódy **akútneho stresu**. V tomto prípade hovoríme najmä o častých epizódach zlého, nepríjemného stresu. Rovnako ako pri negatívnom akútnom strese, aj epizodický akútne stres môže ovplyvniť naše fyzické zdravie a duševnú pohodu. Ak stres dlhodobo pretrváva, hovoríme o chronickom strese, ktorý spôsobuje nepríjemné psychické alebo fyzické príznaky. Môže to byť spôsobené spoločenským tlakom, stresom zo školy alebo práce alebo strachom o blízkych. Podnet, ktorý aktivuje stresovú reakciu, sa označuje ako stresový (záťažový) podnet (príčina), čiže stresor.

Obrázok 8

Možné príčiny stresu



- **Vonkajšie stresory** – podnety neprichádzajú priamo z nášho tela, ale prichádzajú z nášho okolia a nútia nás reagovať na ne.
- **Vnútorné stresory** vychádzajú z nášho tela, ide o veci, ktoré riešime vo svojej hlave.

Obrázok 9

Vnútorne a vonkajšie stresory



- **Pozitívne stresory** nám pomáhajú držať stres na uzde a motivujú nás k činnosti, povzbudzujú a dodávajú silu, výdrž v boji so stresorom.
- **Negatívne stresory** sú faktory, ktoré negatívne ovplyvňujú náš život.

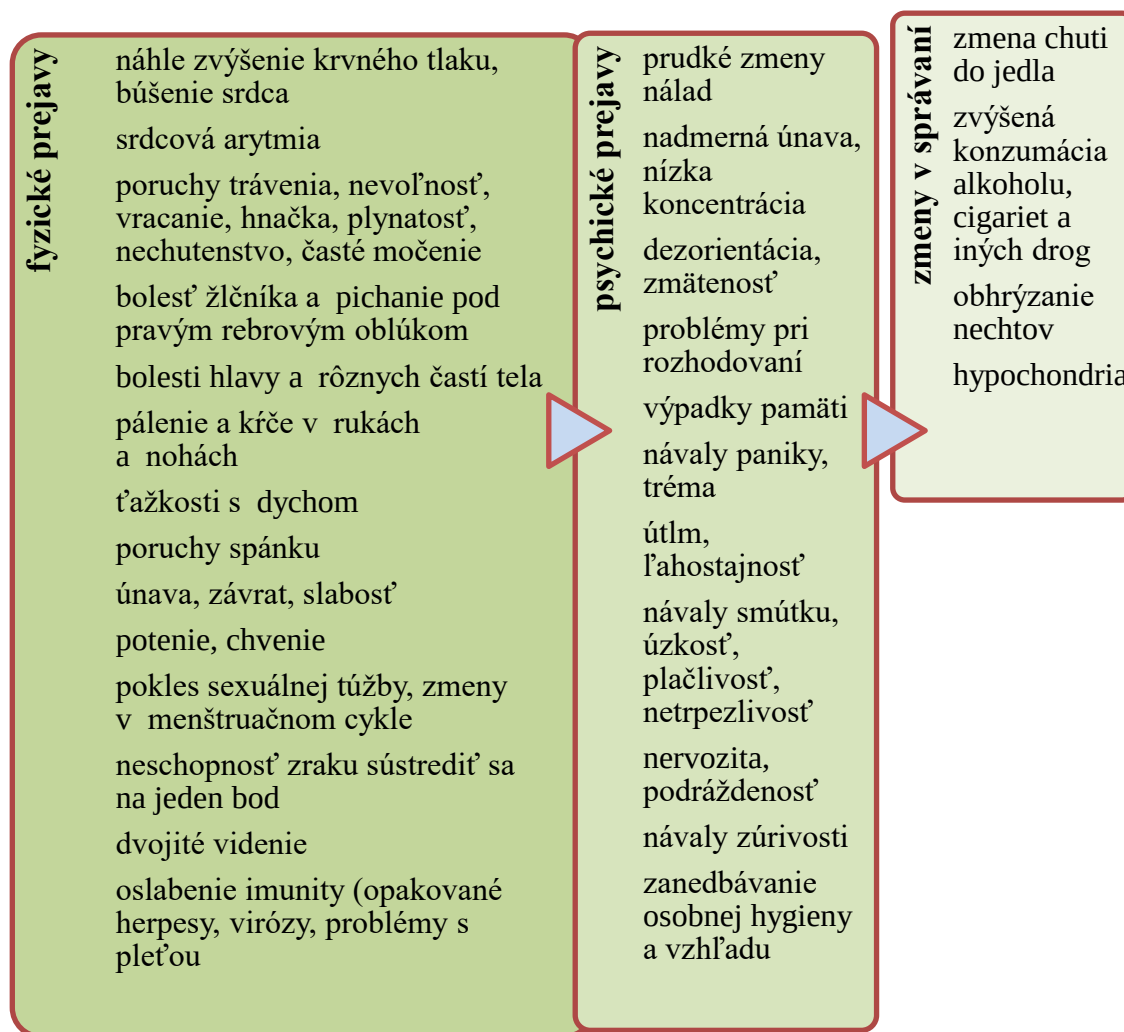
Na zisťovanie prítomnosti stresu existuje množstvo metód, ktorými sa dá stres diagnostikovať a merať. Křivohlavý (2009) ich delí na:

