

Rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku

Bc. Lucia Kubalová

Diplomová práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucia KUBALOVÁ**

Osobní číslo: **H10823**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí
predškolského veku**

Zásady pro vypracování:

Spracovanie rešerše a štúdium odbornej literatúry.

Vymedzenie pojmu a teoretických východísk z oblasti emocionálnej inteligencie.

Príprava metodiky výskumnej časti.

Realizácia výskumu prostredníctvom využitia techniky dotazníkového šetrenia. Spracovanie a vyhodnotenie získaných dát, vrátane ich interpretácie.

Prezentácia výsledkov výskumu, ich zhrnutia.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

GOLENAM, Daniel. Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.

SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X.

STUHLÍKOVÁ, Iva. Základy psychologie emocí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.

URBAN, Dieter. Emocionální inteligence. Šance pro nekomerční myšlení a alternativní rozhodování. Praha: Management Press, 1998. ISBN 80-85943-79-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

WILDING, Christine. Emoční inteligence. Vliv emocí na osobní a profesní úspěch. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2754-7.

ZELINA, Miron. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. 2. vydanie. Bratislava: Iris, 1999. ISBN 80-967013-4-7.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Jarmila Novotná, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

27. dubna 2012

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2012

Kučera

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Táto predložená diplomová práca je tematicky, obsahovo a cieľovo orientovaná na emocionálnu inteligenciu detí predškolského veku a rôzne stratégie jej rozvíjania. Teoretická časť pojednáva o samotnej osobnosti predškoláka a jeho socializácii, vysvetľuje pojem emocionálnej inteligencie a jej zložky, popisuje prostredie ako faktor, ktorý túto inteligenciu podmieňuje a v neposlednom rade sa snaží priblížiť rôzne stratégie podporujúce rozvoj emocionálnej inteligencie u detí v predškolskom období. Praktická časť je zameraná na zistenie názorov učiteliek, odborníčov, na prácu s emóciami detí a na ich vlastné skúsenosti s ich podporou a rozvojom u detí, a to prostredníctvom dotazníkového šetrenia. Ďalej sme zrealizovali rozhovory s matkami detí predškolského veku, pretože sme sa chceli dozvedieť, aký spôsob práce s deťmi využívajú doma a ako vnímajú prácu s deťmi uplatňovanú v materskej škole.

Kľúčová slova: predškolský vek, emócie, emocionálna inteligencia, stratégie rozvoja emocionálnej inteligencie

ABSTRACT

This graduation thesis focuses on emotional intelligence of preschool age children and the various forms of its development. The theoretical part analyses the personality of a preschool child and his/her socialization, it explains what emotional intelligence is and describes its components. It also defines environment as one of the most crucial factors of intelligence which attempts to spotlight on different strategies supporting the development of emotional intelligence of preschoolers. The practical part is devoted to investigations about the opinions of teachers as well as professionals who work with children's emotions on a daily basis and their personal experience with such children. This is done through the medium of questionnaire. There were made conversations with mothers of preschool age children, as our intention was to know, what kind of work with children they practice at home and how they perceive working with children in kindergarten.

Keywords: preschool age, emotions, emotional intelligence, strategy of the evolution the emotional intelligence

Touto cestou by som sa chcela srdečne poďakovať všetkým, ktorí mi akýmkoľvek spôsobom pomohli pri spracovaní tejto diplomovej práce. Moje poďakovanie patrí predovšetkým vedúcej diplomovej práce, doc. PhDr. Jarmile Novotnej, Ph.D., za jej cenné rady, pripomienky, skúsenosti, odporúčania a odborné vedenie pri vypracovaní diplomovej práce.

Prehlasujem, že odovzdaná verzia diplomovej práce a verzia elektronická nahratá do IS/STAG sú totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11	
I	TEORETICKÁ ČÁST	13
1	OSOBNOSŤ PREDŠKOLÁKA A JEHO SOCIALIZÁCIA.....	14
1.1	ROZVOJ POZNÁVACÍCH PROCESOV V PREDŠKOLSKOM VEKU.....	14
1.2	SOCIALIZÁCIA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	18
1.3	OSOBNOSŤ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU	21
1.3.1	Vývin schopností.....	22
1.3.2	Charakter	23
1.3.3	Temperament.....	24
1.3.4	Ašpiračná úroveň.....	26
2	EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A JEJ ZLOŽKY	28
2.1	EMÓCIE A ICH VÝZNAM	29
2.2	EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A JEJ ZLOŽKY	31
3	PROSTREDIE AKO JEDEN Z FAKTOROV OVPLYVŇUJÚCI EMOCIONÁLNU INTELIGENCIU.....	40
3.1	RODINA	40
3.2	VRSTOVNÍCI	43
3.3	MATERSKÁ ŠKOLA.....	45
4	STRATÉGIE ROZVOJA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE	47
4.1	HRA.....	52
4.2	PRÍBEH	56
II	PRAKTICKÁ ČÁST	59
5	DESIGN VÝSKUMU	60
5.1	CIEĽ VÝSKUMU.....	60
5.2	VÝSKUMNÝ PROBLÉM	61
5.3	VÝSKUMNÉ OTÁZKY	61
5.4	DRUH VÝSKUMU.....	61
5.5	METÓDY VÝSKUMU	62
5.6	VÝSKUMNÝ SÚBOR A SPÔSOB VÝBERU	63
5.6.1	Charakteristika respondentov	63
5.7	ORGANIZÁCIA A PRIEBEH VÝSKUMU	65
6	SPRACOVANIE A VYHODNOTENIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU.....	67

6.1	ROZHOVORY S RODIČMI	68
6.2	DOTAZNÍKOVÉ ŠETRENIE	75
6.3	ZÁVEREČNÉ ZHRNUTIE	105
	ZÁVER	108
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	109
	SEZNAM OBRÁZKŮ	113
	SEZNAM TABULEK.....	114
	SEZNAM PŘÍLOH.....	115

ÚVOD

Považujeme za dôležité zaoberať sa témou emocionálna inteligencia vzhľadom na jej aktuálnosť v súčasnosti. Aj keď si to možno neuvedomujeme, emócie zafarbujú náš každodenný život, dodávajú mu „šmrnc“, no niekedy ho významným spôsobom narúšajú. Uvedomovať si svoje emócie, vedieť ich pomenovať a rozlišovať, je základným predpokladom pre vytváranie emocionálnych i sociálnych schopností. Tieto schopnosti nám umožňujú vedieť si poradiť s vlastnými emóciami, vedieť ich rozlíšiť a citlivo reagovať na emócie druhých ľudí. Tieto zručnosti získavajú na význame predovšetkým v dnešnej dobe, kedy pribúda stále viac depresí, násilia, agresie, medziľudských konfliktov, a to nielen medzi dospelými, ale aj u detí. Emocionálna inteligencia je vlastne reakciou na zvládnutie a prekonanie súčasnej emocionálnej krízy. Napriek tomu, že žijeme v hektickej dobe, plnej emocionálneho stresu, kde nie je veľa priestoru zastaviť sa a plne si svoje emócie uvedomovať, je nutné pochopiť, že existujú cesty, ako môžeme svoje emócie rozpoznať, ovládnuť a využiť ich vo svoj prospech v živote. Cieľom práce je poukázať na význam predškolského veku ako najvhodnejšieho obdobia na začiatok práce s emóciami detí, pretože dieťa je schopné živo reagovať na konflikty medzi rodičmi, súrodencami, vrstovníkmi alebo dospelými osobami. Aj keď ešte nevie veľa vecí vyjadriť verbálne, tieto majú vplyv na jeho celkový citový postoj k ľuďom a svetu a rozhodujú o hodnote jeho budúceho citového života. Dieťa je už v tomto veku na dobrej ceste zvládnutia emócie prejavíť vhodným spôsobom, verbálne ich vyjadriť a vyrovnať sa s ich rozporuplnosťou. Toto mu umožňuje naučiť sa lepšie zvládať bežné situácie a byť skrátka šťastným a úspešným.

Korene štúdia emócií siahajú až do staroveku, kedy o ich význame pojednávali antickí filozofi ako Aristoteles. V období stredoveku nachádzame prvú ucelenú prácu o emóciách od Descarota *Pojednanie o vášniach*. Helvétius a Diderot spájali emócie človeka s jeho individuálnym i spoločenským životom. Významný krok v oblasti skúmania emócií možno pripísať Darwinovi, ktorý chcel dokázať, že najdôležitejšie emócie sú vlastne vrodené prejavy správania. V súčasnosti sa problematikou emócií a samotnej emocionálnej inteligencie zaoberajú mnohí zahraniční i naši autori, ako napríklad Gardner, Shapiro, Goleman, Pfeffer, Nakonečný, Pružinská a iní.

Štruktúra diplomovej práce tvorí dve hlavné, spolu súvisiace časti, teoretickú a empirickú. V teoretickej časti sme sa v prvej kapitole zamerali na popis obdobia predškolského veku, jeho vývinových osobitostí a charakterizovali sme samotnú osobnosť dieťaťa predškolské-

ho veku. Pre konzistenciu súvislostí emócií a predškolského veku, sme sa v druhej kapitole našej práce sústredili na všeobecný popis základných emócií, rozobrali sme pojem emocionálna inteligencia a uviedli jej základné zložky. V nadväznosti na uvedenú charakteristiku sme syntetizujúco, z prvej a druhej kapitoly, vytvorili obraz emocionálne inteligentnej osobnosti predškoláka. Na otázku, ktoré činitele sa na jej rozvoji podieľajú sme sa pokúsili odpovedať v tretej kapitole našej práce. V nej analyzujeme a charakterizujeme základné typy prostredí, ktoré zásadným spôsobom podmieňujú úroveň emocionálnej inteligencie dieťaťa a jeho socializáciu. Jedná sa o rodinu, vrstovníkov a materskú školu, ktorú v tomto období deti začínajú navštevovať. Celá teória našej práce vyústila v popis samotných stratégií rozvoja emocionálnej inteligencie, ktoré pri práci s deťmi a ich emóciami využívajú najmä učiteľky v predškolskom zariadení, ale aj rodičia. V tejto časti sme sa viac zamerali na hru a príbeh, ako významné stratégie pre toto obdobie vývinu človeka. V empirickej časti diplomovej práce sme sa prostredníctvom dotazníkového šetrenia zamerali na názory učiteľiek na prácu s emóciami detí. Cez rozhovory s matkami detí sme sa snažili preniknúť hlbšie do uvedenej problematiky a zmapovať ich spôsob práce s deťmi doma a ich názor na prácu s deťmi v materskej škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOSŤ PREDŠKOLÁKA A JEHO SOCIALIZÁCIA

Každé obdobie v živote človeka je možné charakterizovať určitými zmenami vo vývine, istými formami vývinu, ktoré majú vo svojej podstate neopakovateľný charakter. Je dôležité priblížiť najmä tempo a proces vývinu duševnej, ale aj telesnej stránky osobnosti predškoláka, jeho vstup do spoločnosti, nadväzovanie medziľudských vzťahov (hlavne s vrstovníkmi) a podobne. O uvedených elementoch budeme pojednávať v nasledujúcich riadkoch, kde akcentujeme samotnú osobnosť predškoláka, jeho socializáciu a individualizáciu, ktoré úzko súvisia s rozvojom emocionálnej inteligencie.

V širšom slova zmysle sa ako predškolský vek označuje celé obdobie od narodenia (niekedy vrátane prenatálneho vývinu) až do vstupu do školy. V užšom slova zmysle je toto obdobie *vekom materskej školy*, čo však nie je správne chápať len z uvedeného hľadiska, nakoľko veľa detí do škôlky nechodí, ale aj preto, že rodinná výchova stále zostáva základom, na ktorom materská škola ďalej účelne stavia a napomáha ďalšiemu rozvoju dieťaťa (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Predškolské obdobie začína približne v 3. roku dieťaťa a končí zhruba v 6. roku. Koniec tohoto obdobia nie je určený len fyzickým vekom, no predovšetkým sociálne, a to nástupom do školy. Aj keď nástup do školy a vek dieťaťa spolu úzko súvisia, tento nástup môže kolísať v rozmedzí jedného i viac rokov z rôznych príčin. Veľkou charakteristikou tohoto veku je postupné oslabenie väzby na rodinu a rozvoj aktivity, ktorá prestáva byť samoúčelná a prispieva k tomu, aby sa dieťa uplatnilo a presadilo v skupine rovesníkov. K oslabeniu tejto väzby prispieva predovšetkým osvojenie bežných noriem správania, prijateľná úroveň komunikácie a poznanie obsahu rolí. Na druhej strane je však myslenie dieťaťa ešte stále prelogické a egocentrické, viazané na vlastný, subjektívny pocit a aktuálny kontext situácie. Prekonanie tejto bariéry predstavuje jednu z významných úloh predškolského veku a stáva sa predpokladom k nástupu do školy, ktorý je dôležitým vývinovým medzikom (Vágnerová, 2002).

1.1 Rozvoj poznávacích procesov v predškolskom veku

Pre myslenie v predškolskom veku je príznačné predčasné zovšeobecňovanie prostredníctvom analógie. Deti často zovšeobecňujú len na základe jednej situácie, zamierajú sa na najbližší svet a pravidlá, ktoré v ňom platia, robia závery z malého počtu príkla-

dov. Piaget (1970, cit. podľa Vágnerová, 2000) tento spôsob uvažovania predškolských detí nazval ako *intuitívne, názorné myslenie*. Takéto myslenie sa vyznačuje malou flexibilitnosťou, nepresnosťou a nerešpektuje plne zákony logiky. Jeho typickými znakmi sú:

Egocentrizmus – viera v subjektívny pohľad dieťaťa, tendencia skresľovať úsudky na základe subjektívnych preferencií, v dôsledku čoho dochádza k nepresnostiam v poznávaní. Na základe uvedeného teda môžeme povedať, že dieťa ešte nie je schopné chápať, že niektorí ľudia majú vlastné hľadisko, ktoré sa od hľadiska dieťaťa odlišuje. Jakabčic (2002) ako príklad egocentrizmu ešte udáva predpoklad dieťaťa, že iný človek vie všetko, čo vie ono.

Fenomenizmus – dieťa kladie dôraz na určitú, zjavnú podobu sveta, je fixované na nejaký obraz reality, ktorý nie je schopné vo svojich predstavách opustiť. Svet chápe taký, aký je a jeho podstatu stotožňuje so zjavnými znakmi.

Magickosť – tendencia dieťaťa pomáhať si fantáziou pri interpretácii diania v reálnom svete, čo vedie ku skresľovaniu jeho poznania. Deti v tomto veku nevidia veľký rozdiel medzi realitou a výplodmi svojej fantázie.

Absolutizmus – dieťa verí v jednoznačnosť a definitívnosť každého poznania. Tento znak je jedným z prejavov detskej potreby istoty. Pre deti tohoto veku je relativita názorov dospelých nepochopiteľná (Vágnerová, 2000). V tejto súvislosti ešte Jakabčic (2002) dodáva, že myslenie dieťaťa v tomto veku je tiež *antropomorfické* – dieťa má tendenciu prisudzovať ľudské vlastnosti neživým predmetom alebo zvieratám a *artificialistické* - presvedčenie o tom, že sa všetko „robí“.

Pre dieťa má vonkajšia podoba sveta natoľko veľký význam, že akákoľvek premena nejakej situácie, či objektu znamená stratu pôvodnej totožnosti. Aj keď dieťa už skôr pochopilo trvalosť existencie objektov vonkajšieho sveta, ešte stále si neuvedomuje, že ide o trvalosť ich podstatných znakov, nezávislých na premenách vonkajšej podoby.

Je známe, že vývin myslenia je dlhodobým procesom. Dieťa si postupne osvojuje schopnosť chápať návratnosť niektorých premien, v závislosti na ich zložitosti. Ak by sa teda zmenil len jeden znak alebo vlastnosť objektu, dieťa by rozumelo tomu, čo sa stalo. Akonáhle sa však menia dva aspekty istého objektu, ich premenu a charakter vzájomného vzťahu dieťa už nepochopí. Vágnerová (2000) uvádza, že deti predškolského veku majú síce vytvorený nejaký pojem trvalosti jedného objektu v priestore a čase, ale nemajú vytvo-

rený pojem trvalosti množiny predmetov. Väčšina päťročných detí je presvedčená o tom, že zmena tvaru nevyhnutne vedie ku zmene množstva, pretože to tak vidia. Vnímajú objekt buď globálne a nezameriavajú sa na jeho detaily, prehliadajú ich, alebo si všímajú detaily, obyčajne nejaké veľmi nápadné, do úvahy neberú žiadnu inú vlastnosť. Pozornosť dieťaťa je pútaná tým, čo je nápadnejšie. Charakteristikou vnímania predškolského dieťaťa je neschopnosť systematickej aktívnej explorácie, a teda systematické prehliadanie jednej časti za druhou. Dieťa ešte nie je schopné vnímať celok ako súbor množstva detailov a nediferencuje ani vzťahy medzi nimi. Pre egocentrický spôsob vnímania je podstatnejší samotný pohľad subjektu ako kvalita objektu. Podľa Jakabčica (2002) deti medzery vo vnímaní často nahrádzajú fantáziou.

Podľa Klindovej, Rybárovej (1985) je vnímanie detí v predškolskom období možné charakterizovať nasledujúcimi znakmi, ktoré sa dajú uplatniť pri organizácii pedagogického procesu:

Synkretickosť vnímania – tendencia postihovať veľké nerozčlenené celky, globálne a schématicky vnímať, prehliadať detaily a jednotlivosti. Dôsledkom toho je potom istá nepresnosť.

Subjektívnosť vnímania – znamená, že vnemy dieťaťa nepredstavujú reálny a objektívny odraz vecí a postojov. Tieto sú podmienené úrovňou rozumovej vyspelosti, ale aj individuálnymi citovými postojmi dieťaťa k predmetu vnímania.

Aktívnosť vnímania – akcentuje tendenciu spájať proces vnímania s činnosťou, s experimentovaním, narábaním vecami a rečou. Ide skôr o pasívne vnímanie bez zapojenia reči a rúk, ktoré je v rozpore s vývinovými potrebami dieťaťa v období predškolského veku.

S uvedenými znakmi vnímania detí tohoto veku je úzko súvisí aj chápanie času, priestoru a počtu. Klindová a Rybárová (1985) tvrdia, že deťom v predškolskom veku spôsobuje veľké problémy časové vnímanie, ktoré je závislé od úrovne abstraktného myslenia a spolu s ním sa postupne zdokonaľuje. V tomto veku ešte dieťa nie je schopné vnímať časové úseky (týždne, hodiny, dni) reálne, preceňuje ich. Podľa Vágnerovej (2000) dieťa meria čas pomocou určitých udalostí a opakujúcich sa javov, najmä ak sú pre dieťa nejakým spôsobom subjektívne významné. Koncentruje sa skôr na prítomnosť a aktuálne vnímané dianie okolo neho, má sklon preceňovať dĺžku časového intervalu. Čas pre dieťa nie je významný, naopak, často býva na obtiaž. Dieťa sa neponáhľa, prítomnosť pokladá za

dôležitejšiu ako budúcnosť. Časové pojmy ako sú minulosť a najmä budúcnosť, v tomto veku nezohrávajú významnejšiu úlohu.

Pre vnímanie priestoru u dieťaťa v predškolskom veku je príznačná egocentrická perspektíva. Ide o tendenciu dieťaťa preceňovať veľkosť blízko postavených objektov, nakoľko sa mu zdajú veľké a podceňovať veľkosť predmetov vzdialenejších, pretože ich vidí malé. Nie je schopné dobre odhadovať priestorové vzťahy, hodnotí ich podľa toho, ako sa mu javia. Dieťa už dokáže diferencovať polohy ako je dole a hore, ale ešte stále nedozrelo k tomu, aby vedelo rozlíšiť polohy vpravo a vľavo. Istú úlohu tu zohráva i dozrievanie lateralizácie, teda mechanizmy biologického zrenia (Vágnerová 2000). V plošnom zobrazení vecí dieťa len s ťažkosťami rozoznáva tretí rozmer – hĺbku (Klindová, Rybárová, 1985).

Dieťa v predškolskom veku sa naučí chápať počet ako jedno z možných klasifikačných kritérií. Pochopenie významu takéhoto spôsobu hodnotenia je do značnej miery stimulované sociokultúrne, teda dieťa sa vo svojom okolí neustále stretáva s tým, ako niekto počíta a chce robiť to isté. V tomto období sa v počítaní vyskytujú všetky znaky názorného, intuitívneho vnímania, ktoré je viazané na jeden, konkrétny aspekt situácie. Deti už na začiatku predškolského veku poznajú jednotlivé názvy čísel, no ešte im chýba porozumenie podstate číselných pojmov. Trvá istý čas, kým sú deti schopné pochopiť význam jednotlivých čísel. Schopnosť využívať túto znalosť v riešení rôznych úloh je v príbehu celého predškolského obdobia dosť obmedzená. Aj počítanie ovplyvňuje fenomezizmus, čiže viazanosť na aktuálny stav situácie (Vágnerová, 2000).

V citovej oblasti v predškolskom veku dochádza k diferenciacii citových reakcií, k regulácii citového prežívania a jeho prejavov. Už v tomto období sa prejavuje aj schopnosť chápať city iných, vcítiť sa do nich. Jakabčic (2002) uvádza *diferenciačné znaky citov* v tomto období (v porovnaní s dospelými):

- city dieťaťa sú spontánne, majú autentický charakter,
- citové prejavy sú viac impulzívne,
- detské city sú značne labilné, veľkou charakteristikou je skoro okamžitý prechod z jedného citového pólu na opačný,

- neschopnosť svoje city skrývať navonok,
- slabá racionálna kontrola citov,
- malá diferenciácia citových prejavov – isté absentovanie jemnejších odtieňov citového prežívania,
- citové reakcie vo vzťahu k podnetom sú niekedy neadekvátne – aj málo významná udalosť môže viesť k silnej citovej reakcii dieťaťa a naopak.

V tomto období je veľmi dôležité venovať pozornosť základným podmienkam ovplyvňujúcim komplexnú úroveň detského vnímania. Zaraďujeme tu najmä stav a funkcie analyzátorov, teda zmyslových orgánov. Poruchy analyzátorov sa prejavujú zníženým vnímaním a medzi tieto poruchy patrí napríklad nedoslýchavosť, krátkozrakosť, tupozrakosť, farbosleposť a iné. Znížená úroveň vnímania môže byť aj dôsledkom vyčerpania nervovej sústavy dieťaťa po chorobe alebo únave (Klindová, Rybárová, 1985).

1.2 Socializácia dieťaťa predškolského veku

Ľudský jedinec sa rodí na svet len ako potencionálny človek. „Človekom sa stáva v procese socializácie, ktorého výsledkom je získanie špecificky ľudských spôsobov psychického reagovania, vnímania, myslenia, cítenia a konania, teda osvojenie si vlastností, ktoré mu umožňujú život v spoločnosti“ (Sollárová, 2008, s. 49, cit. podľa Výrost, Slaměník, 2008). Socializácia predstavuje komplexný proces, začínajúci v novorodeneckom veku v rodine, ktorý pokračuje v škole a zamestnaní, je determinovaný masmédiami, ale aj príslušnosťou ku rôznym skupinám pracovným, záujmovým a ďalším. Základy tvorí *primárna socializácia*, uskutočňujúca sa u dieťaťa od raného detstva v rodine, v procese rodinnej výchovy, ktorá súčasne predstavuje mediátora vplyvu danej kultúry. Cieľom rodinnej výchovy je totiž uviesť dieťa do príslušného kultúrneho prostredia, naučiť ho orientovať sa v ňom (Nakonečný, 2009). „Cieľom socializácie je naučiť človeka žiť s druhými ľuďmi, naučiť ich komunikovať, tvoriť progresívne medziludské vzťahy“ (Zelina, 1996, s. 23).

V predškolskom období zostáva rodina najvýznamnejším prostredím, ktoré dieťaťu zaisťuje primárnu socializáciu, a teda uvádza ho do spoločenstva ľudí (Langmeier, Krejčířová, 2006; Jakabčic, 2002). Podľa Helusa (2007) každá rodina predstavuje svojrázne socializačné prostredie s rozdielnymi postojmi voči svojmu okoliu, kladúca taktiež svoje socializačné nároky. Napriek tomu, že každá rodina je súčasťou spoločnosti a v iste miere je i pod jej kontrolou, pôsobí jedinečným spôsobom a socializovaný jedinec tiež jedinečným spôsobom toto pôsobenie zvláda.

Medzi inštitúcie, ktoré stimulujú učenie a socializáciu dieťaťa v období pred samotným vstupom do základnej školy, patrí materská škola. Podľa Kostruba (2003, cit. podľa Fabíková, Miňová, 2008), ktorý je autorom postmodernej koncepcie výchovy, materská škola uskutočňuje cieľavedomú, systematickú, plnohodnotnú, kvalifikovanú a prosocionálne zabezpečovanú edukáciu a socializáciu detí najmladšej generácie. Nadväzuje na rodinnú výchovnú starostlivosť a plne ju rešpektuje.

Podľa Eriksona (1963, cit. podľa Vágnerová, 2000) predškolský vek možno označiť ako obdobie iniciatívy, pretože jeho jednou z najhlavnejších potrieb je potreba aktivity. V tejto fáze ide predovšetkým o rozvíjanie takej aktivity, ktorá je účelná, a preto musí byť istým spôsobom regulovaná. Na začiatku tejto fázy býva uspokojenie mnohých činností cieľom dieťaťa, to znamená, že ich dieťa uspokojuje samo o sebe. Podobne tomu je vždy na začiatku rozvoja väčšiny schopností a zručností. Až po dosiahnutí určitej úrovne sa táto aktivita stáva prostriedkom, ktorý slúži k naplneniu nejakého iného cieľa. Už v období batolaťa má potreba aktivity veľký význam, avšak až teraz sa priestor jej uplatnenia a možností rozširuje. Postupne sa jednotlivé činnosti ďalej rozvíjajú, diferencujú a získavajú nový rozmer. Aktivita dieťaťa v tomto období už má určitý cieľ, je menej roztrieštená, dochádza k redukcii jej závislosti na aktuálnej situácii, v porovnaní s aktivitou u batolaťa. Emócie a aktuálne potreby sú stále prostriedkom ovládania určitej činnosti, no začínajú sa rozvíjať aj ďalšie mechanizmy, ktoré ju ovplyvňujú. V predškolskom období významnú rolu zohrávajú nové regulačné kompetencie, ktoré usmerňujú detskú iniciatívu určitým smerom. Ich rozvoj je spojený najmä s vývojom poznávacích procesov a socializácie, a teda dieťa už nie je ovládané len momentálnymi podnetmi. K tomu, aby dieťa v tomto veku mohlo uspokojiť svoju potrebu sebarealizácie, využíva takú aktivitu, ktorá býva pozitívne hodnotená, a prostredníctvom ktorej sa bude dieťa môcť presadiť. V uvedenej oblasti významnú úlohu zohrávajú dospelí, lebo ich názory a uznanie slúžia ako pozitívna spätná

väzba. Pocit úspechu predstavuje základ detskej sebaúcty a z nej vyplývajúcu sebaistotu. Spôsob, ktorým sa uspokojujú tieto potreby, sa stáva trvalejším rysom osobnosti a presahuje rámec predškolského veku (Vágnerová, 2000).

Socializačný proces zahŕňa tieto tri vývojové aspekty (Langmeier, Krejčířová, 2006; Jakabčic, 2002):

1. Vývoj *sociálnej reaktivity*, čiže vývoj rôzne diferencovaných emocionálnych vzťahov k ľuďom v bližšom aj vzdialenejšom spoločenskom okolí. Zlyhanie takéhoto vývoja predstavuje napríklad dieťa s autizmom, pre ktoré ľudia neznamenajú nič iné, ako neživé predmety. Často manipuluje s časťami tela rodičov rovnako ako s vecami, nie je schopné vstúpiť do komunikácie s ľuďmi, dáva prednosť samotárskej hre a nijak nedáva najavo, že by rozlišovalo medzi jednotlivými ľuďmi, či už by sa usmievalo alebo sa bálo.
2. Vývoj *sociálnych kontrol* a hodnotovej orientácie. Tu ide predovšetkým o vývoj noriem, ktoré si jedinec vytvára postupne, na základe zákazov a príkazov, ktoré mu udeľujú dospelí, a ktoré potom prijíma za svoje. Tieto následne usmerňujú jeho individuálne správanie do medzí určených spoločnosťou. Správanie človeka však nie je obmedzované len hranicami, v ktorých sa môže pohybovať, ale je určené aj cieľmi, na ktoré je orientované úsilie jedinca (Vágnerová, 2000).
3. Osvojenie *sociálnych rolí*. Sociálne role definujeme ako také vzorce správania a postojev, ktoré od jedinca očakávajú členovia spoločnosti, a to vzhľadom k jeho veku, pohlaviu, spoločenskému postaveniu a podobne. Nejde teda len o povolenú či zakázanú činnosť, ale o celok navzájom súvisiacich a zmysluplných činností určených postavením v skupine. Od detí v predškolskom veku sa iste už tiež vyžaduje plnenie iných rolí doma a iných zasa v kolektíve druhých detí. Prekrývanie rôznych rolí môže viesť k poruchám v sociálnom fungovaní.

Všeobecne platí, že dieťa nie je schopné zvládnuť nároky socializácie bez pomoci dospelého človeka. Deti potrebujú lásku a bezpodmienečne ju prijímajú, rovnako ako hranice, v ktorých sa môžu bezpečne pohybovať. Otázkou teda nie je, či dieťaťu určité mantinely vytvoriť (myslíme si, že určite áno), ale ako ich vymedziť a aký konkrétny „priestor“ nechať každému jednotlivému dieťaťu v prospech jeho rozvoja (Mertin, Gillernová, 2003). Ako sme už uviedli, socializácia prebieha po celý život človeka, a to v slede rôznych in-

terakcií jedinca s druhými ľuďmi. Proces socializácie v predškolskom veku môže byť do istej miery chápaný ako kritický, najmä ak ide o osvojenie sociálnych rolí a sociálnych kontrol (Langermeier, Krejčířová, 2006). „*Socializácia nie je len socializáciou vonkajších prejavov správania, ale predovšetkým socializáciou vnútorného prežívania dieťaťa – teda je základom pre jeho celý emocionálny vývin*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96).

1.3 Osobnosť dieťaťa predškolského veku

„*Na začiatku predškolského veku je dieťa „zrelé“ pre vstup do materskej školy – na jeho konci je „zrelé“ pre vstup do školy*“ (Matějček, Pokorná, 1998, s. 10). A čo všetko sa v priebehu týchto troch rokov stáva s dieťaťom? Čomu všetkému sa musí naučiť a ako musí vyspieť, aby potom bez obáv zvládlo nároky vyplývajúce zo školskej dochádzky?

Pre predškolské obdobie je typické zdokonaľovanie psychických procesov, ale aj stavby a skladby detskej psychiky. Ďalej pokračuje formovanie osobnostných štruktúr, kvalít a znakov. Taktiež sa zvyrazňujú špecifické a individuálne črty a vlastnosti, ktoré majú odraz v celom rozsahu aj v úrovni správania. Na formovaní osobnosti dieťaťa sa výrazne podieľa sebauvedomovanie a vôľové procesy, čoho výsledkom je veľký vzrast aktivity dieťaťa. Aktivita je teda základnou podmienkou pre ďalší rozvoj osobnosti (Klindová, Rybářová, 1985). Pozorovaním aktivít predškolského dieťaťa v priebehu troch rokov tohoto vývinového štádia sa zisťuje, že u dieťaťa sa začínajú rysovať a upevňovať určité povahové a osobnostné individuálne vlastnosti ako samostatnosť, iniciatívnosť, družnosť, vytrvalosť, ochota pomôcť dospelým i vrstovníkom, vedomie povinnosti a podobne. Je teda možné pozorovať počiatky uvedomelého regulovania a usmerňovania vlastného správania dieťaťa a jeho podriaďovanie sa požiadavkám spoločenského správania. Pri formovaní osobnosti predškolských detí zohráva významnú úlohu aj rozvíjajúca sa citová sféra, lebo deti sa v správaní riadia prevažne citom, čiže všetko, čo ich intenzívne zaujíma, čo pozorujú, pamätajú si, spoznávajú a o čom premýšľajú, je poznačené pozitívnymi citovými vzťahmi. Odmietajú to, k čomu tento pozitívny citový vzťah nemajú, čo im neimponuje a čo sa im nepáči. Je vidieť, ako sa dieťa raduje, nadchne, je smutné, miluje, nenávidí, žiarli, hanbí sa a podobne. City sa ďalej diferencujú, prehľbujú, dostávajú etickú, intelektuálnu a estetickú povahu a smerujú k stabilizácii takzvaných vyšších citov. Tieto majú významnú funkciu pri ďalšom formovaní osobnosti. V kontexte týchto aktivít dochádza k individuálnemu formo-

vaniu samostatnej detskej osobnosti, kedy začínajú prevládať niektoré sociálne, rozumové a etické vlastnosti.

Ďalším pokrokom je postupné rozlišovanie medzi hernými a pracovnými činnosťami, ku ktorému dochádza spravidla v piatom a šiestom roku. Je známa snaha predškolského dieťaťa postupne sa zapájať do produktívnej pracovanej činnosti, narábať so skutočným pracovným náradím a nie hračkami; byť hrdý na výsledky svojej činnosti. Takto dieťa postupne dozrieva pre vstup do školy (Kuric, 2001).

Hra predstavuje základnú činnosť, ktorá uspokojuje poznávacie i spoločenské záujmy dieťaťa. V tomto veku sa však intenzívny rozvoj aktivity dostáva až za hranice hry, ktorá, napriek tomu, že zostáva dominujúcou činnosťou, nestačí pokryť celý rozsah detskej činnosti. Okrem práce a hry pribúdajú aj ďalšie činnosti, ktoré dieťa realizuje s rastúcim záujmom a pozornosťou. Ide predovšetkým o učenie. Dieťa si zakladá na tom, že v materskej škole sa nielen hrá, ale aj učí a s výsledkymi učebnej činnosti sa rado chváli. Na konci predškolského obdobia práve učenie a práca začínajú pôsobiť ako významné prostriedky uspokojovania sociálnej a poznávacej aktivity dieťaťa, ktoré majú vplyv na jeho rozvoj (Klindová, Rybárová, 1985).

1.3.1 Vývin schopností

Schopnosti predstavujú všeobecný predpoklad pre utváranie zvykov, návykov a zručností a stávajú sa trvalou individuálnou charakteristikou osobnosti. Ako tvrdia Klindová a Rybárová (1985, s. 79): „*Schopnosti sú dôležitým motivačným činiteľom, ovplyvňujú postoj dieťaťa k vykonávanej činnosti, jeho záujmy, vzťahy k okolitým ľuďom i k sebe samému. Utvárajú sa splupôsobením genetických i vonkajších vplyvov a v závislosti od aktivity dieťaťa.*“ Schopnosti sa vyvíjajú postupne od všeobecných k špecifikejším. Síce možno označiť utváranie schopností ako dlhodobý proces, ktorý siaha až do dospelosti, už v tomto veku sa u detí prejavuje odlišnosť v predpokladoch na výkon rôznych činností: pohybových, výtvarných, rozumových, hudobných a iných. Nezastupiteľnú radu medzi schopnosťami predškolského veku majú rozumové schopnosti všeobecného charakteru, teda inteligencia. Ich rozvoj je naintenzívnejší práve v predškolskom veku a výchova v tomto období preberá hlavnú zodpovednosť za úroveň stimulácie, ktorá sa dieťaťu dostáva. Mnohé výskumy sú dôkazom toho, že nedostatočný rozvoj inteligencie práve v čase najdynamickejšieho tempa, môže výrazne podmieniť ďalší mentálny vývin dieťaťa. Je dôležité reagovať na prvé pred-

poklady vývinu intelektových schopností a rozvíjať ich, pretože nevyužitú možnosť sa už neskôr nedajú kompenzovať. Na vznik jednotlivých operácií myslenia a poznávacích procesov sú zamerané najmä *stimulačné programy*. Ich využitie je nezastupiteľné v práci materskej školy, kde účinne podporujú rozvoj inteligencie. Úroveň rozumových schopností sa odráža predovšetkým v zisťovaní a chápaní súvislostí, v tvorení pojmov, vo verbálnom formulovaní a vyjadrovaní myšlienok. Dieťa, ktoré má dobre rozvinuté rozumové schopnosti možno charakterizovať veľkou poznávacou aktivitou, zvedavosťou, hľadá súvislosti, vyžaduje poznatky a informácie. Oproti tomu dieťa so slabo rozvinutými rozumovými schopnosťami ťažšie nachádza nejaké vzťahy medzi vecami a javmi, tempo prepracovania k vyšším úrovňam myslenia je pomalšie. Vyskytujú sa u neho problémy s abstrakciou a zovšeobecňovaním, čo sa odráža i v nižšej jazykovej aktivite, v užšej slovnej zásobe a jednoduchšej štruktúre reči. Dieťa sa tiež vyznačuje slabým záujmom o okolie (Klindová, Rybárová, 1985).

1.3.2 Charakter

Rozvoj zárodkov charakteru je podmienený zásahom uvedomenej sebaregulácie do správania dieťaťa. V predškolskom veku je o charaktere možné hovoriť len do istej miery, ktorá je podmienená aktuálnou úrovňou rozvinutosti, porozumenia, mravného cítenia a sebaregulácie. Podľa Helusa (2009) sú samotným pojmom charakter označované vlastnosti súvisiace s morálkou jedinca, s princípmi a zásadami, ktorými sa riadi, s hodnotami, o ktoré sa usiluje, na ktorých mu záleží. Charakter sám o sebe nie je vrodenný, ale osvojuje sa v procese interiorizácie (zvnútorňovania) požiadaviek okolia, ktoré jedinec prijal za vlastné, teda s ktorými sa stotožnil. V tejto súvislosti Rybárová, Klindová (1985) hovoria o rozumovej vyspelosti dieťaťa v tomto veku, na základe ktorej dieťa rozlišuje a rozumie najzákladnejším podobám mravných hodnôt – dobra a zla. V priebehu tohoto veku sa dieťa v mravnom rozvoji dostáva na takú úroveň, že požiadavky spoločnosti postupne pretvára na motívy správania, podľa ktorých koná. Napríklad dieťa nezoberie hračku patriacu inému, aj keď je pre neho prítlačlivá, pretože si uvedomuje, že kraťnúť sa nepatrí. Podľa Helusa (2009) sa takto vyznačuje jedinec s *charakterovou vyhranenosťou, pevnosťou, stálosťou*, čo znamená, že je neochvejný vo svojich zásadách, že v situáciách pokušenia obstojí a od svojich zásad neustúpi. Na druhej strane, ak *hovoríme o charakterovej slabosti*, myslí-

me tým, že jedinec podlieha pokušeniam, kolíše v tom, o čo mu ide a nie je možné spoľahnúť sa, ako sa v premenlivosti situácie zachová.

Dôležitý je aj proces formovania vedomia zodpovednosti, ktorý sa spája s výkonom drobných povinností. Dieťa je hrdé, ak za svoj čin dostane pochvalu, mrzí ho, ak svoju povinnosť nesplnilo. Hlbšie zvažovanie motívov správania je však len výnimočné a dieťa koná tak, ako to od neho očakávajú dospelí, ktorých mienka je pre dieťa záväzným meradlom mravných hodnôt. A teda čin, ktorý dospelí schvália, deti považujú za dobrý a ten, ktorý odmietajú, za negatívny. Veľký význam pri formovaní charakterovo-morálnych vlastností majú vzťahy a podnety v spoločenskom prostredí dieťaťa (Klindová, Rybárová, 1985). V tejto súvislosti aj Helus (2009) tvrdí, že okolie dieťaťa (rodina, vrstovníci, škola, zdieľaná spoločenská morálka, médiá) majú rozhodujúci vplyv na vývoj charakteru a morálneho usudzovania, pretože stavajú pred dieťa to, čo je žiaduce a správne; ako presadzujú rešpektovanie pravidiel a zásad, ktorými je potrebné riadiť sa, hodnôt, o ktoré je potreba usilovať sa. Tak sa môže diať predovšetkým zákazmi, príkazmi, trestami a vyhrázaním alebo skôr vzormi a ideálmi, ktoré dieťa fascinujú a podnecujú k ich prijatiu a zvnútorneniu; či prostým chodom života, teda účinkom okolností, z ktorých je dieťa schopné situačne vyrozumieť, čo a ako je správne, vhodné a výhodné. Rozhodujúce je, ak je vývoj charakteru a morálneho usudzovania vynucovaný ako poslušnosť alebo sa skôr očakáva pochopenie toho, o čo ide a apeluje sa na slobodné rozhodnutie a vytváranie konsenzu. Melgosa (1997) uvádza, že napätie medzi morálnymi a sociálnymi požiadavkami a tým, čo si samotné dieťa praje, po čom túži, môže vytvárať stres. A to sa týka hlavne detí „odbojných“ alebo detí, od ktorých rodičia očakávajú perfektné správanie.

Vývoj charakteru a z neho vychádzajúceho morálneho správania je určený vekovými zvláštnosťami. Podľa Piageta (1932, cit. podľa Helus, 2009) si deti okolo piateho a šiesteho roku začínajú jasne uvedomovať existenciu pravidiel, najmä zákazov a príkazov, ktoré im niekto zvonku predpisuje. Tieto pravidlá platia bez ohľadu na okolnosti a po priestupku voči nim zákonite nasleduje trest. A preto ich musíme bezpodmienečne dodržiavať.

1.3.3 Temperament

Temperament je výraznou črtou osobnosti dieťaťa predškolského veku. Helus (2009) ho definuje ako súbor vrodenej vlastností, ktoré sa viažu na citové (emocionálne, afektívne)

prežívania alebo k sile vzrušivosti oproti útlmu a ich vzájomnému vzťahu. Aj keď nie je možné temperamentové vlastnosti zmeniť, je možné kultivovať ich, teda temperamentovo podmienené správanie usporadovať tak, aby ním jedinec čo najmenej provokoval, aby sa stránil toho, čo mu samotnému škodí a iných znepokojuje, zraňuje a stavia proti nemu samému. Podľa Klindovej, Rybárovej (1985) ide o individuálne usporiadanie nervovej sústavy a jej funkcií, ktoré dáva osobitý ráz celému detskému správaniu. Autorky tvrdia, že už v správaní štvor- až päťročných detí môžeme spozorovať základné kvality temperamentu – flegmatický, sangvinický, melancholický a choleický. Záleží na individuálnom zoskúpení dominantných vlastností nervových procesov, teda vyrovnanosti, sily a pohyblivosti. Temperament považujeme za osobnostnú vlastnosť, ktorá má všeobecný charakter a uplatňuje sa v celom správaní dieťaťa a tiež výrazne pôsobí na utváranie ostatných osobnostných vlastností. Zasahuje do procesu utvárania schopností, záujmov i spoločenských vzťahov.

Skutočnosť, že s temperamentom už prichádzame na svet dokazujú aj výskumy Thomase, Chesse a Birche (1968), ktorí sledovali celkovú úroveň aktivity, pravidelnosti biorytmov, intenzitu reakcií a prevažujúce emocionálne ladenie u detí útleho veku (novorodenoch a dojčatách). Odhalili nasledujúce tri temperamentové typy:

- *typ ľahko vychovateľného dieťaťa*: prevažuje u neho pozitívne emocionálne ladenie (dobrá nálada), pravidelný biorytmus, a miernou intenzitou reakcií na vonkajšie podnety. Dieťa si rýchlo privyká na nové situácie, na nové podnety javí tendenciu kladne reagovať;
- *typ obtiažne vychovateľného dieťaťa*: charakteristické je pre dieťa skôr negatívne citové ladenie, nepravidelný rytmus fyziologických funkcií, vyššia intenzita skôr negatívnych reakcií na vonkajšie podnety, pomalé prispôsobenie sa zmenám, tendencia vyhýbať sa novým podnetom. V ranom veku má takéto dieťa nepravidelný spánok, po nepríjemných zážitkoch sa nedá ľahko utíšiť, ťažko si zvyká na novú stravu;
- *typ pomalého dieťaťa*: vyznačuje sa apatiou, nízkou úrovňou celkovej aktivity, jeho citové ladenie je mierne mrzuté, no bez väčších výkyvov. Má sklon k pravidelným biorytmom, pomaly sa prispôsobuje novému, ale bez silnejších negatívnych afektov.

Považujeme za dôležité spomenúť konštatovania, ktoré vyplývajú z dlhodobého sledovania detí: najmä u druhého typu by bolo vhodné počítať so skutočnosťou, že tieto deti vyvolávajú viac negatívnych reakcií okolia než deti ostatných typov; v dôsledku svojich vlastných prejavov sa častejšie stretávajú s nevraživosťou, zlosťou, alebo agresivitou rodičov, či vychovávateľov. To vedie k hromadeniu negatívnych skúseností s inými ľuďmi a zvyšuje sa tak pravdepodobnosť ohrozenia vývinu dieťaťa.

Vo vývine temperamentu v predškolskom veku zohráva dôležitú úlohu sebauvedomovanie a vzráhajúce sa vôľové vlastnosti. Dieťa postupne začína svoje reakcie aktívne regulovať a upravovať. Na to mu veľa podnetov poskytuje najmä sociálne prostredie, hlavne kontakt s vrstovníkmi v materskej škole. Práve pod ich vplyvom sa dieťa učí ovládať nežiaduce prejavy temperamentu, napríklad hlučnosť, zlosť a prílišnú pohyblivosť, a postupne sa učí vytvárať reakcie, ktoré zodpovedajú spoločenským normám (Klindová, Rybárová, 1985).

1.3.4 Ašpiračná úroveň

Počas socializácie a individualizácie v predškolskom veku začína kryštalizovať i obraz dieťaťa o sebe samom, postoj k vlastnej osobe ako špecifický prejav rozvoja osobnosti. Vyhranuje sa ako osobitá kvalita osobnosti, teda *ašpiračná úroveň*. Táto je mierou dieťaťa na seba samého a na vlastný výkon – ambicióznosť, ctižiadostivosť. Prvé prejavy je možné pozorovať koncom predškolského obdobia. Predstavujú stupeň potreby dieťaťa po úspechu, uplatnení sa, po spoločenskom úznaní. Ašpiračná úroveň podmieňuje aktivitu, pôsobí na rozvoj schopností a ďalších osobnostných kvalít – vytrvalosť, cieľavedomosť, sebavedomie, postoje, citové vzťahy a iné. Podľa Klindovej, Rybárovej (1985) zaujíma rozvíjanie ašpirácii dôležité miesto v systéme komunistckej výchovy ako výrazný regulátor správania, ktorý je zameraný na sebazdokonaľovanie a mobilizáciu vlastných síl. Zabezpečiť podmienky na primeraný rozvoj ašpirácií dieťaťa je dôležité najmä z výchovného hľadiska. Rozlišujeme dve nevhodné úrovne ašpirácií, ktoré predstavujú krajinné formy, teda nízku a vysokú. *Veľmi nízka*, nedostatočná ašpiračná úroveň znižuje aktivitu, brzdí záujem o vlastný výkon, zoslabuje vôľové vlastnosti. Dieťa sa tak vyhýba náročnejším úlohám, jeho možnosti plnohodnotného vývinu sú do istej miery obmedzené. Naopak, *príliš nadmerná* úroveň ašpirácií sa prejavuje predovšetkým preceňovaním. V tomto prípade sa zvyšuje možnosť sklamaní, znechutenia a následne neúspechov. Takáto ašpiračná úroveň nevhod-

ne prehlbuje snahu vyniknúť, podporuje sebecko a bezohľadnosť v presadzovaní vlastnej osobnosti. Výrazný vplyv na rozvoj aspiračnej úrovne dieťaťa, okrem rôznorodých podmienok majú aj postoje rodiča, učiteľa a pedagóga. Mienka, ktorú si o dieťati dospelý utvoril, pôsobí na jeho zaobchádzanie s ním a ovplyvňuje aj mienku ostatných dospelých, detí v kolektíve. Ak pedagóg dieťa uznáva, vyzdvihuje, chváli, aj dieťa si samo o sebe utvára pozitívny obraz. Takto sa posilňuje jeho odvaha, sebedôvera, dôvera vo vlastné schopnosti, zvyšuje sa chuť k výkonom. Na druhej strane dieťa, ktoré je pedagógom neuznávané, málo akceptované, kritizované a podceňované, sa stáva bojzlivým a utiahnutým. Zvyšuje sa jeho nedôvera vo vlastné možnosti, nechť spolupracovať, pasivita, niekedy aj agresivita voči ostatným, najmä k uznávaným deťom. Osobnostné kvality sa utvárajú hlavne v činnosti. A práve preto je prvoradou úlohou výchovy vytvárať optimálne podmienky pre mnohostrannú intelektovú a sociálnu aktivitu, pretože od nej sa postupne odvíjajú ďalšie, špecifickejšie osobnostné kvality.