- **psychologické metódy** (pozorovanie, dotazníková metóda),
- **fyzologické metódy** (založené skôr na laboratórnych vyšetreniach).

V praxi môžeme pozorovať u jedincov zmeny krvného tlaku, frekvencie tepu, zmeny dýchania či kožné reakcie.

Ľudské telo je síce veľmi prispôsobené na prekonávanie stresu, ale len do určitej miery. Zachytáva stres na mnohých miestach a zasiahnuté ním môžu byť rozličné orgány. Najskôr sa stres prejaví na správaní jedinca – agresia, emocionálne výbuchy, prehnané reakcie, nedokončená práca, vykonávanie viacerých vecí naraz, rýchle a hlasné rozprávanie, nadávanie, skákanie do reči a pod. K stresovým signálom okrem správania patria aj nervové reflexy, stresové choroby i zmeny nálad (Kirstaová 1996).

Obrázok 10
Príznaky stresu⁵



Stresové účinky bývajú často skryté, takže sa nám nepodarí ich odhaliť. Stres deformuje našu vnímavosť, a preto si ani neuvedomujeme, čo sa s nami deje. Čím viac sme pod vplyvom stresu, tým máme menšiu šancu túto skutočnosť si uvedomiť. Čím skôr sa naučíme rozpoznať príznaky stresu, tým skôr vieme zasiahnuť, aby jeho pôsobenie neprepuklo do inej vážnej choroby. Jednou z možností, ako odhadnúť stres, je test autorky Kirstaovej (1996), ktorá ho rozdelila do niekoľkých častí – vaše okolie, vy, vaše vzťahy, práca, časový rozvrh, stravovanie a pohyb. Okrem rozpoznania stresu je dôležité a potrebné zvyšovať odolnosť voči stresu a zvládanie stresu.

⁵ <https://zivotbezstresu.sk/prejavy-priznaky-stresu>

4.2. PRAKTICKÉ NÁSTROJE PRE REDUKCIU DOPADOV STRESU A ZÁŤAŽE

Stresové účinky bývajú často skryté, takže sa nám nepodarí ich rýchlo odhaliť. Stres deformuje našu vnímavosť, a preto si ani neuvedomujeme, čo sa s nami deje. Zvyšovanie odolnosti stresu, a tým aj redukciu jeho dopadov v prvom rade súvisí so zdravým životným štýlom.

Pri zvládaní stresu R. Lazarus (In: Křivohlavý 2009) kládol dôraz na to, že zvládanie záťaže a stresu:

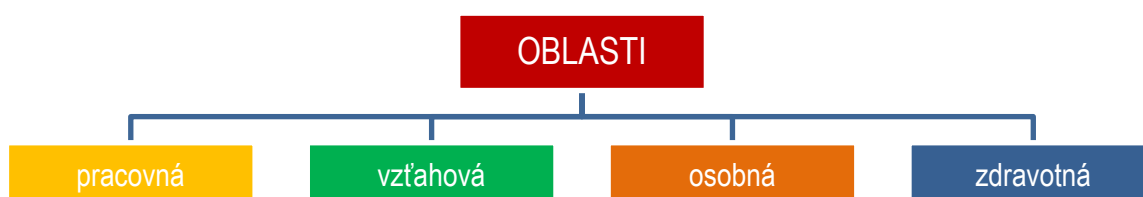
1. nie je jednorazovou záležitosťou, ale ide o dynamický proces;
2. nie je automatickou reakciou;
3. si vyžaduje vedomú námahu a snahu jedinca;
4. je snahou riadiť dianie.