V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime o krátke zhrnutie prvej kapitoly, kde sme objasnili osobitosti vývinu spájajúce sa s obdobím predškolského veku. Je dôležité priblížiť špecifiká vývinu tohoto obdobia, pretože práve od neho závisí ďalší rozvoj osobnosti. Poukázali sme na kognitívnu stránku dieťaťa, ktorá je v tomto období charakteristická zdokonaľovaním psychických procesov, mení sa skladba aj stavba psychiky dieťaťa. V tomto období dochádza ku kryštalizácii špecifických a individuálnych vlastností, pričom tieto majú vplyv na celkový rozsah a úroveň správania. Ako sme už uviedli, v tomto veku je možné u dieťaťa pozorovať počiatkovú fázu uvedomeného správania dieťaťa, ktoré je schopné pomaly sa podriaďovať požiadavkám správania sa v spoločnosti. V predškolskom období sú deti v správaní ovplyvňované prevažne citom, citová sféra sa stále viac rozvíja. City sa teraz stále viac diferencujú, formujú, vyššie city sa stabilizujú. Vzhľadom na uvedené skutočnosti považujeme predškolský vek za najideálnejší pre prácu s emocionálnou osobnosťou dieťaťa, lebo práve teraz dochádza k formovaniu sociálnych, rozumových a etických vlastností a je vhodné tieto usmerňovať správnym spôsobom. V nasledujúcej kapitole sa zameriame na problematiku emócií a emocionálnej inteligencie vo všeobecnej rovine a postupne objasníme úroveň emocionálnej inteligencie u dieťaťa predškolského veku a jej význam pre neskorší život.

2 EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA A JEJ ZLOŽKY

V poslednej dobe sa s pojmom emocionálna inteligencia stretávame pomerne častejšie ako pred desiatkami rokov. Aj keď sa veľa ľudí s týmto termínom stretlo len náhodne, je veľmi potrebné upozorniť na dôležitosť emocionálnej inteligencie a jej rozvoj zaradiť do výchovného procesu už od útleho veku dieťaťa. Hneď na začiatku by sme chceli upozorniť, že v skutočnosti je nový len samotný pojem *emocionálna inteligencia*, ktorý spopularizoval Goleman, ale jej obsah je už dlho známy. V podstate sa jedná o sociálnu inteligenciu, ktorú už v 20. rokoch minulého storočia akcentuje vedec zaoberajúci sa inteligenciou, Edward L. Thorndike. Ako uvádza Hubert (2005), Thorndike svoju sociálnu psychológiu označil ako schopnosť rozumieť ostatným a v medziľudských vzťahoch sa správať rozumne a šikovne. S takýmto poňatím však u svojich kolegov neuspel a veda sa naďalej zaoberala len akademickými aspektami inteligencie.

Emocionálna inteligencia predstavuje zložitý systém vzájomne prepojených schopností, ktorého doležitou zložkou sú sociálne schopnosti. Tieto nám umožňujú vytvárať a udržiavať osobné vzťahy, stať sa plnohodnotným členom skupiny, úspešne fungovať ako člen rôznych tímov, ovplyvňovať postoje, správanie a názory iných, viesť ľudí a snahu zabrániť konfliktom, v opačnom prípade ich aspoň vedieť riešiť (Wood, Tolley, 2003).

Autorka Pfeffer (2003, s. 10) tvrdí, že *„skúsenosti s deťmi predškolského veku nám ukázali, že určité emocionálne a sociálne schopnosti pôsobia ako prevencia násilia a môžu byť rozvíjané už v predškolskom veku“*. Stotožňujeme sa s názorom autorky, podľa ktorej by tieto schopnosti mali byť rozvíjané čo najskôr, už od predškolského veku by sa deti mali dozvedieť, že existuje široká škála možností, ako sa správať. Je potrebné, aby sa naučili vnímať a rešpektovať svoje potreby, ale tiež aj potreby druhých, vedieť sa vyrovnávať s problémami a spoločne s druhými ľuďmi sa pokúšať nájsť riešenie týchto problémov. Emocionálne a sociálne schopnosti sú dôležité nielen ako prevencia násilia, ale ich významnosť sa spája tiež s úspešným životom a spokojnosťou ľudí. A preto si myslíme, že z tohoto dôvodu by bolo vhodné rozvíjať tieto schopnosti už v predškolskom veku cielene a vedome.

Koncepcia emocionálnej inteligencie si všíma medziľudské vzťahy, ich tvorbu a spôsob, akým zlé medziľudské vzťahy a negatívne emócie ohrozujú naše psychické a fyzické zdravie. Moderný svet je plný rizík, záťaží, frustrácií a knfliktov. Ak sa citovú stránku

osobnosti nepodari zvládnúť výchovou už v ranom detstve a v puberte, potom nedostatok emocionálnej inteligencie vystaví človeka veľkým rizikám – prejavom surového správania, depresiám, užívaniu drog alebo poruchám príjmu potravy. Z toho vyplývajú negatívne pocity ako smútok, nespokojnosť, neschopnosť prežívať radosť a šťastie, osamelosť, čo v krajnom prípade môže viesť až k suicidálnemu konaniu (Gajdošová, Herényiová, 2006).

2.1 Emócie a ich význam

V kritických situáciách nášho života, podľa sociobiológov, uprednostňujeme city pred rozumom. Vedeckí pracovníci sa pokúšajú prísť na to, prečo evolúcia pridelila takú dôležitú úlohu v psychike ľudí práve emóciám. Domnievajú sa, že naše emócie nám umožňujú zvládnúť okamžiky, ktoré sú pre nás príliš významné pre to, aby bolo ich riešenie prenechané len na intelekt: bolestná strata, nebezpečenstvo, vytrvalé smerovanie k cieľu napriek obtiažnostiam, vytváranie partnerského vzťahu, budovanie vlastnej rodiny. Prejavom každej emócie je pohnútky k určitému konaniu, každá zameriava našu pozornosť smerom, ktorý sa v minulosti pri zvládaní problémov sprevádzajúcich ľudskú existenciu osvedčil. S neustálym opakovaním týchto situácií v priebehu evolúcie rástol aj význam našej citovej výbavy pre prežitie a došlo k jej genetickému zakódovaniu do nášho nervového systému v podobe vroděných, automatických sklonov ľudskej povahy (Goleman, 1997). Z uvedeného teda vyplýva, že k základným pojmom, na ktorých emocionálna inteligencia stavia, sú emócie, city a pocity.

Pfeffer (2003) uvádza, že výraz *emócie* pochádza z latinského slovesa *movere*, čo znamená *hýbať sa*, pohybovať sa a z predpony *ex*, ktorá označuje pohyb smerom *von zo seba*. Z toho je možné konštatovať, že emócie podnecujú ku správaniu, konaniu, jednaniu, sú hybnou silou organizmu. Nesú priamu zodpovednosť za to, ako je človek schopný konať. Takéto vymedzenie pojmu je možné overiť si pri pozorovaní dieťaťa, kedy emócie často vedú priamo k činu. Goleman (1997) ich používa k označeniu pocitov spojených s myšlienkami, psychickými a fyzickými stavmi, tiež s radou pohnútok k určitému správaniu. Ako uvádza Zelina (1996) *emócie* sú psychickým odrazom vo forme bezprostredného citového prežívania životného zmyslu javov a situácií, podmienený vzťahom medzi ich objektívnymi vlastnosťami a potrebami subjektu. Zaznamenávajú a odzrkadľujú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe. *City* predstavujú jednu zo základných

foriem prežívania vzťahu k predmetom a javom skutočnosti, ktorá sa vyznačuje relatívnou stabilitou.

Dodnes sa vedcom nepodarilo zhodnúť v názore, ktoré emócie by mali byť považované za primárne, teda za akési základné spektrum citov, z kombinácie ktorých vznikajú všetky ostatné emócie. Dokonca ani nie je jednoznačné, či vôbec nejaké primárne emócie existujú. Niektorí odborníci navrhujú rozdeliť emócie do niekoľko skupín, iní však s nimi nesúhlasia. Pfeffer (2003) delí *základné emócie* do šiestich kategórií, ktoré sa spájajú s primárnymi situáciami vyskytujúcimi sa v každej ľudskej kultúre:

- *strach* – nepoznané, nebezpečenstvo,
- *smútok* – odlúčenie, strata blízkeho, milovaného človeka,
- *radosť* – úspech, priateľstvo,
- *hnev* – nespravodlivosť, prekážka,
- *prekvapenie* – náhle objavenie, úžas, šok,
- *znehutenie* – pohrdanie, odporný objekt.

K uvedeným kategóriám Goleman (1997) ešte pridáva *lásku* (príťažlivosť, zamilovanosť, dôvera) a *hanbu* (výčitky svedomia, poníženosť, kajúcnosť).

Výsledky mnohých štúdií potvrdzujú, že mimiku uvedených základných emócií rozoznávajú ľudia na celom svete. Z uvedeného usudzujeme, že mimika je pravdepodobne vrodená, pretože aj ľudia, ktorí sú od narodenia úplne nevidiaci, vyjadrujú tieto základné emócie rovnakými mimickými prostriedkami ako ľudia vidiaci. Toto potvrdzuje aj Paul Ekman z Kalifornskej univerzity v San Francisku. Ešte v šesťdesiatych minulého storočia objavil, že špecifický výraz tváre štyroch emócií (zlosti, strachu, smútku a potešenia) rozlišujú ľudia vo všetkých svetových kultúrach rovnakým spôsobom – vrátane negramotných národov, ktoré nie sú ovplyvnené masovými médiami. Tieto emócie sú teda podľa neho univerzálne. V otázke hľadania základných princípov sa aj sám Goleman považuje za zástancu Ekmanovej teórie klasifikácie emócií. Za hlavné emocionálne kategórie považuje *smútok, hnev, strach, lásku, potešenie a zahanbenie*, za základ nekonečne pestrých odtieňov citového života. U každej z týchto skupín je možné nájsť určité jadro, z ktorého v nespočítateľných mutáciách vyvierajú ďalšie a ďalšie odtiene (Goleman, 1997).

2.2 Emocionálna inteligencia a jej zložky

Dlhé roky boli emócie v našej kultúre prehlíadané ako nepodstané a určené skôr ku súkromným účelom. Pripisovali sa viac ženám, pričom mužská populácia mala na starosť logické myslenie. Dnes už však vieme, že skutočnosti neodpovedá ani jeden z uvedených tvrdení. Prielomom sa stala v polovici 90. rokov publikácia Daniela Golemana *Emocionálna inteligencia*, ktorá posunula do popredia výsledky výskumu amerických psychológov týkajúceho sa emócií. Jeho hlavná myšlienka postavila hore nohami dovtedajší spôsob myslenia: ľudia, ktorí boli úspešní v zamestnaní, často nedisponovali obzvlášť vysokým intelligenčným kvocientom (IQ), ale výraznejšou emocionálnou inteligenciou (Kanitz, 2008).

Emocionálna inteligencia sa dostáva do popredia ako reakcia na prekonanie súčasnej emocionálnej krízy. Je to reakcia na rozpad etických noriem spoločnosti, ktoré u nás súvisia najmä s novými, spoločensko-ekonomickými podmienkami po roku 1989. Reakcia na násilie, agresiu, zhoršené správanie detí, kriminalitu, drogy a všeobecnú neznášanlivosť. Tieto skutočnosti potvrdzujú aj mnohé výskumy medzi rodičmi, deťmi a mládežou. Je možné konštatovať, že súčasné generácie detí majú podľa celosvetového trendu oveľa viac citových problémov ako predchádzajúce generácie, častejšie trpia depresiami a osamelosťou, sú zlostnejšie, neposlušnejšie, impulzívnejšie a agresívnejšie, nervóznejšie a majú väčší sklon robiť si starosti ako ich rodičia a prarodičia (Gajdošová, Herényiová, 2006).

Uviesť presnú definíciu emocionálnej inteligencie je náročné predovšetkým z toho dôvodu, že nemôže existovať žiadny jednoduchý test, pomocou ktorého by sa dali emocionálne schopnosti človeka zmerať. Už samotné pomenovanie „emocionálna inteligencia“ v sebe zahŕňa rozpor, pretože veľa ľudí spája pojem inteligencia s intelektuálnymi pochodmi, niektorí navyše so schopnosťou zapamätať si nejaké pojmy alebo dlhé rady čísel za určitú dobu. Zdá sa teda, že emócie do tejto oblasti vôbec nezapadajú, a to najmä preto, že v našej spoločnosti emócie nemajú ani zďaleka taký vysoký status ako napríklad abstraktné myslenie alebo intelektuálne úsudky. O čo teda v emocionálnej inteligencii ide? O svet pocitov. „*Emocionálna inteligencia je schopnosť vnímať vlastné pocity i pocity druhých ľudí a primerane na ne reagovať. Ďalej ide o schopnosť hovoriť o vlastných pocitoch, teda komunikovať o nich s ostatnými*“ (Pletzer, 2009, s. 14). A práve od tejto schopnosti závisí, či a ako sa človek so svojimi schopnosťami a zručnosťami presadí v nejakom sociálnom

prostředí. Ide teda o také kvality ako je porozumenie vlastným citom, ale aj citom iných ľudí, a tieto city riadiť tak, aby sa zvýšila úroveň kvality života.

Schopnosť dobre zvládať osobné problémy veľmi úzko súvisí so schopnosťou zvládania svojich vlastných emócií, nestrácať hlavu a zároveň si uvedomovať svoje vnútorné pocity a rozumieť tiež vlastnej motivácii a tomu, prečo často dávame niektorým veciam prednosť pred ostatnými. Zároveň však musíme byť schopní pozrieť sa na vec z rovnakého uhla pohľadu ako iní ľudia, a tak vycítiť a predvídať, ako budú reagovať na naše možné návrhy. V neposlednom rade je žiaduce komunikovať s ostatnými príjemným, uvážlivým a zreým spôsobom. Jednoducho to, čo je potrebné, možno označiť pojmom emocionálna inteligencia (Wood, Tolley, 2003).

Ako sa zmieňuje Shapiro (2004), množstvo ľudí začína chápať dôležitosť a význam emocionálnej inteligencie, o čom svedčí aj fakt, že pre ňu prijali skratku EQ tak, ako prijali skratku IQ pre inteligenciu rozumovú. A aký je teda rozdiel medzi EQ a IQ? Emocionálna inteligencia je v porovnaní s rozumovou inteligenciou oveľa menej geneticky zaťažená, čo poskytuje rodičom a pedagógom šancu pokračovať tam, kde príroda skončila a zvýšiť tak šance dieťaťa na úspech. Aj keď faktom ďalej zostáva, že emocionálnu inteligenciu nemožno merať, väčšiu časť osobnostných a sociálnych rysov, ako napríklad sebavedomie, úcta k druhým, láskavosť je možné rozpoznať a uznať ich za dôležité.

Podstatné *aspekty emocionálnej inteligencie*, ktoré sú pre emocionálnu výchovu rozhodujúce, sú podľa Pfeffera (2003) tieto:

Sebapoznanie – sebauvedomenie

Ide o vnímanie seba samého a svojich vnútorných stavov. Zahŕňa v sebe schopnosť vnášať jasno do vlastných emócií. Vedomé vnímanie svojho tela, vlastných pocitov, myšlienok a tiež súvislostí medzi tým všetkým umožňuje poznať sám seba. „*Týka sa poznatkov o svojich schopnostiach, vlastnostiach, predpokladoch dosiahnuť v určitej situácii lepší či horší výkon; poznatkov o svojej vybavenosti pre zodpovedné prevzatie určitých povinností a záväzkov*“ (Helus, 2007, s. 57). Schopnosť dieťaťa vyjadriť svoje emócie slovami je, podľa Shapira (2004) životne dôležitou súčasťou uspokojenia jeho základných potrieb. Existuje veľká súvislosť medzi rozumovým vývojom dieťaťa a predpokladmi jeho emocionálneho uvedomenia, schopnosťou hovoriť o svojich citoch. Vývojová pripravenosť dieťaťa rozumieť pocitom a zdieľať ich a ich schopnosť skutočne tak aj robiť, sú dve odlišné

veci. I keď ich spôsobilosť hovoriť o svojich emóciách je pevne zakódovaná v mozgu, o tom či budú túto schopnosť naozaj aj využívať vo veľkej miere závisí na situácii, prostredí, v ktorom prebieha ich výchova a najmä na vzťahoch s dospelými a rovesníkmi. V rodinách, kde sa pocity vyjadrujú a otvorene sa o nich hovorí si deti automaticky vytvárajú slovník, pomocou ktorého môžu o vlastných pocitoch uvažovať a vyjadrovať ich. V rodinách, kde sa emócie potláčajú a členovia rodiny sa emocionálnej komunikácii vyhýbajú, je vyššia pravdepodobnosť, že deti budú emocionálne nemé. Aj keď psychoterapia ukázala, že „jazyku emócií“ sa dá naučiť v ktoromkoľvek veku, platí, že najlepšie ho zvládnu predškólační a deti mladšieho školského veku.

Sebaovládanie – sebakontrola

Predstavuje schopnosť primerane konať a reagovať a pôsobením rozumu a vôle tlmiť okamžité emocionálne popudy, pričom cieľom je vyváženosť konania. Ide teda o potlačovanie impulzivnosti, nie emócií. Práve naopak, potlačovanie emócií môže byť nebezpečné. Práve k najčastejším emocionálnym problémom detí predškolského veku patrí ovládanie negatívnych emócií, predovšetkým hnevu a zlosti. Základom je, aby sa dieťa naučilo chápať rozdiel medzi výrazne dobrým a zlým správaním, konať tak, aby sa nedostalo do rozporu s tým, čo považuje za dobré. Ak aj pravidlá poruší, potom by malo prežívať negatívne emócie ako vinu, hanbu, strach a rozohorčenie. Riešenie problémov a vyjednávanie sú zručnosti, ktoré by mali byť súčasťou životných zručností dieťaťa. K tomu, aby dieťa dokázalo ovládať svoje správanie, pocity a nálady, patria i vedomosti, ktoré predstavujú prostriedok emocionálnej komunikácie. Dieťa by si malo tiež osvojiť zmysel pre zodpovednosť, záujem o druhých a byť ohľaduplné.

Empatia

„*Empatia znamená schopnosť vcítiť sa do druhých a aspoň čiastočne s nimi zdieľať ich prežívanie*“ (Pletzer, 2009, s. 47). Inými slovami ide o schopnosť predstaviť si sám seba na mieste toho druhého, vcítiť sa do jeho situácie a rozpoznať, čo druhý človek pociťuje. Človek vyjadruje svoje emócie prevažne neverbálne, rečou tela, gestikuláciou, mimičkou alebo tónom hlasu. Ak teda máme pochopiť emócie druhého človeka, musíme vedieť, čo tieto neverbálne vyjadrenia znamenajú (Pfeffer, 2003). Wood, Tolley (2003) k neverbálnym zložkám emocionálnych informácií pridávajú ešte iné skryté signály, ktoré môžeme zachytiť. Sú to napríklad veci, ktoré daní ľudia hovoria a nehovoria, kedy rozprá-

vajú a kedy mlčia, komu sa venujú a koho ignorujú, ale tiež drobné zmeny nálad v priebehu času a v rôznych situáciách. Deti s veľkou mierou empatie majú sklon byť menej agresívne a výbušné, svoju pozornosť sústreďujú na sociálne aktivity ako je pomáhajúce, počúvanie, v dôsledku čoho sú aj úspešnejšie a obľúbenejšie. Preto je dôležité, aby náplň práce s deťmi v materskej škole obsahovala také hry, v ktorej sa deti učia väčšej senzitivite jeden k druhému, k ťažkej situácii, ktorú niekto prežíva, hry, ktoré eliminujú nežiadúce správanie medzi deťmi.

Komunikácia

Komunikovať s inými ľuďmi znamená vzájomne s nimi zdieľať vlastné emócie, myšlienky, predstavy, postoje, nálady na verbálnej alebo neverbálnej úrovni. Môže ísť o vedomú i nevedomú aktivitu, ktorej výsledok môže mať konštruktívny alebo deštruktívny charakter, podľa toho, aký spôsob komunikácie zvolíme. Konštruktívne komunikovať znamená mať jasno o svojich prianiach, predstavách a emóciach, vnímať svoje pohnútky a rozumieť im. Ďalej sem radíme schopnosť a prianie naslúchať človeku, s ktorým hovoríme, snahu rozumieť mu. Znamená to teda dokázať vnímať, čo hovorí a zaujímať k tomu postoj. Komunikácia je základom každého vzťahu s inými ľuďmi, a teda i základnou schopnosťou, z ktorej sa rodí každé umenie medziľudských vzťahov.

Podľa Shapira (2004) už päťročné dieťa disponuje základnými jazykovými schopnosťami, a tak dokáže používať slová. Predpoklady detí pre emocionálne uvedomenie a ich schopnosť hovoriť o svojich pocitoch sa uskutočňuje v ich mozgovej kôre, a tak prirodzene kopírujú rozumový vývoj. Komunikčné schopnosti dieťaťa sú nevyhnutné pri nadväzovaní kontaktu s jednotlivcami aj väčšími skupinami. Je dôležité s deťmi vychádzať a hľadať uspokojenie v spoločných aktivitách a činnostiach. K tomu je potrebné naučiť sa aktívne počúvať, pretože to napomáha vytvárať emocionálne uspokojivé vzťahy. Poradcovia a terapeuti dokonca zistili, že v prípade emocionálnej komunikácie môže byť oveľa významnejšie byť dobrým poslucháčom (emocionálnym), než pohotovým rozprávačom. Charakteristikou „dobrého poslucháča“ je predovšetkým trpezlivosť a naladenie na emocionálne potreby hovoriaceho, ktorý túto pozornosť interpretuje ako významnú formu emocionálnej starostlivosti.

Medziľudské vzťahy

Ak nežijeme samotársky život na opustenom ostrove v úplnej izolácii od ľuďí, potom sú sociálne dovednosti veľmi dôležité vo všetkých oblastiach našich životov. Pre väčšinu z nás je zvládanie týchto dovedností základnou požiadavkou, aby sme mohli viesť svoje životy ako aktívni členovia spoločnosti, vrátane toho, čo robíme v práci a vo svojom voľnom čase. A čo teda zahŕňajú tieto schopnosti? Jedná sa predovšetkým o schopnosť komunikovať s ľuďmi a úspešne a harmonicky s nimi spolupracovať (Wood, Tolley, 2003). O úspešnosti medziľudských vzťahov hovoríme vtedy, ak sa skladajú z rôznych schopností, ktoré človeku umožňujú poradiť si s vlastnými emóciami i emóciami druhých ľudí. Vývoj vzťahu je ovplyvnený tým, či sme schopní rozoznať emócie druhého a ako s ním jednáme. Takýto interpersonálny vplyv sa už nezaobíde bez istej miery sebakontroly. (Pfeffer, 2003). Sebaovládanie a empatia sú dve hlavné emocionálne schopnosti, ktoré v sebe musíme rozvinúť, aby sme boli schopní šetrne narábať s emóciami druhých ľudí (Goleman, 1997).

Vysoká miera súladu medzi dvomi ľuďmi hovorí o tom, že sú si tieto osoby vzájomne sympatické. Vzájomne sa zladit', spravidla nevedome a synchronizovať svoje prejavy, vyžaduje základnú schopnosť dávať a prijímať. Ak sa teda človek vie jasne vyjadrovať a jeho schopnosť vnímania je dobre rozvinutá, ľahko sa druhým ľuďom priblíži, porozumie im a cíti, kedy rozumejú oni jemu. Ľahšie tiež predchádza nedorozumeniam, ktoré sú základnou príčinou problematických medziľudských vzťahov (Pfeffer, 2003). Odborníci tvrdia, že zo všetkých emocionálnych spôsobilostí, ktoré dieťa získava, má práve schopnosť vychádzať s druhými ľuďmi najväčší vplyv na jeho pocit úspešnosti v živote.

Riešenie problémov

Znamená, aby sa človek pozeral na problémy z hľadiska možných riešení a podľa toho konal. Okrem strategického myslenia tu patrí aj určitá dôvera, že vlastným počínaním je možné dosiahnuť žiadaného účinku a optimistické presvedčenie o existencii riešenia (Pfeffer, 2003).

Optimizmus

Shapiro (2004) poníma optimizmus nielen ako pozitívne myslenie, ale aj návyk na pozitívne myslenie alebo, podľa slovníka, predstavuje tendenciu pozeráť sa na veci z tej lepšej stránky a očakávať čo najideálnejší výsledok. V skutočnosti sa tiež môže jednať o

určitý druh psychickej imunity proti množstvu životných problémov. Autor tiež uvádza tvrdenie Seligmana (1995), ktorý skúmal viac než pol milióna detí a dospelých a dospel k názoru, že optimisti trpia menej často depresiami, dosahujú väčší úspech v škole i zamestnaní a sú tiež i fyzicky zdravší než pesimisti.

Optimista sa od pesimistu líši tým, ako poníma situácie a udalosti a čo očakáva od svojho života. Pesimista očakáva skôr problematický alebo menej šťastný výsledok oproti optimistovi, ktorý vo svojich úvahách vychádza skôr z pozitívneho vyústenia situácie. Od optimistického alebo pesimistického postoja k životu záleží, ako svet vnímame a ako v ňom konáme (Pfeffer, 2003).

Motivácia

Už od raného veku majú deti v sebe túžbu po poznaní a objavovaní. U niektorých ľudí sa v priebehu života táto schopnosť robiť niečo z vnútorného popudu vytráca, iným však zostáva. Pre ľudí s veľkou motiváciou je typická veľká výkonnosť. Samy od seba viac očakávajú, stanovujú si vyššie ciele a vychádzajú z toho, že budú mať úspech. Naopak človek, ktorý žije s pocitom, že jeho život a prácu určuje a riadi niekto iný, určité vonkajšie sily, vedie k nedostatku motivácie a k nezájmu. Psychológovia sa dozvedajú, že deti majú väčšiu sebadôveru, ak im poskytujeme príležitosti k aktívnemu zvládaniu rôznych situácií, napríklad keď sa podieľajú na rozhodovaní alebo samostatne hľadajú odpovede na otázky. Vedomie, že dieťa je pánom situácie a môže sa samostatne rozhodovať, je dôležitým motivačným znakom a jednou z rozhodujúcich vlastností výkonného človeka (Pfeffer, 2003). „*Deti, ktoré sa dokážu samé motivovať, očakávajú, že budú úspešné a nerobí im problém stanoviť si vlastné vysoké ciele. Nemotivované deti očakávajú len obmedzený úspech a svoje ciele si stanovujú skôr na spodnú hranicu úspešnosti, ktorú človek môže dosiahnuť bez toho, že by sa musel vysporiadavať s neprimeranými problémami*“ (Shapiro, 2004, s. 172).

Golemanove (2000) základné emocionálne a sociálne schopnosti sa od uvedených Pfefferových trošku líšia, a síce delí ich do piatich skupín: *sebauvedomenie, sebaovládanie, motiváciu, empatiu a spoločenskú obratnosť*. Pod pojem spoločenská obratnosť autor zahŕňa: zvládanie vlastných emócií, presné odhadovanie najrôznejších spoločenských vzťahov a situácií; vedieť jednať na úrovni, vedieť využívať spoločenskú obratnosť k presvedčovaniu, vedeniu ľudí, vedieť ju uplatniť pri vyjednávaní a zmierovacej taktike, v záujme spolupráce i tímovej práce. Na základe uvedeného si dovoľujeme tvrdiť, že sa

jedná skôr o súbor manažérskych kompetencií, ktoré, samozrejme, tiež súvisia s emocionálnou inteligenciou a v neposlednom rade aj s úspešným životom a kariérou človeka.

Prikláňame sa k názoru mnohých autorov (Pfeffer, 2003; Stuchlíková, 2005), ktorí tvrdia, že súčasťou predprimárneho i primárneho vzdelávania by malo byť rozvíjanie týchto uvedených emocionálnych a sociálnych schopností, pretože takto osvojené emocionálne spôsobilosti sú základom osobnosti dieťaťa nielen v období detstva, ale aj v dospelosti.

V nasledujúcich riadkoch sa pokúsime o krátke zhrnutie prvých dvoch kapitol a načrtne model emocionálne inteligentnej osobnosti predškolského dieťaťa. Je samozrejmé, že sa nedá jednoznačne uviesť, akými konkrétnymi vlastnosťami a schopnosťami by takéto dieťa malo disponovať, zvlášť vtedy, ak sa hranica predškolského veku pohybuje v rozmedzí od troch do šiestich rokov, kedy tri roky predstavujú neskutočne dlhú dobu, v priebehu ktorej sa kvality osobnosti výrazne menia. Zameriame sa skôr na hornú hranicu toho veku, pričom emocionálne inteligentné dieťa by sa, podľa nášho názoru, mohlo vyznačovať takými vlastnosťami, ktoré ovplyvňujú jeho *pripravenosť na školu*.

Podľa Golemana (1997) síce nemožno predpovedať úspech dieťaťa v neskoršom živote podľa toho, či dieťa pri nástupe do školy už vie čítať alebo písať, ale hlavne jeho sociálnymi a emocionálnymi schopnosťami. Podľa neho táto pripravenosť na školu závisí od kapacity učenia dieťaťa, ktorú ovplyvňujú faktory ako zvedavosť dieťaťa, jeho sebakontrola, sebaúcta, sebadôvera, komunikácia, kooperácia a iné. Sú to teda faktory úzko súvisiace s emocionálnou inteligenciou, ktorou sa vyznačujú emocionálne gramotní jedinci (Pružinská, 2006). Goleman (1997) vo svojej knihe *Emocionálna inteligencia* uvádza, že Národné centrum klinických programov pre deti (National Center for Clinical Infant Programs) vydalo správu, ktorá vymenúva sedem najdôležitejších aspektov schopnosti učiť sa, pričom všetky tieto sa vzťahujú k emocionálnej inteligencii. Je dôležité ešte spomenúť fakt, že najviac na rodičoch a učiteľoch z materskej školy závisí, či dieťa pri vstupe do školy tieto schopnosti má. Medzi uvedené aspekty patrí:

Sebavedomie

Dieťa by malo mať pocit, že dokáže zvládnuť a plne kontrolovať svoje pohyby, správanie i okolitý svet. Malo by nadobudnúť presvedčenie, že keď sa do niečoho pustí, jeho snaha sa stretne s úspechom a v prípade potreby mu pomôžu dospelí.

Zvedavosť

Pocit, že je zaujímavé a dobré získavať informácie, dozvedieť sa nové veci a že učenie môže byť príjemné.

Schopnosť konať s určitým cieľom

Prianie a schopnosť vedieť ovplyvniť dianie a vytrvalo konať. A to súvisí s uvedovaním si vlastných schopností.

Sebaovládanie

Ide o schopnosť prispôbovať a ovládať vlastné správanie spôsobom, ktorý zodpovedá danému veku. Zahŕňa aj zmysel pre vnútornú sebakontrolu.

Schopnosť vedieť pracovať s ostatnými

Uvedená schopnosť je postavená na tom, ako dieťa dokáže byť chápané ostatnými a zároveň ostatným aj rozumieť.

Schopnosť komunikovať

Schopnosť a pranie si prostredníctvom slov vymieňať myšlienky, pocity a predstavy, čo veľmi úzko súvisí s dôverou dieťaťa v ľudí okolo seba, ale aj s príjemnými pocitmi, ktoré plynú z činnosti zdieľanej s ostatnými deťmi alebo s dospelými.

Schopnosť spolupracovať

Ide o schopnosť nachádzať pri spoločnej činnosti rovnováhu medzi vlastnými potrebami a potrebami druhých.

Emocionálnu gramotnosť je možné vo všeobecnosti ponímať ako zložité pochopenie toho, čo ľudia cítia, v akej intenzite, prečo a akým spôsobom sa naučiť využívať svoje emócie. O emocionálnej gramotnosti v detskom veku by sme mohli hovoriť v súvislosti so školskou zrelosťou. Aj Goleman (1997) považuje predškolský vek za kritické obdobie kvôli tomu, aby snahou človeka bolo učiť sa byť emocionálne inteligentný. Samotné výsledky výskumov mnohých programov zameraných na rozvíjanie emocionálnej inteligencie potvrdzujú fakt, že túto gramotnosť možno spájať s dieťaťom. Podľa nich môžeme emocionálne inteligentné dieťa charakterizovať podľa nasledujúcich charakteristík:

- sú zodpovednejšie, lepšie rozpoznávajú dôsledky svojho konania a správania,

- sú citlivejšie k citom druhých ľudí,
- sú spoločenskejšie, asertívnejšie a obľúbenejšie,
- sú prosociálne a majú viac ochoty pomáhať,
- sú ohľaduplnejšie a často si robia starosti o druhých,
- sú demokratickejšie a harmonickejšie,
- lepšie vedie pochopiť iných ľudí, majú vyššiu sebaúctu, dobre rozvinuté zručnosti, prostredníctvom ktorých riešia konflikty a disponujú väčším počtom prosociálnych stratégií riešenia interpersonálnych problémov (Pružinská, 2006).

Americký psychológ Howard Gardner, zaoberajúci sa inteligenciou, vo svojich psychologických štúdiách došiel k záveru, že u detí a mládeže možno hovoriť o zvládnutom emocionálnom vývoji vtedy, ak ovládajú štyri nasledujúce schopnosti:

- vytvárať osobné vzťahy a nadväzovať priateľstvá,
- rozoberať a chápať štruktúry spoločenských vzťahov,
- organizovať skupiny,
- nachádzať riešenie konfliktov.

Deťom, ktorým sa podarí zvládnuť takéto úlohy a problémy, v dospelosti preukazujú podstatne častejšie rysy emocionálnej inteligencie, ktoré sú zrejme nástrojom k dosiahnutiu spoločenského úspechu alebo súkromného šťastia: osobné kúzlo, prípadne charisma (Hubert, 2005).

3 PROSTREDIE AKO JEDEN Z FAKTOROV OVPLYVŇUJÚCI EMOCIONÁLNU INTELIGENCIU

Dynamika biologického vývinu dieťaťa v prvých šiestich rokoch sa líši od vývoja psychosociálneho, ktorý zahŕňa vývin citový a sociálny. Na základe istých vrodených predpokladov vstupuje dieťa do dlhodobej a mnohotvárnej interakcie s dospelými, ktorí v tomto jeho vývine zohrávajú dôležitú a podstatnú úlohu. Citový vývin a rozvoj osobnosti dieťaťa, ako súčasť sociálneho vývinu, predstavuje významný prvok výchovy „zdravého“ jedinca a jednu z podmienok jeho úspešného vrastania do medziľudských a spoločenských vzťahov (Mertin, Gillernová, 2003). Najvýznamnejším prostredím, ktoré v období predškolského veku dieťaťa zaisťuje primárnu socializáciu, je stále rodina. Dieťa však v tomto veku prejavuje výrazný záujem o spoločnosť druhých detí a je schopné s nimi spolupracovať. Pre socializáciu dieťaťa je mimoriadne dôležitá skupina vrstovníkov. Do života dieťaťa vstupuje tiež inštitúcia materskej školy, ktorá v našej spoločnosti z veľkej časti sprostredkúva kontakt s vrstovníkmi, ale na dieťa má aj špecificky výchovný vplyv (Hoskovcová, 2006). Štvorročné dieťa býva rodičmi vnímané ako partner. Viac rozumie ich vysvetľovaniu a samo sa dokáže uspokojivo vyjadrovať. To vedie k obojstrannej spokojnosti a k pozitívnemu oceňovaniu jeho reakcií. Vzrastajúci záujem o širšiu spoločnosť je pre túto dobu charakteristický a opiera sa o vytvorený základ získaný postupne v úzkej i širšej rodinnej konštalácii. Dieťa postupne dozrelo k nadväzovaniu ďalších väzieb a ich preskúmanie ho zaujíma (Kotátková, 2008).

3.1 Rodina

Rodina ako primárny nositeľ kultúry zaisťuje osvojenie základných noriem a hodnôt danej spoločnosti. Vedie dieťa ku spoločenskému životu v prostredí, v ktorom rastie, učí ho orientovať sa vo svete symbolov. Rodinná výchova zoznamuje dieťa s kultúrnymi vzorcami tak, že sa dieťa učí rešpektovať požiadavky rodičov a za ich nesplnenie má udelené sankcie (Sollárova, 2008, s. 50). Rodina je teda jednou zo základných zložiek spoločnosti, ktorá vytvára predpoklady rozvoja osobnosti socializačného procesu. V tomto zmysle často počujeme výrok: „Rodina je základom spoločnosti, aká rodina, taká spoločnosť.“ Podľa

Helusa (2009) rodina ovplyvňuje nielen rozvoj osobnosti dieťaťa, ale môže mať vplyv aj na úspech v škole, či neskôr v zamestnaní. „*Len ťažko by sa mohlo nájsť lepšie prostredie ako rodina, ktoré by tak zodpovedalo potrebám dieťaťa a dospievajúcivh a vytváralo tak účinné východiskové podmienky pre rozvoj ich osobnosti, vrátane ich úspešnosti vo vzdelávaní*“ (Potočárová, 2008, s. 110).

Dieťa je nepochybne po celé obdobie predškolského veku veľmi úzko spjaté s rodinným prostredím a túto zakotvenosť silne prežíva. Bez dôverne poznanej ľudskej blízkosti, ktorá mu zabezpečuje biologickú starostlivosť a potreby, vzťahovú oporu, lásku, bezpečie a prvé poznatky o svete, by malo každé dieťa len ťažký životný štart do ľudskej spoločnosti. Toto môže byť spochybnené samotnými rodičmi vtedy, keď dieťaťu nevenujú dostatočnú starostlivosť a opateru, neuvádzajú ho prostredníctvom svojho úzkeho vzťahu a prepojenosti do prostredia, ktoré sa začína učiť spoznávať. Dieťa, ktoré je vo svojich potrebách neprijaté, sa musí komplikovane vysporiadať so svetom, ktorý sa pred ním otvára (Koťátková, 2008).

Kotásková (1982, cit. podľa Hoskovcová, 2006) tvrdí, že dôležitým činiteľom ovplyvňujúcim kvalitnú socializáciu a neskoršiu morálnu úroveň dieťaťa, je *rola matky a spokojnosť s ňou*. Významným faktorom na strane *otca je jeho kamarátstvo* a demokratický štýl výchovy a tendencie akcelerovať vývin dieťaťa.

Podľa Golemana (1997) rodinný život predstavuje prvú školu emócií. V tomto intímnom prostredí sa deti učia, čo majú cítiť sami k sebe a čo k ostatným, čo si majú o daných pocitoch myslieť a ako na ne reagovať, ako majú prejavovať svoj strach či nádej a ako možno tieto emócie rozoznať v tvárach našich blízkych. Takéto citové vzdelanie nezahŕňa len to, ako sa rodičia ku svojim deťom správajú alebo čo im priamo hovoria. Deti si tiež všímajú, ako sa ich rodičia stavajú k vlastným a partnerovým citom. To, ako sa rodičia správajú ku svojim deťom, má hlboké a trvalé následky pre citový život dieťaťa.

Autorita rodičov zastáva zvláštnu pozíciu v sociálnom pôsobení na dieťa. Sprevádza dieťa pri preberaní kultúrnych noriem, hodnôt a pravidiel, na ktorých stavia sociálny poriadok. Interakcia s dospelými v dieťati vzbudzuje pocit zodpovednosti a rešpekt k sociálnemu poriadku, zatiaľ čo v interakcii s vrstovníkmi sa vyvíja pocit pre spravodlivosť. V tejto súvislosti majú dospelí k dispozícii rôzne výchovné techniky. Pričom, ak ide o preberanie kultúrne žiaducich noriem správania, niektoré výchovné techniky sa osvedčujú lepšie než

iné, čo potvrdzujú i výskumy. Aj keď sa ďalej nebudeme zaoberať jednotlivými výchovnými štýlmi, je dôležité spomenúť, v čom sa všeobecne odlišujú. Rodičia sa líšia v tom, koľko demokracie pripúšťajú v rámci rodinného života, vo vrelosti voči dieťaťu, v jednoznačnosti príkazov, líšia sa vo svojom očakávaní a požiadavkách vzhľadom k vývinovému stupňu dieťaťa a tiež v intenzite, s akou kontrolujú správanie dieťaťa. Rodičia s veľkou mierou kontroly nad svojím dieťaťom, s jasnou komunikáciou a s vysokými požiadavkami, sú označovaní ako autoritatívni, aj ak majú k dieťaťu vrelý vzťah. Naopak, rodičov, ktorí málo kontrolujú, majú nízke požiadavky, jasne komunikujú a k dieťaťu majú vrelý vzťah, označujeme ako permissívnych (Damon 1989, cit. podľa Hoskovcová, 2006).

V tejto súvislosti sa vyjadruje aj Čáp (1990), ktorý píše o rodinnej výchove, ktorá sa vyznačuje kladným emocionálnym vzťahom rodičov k dieťaťu a riadením bez extrémov (ani príliš silné, ani príliš slabé riadenie). Takáto výchova, podľa autora, podporuje vývoj učebných i záujmových činností dieťaťa a tiež stabilitu osobnosti. Oproti tomu ostatné spôsoby výchovy pôsobia v uvedených aspektoch nevhodne. Obzvlášť nepriaznivo sa vyvíjajú deti, ktorých rodinná výchova je charakteristická záporným emocionálnym vzťahom a rozporným riadením.

Veľa rodičov verí, že výchova znamená prezviať na seba všetku zodpovednosť, rozhodovať za deti, riešiť ich problémy a usmerňovať ich správanie. Autor Vannoy (1999, cit. podľa Semanová, Miňová, 2008) vo svojej práci poskytuje päť účinných výchovných nástrojov, ktoré môžu rodičom napomôcť vychovať zo svojho dieťaťa emocionálne zrelého človeka:

1. *Pozitívne zameranie* – ak je naším cieľom, aby dieťa napredovalo, je dôležité zdôrazňovať jeho silné stránky a nepoukazovať na jeho nedostatky. Z dieťaťa sa tak stáva optimista, ktorý sa snaží nájsť riešenie problému a nie problém samotný, nadobúda sebaúctu, neobviňuje sa, je veselý – šťastný.
2. *Signály* – podľa autora deti dostávajú dva druhy signálov, podceňujúce a zraňujúce alebo také, ktoré v nich rozvíjajú dobro, schopnosti a možnosti. Naš verbálny prejav, mimika či gestikulácia sú jednoduchým signálom, ktorý pre dieťa znamená navyššiu pravdu, a podľa ktorej sa formuje aj sebavedomie dieťaťa. A aké má sebavedomie, taký bude i jeho život.

3. *Učenie* – v rodičovskej výchove možno nájsť podobnosť s prácou dobrého učiteľa a organizátora. Ten nepoužíva príkazy, zákazy, upozorňovanie na nedostatky, ale snaží sa deťom pomôcť, aby sami prežili a pochopili podstatu veci, aby sa sami dokázali rozhodnúť. Jediný spôsob takejto výchovy spočíva v kladení v otázok, ktoré sú pozitívne zamerané a ktoré sa, podľa autora, sústreďujú na to, čo si človek naozaj myslí a čo cíti. Obyčajne začínajú slovom „ako“ alebo „čo“. Niekedy sa nazývajú aj problémové otázky, pretože v deťoch rozvíjajú tvorivosť, analytické myslenie, kritické myslenie, riešenie problémov, rozhodovanie, samostatné myslenie a akceptovanie pocitov druhých.

4. *Počúvanie* – výskumy potvrdzujú, že väčší vplyv na ľudí má to, ako počúvame a kedy počúvame, než to, čo hovoríme. Všetko, čo chcú deti dospelým povedať, je pre ne významné a ak si dospelí nájdu čas na ich vypočutie, deti nadobudnú pocit sebadôvery, bezpečia a istoty.

5. *Vzor* – deti prijímajú správanie, jazyk a postoje v každej sekunde života a návodom na život samotný sú ich rodičia. Na vyjadrenie rodičovských citov nepotrebujú slová, často to zistia podľa správania rodičov, ktoré pre nich predstavuje vzor budúceho života.

Vannoy (1999, cit. podľa Semanová, Miňová, 2008) tvrdí, že výchova detí prostredníctvom uvedených nástrojov, je výchovou srdcom a možno práve to je rodičovská láska.

3.2 Vrstovníci

Okolo tretieho roku vstupujú do života detí druhé deti, ktoré predstavujú významný vývinový činiteľ a spravidla už nikdy z neho neodídu. Práve naopak, ich vplyv sa len zosilňuje, takže pred vstupom do školy bude dieťa už dokonale spoločenskou bytosťou. Veď práve jedným zo znakov školskej zrelosti je, že dieťa sa dokáže s inými hrať, je schopné v hre spolupracovať, že sa vie prispôbiť detskému kolektívu a zapadne do neho bez väčších problémov.

Toto vývinové obdobie predstavuje akýsi vývinový skok – do novej kvality vzťahov. V pravom slova zmysle ide o súhru alebo o spoluprácu v hre, lebo dieťa je schopné hrať sa nielen v prítomnosti druhých detí, ako tomu bolo v mladšom veku, ale vie sa hrať

priamo s nimi. A to je začiatok mnohých dôležitých vecí v ľudskom živote. Jednak spolupráca vo vlastnom slova zmysle, teda pracovná angažovanosť na spoločnom diele, jednak súžitie s vrstovníkmi, s vlastnou generáciou, z ktorej si v konečnom dôsledku budú deti vyberať svojich kamarátov, ale aj partnerov pre intímny život, manželské spolunažívanie a podobne. Hra s inými deťmi znamená deliť sa s nimi o hračky, miesto, čas, myšlienky a plány a tiež i o radosť zo spoločného diela. Dieťa prichádza na to, že dobré dielo sa môže podariť len vtedy, ak k nemu každý podľa vlastných síl prispeje. A keďže každá činnosť má určité citové zafarbenie, aj pekná hra a vydarené spoločné dielo prinášajú radosť a uspokojenie. Aj keď sú priateľstvá detí v tomto veku ešte len plytké – sú dané práve spoluprácou v hre. Avšak na týchto základoch vyrastú priateľské vzťahy oveľa hlbšie a trvalejšie v neskoršom veku. A tieto sú nepochybne veľkým obohatením nášho života. Preto majú kamaráti predškolských detí obrovský význam pre ich citovú a spoločenskú výchovu - alebo, ako ju nazývame, pre socializáciu (Matějček, Pokorná, 1998).

Ako uvádza Shapiro (2004), v troch až štyroch rokoch sú deti obyčajne radi v skupine druhých detí. Napriek tomu, že sa ešte stále radšej hrajú s jedným dieťaťom, tešia sa, keď je to v rámci skupiny druhých. Aj keď sa deti spočiatku hrajú s vrstovníkmi oboch pohlaví, vo veku štyroch až piatich rokov začínajú uprednostňovať skupinám rovnakého pohlavia. Podľa Klindovej a Rybárovej (1985) sa vzťahy detí k vrstovníkom v priebehu troch rokov predškolského obdobia zásadným spôsobom menia, rozširujú a stávajú sa obsahovo bohatšími. Sme presvedčení, že obsiahle podnety na rozvoj vzťahov k vrstovníkom zaručuje dieťaťu najmä pobyt v materskej škole. Aj autorky Fülöpová, Zelinová (2003) uvádzajú tvrdenia, podľa ktorých sa práve vstupom do materskej školy dieťa ocitá v novom sociálnom prostredí s rôznymi sociálnymi vzťahmi, kde dochádza k pomerne veľkej zmene jeho doterajšieho spôsobu života. V kontakte s rovesníkmi nadobúda nové skúsenosti a príležitosti na sebazdokonaľovanie v rozmanitých, dovtedy neznámych oblastiach. Učí sa rešpektovať kamarátov i seba, brať na seba zodpovednosť a dodržiavať dohodnuté pravidlá interpersonálneho kontaktu. Ako prispeiva materská škola k samotnému rozvoju emocionálnej inteligencie, ozrejníme v nasledujúcej podkapitole.

3.3 Materská škola

Ako sme už v predchádzajúcich riadkoch naznačili, predškolské obdobie je významným a jedinečným vývinovým obdobím prakticky vo všetkých smeroch. Podmienky a možnosti edukačného pôsobenia v materskej škole sú pre dieťa nepochybne mimoriadne, pretože materská škola má nezastupiteľnú funkciu pri rozvoji vzťahov k vrstovníkom. Okrem rodiny ovplyvňuje výchovu dieťaťa aj táto inštitúcia a zásadným spôsobom ho formuje. Fabíková a Miňová (2008) tvrdia, že hneď po rodine je materská škola druhým najdôležitejším sociálnym prostredím v živote predškolského dieťaťa. Jej „poslaním je rodinnú výchovu dopĺňať o výchovno-vzdelávaciu činnosť, ktorá je zameraná na všestranný rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho sociálno-emocionálny, intelektuálny a fyzický rozvoj v súlade i individuálnymi a vekovými osobitosťami“ (Ministerstvo školstva a vedy Slovenskej republiky, 1994, s. 1703). Zatiaľ čo rodina zabezpečuje primárnu socializáciu, úlohou materskej školy je socializácia sekundárna. Podľa Helusa (2007) sa do tejto socializácie prenášajú ako kladné, tak záporné efekty rodinného pôsobenia, oboje s ďalekosiahlymi dôsledkami. To isté platí tiež pre vytváranie predpokladov pre úspešnú edukáciu, konkrétne pre školskú a vzdelávaciu úspešnosť. Guziová (1999, cit. podľa Semanová a Miňová, 2008) materskú školu definuje ako verejno-spoločenskú inštitúciu, ktorá paralelne pôsobí s rodinou, a je jej zverená najmä rozumová, telesná, pracovná, zdravotná, environmentálna a prosociálna výchova s aspektami jazykového, rozumového a estetického vzdelávania. Na základe uvedenej definície teda môžeme tvrdiť, že prostredníctvom dennej podnetnej atmosféry v materskej škole je možné uspokojiť citové potreby dieťaťa a zároveň vytvoriť priestor pre jeho učenie a sebarealizáciu.