K základným východiskám zvládania stresu v rôznych oblastiach života či k prevencii stresu Hennig a Keller (1996) zaraďujú:

- zníženie počtu stresových situácií počas dňa,
- zmiernenie emočných vzrušení, ktoré stres spôsobujú,
- zmena spôsobu zaobchádzania so stresovými situáciami, ktoré neviete ovplyvniť.

Vo svojom súkromnom či pracovnom živote sme vystavení stresu v rôznych oblastiach:

Obrázok 11
Oblasti príčin stresu



V pracovnej oblasti

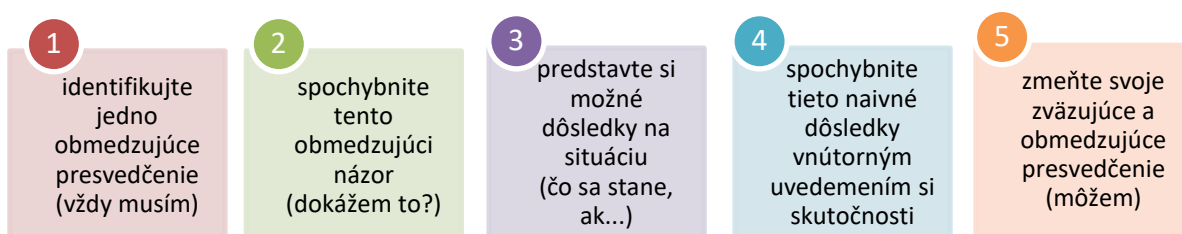
- základnou príčinou stresu je nedostatok dobrej organizácie a plánovania práce. Autori Hennig a Keller (1996) odporúčajú:

Zmenu iracionálnych myšlienkových a pocityvých vzorcov, medzi ktoré patria chybné predpoklady, nesprávne závery, predčasné zovšeobecnenia, vysoké nároky na úspešnosť výchovno-vzdelávacej činnosti.

Cvičenie k zmene názorov a presvedčení zhrnuli do päťbodového programu podľa Ehingera a Henninga (1994).

Obrátok 12

Program k možnému predchádzaniu stresu



1. Prerušit' negatívne pocityvé stavy – získavanie odolnosti proti stresu v konkrétnych záťažových situáciách, nereagovať „výbuchom“ ani nepredstavovať pokoj.
2. Sabaisto sa vyrovnávať s nárokmi druhých.
3. Zvyšovať si pracovnú kvalifikáciu – plánovanie práce, riadenie výchovno-vzdelávacej činnosti, motivácia k učniu.
4. Zlepšovať komunikáciu a spoluprácu v učiteľ'skom kolektíve.
5. Zúčastniť sa prípadovej diskusie skupiny.

Kirstaová (1996) v pracovnej oblasti zdôrazňuje dve oblasti, a to:

- a) **umenie pracovať,**
- b) **plánovať si svoj čas.**

S umením pracovať autorka spája dobrú organizáciu a plánovanie práce tak, aby jej štruktúra nebola pevná, ale aby tam bol istý stupeň variability. Druhou možnosťou redukcie dopadu stresov je spokojnosť v práci. Tú môžeme dosiahnuť zmenou postoja, motivovaním seba samého, stanovením krátkodobých a dlhodobých cieľov i oslobodením sa od práce s vychutnaním si hrdosti a potešenia z dobrých výsledkov. Pracovné prostredie tiež prispieva k nášmu zdraviu a, naopak, neosobné, nudné či nepohodlné prostredie by mohlo v nás vyvolať pocit neschopnosti a frustrácie. Preto

by malo byť naše pracovné prostredie rozjasnené živými kvetmi, obrazmi a vecami, ktoré zodpovedajú nášmu vkusu. Ďalším nástrojom na redukciu dopadov stresu a záťaže je v každej práci životne dôležitá uvoľnená, usmievavá a neagresívna komunikácia bez zbytočných konfrontácií. V neposlednom rade s umením pracovať súvisí náš prístup k problémom udržiavania si rovnováhy medzi snahou vykonávať každodennú prácu ľahko a efektívne a možnosťou podať väčší výkon v prípade mimoriadnych úloh.