Rámcový vzdelávací program pre predškolské vzdelávanie je orientovaný najmä na rozvoj sociálnych schopností jedinca, teda v prospech emocionálneho a sociálneho rozvoja dieťaťa. Podľa Mertina a Gillernovej (2003) vo výchovných programoch, ktoré sú orientované na dieťa, je priam žiaduce zamerať sa na rozvíjanie sociálno-psychologických schopností detí a stimulovať a kultivovať ich emocionálne prejavy. V rôznych aktivitách a hrách detí, v ich spoločných činnostiach možno rozvíjať sebaopoznávanie detí, rovnako aj dôležité schopnosti poznávania vrstovníkov a dospelých, rozvíjať a rozširovať komunikačné schopnosti či predpoklady ku kooperatívnej správe. Je známe, že všetky deti sa rady hrajú, rady hry opakujú a tešia sa z odmien. Podľa nášho názoru si niektorí rodičia možno ani neuvedomujú, že rôzne hry, ktoré sa bežne deti spoločne medzi sebou alebo s dospelými

hrajú, obsahujú prvky, ktoré slúžia ako podpora mnohých schopností, teda aj samotnej emocionálnej inteligencie. Ako príklad môžeme uviesť takzvané rolové hry na matku, ktoré ovplyvňujú osvojovanie schopností náležiacich správaniu matky, alebo stavbu komína z kociek vo dvojici, ktorá významne prispieva k rozvoju kooperácie u detí. Podľa Pružinskej (2006) je možné na emocionálnu stránku detí v materskej škole pôsobiť napríklad preladovaním na začiatku dňa, po príchode do materskej školy, či na začiatku didaktických cvičení, a to prostredníctvom hry, hudby, rozprávky alebo iných rituálov. Zvláštny význam možno nájsť aj v relaxačných cvičeniach, ktoré pôsobia ako obrana proti stresovým udalostiam, ale poskytujú aj dobré pocity, ktoré prežíva myslenie, ale aj celé telo.

4 STRATÉGIE ROZVOJA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

Na rozvoj emocionálnej inteligencie slúžia mnohé metódy, techniky a samotné programy emocionálneho rozvoja detí predškolského veku. Tieto sa dajú využiť v prospech systematického a cieľavedomého rozvoja emocionálnych spôsobilostí detí najmä v materskej škole, no mnohé metódy a techniky môžu využiť i samotní rodičia v rámci rodinnej výchovy. Každá z týchto stratégií je zameraná na rozvoj rôznych zložiek emocionálnej inteligencie, ktoré sme podrobne popísali v 2. kapitole. Zdôrazňujeme, že je nemožné chápať zložky emocionálnej inteligencie izolovane, pretože tieto spolu bezprostredne súvisia, vzájomne sa dopĺňajú, nadväzujú na seba a jedna z druhej vychádza. Napríklad sebauvedomenie je zdrojom sebaovládania a empatie, sebaregulácia a sebauvedomenie sú akousi vstupnou bránou k motivácii. Všetky súčasne znamenajú podmienku uplatnenia sa v spoločnosti. Z uvedeného vyplýva, že aj hry a rôzne aktivity, ktoré sa využívajú pri rozvoji emocionálnej inteligencie detí, nie je možné striktné oddeliť, lebo sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú. Pružinská (2006) však zdôrazňuje, že univerzálna metóda či metodika rozvíjania emocionality detí v ranom veku neexistuje a je nemožné rozvíjať ju len na základe prác s technikami, stratégiami – lebo ani tie najdokonalejšie stratégie, metódy výchovy nie sú všemocné. Tieto sa vždy spájajú s atmosférou, teda klímou skupiny, ktorú Kosová (2000, cit. podľa Pružinská, 2006) definuje ako dlhodobé, sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené vzťahy a postoje, emocionálne odpovede detí určitej skupiny na udalosti, ktoré sa uprostred nej dejú, kde tiež zahŕňa aj pedagogické pôsobenie učiteľa. Práve prostredníctvom klímy skupiny vedie cesta k rozvoju citov, ktorá smeruje k tvorivému sebarozvíjaniu dieťaťa, ak je bezpečným emocionálnym prostredím, ktoré:

- uspokojuje základné potreby dieťaťa,
- zvyšuje sebaúctu dieťaťa,
- ponúka rovnosť šancí a spravodlivé „právo“,
- pracuje s humorom a ponúka radosť.

Autorka ďalej tvrdí, že výchova by sa mala orientovať na to hodnotné, s čím disponuje len materská škola a v čom ju rodina a ani žiadna iná inštitúcia nedokáže nahradiť, a to je:

- *osobnosť učiteľa,*
- *vzťahy (učiteľ – deti; učiteľ – dieťa; dieťa – dieťa; deti – deti; dieťa – deti).*

To predstavuje základ, na ktorom je možné ďalej budovať tvorivú prácu – metódy, techniky a stratégie a komplexne rozvíjať dieťa.

Dosiahnuť úspešný rozvoj detskej emocionality predpokladá usporiadať psychické funkcie a procesy do určitých vzťahov a celkov, a to aj v oblasti citov a ich výchovy. Zelina (1996) predkladá jeden z *modelov rozvoja afektívnej sféry osobnosti*, k čomu využíva Krathwohlovu *taxonómiu afektívnej oblasti* a tvrdí, že je žiaduce rešpektovať ho a aplikovať aj pri emocionalizácii dieťaťa v predškolskom veku:

INTERNALIZÁCIA – spôsob života, štýl

↑

TVORENIE POJMOV – organizuje sa systém hodnôt

↑

HODNOTENIE – ocenenie a súhlas, akceptácia

↑

OHLAS, ODOZVA – spokojnosť a ochota, citová odpoveď na podnety

↑

PRIJÍMANIE – získavanie, senzitivita, uvedomenie, zvedavosť

V citovej výchove treba postupovať od citlivosti k citovej odpovedi, od nej k hodnoteniu, od hodnotenia k vytváraniu subjektívnych, interiorizovaných hodnôt, ktoré tým, že sa internalizujú, pechádzajú do spôsobu života, životného štýlu, do životnej filozofie hodnotovo-citovo-motivačnej (Zelina, 1996). Pružinská (2006) sa stotožňuje s tvrdením Krathwohla, ktorý pri citovej výchove detí zdôrazňuje rozvoj schopnosti prijímať podnety citovo zafarbené - najlepšie vytvorením takého prostredia v materskej škole, ktoré bude bohaté na citové zážitky dobra, krásy a múdrosti.

Goleman (2000) akcentuje niekoľko všeobecne platných zásad, ktoré by mali ísť ruka v ruku s výchovou citov a s rozvojom emocionálnej inteligencie:

Ponúknutie vzoru – veľkou výhodou je, keď v procese učenia sa novým emočným schopnostiam dochádza ku konfrontácii s niekým, kto danú schopnosť stelesňuje na úrovni. Je známe, že dieťa sa učí odpozorovaním – teda ak vidí učiteľa, ktorý je vzorom nejakej

schopnosti, stáva sa pre dieťa živou učebnicou. Z uvedeného dôvodu by učiteľ ako ten, ktorý emocionálnu schopnosť „vyučuje“, mal byť živým vzorom.

Praktické precvičovanie – ide o význam aplikácie do praxe, kedy môže dieťa účinok výučby emocionálnej inteligencie minúť pri absencii praktického precvičovania. Pre toto precvičovanie je vhodná nielen samotná trieda, ale aj život dieťaťa v rodine a tiež jeho blízke okolie.

Povzbudzovanie

Hodnotenie – spätná väzba – strohé hodnotenie by mal vystriedať nástup trvalého dialógu, ktorý navádza dieťa žiaducim smerom. Týmto spôsobom sa posilňuje vzťah dieťaťa s učiteľom a súčasne sa minimalizuje dopad počiatočných omylov – čo je stratégia posilňovania pocitu dostatočnosti a chuti postupovať ďalej.

Podľa Pružinskej (2006) možno základné stratégie prístupu dospelého človeka (rodič alebo učiteľ) k emocionálnemu svetu dieťaťa a rozvíjaniu jeho emocionality rozdeliť podľa nasledovných skupín:

Výchova ako vzťah – jej predpokladom je bezpodmienečné prijatie dieťaťa, kladný prístup. V tejto súvislosti autorka uvádza tvrdenie Shapira (1998), podľa ktorého záujem o dieťa a o otvorený vzťah k nemu kladne ovplyvňuje spôsob, ako dieťa vníma samo seba, jeho schopnosti zvládať rôzne situácie a možno aj jeho zdravie.

Otvorená komunikácia – predstavuje prvý krok na ceste k prosociálnemu správaniu, ktoré tvorí súčasť emocionálne inteligentného správania. Ak dospelý prejavuje otvorenosť a prijatie smerom k dieťaťu, znamená to dôležitý krok pre získanie jeho dôvery. Na druhej strane ide o predpoklad, že aj dieťa sa bude správať rovnakým spôsobom.

Prejavovanie citov – je pokračovanie schopnosti otvorene komunikovať. Ak dospelí vedia otvorene prejavovať city k sebe navzájom a k dieťaťu, takéto správanie sa stáva prirodzeným spôsobom prejavu i pre dieťa. Prirodzenosťou v prejavovaní citov detí je spontánnosť a úlohou dospelých je túto prirodzenosť nezakríknúť, ale správne ju usmerniť.

Spoločné riešenie problémov – malo by byť samozrejým spôsobom, ako zvládnuť aj náročnejšie situácie, týkajúce sa rodiny. Dianie v rodine by mali deti vnímať ako jej súčasť a aj im by mala byť poskytnutá možnosť vyjadrenia vlastného názoru pri rozhodovaní. A to je ideálny spôsob prípravy, ako zvládnuť problémy v neskoršom samostatnom živote.

Mnohí rodičia si ani neuvedomujú, že ich snaha uchrániť deti pred prekážkami, ich často iba ochudobňuje o skúsenosti významné pre ľahšie zvládnutie náročných situácií, ktorým sa v dospelosti aj tak nie je možné vyhnúť.

Tvorivý prístup k výchove – tento od rodiča alebo učiteľa vyžaduje odpútať sa od zaužívaných, tradičných spôsobov výchovy. Ideálne je, ak je otvorený novým spôsobom riešenia bežných situácií a dieťaťu necháva priestor tvorivo sa prejavíť.

Svet príbehov a rozprávok

Práca s fantáziou a imagináciou

Metódy rozvoja emocionality možno rozdeliť do troch základných skupín (Zelina, Zelinová, 1995/96, cit. podľa Pružinská, 2006):

Psychologická podpora detí učiteľom

I V praxi znamená viac akceptácie, empatie a autenticity, teda viac sa smiať, radovať, milovať, tancovať. Deti by mali cítiť, že im je dovolené voľne sa vyjadrovať, klást' otázky. Úlohou učiteľa je prijať, oceniť ich odpovede, prijať ich city a pocity. Mal by sa vedieť vžiť do ich pocitov a vytvárať podnety na vyjadrenie a zhodnotenie prežívania, citov, emócií, nálad. Ak je prostredie naplnené láskou, úprimnosťou a otvorenosťou, umožňuje deťom dávané rovnako splácať a tu platí, že dávaná láska je odplácanou láskou.

Samoorganizovanie činnosti deťmi

Je hodnotné pre vzájomné učenie sa, vzájomné hodnotenie, organizovanie práce, podporu. Učiteľ sa potom stáva spoluorganizátorom práce, ako facilitátor má len uľahčovať myslenie detí a ich vyjadrovanie pocitov. Zapája všetky deti do procesu plánovania činnosti, do jej organizovania a vyhodnocovania. Sem radíme aj dozor pri obede, rozkladanie stoličiek, ukladanie hračiek a podobne. Tak sa vytvára väčší priestor, aby deti mohli medzi sebou viac hovoriť, aby tvorili a hodnotili.

Interakčné cvičenia

Situácie a činnosti, kde sa ruší dominancia učiteľa a stáva sa z neho člen skupiny. Skupina diskutuje, komunikuje, hodnotí, úlohou učiteľa je len usmerňovať.

Uvádzame príklady niektorých cvičení:

- cvičenia zamerané na aktívne počúvanie: jedno dieťa hovorí, ostatné ho počúvajú. Následne je úlohou určeného dieťaťa čo najpresnejšie zopakovať alebo parafrázovať počuté, prípadne dáva otázky;
- deti v skupinách hovoria o sebe, svojich koníčkov a zážitkoch. Tu sa môžu hodnotiť najlepšie príbehy, ktoré ďalej postúpia do finále. Najzaujímavejší príbeh potom vyhodnotí porota, ktorú si zvolili deti;
- cvičenia s riešením problémov: ide o reálny alebo vymyslený prípad niektorého dieťaťa, ostatné deti analyzujú problém, zisťujú príčiny a navrhujú možné riešenia. V tomto prípade je možné využiť heuristiku, teda tvorivé riešenie problémov;
- cvičenia typu súhlasím – nesúhlasím: učiteľ hovorí rôzne výroky, protichodné tvrdenia a deti vyjadria, či súhlasia alebo nie. Následne sa utvorí skupina, ktorá súhlasí i skupina, ktorá nesúhlasí a prebieha vzájomná diskusia;
- cvičenia s hraním rolí – psychodráma: taká forma dramatickej výchovy, kde sa deti snažia prehrať „divadelné“ problémové situácie, konkrétnu scénu z príbehu či rozprávky, dohrávajú sa príbehy a nasleduje diskusia o dojmach;
- diskusné cvičenia, ktoré riadia deti: samé deti si určujú problémové okruhy, určujú pravidlá a pripravuje sa konštruktívna polemika;
- brainstormingové cvičenia: navrhnutie nejakého problému deťmi, produkcia riešení bez hodnotiaceho charakteru, očakáva sa čo najviac netradičných nápadov. K ich hodnoteniu dochádza až v ďalšom kroku.

Osobitý význam majú *relaxačné cvičenia*. Podľa Pružinskej (2006) sa ide o jedinečnú techniku, ktorej výhodou je, že ju pedagóg môže využiť bezprostredne bez väčších časových a priestorových nárokov. Relaxácia ako stav regenerácie organizmu umožňuje zámerne ovplyvňovať a regulovať našu psychiku. Umožňuje prehĺbenie sebapozania, ponúka možnosť autoregulácie vlastných citov a pôsobí ako obrana proti stresovým situáciám. Progresívna relaxácia a uvoľnenie môžu spôsobiť aj to, že sa deti budú cítiť zdravo, sviežo a uspokojené. Relaxácia tak predstavuje zdroj dobrých pocitov, ktoré prežíva myslenie, aj celé telo.

Ako sme už v predchádzajúcej kapitole načrtli, s rozvojom emocionálnej inteligencie v predškolskom veku veľmi úzko súvisí hra. Aj podľa Kubániho (1999) a Vágnerovej (2000) je pre predškolský vek charakteristická detská hra, ktorá zásadným spôsobom ovplyvňuje rozvíjanie emocionálneho prežívania podnetov (Semanová, Miňová, 2008). Vágnerová (2000) tvrdí, že typické znaky detského myslenia a emocionálneho prežívania sa plne prejavujú, okrem hry, aj v príbehoch a kresbe. Preto sa s nasledujúcich riadkoch budeme zaoberať najmä týmito oblasťami, na ktoré sa v práci s predškolskými deťmi kladú najväčšie nároky a od ktorých sa odvíja samotná emocionálna inteligencia detí v neskoršom živote.

4.1 Hra

Hra je jednou z najzákladnejších potrieb a činností detí a práve predškolské obdobie by ju malo dovoliť naplňať v jej intenzívnej podobe. Vo výchove však treba rešpektovať rovnováhu ako pre umožnenie voľnej hry, tak i pre zámerné podnecovanie rozvoja poznania dieťaťa. Práve materská škola, ako sme už spomínali, predstavuje profesionálnu inštitúciu, ktorá si uvedomuje dôležitosť spontánnej hry aj zámerne navodených aktivít a dokáže ich udržať v rovnováhe (Kotátková, 2008). Podľa Jakabčica (2002) môžeme hru človeka vymedziť nasledovnými znakmi:

- je to činnosť, ktorú sprevádzajú kladné emócie,
- napomáha učeniu,
- nemá povahu výsledného konania, teda nie vždy musí prinášať spoločensky užitočný produkt.

Medzi *základné znaky* hry ako výchovného prostriedku Cejpeková (2001) radí: je vývinovou potrebou, podporuje učenie, aktivizuje kladné city, dieťa naplňa radosťou, formuje empatiu a prosociálne správanie, rozvíja zdravé sebavedomie, jej zmyslom je zážitok, cez hru dieťa poznáva život. Podľa Klindovej, Rybárovej (1985) základnými znakmi hry je *spontánnosť* a *samoučelnosť*. *Spontánnosť* znamená, že dieťa sa hrá spôsobom, akým samo chce, robí to, čo ho práve najviac zaujíma. Nechce byť pri hre obmedzované, potrebuje mať pocit voľnosti a slobody. Ak už je dieťa do hry prinútené, hra prestáva byť hrou a stáva sa z nej nanútená činnosť. Hra je činnosť zameraná na uspokojenie potreby, s čím úzko súvisí aj pozitívny citový stav, ktorý hra vyvoláva a ktorý je nevyhnutným sprievodným

zážitkom každej hry. Hra by mala dieťa zaujímať, zabávať, uspokojovať, tešiť a rozveseľovať. Ak tomu tak nie je, hra nie je hrou. *Samoučelnosť* vyjadruje potešenie dieťaťa zo samotnej hrovej činnosti, nie z jej výsledku. Dieťa sa hrá kvôli hre samej, bez nárokov na spoločensky užitočný prospech či výsledok. Napríklad motiváciou pre hru s kockami nie je cieľ niečo postaviť, ale je to samo stavenie, možnosť narábať konštrukčným materiálom a experimentovať. Zároveň vykonávaná činnosť zameraná na obsah, nie na cieľ, odlišuje hru od práce.

Hra má dôležité miesto v psychickom vývine dieťaťa z nasledujúcich dôvodov (Klindová, Rybárová, 1985):

a) Hra je základnou *psychickou potrebou* dieťaťa, ktorá mu prináša pozitívny zážitkový stav, citové uspokojenie, podnecuje výkony v oblasti schopností aj vôľových vlastností. Potrebu dieťaťa je hrať sa aj vtedy, keď je unavené alebo choré. V priebehu hry dieťa obyčajne podáva taký výkon, akého by za iných okolností nebolo schopné. Napríklad dieťa vo veku päť rokov je schopné zvládnuť aj dlhšiu vychádzku, pokiaľ ju obohatíme hrovou aktivitou – hľadanie pokladu, odhaľovanie tajomstiev. Dostatok podnetov pre hru je predpokladom a podmienkou psychickej rovnováhy dieťaťa. Ak je jeho potreba hrať sa nespokojená, potom môže rušivo zasahovať do psychického vývinu a vyvolávať nežiaduce formy správania.

b) Hra je *ukazovateľom úrovne vývinu* dieťaťa a tiež slúži ako *diagnostický prostriedok*. Sledovaním a analýzou hry možno posúdiť rozvoj osobnosti, postrehnúť individuálne a vývinové osobitosti – postoje dieťaťa, vzťahy, záujmy, aj niektoré podmienky života v rodine. Takto získané informácie sa dajú účinne využiť pri individuálnom pôsobení na dieťa.

c) Hra je využívaná ako *liečebný prostriedok* a to najmä v psychológii. Dobrú príležitosť dieťaťa na uvoľnenie napätia, odreagovanie, riešenie konfliktných situácií pri hre prinášajú hlavne situácie utvárané samotným dieťaťom, úlohy a spôsoby konania, ktoré prisudzuje hračkám. Takéto využitie hry nachádzame hlavne v klinickej praxi. V takomto zmysle sa hra využíva aj v materskej škole, a to pri korektívnych zásahoch učiteľky do správania dieťaťa, kedy hru možno využiť ako prostriedok resocializácie u dieťaťa s autizmom. V živote materskej školy sa stále striedajú situácie, kedy sú potrebné viac uvoľňujúce, oddychové hry so situáciami vyžadujúcimi skôr rušné, súťaživé, bojové hry.

Cejpeková (2001) tvrdí, že v procese edukácie zastáva hra *funkciu* prostriedku rozvoja intelektuálnych schopností, formovanie návykov a zručností, vzťahu k sebe samému, k ostatným, ale aj k prírode, umeniu, potláča nežiaduce stránky osobnosti dieťaťa.

Vo vývinovej psychológii nájdeme rôzne klasifikácie hier, založené na rozmanitých kritériách delenia. Příhoda V. (1963, cit. podľa Končeková, 2010) ich delí na základe hlavnej povahy činnosti hry: 1) senzomotorické (lokomócia, loptové, manipulačné), 2) intelektuálne (funkčné, námetové, napodobňovacie, konštruktívne, fantastické), 3) spoločenské, kolektívne. Vágnerová (2008) rozlišuje hru *symbolickú* (slúži ako prostriedok k vyrovnaniu sa s realitou) a *tematickú* (slúži na precvičovanie budúcich rolí).

Hry predškolača sú, oproti hrám dočat'a a batolaťa, dokonalejšie, zložitejšie a obsažnejšie. Už v druhej polovici tohoto obdobia deti vyhľadávajú spoluhráčov. Prevalu majú spoločné hry a zreteľná je organizovaná spolupráca detí. Končeková (2010) uvádza nasledovné druhy hier v predškolskom období:

Funkčné hry. V nich sa uplatňujú jednotlivé senzo-motorické funkcie. Týmito hrami deti nesledujú konkrétny cieľ, ale iba uskutočnenie činnosti. Nazývame to aj „experimentáciou“. Deti v tomto veku kombinujú a vymýšľajú rozmanité spôsoby lokomócie, napríklad skáču na jednej nohe, chodia smerom dozadu, chodia so zatvorenými alebo previazanými očami, lezú po rebríku, po stromoch, kľžu sa, preskakujú rôzne prekážky, bicyklujú sa a sánkujú.

Manipulačné hry. Ani v týchto hrách dieťa nesleduje žiaden cieľ. Dieťa skôr len siaha po predmetoch, uchopuje ich a manipuluje s nimi. Tie hry sa v predškolskom období vyskytujú už len zriedka a menia sa na hry konštruktívne. Ku manipulačným hrám môžeme zaradiť hru na nástroji.

Cieľom funkčných a manipulačných hier je rozvoj motoriky dieťaťa, ale aj funkcií všetkých analyzátorov. Umožňujú deťom vnímať vlastnosti predmetov, chápať vzťahy medzi nimi a vytvárať predpoklady pre praktické myslenie.

Receptívne hry. Tieto sú založené na prijímanie podnetov z vonku (počúvanie, pozerať). V predškolskom období ide o hry ako pozerať obrázkových kníh, počúvanie hudby, rozprávok, básničiek, pesničiek, sledovanie televízie, či divadelných predstavení. V tomto veku sa deti s obľubou pozerajú na rôzne predmety cez ďalekohľad, alebo lupu, rady sa dívajú na oheň, do zrkadla.

Napodobňovacie hry. Dieťa v nich napodobňuje pohyby, úkony, zvuky, ako to vidí u dospelých alebo u zvierat. V predškolskom veku si, narozdiel od batoláťa, všima stále viac detailov, ktoré napodobňuje, viac dramatizuje a inscenuje. Napodobňovanie postupne prechádza do úlohových hier (rolových, tematických, námetových).

Úlohové hry. Vychádzajú z napodobňovacích hier a ich podstata spočíva v tom, že dieťa preberá mnohé úlohy zo života dospelých, teda hrá sa „na niečo“. Aj keď sa objavujú už koncom obdobia batoláťa, ich najväčší rozvoj prebieha až v predškolskom veku. V tomto veku bývajú hry väčšinou kolektívne, deti sa hrajú na obchod, lekára, na mamu a otca, kaderníčku a podobne. Pozornosť nie je zameraná iba na vonkajšiu stránku, ale dieťa je už schopné odpozorovať a napodobniť i vzájomné vzťahy a súvislosti medzi ľuďmi a javmi. Dieťa však preberá zo skutočnosti iba to, čo naozaj vie a len tak, ako to vie.