Plánovanie si svojho času zahŕňa časovú analýzu (rovnováha času doma a v práci, rovnováha času vlastná a iných), organizovanie času (stanovenie priorít, redukcia nadmerného množstva činností, nastavenie správneho tempa) a bezstresové programy (pohyblivý pracovný čas, práca z domu).

Vo vzťahovej oblasti

- výrazným tlmiacim účinkom je možnosť spoločného riešenia problémov nielen v manželstve či partnerstve, ale aj s dobrými priateľmi.

V osobnej oblasti

- stres sa pravdepodobne nestane problémom vo vašom živote, ak si v osobnej oblasti budete dôverovať, pociťovať kontrolu nad svojím konaním, poznať svoju hodnotu. Znamená to byť sám sebou, so svojimi pozitívnymi i negatívnymi stránkami. Ak predsa len pocítite zlosť či frustráciu, dôležité je zbavovať sa týchto pocitov – naučte sa zachytiť svoje podmienené reakcie na stres, nájsť pokoj a vyrovnanosť zmenou myslenia (z negatívneho na pozitívne), nájsť seba samého (rozvíjaním fyzického i verbálneho sebavedomia) či nájsť si niečo vo svojom okolí, orientujte sa na budúcnosť v prepojení s minulosťou (úspešné výkony). Aj v osobnej oblasti je dôležitá organizácia času, čo vám umožní vyvarovať sa časovej tiesni.

Vychádzajúc z práce Waltnera, autori Hennig a Keller (1996) uvádzajú sedem tipov, ako si úsporne a efektívne organizovať čas:

1. určenie si priorít,
2. vytvorenie denného plánu,
3. stanovenie si základných pravidiel plánovania,
4. stanovenie si času pre seba vytvorením si „tichej hodinky“,
5. akceptovanie denného rytmu,
6. vybavovanie správnych vecí v správnom čase,
7. prestávky.

V zdravotnej oblasti

- je poslednou z uvedených oblastí. Zdravotná oblasť je prepojená s osobnou oblasťou, preto si nezabúdajme vytvoriť osobný priestor a pohodlie, ktoré závisia od mnohých doplnkových prvkov – odstránenie hluku, kvalita osvetlenia či vzduchu, použité farby, rastliny, rozmiestnenie a výber nábytku. Ak ale hovoríme o zdraví, či už fyzickom, alebo psychickom, dôležitá je strava, pohyb, dostatok spánku a pravidelný relax.

Problematicke predchádzania stresu a s tým súvisiacemu profesionálnemu vyhoreniu u učiteľov MŠ sa venovali aj autorky programu profylaktický aktivizačno-relaxačný program (PARP) – Fijalkowska-Mroczeck, Klim-Klimaszewska a Podhájecká (2018), ktorého cieľom bolo predstaviť problematiku stresu a ponúknuť praktické riešenia na predchádzanie vzniku syndrómu profesionálneho vyhorenia v dôsledku permanentného stresu. Vychádzajúc z názvu programu, jeho realizácia spočíva v aktivizácii a relaxácii prostredníctvom hier a aktivít rôzneho druhu, čím je možné ovplyvniť psychické, sociálno-emocionálne a fyzické fungovanie učiteľov v praxi.

Program tvorí desať scenárov stretnutí. Prvé tri sú zamerané na oboznámenie sa s teóriou a rozsahom stresu. Ďalšie scenáre sú praktického charakteru so zameraním na jednotlivé komponenty profesionálneho vyhorenia, na elimináciu depersonalizácie a zníženého sebahodnotenia. Tieto praktické scenáre sa môžu realizovať v ľubovoľnom poradí, dajú sa modifikovať, rozširovať a opakovať v závislosti od potreby učiteľov. Pri opakovaní celého programu v ľubovoľnom počte je dôležité zachovať poradie prvých troch tém týkajúcich sa problematiky stresu a profesionálneho vyhorenia. V programe ide o prácu učiteľa samého so sebou, so zameraním, okrem iného, na:

1. podporu učiteľov v práci,
2. odbúravanie stresu, uvoľnenie a zvýšenie sebadôvery,
3. empatiu a akceptáciu učiteľov,
4. zvýšenie sebahodnotenia a motivácie k práci,
5. predvídanie následkov činnosti učiteľa informovaním o cieľoch vzdelávacích aktivít,
6. spoznanie seba samých a špecifickosti práce učiteľa počas vykonávania rôznych úloh,
7. povzbudenie k účasti na úlohách,
8. zvládanie a rozlišovanie svojich emócií (Fijalkowska-Mroczeck et. al. 2018).

Podľa autoriek program tvorí päť častí:

- podporovanie schopnosti učiteľov rozpoznávať a definovať symptómy stresu, jeho príčiny a následky;

- podporovanie schopnosti učiteľov rozpoznávať a definovať symptómy profesionálneho vyhorenia, jeho príčiny a následky;
- podporovanie schopnosti učiteľov zvládať emocionálne vyčerpanie;
- podporovanie rozvoja schopnosti odbúravania depersonalizácie učiteľov;
- podporovanie schopnosti zvládania zníženého pocitu uspokojenia s vlastnými úspechmi.

Program je realizovaný s využitím metód aktivizujúcich učiteľov, slovnej metódy (prednáška, rozhovor), vizuálnej metódy (prezentácia), prvkov Jakobsonovej a Schulzovej metódy. Ako uvádzajú autorky v závere, vedomosti na tému stres nestačia na to, aby sa mu predchádzalo, ale dôležité je uvoľňovať sa, relaxovať, pociťovať empatiu a zvyšovať sebahodnotenie.

Najdôležitejšie protistresové tipy na záver:

- *znížte príliš vysoké ideály;*
- *neprepadajte syndrómu pomocníka;*
- *naučte sa hovoriť NIE;*
- *stanovte si priority;*
- *dobrý plán ušetrí polovicu práce;*
- *robte prestávky;*
- *vyjadrujte otvorene svoje pocity;*
- *hľadajte emocionálnu podporu;*
- *hľadajte vecnú podporu;*
- *vyvarujte sa negatívnemu mysleniu;*
- *predchádzajte výučbovým problémom;*
- *v kritických chvíľach vyučovania zachovajte rozvahu;*
- *následne konštruktívne analyzujte;*
- *doplňajte energiu;*
- *vyhl'adávajte vecné výzvy;*
- *využívajte ponuku pomoci;*
- *žite zdravo (Hennig – Keller 1996).*

ZÁVER

Vytvorenie optimálneho prostredia, ktoré plne rešpektuje osobitosti dieťaťa, či už vo väzbe na odlišný materinský jazyk, alebo na prežitú traumy dieťaťa, si vyžaduje od dospelého viaceré špeciálne spôsobilosti. Tvorba fyzického prostredia je len zlomok z toho, čo je potrebné na to, aby sa dieťa cítilo bezpečne. Samozrejme, nechceme podceňiť požiadavky na fyzické prostredie zariadenia, ktoré dieťa začína navštevovať. Hlavný dôraz chceme klásť na spôsobilosti učiteľa komunikovať s dieťaťom s rešpektovaním toho, čo aktuálne prežíva, čím žije, čo ho trápi, čo ho teší a pod. Využívame pritom rôzne stratégie, ktoré sú v súlade s aktuálnymi vývinovými osobitosťami konkrétneho dieťaťa.