Konstruktívne hry. Vychádzajú z manipulačných hier, kedy dieťa zaobchádza s rôznymi materiálmi, látkami a predmetmi, pričom sa zameriava na výsledok svojej činnosti (vopred vytýčený cieľ). Tieto hry rozvíjajú najmä pohybovú presnosť, myslenie a fantáziu dieťaťa, jeho vytrvalosť, pozornosť, systematickosť a schopnosť prekonať prekážky. Charakteristické v predškolskom veku je, že dieťa si už vopred vytýči nielen cieľ, ale vytvorí si aj predstavu, ako tento cieľ dosiahnuť. Dieťa kreslí, modeluje, hrá sa so stavebnicami, hrá sa v piesku.

Podľa Mertina, Gillernovej (2003) stimuláciu rozvoja vzájomných vzťahov detí v návaznosti na socializačné mechanizmy v predškolskom období možno realizovať prostredníctvom *interakčných hier*. Títo autori interakčnú hru definujú ako efektívne výchovné postupy, prostredníctvom ktorých dospelí pôsobia na prežívanie a správanie dieťaťa, na rozvoj tých spôsobilostí a rysov osobnosti, ktoré dieťa kultivujú v jeho ľudskej podstate. Cieľom takýchto hier je utváranie psychosociálnych spôsobilostí detí, rozvíjanie prežívania a primerané prejavovanie citov a rozvoj vzájomných vzťahov medzi deťmi navzájom a dospelými a deťmi. Tieto hry nemajú zásadne len jeden jediný výchovný, či rozvojový cieľ, ale je v nich možné postupne sa zamerať na jednotlivé sociálne spôsobilosti, na rozvoj určitých prežitkov detí. Hra ako základná aktivita dieťaťa tiež poskytuje dostatočne veľký priestor i pre rozvoj jeho emócií. Takmer v každej hre možno vytypovať prvky, ktoré sa dajú v tomto smere využiť. Výhodou je, že deti sa radi hrajú a hry rady opakujú. Preto je možné postupne sa zameriavať na rôzne výchovné efekty tej ktorej hry a zároveň opakovaním dávať priestor pre upevnenie žiadaného efektu. Významnou charakteristikou týchto

hier je, že nemajú víťaza ani porazeného. Dôraz je kladený na *proces*, na to, čo sa v hrách deje, nie na výsledok. Prakticky to teda znamená, že nás viac zaujíma spôsob spolupráce detí pri spoločnej kresbe obrázku, než jeho konečná podoba. Preto je dôležité s deťmi rozprávať, hovoriť si a vysvetľovať, aké pocity hru doprevádzali, aké to bolo a čo to pre ne znamenalo. Bez hodnotiaceho stanoviska, ale s akceptovaním a porozumením.

4.2 Príbeh

V školskom období ide hra ruka v ruke s príbehmi a rozprávkami, pretože, ako sme už spomínali, hlavnou činnosťou detí v tomto veku je hranie a počúvanie rôznych príbehov. A v čom vlastne spočíva význam príbehov a ako tieto môžu ovplyvniť rozvoj emocionálnej inteligencie? Práve príbehy odpovedajú typickému spôsobu uvažovania a prežívania predškolských detí. Rozprávkový svet je zjednodušený a riadi sa jednoznačnými pravidlami, kedy dobro takmer vždy zvíťazí a zlo je potrestané. Skutočnosť je tu vykreslená jasne a zrozumiteľne, prípadne i ako menej ohrozujúca. Svet rozprávok má požadovanú štruktúru a poriadok. Takýto svet sa dieťaťu javí ako bezpečný, pretože orientácia v ňom je ľahká a možno sa naň spoľahnúť. Význam rozprávok spočíva najmä v tom, že dieťaťu majú pomôcť pochopiť fungovanie skutočného sveta, sú abstrakciou všeobecných situácií a vzťahov. Rola každej postavy je jasne vymedzená a diferencovaná: buď sú dobré, alebo zlé. Dieťa tu jasne vidí, ako sa správajú dobrí ľudia a naopak, ako zlí. Rozprávky prispievajú k vymedzeniu identity detí a uspokojujú potrebu stotožnenia s hrdinom, čo je obyčajne postava, ktorá má podobné, či rovnaké problémy. Toto dieťaťu umožňuje, aby sa akceptovalo aj so svojimi negatívnymi emóciami, vlastnosťami a prejavmi. Malý, škaredý, slabý, opustený, ponížovaný, zosmiešňovaný, či inak znevýhodnený jedinec sa nakoniec stane pekným, preukáže svoje skryté schopnosti a bude milovaný. Ľudia nakoniec zistia, aký v skutočnosti je, príjmu ho a ocenia. Nieкто mu vždy pomôže, a tak sa potvrdí základný predpoklad, že život a ani sám svet nie je tak zlý a je možné dôverovať mu. Šťastie je v príbehoch vždy dosiahnuté prostredníctvom solidarity a podpory ostatných, sebecvto vedie len k neúspechu. Ukazuje sa tu, že je nemožné, aby človek žil len sám pre seba, nevyhnutné je ľudské spoločenstvo. Rozprávky uspokojujú potrebu nádeje, lebo nakoniec všetko dopadne dobre. Akoby všetko na svete fungovalo podľa jasného poriadku, ktorý je spoľahlivý a nemenný. Rozprávky pracujú so základnými archetypmi: ženský, mužský,

starý, mladý, a ukazujú význam existencie v ľudskom živote (Schiederová, 2000, cit. podľa Vágnerová, 2008).

Vychádzajúc z faktov a informácií z odbornej literatúry sme sa v teoretickej časti diplomovej práce zamerali na podrobný rozbor problematiky, ktorá úzko súvisí s témou práce „Rozvíjanie emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku“. V úvode sme sa zamerali na špecifiká vývinu obdobia predškolského veku, ktorý sme si vybrali na základe presvedčenia jeho vhodnosti a potreby práce s emóciami týchto detí v uvedenom veku. Ďalej sme načrtli vývin dieťaťa, kde sme sa zamerali predovšetkým na jeho osobnosť a socializáciu, ktorá s témou úzko súvisí. Vychádzajúc z týchto skutočností sme sa ďalej venovali emóciám a emocionálnej inteligencii, pretože sa jedná o veľmi aktuálnu tému súčasnosti. Mnoho autorov totiž tvrdí, že úspech v živote jedinca nezávisí od úrovne rozumovej inteligencie, ale do veľkej miery je podmienený práve emocionálnou inteligenciou. O tom svedčia i niektoré výskumy zrealizované v posledných desaťročiach. Ako napríklad uvádza Seligman (1998), optimizmus je jednou zo zložiek emocionálnej inteligencie, ktorá vedie k zvýšeniu celkovej produktivity. Ako Seligman (1998) uvádza, toto sa potvrdilo v spoločnosti Met Life, kde noví poisťovací poradcovia, ktorí v emocionálnej inteligencii vykazovali vyššie skóre optimizmu, dosiahli v predaji životného poistenia o 37% lepšie výsledky v prvých dvoch rokoch ako ich pesimistickí kolegovia. Na inom mieste zase Spencer (1997) ponúka výsledky analýzy viac než 300 vrcholových riadiacich pracovníkov z 15 globálnych spoločností. Táto ukázala, že vysoké skóre v 6 emocionálnych kompetenciách významne odlišuje „hviezdy“ od priemeru. O tom, že sa emocionálna inteligencia najvýraznejšie utvára v predškolskom období, kedy dieťa veľmi intenzívne prežíva emócie – pozitívne i negatívne, pojednávame v druhej kapitole. Na túto sme nadviazali charakteristikou a popisom prostredia v ďalšej kapitole, pretože práve prostredie do značnej miery stimuluje socializáciu a osobnostný rozvoj dieťaťa. Posledná kapitola je zameraná na konkrétne stratégie využívané na rozvoj emocionálnej inteligencie, predovšetkým v predškolských zariadeniach. Na základe dostupnej literatúry sme podrobnejšie popísali najmä hru a príbeh z hľadiska širokých možností ich praktického využitia vzhľadom k ich vplyvu na deti.

Štruktúra diplomovej práce nie je náhodná, má svoje opodstatnenie. V úvode sme chceli čitateľovi priblížiť stupeň vývinu detí predškolského veku pre lepšie pochopenie ich

citového vývinu, ktorý tvorí základ emocionálnej inteligencie. Neskôr sme pozornosť sústredili na socializáciu dieťaťa tohoto veku a uviedli sme tri základné typy prostredí, v ktorých k nej dochádza a ktoré majú významný vplyv na formovanie osobnosti dieťaťa. Tu sme sa zamerali predovšetkým na rodinu a materskú školu. Práve na tieto sme orientovali aj empirickú časť, kde sme sa pokúsili o analýzu práce učiteliek v materských školách, ich prístup k emóciám detí a možné spôsoby ich rozvíjania. Ďalej sme podrobili rozboru názory rodičov na túto prácu, z ktorého sme získali zaujímavé informácie.

V empirickej časti je teda našou snahou overiť získané poznatky o uvedenej téme. Na základe rozhovorov s matkami detí predškolského veku bude cieľom zmapovať ich prístup k práci s vlastnými deťmi a porovnať názory na prácu s ich deťmi v materskej škole. Pomocou dotazníkového šetrenia, určeného učiteľkám materských škôl, bude cieľom porovnať názory odborníčov na danú problematiku, zistiť, aké stratégie rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku využívajú a ako tvorivo pracujú s hrami a príbehmi.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝSKUMU

V praktickej časti diplomovej práce chceme zistiť, či ľudia podieľajúci sa na výchove detí predškolského veku, teda rodičia a učiteľky materskej školy, cielene využívajú rôzne stratégie pre rozvoj emocionálnej inteligencie detí predškolského veku a o aké stratégie sa jedná. K uvedenému sme využili kombináciu kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu, ktorý bližšie popisujeme v podkapitole 5.4.

V nasledujúcich kapitolách uvádzame cieľ výskumu, výskumné otázky, popisujeme druh výskumu, spôsob výberu skúmanej vzorky, uvádzame metódy použité vo výskume a spôsob spracovania dát.

5.1 Cieľ výskumu

Primárnym cieľom výskumu je zistiť, *aké spôsoby rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku využívajú učiteľky.*

Sekundárny cieľ sme sústredili na spôsob, ako tieto učiteľky využívajú hru a príbeh a ako tvorivo s nimi pracujú pri rozvoji emocionálnej inteligencie detí.

Ďalší cieľ je orientovaný na rozdiely v názoroch rodičov týchto detí na posun v oblasti emocionálnej inteligencie detí po nástupe do materskej školy, ale tiež je našou snahou zmapovať vzťah rodičov ku vlastným deťom a ich vzťah k samotnej materskej škole, ktorú ich deti navštevujú.

Vo vzťahu k praxi zisťujeme názor učiteliek na privítanie nového dokumentu, zameraného na podporu rozvoja emocionálnej inteligencie v práci s deťmi uvedeného veku, ktorým by sa riadili a čerpali z neho námety.

Na základe uvedených cieľov bolo možné zostaviť otázky, ktoré boli použité v dotazníkovom šetrení i v rozhovoroch, a následne kladené respondentom.

5.2 Výskumný problém

Na základe spracovania poznatkov z odbornej literatúry sme sa v rámci výskumného problému diplomovej práce zamerali na niekoľko špecifických otázok. Tieto znejú: Aký spôsob práce s emóciami detí predškolského veku cielene využívajú učiteľky? Podporujú tieto spôsoby rozvoj emocionálnej inteligencie detí? Akú formu dokumentu na pomoc rozvíjania emocionálnej inteligencie detí predškolského veku by učiteľky uvítali? Ako hodnotia rodičia svoje deti a prácu s nimi v materskej škole?

5.3 Výskumné otázky

Základná výskumná otázka znie: Akými spôsobmi rozvíjajú emocionálnu inteligenciu detí predškolského veku učiteľky materských škôl a rodičia týchto detí?

Podotázky:

- Aké sú názory učiteliek, pracujúcich v materských školách, na uplatňovanie rôznorodých stratégií rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku?
- Aký je názor rodičov detí, navštevujúcich materskú školu, na prácu učiteliek s ich deťmi?
- Vidia rodičia detí, navštevujúcich materskú školu, posun v rozvoji emocionálnej inteligencie u svojich detí po nástupe do materskej školy?
- Existuje oficiálny dokument určený na rozvoj emocionálnej inteligencie detí predškolského veku, ktorým sa tieto učiteľky riadia?

5.4 Druh výskumu

Pre spracovanie empirickej časti diplomovej práce sme si zvolili kvalitatívny výskum najmä z toho dôvodu, že uvedený druh výskumu umožňuje hlbší vstup do problematiky prostredníctvom rozhovorov, je podrobnejší, osobnejší, pracuje s dátami verbálnej povahy. V neposlednom rade je dôvodom jeho výberu i skutočnosť, že chceme získať vlastné názory respondentov, ktoré nie je možné generalizovať na celú populáciu. Kvalitatívny prístup

využíva princípy jedinečnosti a neopakovateľnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky, čo nás tiež viedlo k jeho voľbe.

Tento druh výskumu sme ešte doplnili kvantitatívnym prístupom, pretože našou snahou bolo získať názory učiteliek z rôznych materských škôl, kedy sme chceli porovnať teóriu o emóciách detí a prácu s nimi so skúsenosťami a názormi odborníčov, a tak zmapovať realitu.

5.5 Metódy výskumu

K získaniu odpovedí na jednotlivé cieľové položky sme sa rozhodli využiť metódy kvalitatívneho výskumu, konkrétne metódu rozhovoru, ktorú doplníme metódou výkladu kariet, pretože sme chceli preniknúť hlbšie pod povrch danej problematiky, zaujímali sme sa o názory a postoje, ktoré by nebolo vhodné kvantifikovať a generalizovať. Myslíme si, že význam priameho kontaktu s respondentom spočíva v lepšom odhalení významných údajov, ktoré by mohli v štatistických spracovaniach zaniknúť.

Pre získanie týchto údajov sme zvolili pološtruktúrovaný rozhovor, ktorý predstavuje nosnú metódu nášho výskumu. Tento sa považuje za najrozšírenejšiu podobu metódy interview, lebo dokáže riešiť množstvo nevýhod ako neštruktúrovaného, tak aj štruktúrovaného interview. Výhoda tohoto rozhovoru spočíva v jeho prispôsobivosti konkrétne respondentovi v konkrétnej situácii. Rozhovor využívame najmä z toho dôvodu, že ako výskumníci si môžeme predom stanoviť ciele a pripraviť otázky k oblastiam, ku ktorým chceme získať čo najviac informácií. Veľkou výhodou je, že v prípade nejasností môžeme položiť doplňujúce otázky, ktoré nám ozrejmia obsah počutého. Pre rozhovor sme si predom pripravili niekoľko otázok, ktorých presnú formuláciu a poradie sme modifikovali s ohľadom na situáciu a mieru porozumenia respondenta. Otázky sú otvorené, a tým dávajú respondentovi priestor vyjadriť sa slobodne, neredukujú jeho odpoveď do strohého výberu možností. V rozhovore sme využívali spontánne doplňujúce otázky.

Rozhovor s rodičmi detí obsahoval celkom 13 otvorených otázok, ktoré sme rozdelili na tri skupiny:

- 1., 4., 5. otázka boli zamerané na prácu samotných rodičov s ich deťmi,
- 2., 3., 6., 7. otázka skúmali vplyv materskej školy na deti rodičov,
- 8. - 13. otázka zisťovali názor rodičov na prácu s deťmi v materskej škole.

Ako doplnkovú využívame kvantitatívnu metódu výskumu. Konkrétne sa jedná o dotazníkové šetrenie. Dotazník, ktorý obsahoval 17 otvorených otázok (Príloha PI), sme rozдали učiteľkám z rôznych materských škôl v Žilinskom kraji. Spolu sme rozдали 40 dotazníkov, ktorých návratnosť bola 100%, teda sa nám podarilo získať výpovede 40-tich učiteliek vybraných materských škôl v Žilinskom kraji. Získané údaje z vyplnených dotazníkov sme podrobili kvantitatívnej analýze tak, že odpovede na jednotlivé otázky sme kategorizovali a potom sme zisťovali frekvencie výskytu jednotlivých odpovedí. Následne sme tieto údaje podrobili kvalitatívnej analýze.

5.6 Výskumný súbor a spôsob výberu

Pre výber výskumného súboru sme použili nepravdepodobnostnú metódu výberu, konkrétne prostý zámerný výber. Respondenti boli rozdelení na dve skupiny, pričom prvou bola skupina rodičov, s ktorými boli uskutočnené rozhovory. Kritérium ich výberu bolo, aby mali aspoň jedno dieťa, ktoré v súčasnosti navštevuje materskú školu, bez ohľadu na vek dieťaťa. V druhej skupine boli zastúpené učiteľky materských škôl, ktoré boli podrobené dotazíkovému šetreniu.

5.6.1 Charakteristika respondentov

1. *skupina* – rodičia, ktorých aspoň jedno dieťa navštevuje materskú školu. Uvedenú skupinu výsumnej vzorky tvorili traja respondenti – 2 matky, 1 otec. Myslíme si, že výpoveď otca je veľkým prínosom pre náš výskum, pretože v mnohých výskumoch sa objavujú len matky, otcovia sú viac-menej v ústraní a o problematike výchovy detí majú problém hovoriť pred výskumníkom. Pre zaistenie ochrany ich osobných údajov, či pre ne citlivých dát, sme pre potreby výskumu zmenili ich mená. Všetkých týchto respondentov som poznala už z videnia, vzhľadom na skutočnosť spoločného bydliska, preto bolo jednoduchšie naviazať s nimi kontakt a dohodnúť si krátke stretnutie, ktoré vždy prebiehalo formou návštevy v ich rodinných domoch.

1) matka Jana, 42 rokov

- vydatá, pracuje v oblasti bankovníctva
- 4 deti: tri dievčatá (16, 5 a 3 roky), jeden chlapec (14 rokov)
- pri rozhovore prirodzená, usmiata
- neustály očný kontakt počas celého rozhovoru
- na otázky odpovedala priamo, nebála sa odpoveď rozviesť a preniknúť do hĺbky
- jej deti počas rozhovoru pôsobili ako mierne rušivé elementy

2) otec Michal, 46 rokov

- ženatý, pracuje vo vedúcej pozícii krajského lesného úradu
- 3 deti: všetky dievčatá (15, 4 a 3 roky)
- pre rozhovor veľmi zapálený, spontánny, pozitívne naladený, vyžaruje z neho láska k deťom
- veľmi intenzívny očný kontakt, odpovede doprevádzané silnou neverbálnou komunikáciou
- podával pohotové odpovede na otázky, ktoré bez podnecovania rozvíjal, zrejmy zodpovedný prístup k rozhovoru i k svojim deťom

3) matka Kristína, 34 rokov

- vydatá, pracuje ako učiteľka základnej školy
- 3 deti: jedno dievča (7 rokov), dvaja chlapci (5 a 9 rokov), o mesiac pribudne štvrté dieťa
- prejavila veľkú ochotu zúčastniť sa výskumu
- očný kontakt občas absentoval, hlavne vo chvíľach spomínania na rôzne zážitky
- pri rozhovore trochu napätá, postupne došlo k uvoľneniu, spolupracovala, odpovede primerane rozvíjala, v priebehu rozhovoru bola vo veselej nálade

2. skupina – učitelky z piatich materských škôl, konkrétne sa jednalo o Materskú školu v obci Nesluša, 2 materské školy z Kysuckého Nového Mesta a 2 materské školy zo Žiliny. Túto skupinu tvorilo spolu 40 respondentov, všetky ženy. Presnejšie išlo o 8 učiteliek z Nesluše, 6 a 7 z Kysuckého Nového Mesta, 10 a 9 učiteliek zo Žiliny. Ani jedna z týchto učiteliek neboli oslovené priamo, ale prostredníctvom riaditeľok daných škôl.

5.7 Organizácia a priebeh výskumu

V počiatocnom štádiu bol výskum trochu inak formulovaný, no v jeho priebehu došlo k okolnostiam, ktoré nás prinútili naše prvotné záujmy pozmeniť. Výskum bol zameraný na konkrétnu materskú školu v obci Nesluša, kde sme mali previesť rozhovory s učiteľkami tohoto zariadenia. Po niekoľkých rozhovoroch a diskusiách, v ktorých sme prebrali obsah našej diplomovej práce a ozrejmili účel a cieľ výskumu, sme sa s pani riaditeľku školy, ktorá bola ochotná s nami spolupracovať, dohodli na termíne stretnutia a uskutočnenia rozhovorov s učiteľkami. Jej ústretovosť sa prejavila najmä v tom, že nám pre realizáciu rozhovorov poskytla konferenčnú miestnosť v budove školy, a učiteľky počas pracovnej doby uvoľnila. V dohodnutý deň uskutočnenia rozhovorov sme teda prišli v stanovenú hodinu, pripravení so všetkou technikou na zaznamenávanie hovorov a s pripravenými otázkami. Keď sme však stretli pani riaditeľku, ktorá nám sama mala vybrať respondentov z pedagogického zboru, čakalo nás nemilé prekvapenie. Oznámila nám, že po diskusii so samotnými učiteľkami sa zhodli na tom, že na rozhovory nemajú čas a bolo by výhodnejšie, a pre ne prijateľnejšie, keby sme im pripravené otázky predložili a ony by na ne v priebehu niekoľkých dní písomne odpovedali. Tak sa aj stalo. Z uvedeného usudzujeme, že sa panie učiteľky rozhovorov zľakli, pravdepodobne z dôvodu nekompetentnosti a nízkej vedomostnej úrovne o problematike emocionálnej inteligencie. Po získaní ich odpovedí nás čakal ďalší šok. Po podrobnom preštudovaní a rozanalyzovaní odpovedí sme prišli na to, že tieto učiteľky pri vypĺňaní otázok spolupracovali, pretože bolo u nich vidieť doslova rovnaké „názory a skúsenosti“, navyše si pomáhali odbornou literatúrou a informáciami z internetu, ku ktorým sme sa po pátraní sami dostali. Z týchto dôvodov sme boli nútení pozmeniť náš pôvodný výskum, pretože takto by bola jeho validita nulová. Preto sme sa rozhodli pripravené otázky v pološtruktúrovanom rozhovore preformulovať na otvorené otázky, z ktorých sme následne vytvorili dotazník.

Takto vytvorený dotazník sme následne rozdali do ďalších štyroch predškolských zariadení, navyše sme ho predostreli aj zvyšku pedagogického zboru materskej školy v Nesluši. So žiadnou z učiteliek sme neboli pri odovzdávaní dotazníka v kontakte, pretože sme ho rozposielali prostredníctvom riaditeľok týchto škôl. Všetky boli veľmi ústretové a ochotne s nami spolupracovali. Učiteľky mali na vyplnenie dotazníka jeden deň.

Uskutočnenie rozhovorov s rodičmi detí navštevujúcich materskú školu v Nesluši malo hladší priebeh. Nesluša je obec, s počtom obyvateľov približne 3 200. S mnohými ľuďmi sa teda poznám osobne alebo zvidenia, preto nebolo náročné zistiť, v ktorých rodinách sa nachádza dieťa predškolského veku navštevujúce materskú školu a rodičov získať na poskytnutie rozhovoru. Po nadviazaní kontaktu som rodičov najskôr zoznámila s cieľom výskumu a informovala ich o približnej dĺžke rozhovoru (asi 15 minút). Každého z respondentov som uistila, že poskytnuté informácie budú použité len na účely diplomovej práce, ich osobné údaje budú anonymné a nedôjde ku zverejneniu výsledkov nikde, okrem prezentácie práce pri jej obhajobe. So všetkými rodičmi bol rozhovor uskutočnený u nich doma, čo zabezpečilo ich väčšiu uvoľnenosť a pohodlie. Počas dvoch rozhovorov sme s respondentkami nemali dostatok súkromia, a tak sa stalo, že sme boli občas rušené deťmi. Významne to však priebeh a obsah rozhovorov nenarušilo. Rozhovor obsahoval otvorené otázky, ktoré boli predom pripravené. Ak sa stalo, že respondent niektorú otázku zodpovedal v rámci inej, táto už nebola znovu položená. Zásah do rozhovorov bol len zriedkavý, najčastejšie, ak išlo o nejaké upresnenie alebo uistenie sa o správnosti pochopenia. Všetci títo respondenti súhlasili s nahrávaním rozhovorov, takže nebolo potrebné písomne zaznamenávať ďalšie informácie. Každý rozhovor trval maximálne 15 minút.