Dospelý, ktorý pracuje s deťmi predškolského veku v rôznych zariadeniach, musí byť schopný čeliť vysokým nárokom. Pôvod vysokých nárokov na osobnosť vzdelávateľa vidíme hlavne v tom, že pôsobí v triede, v skupine detí, kde sa nachádza hneď niekoľko osobností naraz. Jeho úlohou je rozpoznať a pomôcť každému dieťaťu individuálne, a to pri rešpektovaní osobností všetkých detí. Aby zvládol také náročné požiadavky, musí byť sám schopný regenerovať, relaxovať, resp. inak čeliť stresu, ktorý je často vyvolaný samotnou náplňou práce. Až spokojný empatický dospelý môže byť schopný vnímať potreby každého dieťaťa a vcítiť sa do nich. Z toho dôvodu je súčasťou materiálu aj rozpoznávanie vlastného stresu, návrhy na rôzne spôsoby jeho zvládania. Veríme, že metodický materiál pomôže dotvoriť mozaiku celého prostredia, ktoré bude vhodným a prijateľným prostredím rozvoja plného potenciálu každého dieťaťa.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- CUNGI, Ch. 2001. *Jak zvládat stres*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-465-6.
- ČEREŠNÍKOVÁ, M. 2006. Motivácia k učeníu. In: ČECHOVÁ, D., M. ČEREŠNÍKOVÁ, E. KONČOKOVÁ, K. MAJZLANOVÁ a A. PETRASOVÁ, 2006. *Integrácia žiakov v podmienkach základných a špeciálnych základných škôl*. Prešov: ROKUS. ISBN 80-89055-64-8.
- DE HOUWER A. 1999. Enviromental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes. In: EXTRA, G., VERHOEVEN, L. eds. *Bilingualism and Mirgation. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter*, s. 75-95.
- DOHERTY-SNEDDON, G. 2005. *Neverbální komunikace dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-736-7043-7.
- Dohovor o právach dieťaťa* [online]. [cit. 2023-05-10]. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/narodne-koordinacne-stredisko/dohovor-pravach-dietata.pdf>.
- ELIÁŠOVÁ, A., J. CUPEROVÁ a kol. 2016. *Východiská v ošetrovatel'stve 2*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-89721-11-5.
- FIJALKOWSKA-MROCZEK, A. A. KLIM-KLIMASZEWSKA a M. PODHÁJECKÁ, 2018. *Syndróm rofesionálneho vyhorenia u učiteľ'ov v materskej škole*. Prešov: PU v Prešove, PF. ISBN 978-80-555-2046-9.
- FILAGOVÁ, M. 2020. Jazyková podpora pre deti s odlišným materinským jazykom. In: *Inšpirácie na prácu s deťmi s odlišným materinským jazykom v ranom detstve: Zborník z vedecko-odborného seminára* [online]. PF TU v Trnave, s. 23-25 [cit. 2023-05-09]. ISBN 978-80-568-0326-4. Dostupné na: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/ipdomjrd-2020%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/ipdomjrd-2020%20(1).pdf)
- FONTANA, D. 2010. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- GAVORA, P. 2010. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Enigma, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- GYURÁN, Š. 2005. Stres a jeho priebeh [online]. In: *eFocus 3/2005*. s. 72-73. Bratislava [cit. 2023-05-09]. ISSN 1337-9801.
- HANULIAKOVÁ, J. 2009. Rozvoj sociálnych kompetencií u detí v materskej škole v kontexte sociálno-emocionálnej klímy. In: *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy: Zborník príspevkov z odborného-pedagogickej konferencie* [online]. Prešov: PU v Prešove, s. 87 [cit. 2032-05-09]. ISBN 978-80-555-0007-2. Dostupné na: <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/dud.pdf>

- HANUŠ, R. a L. CHYTYLOVÁ, 2009. *Zážitkové pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a. s., 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARRIS, R. 2017. The silent phase in second language development in Early Years settings – necessity of invention? In: *Multilingualism in the Early Years - conference*. Dublin: Institute of Technology.
- HAVLÍNOVÁ, M. a E. VENCÁLKOVÁ, eds. 2008. *Kurikulum podprory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-487-8.
- HENNIG, C. a G. KELLER, 1996. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
- HERETIK, A., J. HERETIK et al. 2007. *Klinická psychológia*. Bratislava: Psychoprof. 816s. ISBN 978-80-89322-00-8.
- HORŇÁKOVÁ, K., S. KAPALCOVÁ a M. MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.
- HORŇÁKOVÁ, M. a O. RAČKOVÁ, 2016. *Poruchy správania ako výzva*. Ružomberok: VERBUM. 258 s. ISBN 978-80-56103-59-3 (brož.).
- HUČÍK, J. & A. HUČÍKOVÁ, 2008 *Kazuistika v špeciálnej pedagogike* [online]. Ružomberok: KU v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky [cit. 2023-04-04]. Dostupné na: file:///C:/Users/PC%20NR/Downloads/Hucik_Hucikova_-_Kazuistika_v_specialnej_pedagogike_2008_.pdf
- Child Protection Thematic Supplement*. Aflatoun International 2018.
- Children's Health Queensland Hospital and Health Service* [online]. The Centre for Children's Health and Wellbeing. Dream big, act big for kids [cit. 2023-05-10]. Dostupné na: <https://www.childrens.health.qld.gov.au/wp-content/uploads/PDF/dream-big/Dream-Big-Act-Big-for-Kids-Issue-1-ACEs-Toxic-Stress.pdf>.
- International Child Development Initiatives, Škola dokorán – Wide Open School n.o., 2023. *Toolkit on inclusive community based ECEC. Toy for Inclusion – Access for All* [online]. [cit. 2023-10-05]. Dostupné na: <https://icdi.nl/media/uploads/downloads/kahane-handbook-inclusive-community-based-ecec.pdf>.
- IONESCU, M., A. RUDAS a Z. TRIKIC, 2022. *Training of Trainers on Foundational Training on Psychological First Aid and Trauma-informed Practices with Young Children and their Caregivers* [online]. Training Guide, Leiden: ISSA [cit. 2023-05-09]. Dostupné na: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.Outlook/1KL4U0HI/ISSA_ToT%20on%20PFA_Training%20Guide_SK.pdf

- ISSA – International Step by Step Association | University of Patras | Refugee Trauma Initiative |, 2020. *Budovanie mostov - preklenutie priepasti* [online]. ISSA – International Step by Step Association | Leiden, Holandsko [2023-05-09]. Dostupné na: https://www.issa.nl/sites/default/files/u794/Building%20bridges_SLO.pdf
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2013. Osvojovanie si materinského jazyka. In: JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. a L. SOKOLOVÁ: *Na ceste za dvojjazyčnosťou od formálneho vzdelávania k neformálnemu*. Roma: DITI. s.15 – 44. ISBN 9-788888-677101.
- KASÁČOVÁ, B. & M. CABANOVÁ, 2011. *Pedagogická diagnostika : teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: UMB. 136 s. ISBN 9788055703282 (brož.).
- KIKUŠOVÁ, S. & M. KRÁLIKOVÁ, 2004. *Dieťa a hra*. Bratislava: SOFA. ISBN 80-89033-42-3.
- KIRSTAOVÁ, A. 1996. *Kniha o prekonávaní stresu*. Košice: Oriens. ISBN 80-88828-01-5.
- KOŽÍK-LEHOTAYOVÁ B. & R. OSAĐAN, 2021. *Adaptácia dieťaťa na materskú školu: metodika stáže* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského [cit. 2023-05-09]. ISBN 978-80-223-5273-4. Dostupné na: https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Veda/5_OP_ludske_zdroje/ADAPTAPRAX/metodiky/Adaptacna_staz_v_MS__Osadan_Kozik_Lehotayova.pdf
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada Avicenum.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-568-4.
- LAZARUS, R. S. 1993. From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. In: *Annual Review of Psychology*, 44, 1 – 21.
- LIPNICKÁ M. a E. SOBINKOVIČOVÁ, 2014. *Podnetné prostredie v materskej škole ako podpora rozvíjania osobnosti detí z marginalizovaných rómskych komunít* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2023-05-09]. ISBN 978-80-565-0264-8. Dostupné na: <http://nprmk2.mpc-edu.sk/sites/default/files/Podnetne-prostredie.pdf>
- LOKŠA, J. 2006. *Základy všeobecnej psychológie*. Košice: Seminár sv. Karola Boromejského v Košiciach. ISBN 80-89138-45-4.
- Materiály UNICEF, 2022. *How to provide psychological first aid* [online]. [cit. 2023-05-10]. Dostupné na: <https://www.unicef.org/armenia/en/stories/how-provide-psychological-first-aid#:~:text=When%20providing%20psychological%20first%20aid%20%28PFA%29%2C%20you%20should,in%20mind%20three%20action%20principles%3A%20look%2C%20listen%2C%20>
- MIKULAJOVÁ, M. 2008 Vývin rečovej činnosti v kontexte psychického vývinu. In: SLANČOVÁ, D., ed. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej Univerzity. s. 29-67. ISBN 978-80-8068-701-4.