6 SPRACOVANIE A VYHODNOTENIE VÝSLEDKOV VÝSKUMU

Rozhovory sme najskôr previedli do elektronickej podoby a potom sme uskutočnili transkripciu získaných dát, ktoré sme spracovali pomocou otvoreného kódovania. Toto sme navyše doplnili výkladom kariet.

Každému z respondentov sme pridelili písmeno podľa jeho mena (Jana – J, Michal – M, Kristína - K). V priebehu kódovania dochádza k lokalizovaniu tém v texte, ktorým sa následne priraduje označenie. Tieto témy sú na začiatku na nízkej úrovni abstrakcie. Na konci prvej fázy kódovania vzniká zoznam tém, ktorý sa vykryštalizoval postupným triedením, organizovaním a kombinovaním. Tieto témy sa ďalej zužujú pod všeobecnejšie kategórie, ktoré sa naďalej charakterizujú. Tento proces sa nazýva dimenzionalizácia, teda priradzovanie vlastností týchto kategórií. Je dôležité postupne navrhovať stále abstraktnejšie kategórie, ktoré pomáhajú pri návrhu teórie (Hendl, 2005).

Pri spracovávaní dát z rozhovorov sme priradzovali kódy každému miestu v odpovedi respondenta, ktoré boli pre nás významné. Niekedy išlo len o slovo, v iných prípadoch sa jednalo o slovné spojenie, či vetu. Tieto kódy sme ďalej usporiadavali do tematických okruhov, a tie ešte ďalej do kategórií a podkategórií. Na záver sme k jednotlivým kategóriám priradzovali ich vlastnosti. Kódy majú špecifické označenie. Prvé písmeno v kóde je iniciála mena respondentov (teda J = Jana). Číslo, ktoré nasleduje za prvým písmenom označuje riadok v transkripcii rozhovoru, v ktorom sa kód nachádza. Ak sa za číselným označením nachádza ešte malé písmenko, toto iba značí, že v danom riadku sa vyskytuje viac kódov, preto sú tieto označené ako a, b, c (teda J36b znamená vyjadrenie Jany, ktoré sa nachádza v 36. riadku, druhé v poradí).

Dáta získané z dotazníkového šetrenia sme tiež spracovávali na základe otvoreného kódovania. Jednotlivé odpovede na otázky sme si niekoľko-krát pozorne prečítali, vybrali sme z nich základné informácie, ktoré sa opakovali, a ich zlučovaním sme vytvorili jednotlivé kategórie. Kodovali sme samostatne každú otázku a ku každej kategórii sme potom urobili určité zhrnutie. Kategórie sme previedli do grafického znázornenia, ktoré vychádza z jednotlivých tabuliek.

6.1 Rozhovory s rodiči

Pri spracovávaní rozhovorv sme získali štyri hlavné kategórie, ktorým sme dali metaforické vyjadrenie:

1. *Čím viac prikladáš, tým viac horí*
2. *Nie je všetko zlato, čo sa bliští*
3. *Práca chvatná, málo platná*
4. *Aká matka, taká Katka, aký otec, taký syn?*

Každú kategóriu samostatne spracovávame v nasledujúcich riadkoch.

Kategória č. 1

Čím viac prikladáš, tým viac horí

Kódy	Význam
J25, K1b, M4, M13, M19, M20	metóda explanácie
K1a, M3	príkazy a zákazy
J21, J24, K11	komunikácia, rozhovory
J26, K14, M15	čítanie rozprávok
J28, M19, K16	rozbor rozprávok

Kategória **Čím viac prikladáš, tým viac horí** vznikla zlúčením kódov, ktoré vypovedajú o spôsoboch využívaných rodičmi pri výchove a rozvíjaní svojich detí. Názov kategórie je odvodený od nášho presvedčenia, čím viac sa rodičia deťom venujú a obetujú im dostatok času, tým väčší ošoh to bude mať v osobnom živote detí, aj v ich vzájomnom spolunažívaní s rodičmi a súrodencami.

Respondenti pri rozhovore vyjadrovali, že najviac využívajú metódu explanácie, teda sa snažia v akýchkoľvek situáciách svojim deťom ozrejmiť význam danej činnosti. „Takmer vždy sa snažím deťom vysvetliť, prečo sa majú resp. nemajú tak správať, čo je vhodné, aj keď nie vždy je na to dostatok času. Ale keď dostanú nejaký zákaz, musia vedieť prečo to tak je.“

Pozitívne z výpovedí respondentov je, že sa snažia so svojimi deťmi rozprávať, keď majú deti nejaký problém, komunikujú to s ním. „Často sa rozprávame o negatívnych emóciách, prečo plače, čo sa mu stalo, či mu niekto niečo zlé urobil, podľa charakteru situácie.“ Iný respondent zasa uvádza: „Sme dosť veľká, početná a veselá rodina. Snažíme sa porozprávať väčšinou večer, keď ideme do pyžama, alebo v posteli, o tom, čo deti zažili v škole, aký mali deň, čo sa im páčilo.“ Ako pozitívum vidíme to, že sa rodičia snažia informovať o svojich deťoch, aj keď s nimi celý deň neboli. Dieťaťu takto dávajú najavo, že im nie je ľahostajné, že sa môže o rodiča oprieť. Významné, v rámci rozvoja emocionálnej inteligencie detí je, že rodičia sa detí pýtajú na prežitý deň, podnecujú v deťoch schopnosť uvedomovať si pocity, na čo využívajú otázky už uvedené: Čo si zažil? Čo sa Ti páčilo?

Rodičia sa zhodujú v názore o významnom postavení rozprávok pri výchove detí. Každý z respondentov uviedol, že rozprávky deťom čítavajú, hlavne večer, pretože rozprávku so šťastným koncom považujú za ideálny uspávací prostriedok detí. K uvedenej kategórii zaraďujeme aj samotný spôsob práce s rozprávkami, pretože, aby deti príbeh pochopili, je nutný ešte ďalší jeho rozbor. Rodičia teda zvyknú s príbehmi pracovať i po ich prečítaní, ak deti nezaspia. Za efektívny spôsob považujeme nasledujúci: „Ak sa rozprávky nečítajú vo večerných hodinách, a deti sú ešte čerstvé, rozprávky si dramaticky zahráme, alebo si urobíme vlastné postavičky, s ktorými si rozprávku zahráme. Niekedy sa o nich rozprávame, čo bolo dobré, čo zlé, čo sa nám páčilo, aké boli kladné a negatívne postavy a prečo.“ Ako respondenti uviedli, prostredníctvom rozprávok učia deti rozlišovať charakterové vlastnosti, čo má vplyv aj na samotnú osobnosť dieťaťa, keďže musí nad týmto rozmýšľať a samo usudzovať, čo je dobré a čo nie.

K ďalšej metóde, ktorú rodičia pri výchove a rozvoji osobnosti dieťaťa využívajú, sú klasické príkazy a zákazy, ktoré sú ale vždy zdôvodnené, aby sa nestalo, že dieťa zákazu nerozumie. Tým, že to rodičia zdôvodnia, sa snažia predchádzať podobným situáciám v budúcnosti, čo považujeme za správny prístup.

Kategória č. 2

Nie je všetko zlato, čo sa bliští

Kódy	Význam
J42, K22, M28, M33	viac spoločenské
J69, K24, M24, M25	zdokonalenie motoriky
J43b, K25	koordinované správanie
J46a, J47, K23	regres

Kategória **Nie je všetko zlato, čo sa bliští** v sebe skrýva pozitíva i negatíva, ktoré si deti počas pobytu v materskej škole osvojili. Názov kategórie sme odvodili od skutočnosti, že mnoho ľudí je presvedčených o neomylnosti materskej školy, ktorá dieťaťu vstupuje len to dobré. Aj keď sa učiteľky o toto všemožne snažia, nedokážu zabrániť tomu, že dieťa v mnohých prípadoch prestane napredovať. Práve naopak, vracia sa vo svojom vývine späť.

Ako pozitívne, v čom dieťa počas navštevovania materskej školy napreduje, rodičia uvádzajú spoločenské správanie. Deti si postupne zvykli na väčší kolektív ľudí, už nie sú také ustráchané a hanblivé. O tom vypovedá aj jeden respondent: „*Mám dcéru, ktorá bola veľmi zakríknutá, dlho to trvalo. Pani učiteľka hovorila, že ju musela stále k niečomu posúvať, no potom nastal obrat. Teraz sa viac zapája, je iniciatívnejšia, pribojnejšia.*“ Iný respondent zasa tvrdí: „*Pomáha im aj to, že sú s inými ľuďmi a všimajú si, ako sa iné deti správajú. Koľkokrát prídu a povedia, čo sa im nepáčilo. Majú tam tiež svoje kamarátky a už sa medzi nimi vytvárajú vzťahy.*“

Ďalší kód, ktorý spadá do uvedenej kategórie je, že si deti v materskej škole zdokonalili motoriku, hrubú i jemnú. Z výpovedí sa javí, že deti v škole veľa strihajú, kreslia, modelujú, čím si precvičujú jemnú motoriku. V pohybových aktivitách zasa skáču, podliezajú, ohýbajú sa, čo spadá do oblasti hrubej motoriky. Zaujímavá je odvodať respondenta, ktorý uvádza, že „*keď je nejaký sviatok, učiteľky s deťmi vytvárajú nástenky a ozdobujú ich vlastnoručnými výtvormi. Niekedy sa až čudujem, čo všetko dokážu vytvoriť detské rúčky.*“ K uvedenému kódu nám však nedá nevyjadriť náš názor, že práve oblasť rozvoja motoriky u detí nemusí vyplývať z pedagogického pôsobenia na dieťa, ale môže sa skôr jednáť o vývinový stupeň, kedy sú už pohyby dieťaťa hladšie, plynulejšie, koordinovanejšie. Urči-

te však musíme súhlasiť s názormi rodičov, ktorí tvrdia, že si deti motoriku v materskej škole zdokonaľujú.

Kód koordinované správanie v sebe zahŕňa názory rodičov, ktorí sa vyjadrili o tom, že dieťa sa naučilo čiastočne regulovať svoje správanie, najmä v oblasti slušného správania. Deti už nie sú také „rozlietané“, vedia, kedy sa majú ako správať, kde musia byť ticho, a naopak, kde sa môžu prejaviť aj nahlas. Zaujímavá je odpoveď respondentky, ktorá bola zo svojich detí milo prekvapená *„pretože sa naučili d'akovať za každé jedlo, ktoré im dám“*. Na inom mieste sa iný respondent vyjadril o posune jeho dieťaťa po nástupe do materskej školy, ktorý si všimol, že *„správanie dieťaťa je viac koordinovanejšie, je také uvedomé. Vie, čo robí.“*

O tom, že sa deti nielen v materskej škole môžu naučiť určitým negatívam, nemusíme hovoriť. I naši respondenti si všimli nielen to dobré, čo sa deti v škole naučili, ale boli mierne zaskočení, keď deti začali opakovať niečo, od čoho si konečne odvykli, alebo zabudli na to, čo už vedeli. Preto sme do tohto kódu zlúčili všetky názory, ktoré hovoria o posune detí, tento-krát však smerom späť. *„Miško preberá aj negatívne vlastnosti od mladších detí. Naučil sa zasa šušlať, pritom on sám už vedel pekne čisto rozprávať. Nerobili mu problém ani sykavky, písmenká r, l... A teraz sa to učíme zasa.“* Obrat detí našich respondentov si všimli aj iní a vyjadrujú sa takto: *„Niektoré deti majú svojské návyky, ktoré naše deti od nich odpozerali. Dcéra sa napríklad naučila utierať si nos do rukáva. Alebo sa od spolužiaka naučila biť, a toto teraz praktizuje aj na starších súrodencoch.“*

Výpovede v uvedenej kategórii hovoria o tom, že dieťa je v predškolskom období ľahko ovplyvniteľné druhými a dokáže sa prispôbiť väčšine. Preto si myslíme, že práve v tomto veku by sa mali ľudia, podieľajúci sa na jeho výchove, snažiť o formovanie najmä pozitívnych vlastností, aby si dieťa na tieto klady zvyklo, ako na samozrejmosť a využívalo ich v živote. Negatívne vlastnosti by mali byť vhodným spôsobom potláčané, nemalo by sa zbytočne na ne upozorňovať, aby sa postupne vytratili. Uvedomujeme si, že nedá sa všetko na 100%, ale ak sa o to v práci s deťmi budeme aspoň snažiť, pozitívne výsledky na seba nenechajú dlho čakať.

Kategória č. 3

Práca chvatná, málo platná

Kódy	Význam
J72a, J73b, K26, K34a, M44	kladné vlastnosti učiteliek
J64, K27, M40	pozitívny vzťah k deťom
J50, K34b, M35b	mravenčia práca s deťmi
J38, J72b, M35a	individuálny prístup k deťom
J60, J63, K28, K31, M42	nedostatky

Kategória **Práca chvatná, málo platná** vznikla na základe kódov, ktoré vypovedajú o tom, ako vnímajú respondenti prácu učiteliek v materskej škole, či sú spokojní s ich prístupom, a akými vlastnosťami sa ich práca vyznačuje. Výber názovu kategórie je opodstatnený, pretože práca týchto učiteliek je naozaj dôležitá a v súčasnosti veľmi náročná, no spoločnosťou nie príliš oceňovaná.

Rodičia si na osobnostiach učiteliek, podľa výpovedí, najviac vážia ich vlastnosti, ktoré sú prevažne pozitívne. Z týchto vlastností vznikol aj kód kladné vlastnosti, do ktorého spadajú napríklad ochota, tvorivosť, priateľskosť, odovzdanosť, spolupatričnosť. Ďalší kód vznikol zlúčením výpovedí, ktorý hovorí o vzťahu učiteliek k deťom z pohľadu rodičov, ktorý je pri výchove týchto detí jedným z najdôležitejších. Respondenti si vážia a oceňujú najmä to, že učiteľky majú (alebo sa snažia mať) pozitívny vzťah k deťom, čo sami respondenti považujú za náročné. „*Pani učiteľky to majú v dnešnej dobe veľmi ťažké, lebo deti sú rôznorodé, a tým, že deti majú v dnešnej dobe všetko, musia ich naučiť, ako sa deliť, správať, vychovať ich a včleňovať do spoločnosti. No napriek tomu si myslím, že ten vzťah nie je medzi nimi umelý, vidím vzájomnú lásku medzi nimi.*“ Iný rodič zasa tvrdí: „*Na učiteľkách je vidieť, že majú k deťom blízky vzťah. Aj Miško má dobrý vzťah k nim, je vidieť, že ich má rád.*“

To, že výchova detí nie je jednoduchá, vedia povedať hlavne tí, ktorí s tým už majú skúsenosti. Preto si hlavne rodičia vážia prácu učiteliek z materskej školy, ktoré majú niekoľkonásobný počet detí v triede, v porovnaní s rodičmi doma, a napriek tomu je na každom dieťati vidieť, že je čím ďalej viac formované. Zaujímavá je odpoveď respondenta,

ktorý si na práci učiteliek cenní „to, že to s deťmi nevzávajú, aj keď tie menšie deti sú citlivejšie ako tie staršie“.

V súčasnosti sa preferuje individuálny prístup, či už sa jedná o výchovu alebo vzdelávanie. Autori mnohých publikácií vyzdvihujú tento prístup, ktorého pozitíva spočívajú najmä v prispôbení sa potrebám, záujmom a schopnostiam toho ktorého dieťaťa, čo má efekt na jeho formovanie. Tento prístup k deťom využívajú aj učiteľky, čo sa rodičom skutočne páči. „Páči sa mi, že si všímajú každé jedno dieťa, spolupracujú s ním a komunikujú, zaujímajú sa oň.“

Dovoľujeme si tvrdiť, že nie všetko, čo súvisí s výchovou a vzdelávaním má len pozitíva, všetko má kladné aj záporné stránky. A nie je tomu inak ani v práci učiteľov a chode materskej školy. Aj oni sú len ľudia, ktorí sa občas mýlia, a preto sme si dovolili do uvedenej kategórie začleniť ako kladné stránky ich práce, tak aj tie záporné. Niektorým rodičom chýba viac spoločenského vyžitia detí mimo prostredia materskej školy. Podľa nich sú deti stále len vo škôlke, čo môže deti nudiť. Jedna respondentka uvádza: „Mohli by niekedy deti zobrať do kina, divadla, alebo na nejaké dopravné ihrisko, možno k starším ľuďom do domova dôchodcov. Majú síce rôzne aktivity na oživenie, ale požiarnici alebo divadielko chodia k nim, do materskej školy a deti sú stále v tom istom prostredí.“ Iná je zasa odpoveď respondenta, ktorý tvrdí, že „učiteľky sa nedokážu prispôsobiť rodičom, čo sa týka otváracích hodín.“ K negatívam nepatria len spôsoby práce s deťmi, ale aj skutočnosti, ktoré v materskej škole rodičom chýbajú. Napríklad „Deti by tu mohli vyučovať anglický a nemecký jazyk, ako v iných škôlkách. A ešte by som uvítala aspoň jeden-krát týždenne návštevu logopéda v materskej škole.“

Kategória č. 4

Aká matka, taká Katka, aký otec, taký syn?

Kódy	Význam
J10, M6	schopnosť vzájomnej hry s inými
J9, M7	schopnosť podeliť sa s hračkou
J41, K5, K20, M33	záujem o druhých
J48, K8, M11	vzdor a agresivita

Kategória **Aká matka, taká Katka, aký otec, taký syn?** vznikla zlúčením kódov, ktorých výpovedná hodnota sa orientuje na vlastnosti detí z pohľadu ich rodičov. Názov kategórie sme odvodili z prirovnania, ktoré poukazuje na zhodnosť vlastností rodičov a ich detí, no otáznikom sme chceli prinútiť čitateľa, aby sa nad pravdivosťou prirovnania zamyslel. Sme totiž presvedčení, že zhodnosť vlastností detí predškolského veku a ich rodičov je minimálna, pretože v tomto období sa tieto ešte len formujú, dostávajú konkrétnejšiu podobu a vôbec nie sú stále.

Uvedená kategória neobsahuje len pozitívne vlastnosti detí, ako by si čitateľ mohol myslieť, že rodičia sa budú o vlastnom dieťati vyjadrovať len v dobrom, aby vyzeralo ako bezchybné. Naši respondenti sa nebáli otvorene poukázať aj na tie vlastnosti detí, na ktoré nie sú práve pyšní. Prvý z kódov v uvedenej tabuľke sa vzťahuje ku schopnosti týchto detí spolupracovať, čo sa prejavuje hlavne pri hre. Zaujímavá je odpoveď respondenta, ktorý o svojich dvoch dcérach tvrdí: *„Dievčatá sa vedia niekedy strašne pekne hrať a z toho sa viem tešiť.“* Inú odpoveď zasa podáva ďalší rodič: *„Najmä v hrách, ktoré spolu hráme, vidieť, že dokážu prijať aj nejaké to druhé dieťa, že sa vedia hrať so staršími i mladšími.“* Predpokladáme, že vzájomnej spolupráci sa deti učia najviac v materskej škole, kde sa dostávajú do oveľa väčšieho kolektívu, aký tvoria doma so súrodencami, a rodičia to považujú za významný krok. Ako sme aj v teoretickej časti práce uviedli, materská škola je jedným z prostredí, v ktorom prebieha socializácia a dieťa v tomto prípade socializuje v kolektíve spolužiakov, vrstovníkov a pedagogického zboru.

Dieťa v mladšom predškolskom veku je ešte veľmi egocentrické, no táto vlastnosť sa ešte pred vstupom do školy dieťaťa výrazne oslabí. Jedným z prejavov uvedenej skutočnosti je i fakt, že dieťa je zrazu schopné podeliť sa o hračku s iným dieťaťom. Takto to uviedli aj respondenti: *„V hrách detí si všimam kladné vlastnosti a vzťahy, napríklad deti sa dokážu podeliť s hračkou, cukríkom, alebo inými veciami.“* Iný respondent si túto vlastnosť nespomína a odpovedá: *„Je krásne keď vidím, že dieťa príde a rozdá tú svoju hračku inému, že ju pri hre požičia. Tá dobrota v nich, tá ma teší najviac.“*

To, že sa deti v materskej škole dostávajú do kontaktu s inými deťmi zapríčiňuje, že dieťa postupne upúšťa od záujmu byť a hrať sa len sám, ale postupne sa začína o druhé deti zaujímať a spolupracovať. To, že si deti vzájomne všimajú jeden druhého pozorujú aj naši respondenti, a práve záujem o iných tvorí ďalší kód uvedenej kategórie. *„Miško je ústretový k mladším a chce im pomáhať, hlavne kamarátom zo škôlky. Stará sa o nich, vysvetľuje*

im, no vo vzťahu ku starším súrodencom mu práve toto chýba.“ Na inom mieste zasa respondent uvádza, že dieťa obľubuje spoločnosť iných detí, no vo väčšom kolektíve sa nevie hrať. Tu pozorujeme, že dieťa ešte potrebuje čas na to, aby u neho postupne dozneli návyky k paralelnej hre a prešlo ku hre kooperatívnej.

Medzi negatívne vlastnosti, ku ktorým sa nám respondenti vyjadrili, patria najmä občasný vzdor a agresivita. Tu však musíme zdôrazniť, že tieto prejavy správania vo veľkej miere závisia na veku dieťaťa, pretože v staršom predškolskom veku by sa už nemali vyskytovať, prípadne len ojedinele, a pre mladší školský vek sú zasa príznačné. Vzdor dieťaťa sa prejavuje napríklad krikom, hádzaním s o zem, a ako uviedol náš respondent: *„Keď sa mu niečo nepáči, dáva to jasne najavo, niekedy si dupne nohou.*“ K uvedenej kategórii sa vzťahuje aj agresivita. Respondent totiž uviedol, že *„v dcérke občas prevládne zlo, hračku nikomu nepožičia, niekedy kričí a bije nás – rodičov i súrodencov.*“

K uvedenej kategórii možno celkom dodať, že rodičia si svoje deti naozaj všimajú, pracujú s nimi a ako sami uviedli, negatívne vlastnosti sa v nich snažia potláčať, tie pozitívne zasa upevňovať.

6.2 Dotazníkové šetrenie

Na základe výpovedí získaných z dotazníkového šetrenia sme každú z otázok v dotazníku podrobili analýze, našli najčastejšie vyskytujúce sa kategórie, pričom otázku sme vždy previedli do kvantitatívneho zobrazenia. Pre lepšie pochopenie sme teda k jednotlivým otázkam vytvorili tabuľku, ktorú sme vždy doplnili grafickým znázornením. V nasledujúcich riadkoch interpretujeme a popisujeme výsledky dotazníkového šetrenia.

Rozbor otázky č. 1

V rámci otázky č. 1 nás zaujímalo, či sa respondenti už stretli s pojmom emocionálna inteligencia a čo si pod týmto termínom predstavujú. Táto otázka bola zámerne zaradená do dotazníka, pretože predpokladáme, že respondenti sú odborníci, ktorí by sa mali aspoň trochu v tejto problematike orientovať. Z výpovedí respondentov možno konštatovať, že pojem im nie je cudzí, avšak jeho obsahu nie celkom rozumejú. Respondenti najčastejšie uvádzali, že emocionálna inteligencia je *uvedomenie si vlastných emócií* (počet

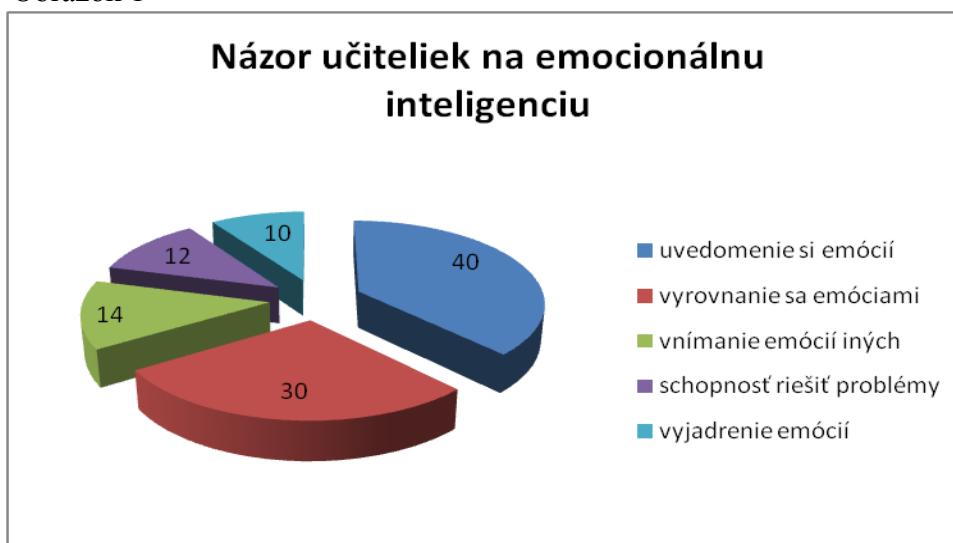
40). Druhým najčastejším vyjadrením respondentov (v počte 30) bolo *vyrovnanie sa s emóciami*. Emocionálna inteligencia neznamená len schopnosť uvedomenia si a ovládania vlastných emócií, ako sme už uviedli v teoretickej časti práce, ale sústreďuje sa tiež na emócie ľudí okolo nás. Takto to poníma aj niekoľko z našich respondentov, v počte 14, ktorí uviedli, že pod týmto pojmom, okrem iného, rozumejú ešte *schopnosť vnímať emócie iných ľudí*. 12 respondentov uviedlo, že sa môže jednať o *schopnosť riešiť problémy*. Aj keď všetci respondenti ponímajú emocionálnu inteligenciu ako uvedomenie si emócií, len 10 z nich rozumie, že je to i *vyjadrenie týchto emócií*.