- MISTRÍK, J. 1999. *Vektory komunikácie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 80-223-1320-3.
- MRAVEC, B. 2011. *Stres a adaptácia*. Bratislava: SAP. ISBN 978-80-8095-067-5.
- NIESEL, R. & W. GRIEBEL 2005. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-989-5.
- ONDRIÁŠOVÁ, M. 2005. *Psychiatria*. Bratislava: Osveta. 117 s. ISBN: 80-8063-199-9.
- PREVENDÁROVÁ, J. 2002. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. Bratislava: SPN, 128 s. ISBN 80-08-02933-1.
- PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292s. ISBN 80-7178-029-4.
- PUPALA, B., Z. DANIŠKOVÁ et al. 2021. *Dieťa hovoriace iným jazykom: možnosti kompenzačnej podpory v predškolskom vzdelávaní*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-258-7.
- RUDAS, A. a Z. IKIĆ. 2022. *Pod'me sa hrať! Karty s aktivitami. Aktivity zamerané na zotavenie a učenie sa hrou formou*. ISSA – International Step by Step Association.
- SELYE, H. 1966. *Život a stres*. Bratislava: SPN.
- SNIDER, L., V. M. OMMEREN a A. SCHAFER, 2019. *Psychická první pomoc: Průvodce pro terénní pracovníky* [online]. Univerzita Karlova, Evangelická teologická fakulta [cit. 2023-05-09]. ISBN 978-80-906509-9-2. Dostupné na: <https://app.mhpss.net/?get=148/9788090650992-cze.pdf>
- SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SYSLOVÁ, Z., R. BURKOVIČOVÁ, J. KROPÁČKOVÁ, K. ŠILHANOVÁ a L. ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-276-6.
- ŠMELOVÁ, E. a M. PRÁŠILOVÁ, 2018. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4.
- ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE PREDPRIMÁRNE VZDELÁVANIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH, 2016. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-materske-skoly/>
- TABBORS, P. O. a C. E. SNOW, 1999. English as a second language in preschool programs. In: Genesse, F. (ed): *Educating second language children*. Cambridge University Press.
- VÁŠEK, Š. 1994. *Špeciálna pedagogika : terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-01217-X.

Violence Prevention Thematic Supplement. Aflatoun International 2018.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., V. KAČÁNI a kol. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

WHITEBREAD, D. D. NEALE, H. JENSEN, C. LIU, S. L. SOLIS, E. HOPKINS, K. HIRSH-PASSEK a J. M. ZOSH, 2017. *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK. ISBN 978-87-999589-3-1.

Ďalšie zdroje:

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky o materskej škole 341/2023 Z. z.

Názov: PODPORA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU S INDIVIDUÁLNYMI OSOBITOSŤAMI

Podnázov: Metodická príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania

Editorka: PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.

Kolektív autorov: PaedDr. Eva BRUTENIČOVÁ
PhDr. Viera HAJDÚKOVÁ, PhD.
doc. Blanka KOŽÍK LEHOTAYOVÁ, PhD.
Mgr. Kamila KUHAJDOVÁ
PaedDr. Silvia MINÁRIKOVÁ PhD.
PaedDr. Jana PALESCHOVÁ
PaedDr. Eva PUPÍKOVÁ, PhD.
PaedDr. Eva SOBINKOVIČOVÁ
Ing. Erika SZABÓOVÁ

Recenzenti: PhDr. Gabriela PAVÚKOVÁ
Mgr. Michaela VARGOVÁ, PhD.

Vydavateľ: Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava

Jazykový redaktor: Mgr. Zlata ILIEVOVÁ

Grafický redaktor: Miroslav KOLLÁR

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2024

Počet strán: 72

Odborno-metodická publikácia vyšla v rámci projektu *Podpora odídencom z Ukrajiny vo vzdelávaní*, realizovaného s podporou Detského fondu OSN (UNICEF).

ISBN: 978-80-565-1597-6

EAN: 9788056515976



BRATISLAVA 2024

NÁRODNÝ INŠTITÚT VZDELÁVANIA A MLÁDEŽE, BRATISLAVA
DETSKÝ FOND OSN (UNICEF)