Na základe uvedených výpovedí usudzujeme, že napriek tomu, že učiteľky považujeme za odborníčky, ktoré by sa mali v tejto problematike lepšie orientovať, skutočnosť je iná. Vedomosti z tejto oblasti nie sú u nich dostatočné, aj keď ich postavenie a význam pri práci učiteliek s deťmi sú nepostrádateľné.

Tabuľka č. 1: Odpovede na otázku č. 1 – *Ako chápete význam pojmu emocionálna inteligencia?*

Odpovede	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Uvedomenie si emócií	40	100%
Vyrovnanie sa emóciami	30	75%
Vnímanie emócií iných	14	35%
Schopnosť riešiť problémy	12	30%
Vyjadrenie emócií	10	25%

Obrázok 1



Zdroj: Vlastné spracovanie

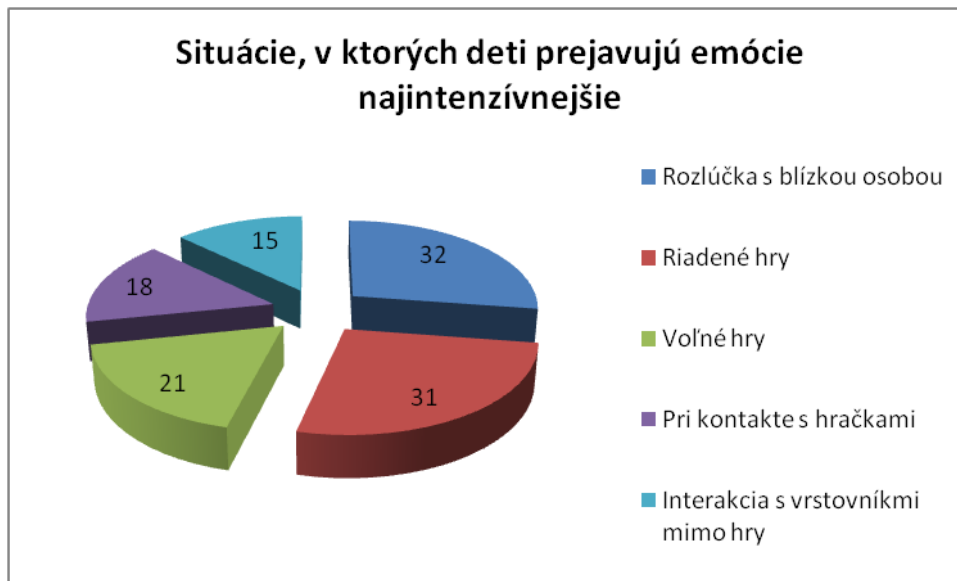
Rozbor otázky č. 2

Zámerom otázky č. 2 bolo zistiť, či sa názory učiteliek v súvislosti s vyjadrovaním a prežívaním emócií detí zhodujú. Pýtali sme sa, v akých situáciách je možné pozorovať emócie dieťaťa najčastejšie. Keďže celkovo sa u ľudí prejavujú emócie najmä v interakcii s inými ľuďmi alebo pri rôznych činnostiach, zaujímalo nás, či je tomu tak aj u detí. Odpovede respondentov boli rôzne. Výpovede tvrdia, že tieto emócie sú najviditeľnejšie pri *lúčení sa s blízkou osobou* (počet 32). Predpokladáme, že uvedené tvrdenie vychádza z každodenného pohľadu učiteliek na dieťa plačúce za matkou, ktorá ho do materskej školy dovedla a teraz odchádza. Prekvapením pre nás bolo zistenie názorov učiteliek, ktoré tvrdia, že emócie detí sa častejšie prejavujú *v hrách riadených* (v počte 31) ako *vo voľných hrách* (v počte 21). Predpokladali sme totiž, že prejav emócií detí bude výraznejší práve vo voľných hrách. V týchto deti nemajú nad sebou vedúceho, ktorý by ich riadil a usmerňoval, preto by sa mohli deti cítiť uvoľnenejšie, a rovnaký by mohol byť prejav ich emócií. Z uvedených výpovedí však možno konštatovať a potvrdiť teóriu odborníkov, že deti ešte nemajú dostatočne rozvinutú schopnosť sebaovládania a svoje emócie sa pred kolektívom a autoritou nesnažia skryť, ani potlačiť. Ďalšie situácie, ktoré si respondentky všimajú, sú, keď je dieťa *v kontakte s hračkou*, či už sa jedná o stretnutie sa s hračkou alebo s lúčením (počet 18), a keď ide o *interakciu s vrstovníkmi mimo hru* (počet 15).

Tabuľka č. 2: Odpovede na otázku č. 2 – *V akých situáciách sa, podľa Vás, emócie detí najviac prejavujú?*

Odpovede	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Rozlúčka s blízkou osobou	32	80%
Riadené hry	31	78%
Voľné hry	21	53%
Pri kontakte s hračkami	18	45%
Interakcia s vrstovníkmi mimo hry	15	38%

Obrázok 2



Zdroj: Vlastné spracovanie

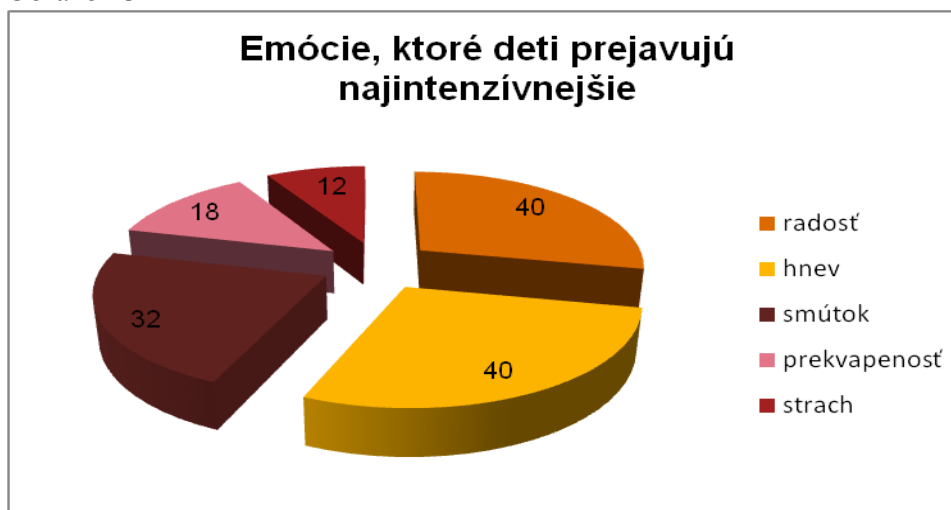
Rozbor otázky č. 3

Otázka č. 3 nadviazala na predchádzajúcu otázku, teda zaujímali nás nielen situácie, kedy deti najčastejšie prejavujú svoje emócie, ale aj konkrétne emócie. Medzi základné emócie, vyskytujúce sa v každej ľudskej kultúre, patria *radosť* a *hnev*. Toto si uvedomujú, a na základe práce s deťmi aj tvrdia všetky respondentky (v počte 40). Podľa učiteliek sa už prejav *smútku* vyskytuje menej často (počet 32) ako prvé dve emócie, o čom však chceme polemizovať. Ako sme už spomenuli pri otázke č. 2, smútok detí, najmä pri lúčení sa s blízkou osobou, je intenzívny pri vsupe do materskej školy, hlavne pri prvotnom kontakte s novým prostredím. Preto si myslíme, napriek výpovediam respondentiek, že strach sa u detí vyskytuje rovnako často ako *radosť* a *hnev*. *Prekvapenosť* je emócia, ktorú si u detí všímame menej ako polovica respondentov (v počte 18) a iba necelá tretina (v počte 12) u detí často pozoruje i *strach*. V rámci získaných výpovedí na uvedenú otázku nás prekvapila absencia hanby, ktorá je pre dieťa charakteristická, a zvlášť v materských školách, kedy sa dieťa zrazu dostáva do interakcie so skupinou vrstovníkov. Podľa nášho názoru sa môže jednať skôr o nedbalosť učiteliek pri vyplňaní dotazníkov, ako o skutočnosť, že v dnešnej dobe sú deti sebavedomé a pocit hanby im chýba. Ďalšia emócia, ktorú vo výpovediach postrádame, je láska.

Tabuľka č. 3: Odpovede na otázku č. 3 - *Ktoré emócie prejavujú, podľa Vás, deti naintenzívnejšie?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Radosť	40	100%
Hnev	40	100%
Smútok	32	80%
Prekvapenosť	18	45%
Strach	12	30%

Obrázok 3



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 4

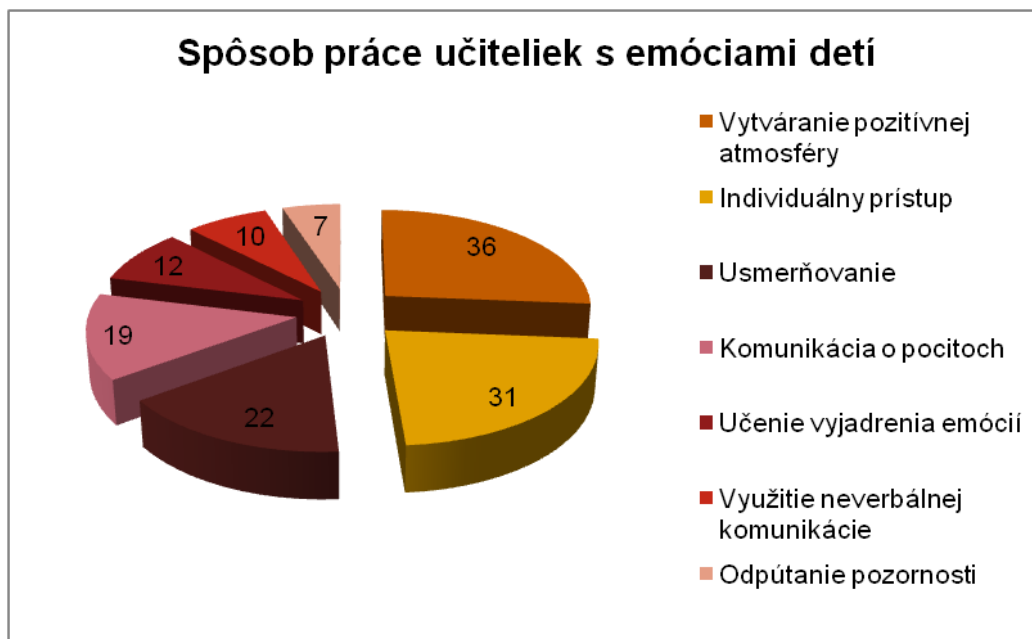
Ako sme už uviedli v teoretickej časti práce, predškolský vek je najvhodnejším obdobím na začiatok práce s emóciami detí. Tak, ako sa naučia emócie vyjadrovať, ovládať, teda pracovať s nimi v tomto veku, bude mať odraz aj ich neskoršom živote v dospelosti. Preto sme sa v otázke č. 4 zamerali na spôsob práce s emóciami, ktoré učiteľky využívajú. Najčastejšou výpoveďou respondentov bola skutočnosť, kedy sa snažia *vytvárať pozitívnu atmosféru* v triede, aby sa deti príjemne cítili. Bližšie však svoju výpoveď neanalyzovali, preto je len našou domienkou, že túto atmosféru vytvárajú predovšetkým svojou priateľskosťou, nežným prístupom a obetavosťou. 31 respondentov, teda prevažná väčšina,

okrem toho využíva aj *individuálny prístup* k deťom, čo považujeme za nesmierne hodnotné a prínosné. Mnohé výchovné teórie sú totiž založené alebo zdôrazňujú individuálny prístup, ktorý je náročné uplatniť. Je preto pozitívne zistenie, že učiteľky sa o toto v praxi usilujú a individuálny prístup skutočne uplatňujú. Respondenti ešte pomerne často využívajú *usmerňovanie* detí (v počte 22) alebo s nimi *o pocitoch komunikujú* (v počte 19). Je dôležité, aby sa deti o svojich pocitoch naučili hovoriť, verbálne ich vyjadriť. Tento krok je prvotným k tomu, aby sa potom naučilo emócie regulovať, alebo si ich všímalo u druhých ľudí. Druhým takým kameňom je *učiť* dieťa svoje *emócie vyjadriť* tým správnym spôsobom, čo praktizuje 12 respondentov. 10 respondentov uplatňuje i *neverbálnu komunikáciu*, kedy dáva dieťaťu pohľadom, úsmevom alebo pohladením najavo vhodnosť jeho prejavu. Toto má mnoho-krát pre deti väčší význam, ako slovná pochvala. Najmä pri negatívnych prejavoch emócií, ako je smútok, strach a hnev, sa najčastejšie využíva *odpútavanie pozornosti* na iný objekt alebo činnosť. Uvedené potvrdzujú aj výpovede respondentov (v počte 7).

Tabuľka č. 4: Odpovede na otázku č. 4 - *Ako pracujete Vy s emóciami detí?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Vytváranie pozitívnej atmosféry	36	90%
Individuálny prístup	31	78%
Usmerňovanie	22	55%
Komunikácia o pocitoch	19	48%
Učenie vyjadrenia emócií	12	30%
Využitie neverbálnej komunikácie	10	25%
Odpútanie pozornosti	7	18%

Obrázok 4



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 5

Mnoho autorov (Shapiro, Goleman, Pfeffer a iní) tvrdí, že predškolský vek je najvhodnejší na to, aby sme naučili dieťa pracovať s vlastnými emóciami i emóciami druhých ľudí. Otázkou č. 5 sme chceli zistiť, či učiteľky pracujúce v materskej škole s týmto názorom súhlasia, na záklde dennej práce s deťmi tohto veku. Ďalej sme otázkou chceli zmapovať názory respondentov na to, či je podľa nich dieťa predškolského veku vôbec schopné uvedomovať si svoje emócie. Odpovede respondentov nás v mnohých smeroch prekvapili. V určitých častiach výroku súhlasia, iné zasa popierajú. 34 respondentov si myslí, že *pracovať s emóciami detí tohto veku je možné*, a to takým spôsobom, že vhodnou formou potláčajú negatívne prejavy vyjadrovania emócií a zároveň posilňujú srdečnosť, empatiu a iné kladné vlastnosti. K uvedenému sa ďalej vyjadrili o využívaní hry v tomto smere, pretože tá u detí aktivizuje kladné city. S takýmto postojom plne súhlasíme. 23 respondentov hovorí o *schopnosti detí uvedomovať si svoje emócie*, s čím s autormi rôznych publikácií súhlasia, no na strane druhej popierajú to, že by boli deti schopné tieto svoje emócie tým správnym spôsobom regulovať. Na tomto mieste musíme s respondentmi nesúhlasiť, nakoľko deti už vedia pôsobením rozumu a vôle tmiť okamžité emocionálne popudy, teda je

možné hovoriť o istom stupni sebaregulácie. Zaskočili nás výpovede ďalších 17 pedagógov, ktorí sú presvedčení, že *deti nie sú schopné vnímať a uvedomovať si svoje emócie*. My si myslíme, že toto je v skutočnosti absolútne vylúčené, pretože deti si už tie najzákladnejšie emócie dokážu uvedomiť. Ako sme aj z rozhovorov s rodičmi zistili, deti už dokážu verbálne vyjadriť svoje pocity z hry, z kamarátov a pobytu v materskej škole. Aj keď sa jedná len o základné emócie ako je radosť, hnev, smútok či láska, deti sú schopné pochopiť, či naopak, vyjadriť ich obsah. Uvedené názory respondentov možno vyplývajú z ich nedbalosti, slabej orientácii v oblasti emocionalizácie alebo z nedostatočného pochopenia otázky, ktorá však bola pre iných respondentov jasná. Uvedenú problematiku *nevedia posúdiť* traja respondenti, ktorí sa v niekoľkých prípadoch odvolávali na nedostatočnú dĺžku praxe s deťmi predškolského veku. Keďže bol dotazník, ktorý sme predkladali, anonymný, a o respondentoch nemáme bližšie informácie, je podľa nášho názoru pravdepodobné, že sa tu jedná o respondentov, ktorí nemajú príslušné vzdelanie na prácu v takom zariadení, ako je materská škola, a preto o problematike emócií veľa toho nevedia.

Tabuľka č. 5: Odpovede na otázku č. 5 – *Aký je Váš názor na presvedčenie autorov, ktorí tvrdia, že dieťa je už v predškolskom veku schopné uvedomovať si svoje emócie, a že je vhodné už teraz naučiť dieťa s nimi pracovať?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Práca s emóciami detí je možná	34	85%
Deti si emócie uvedomujú, ale neovládajú ich	23	58%
Neschopnosť detí uvedomiť si emócie	17	43%
Respondent to nedokáže posúdiť	3	8%

Obrázok 5



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 6

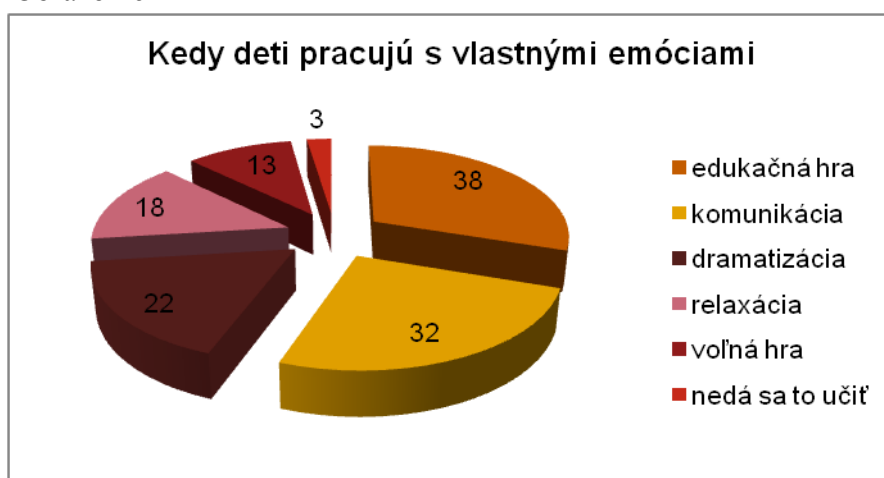
Otázkou č. 6 sme chceli zmapovať, ako učiteľky učia samotné deti pracovať s ich vlastnými emóciami. Je potrebné dodať, že odpovede respondentov sa mierne prekrývajú s otázkou č. 4, teda s prácou učiteliek v oblasti emócií. Podľa 38 respondentov deti najčastejšie narábajú so svojimi emóciami prostredníctvom rôznych *edukačných hier*. Myslíme si, že ide predovšetkým o hry zamerané na reguláciu vlastných prejavov, alebo všímanie si pocitov u iných ľudí. Okrem toho, 32 respondentov využíva *komunikáciu*, verbálnu i neverbálnu. Teda ide o pomenovanie emócií, ich vysvetlenie, prípadne usmernenie a podávanie rád do budúcnosti. Pri rozvíjaní emocionálnej inteligencie detí predškolského veku má nezastupiteľnú úlohu *dramatizácia*. Teda deti si vypočujú príbeh, rozprávku a následne ju dramaticky zahrajú. Prínos *dramatizácie* spočíva vo vcítení sa dieťaťa do postavy, ktorú znázorňuje, uvedomenie si jej situácie. Takto sa deti učia pozeráť na vec nielen zo svojho pohľadu, ale aj pohľadu človeka, ktorého sa situácia bezprostredne dotýka. Význam *dramatizácie* pri práci s deťmi si uvedomuje 22 respondentov, čo predstavuje viac ako polovicu. No napriek tomu musíme konštatovať, že tento počet je nízky a *dramatizácia* by mala zaujímať viac miesta v edukačnom procese detí predškolského veku, najmä v materskej škole. 18 respondentov využíva *relaxáciu*. Jej osobitému významu sme sa ve-

novali vo štvrtej kapitole práce. Prínos relaxácie spočíva v uvoľnení, kedy dochádza k prehĺbeniu sebazoznania, dieťaťu sa dostáva možnosť autoregulácie vlastných citov, môže slúžiť ako obrana voči stresu. Aj keď je význam relaxácie veľký, na základe výpovedí je zrejmé, že nie je tak často využívaná, čo považujeme za škodu. 13 učiteliek je presvedčených, že dieťa sa učí narábať s vlastnými emóciami počas *voľnej hry*, kedy sa s nimi musí vysporiadať samo. 3 respondentky vypovedali, že sú presvedčené o *nemožnosti učiť deti pracovať s ich emóciami*. Toto tvrdenie považujeme za neprofesionálny prejav alebo nevedomosť, ktorou môžu deti v procese edukácie ochudobňovať.

Tabuľka č. 6: Odpovede na otázku č. 6 - *Akým spôsobom učíte deti pracovať s ich vlastnými emóciami?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Edukačná hra	38	95%
Komunikácia	32	80%
Dramatizácia	22	55%
Relaxácia	18	45%
Voľná hra	13	33%
Nedá sa to učiť	3	8%

Obrázok 6



Zdroj: Vlastné spracovanie

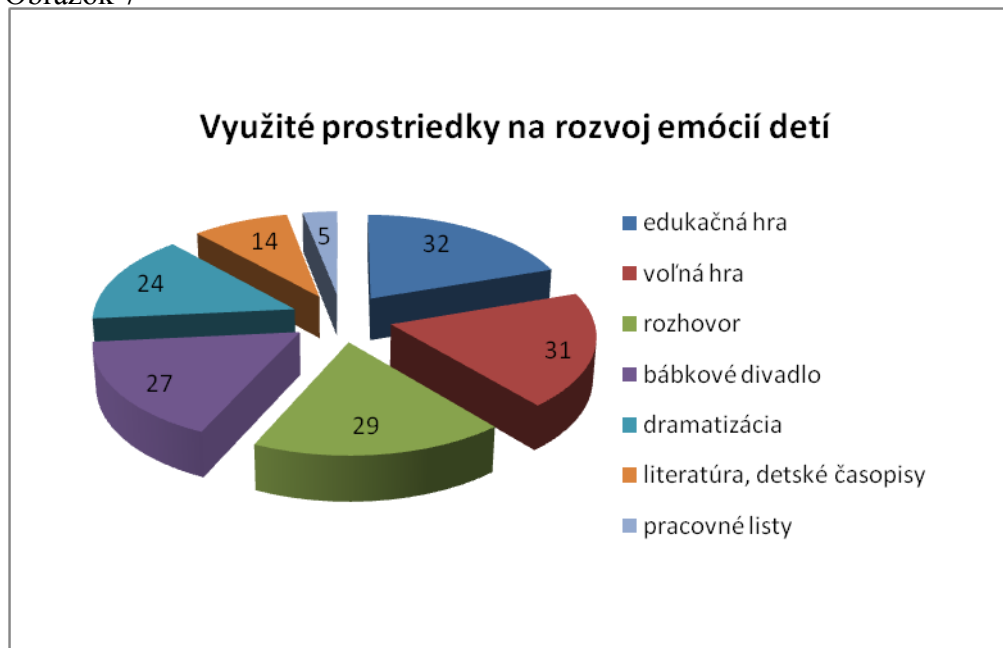
Rozbor otázky č. 7

V otázke č. 7 sme pozornosť sústredili na prostriedky, prostredníctvom ktorých sa učiteľky snažia rozvíjať emócie detí. Podľa ich výpovedí sa najčastejšie jedná o *edukačnú hru* (v počte 32), *voľnú hru* (v počte 31) a *rozhovor* (v počte 29). Táto otázka úzko súvisí s otázkou č. 6, avšak v odpovediach možno badať nepomer. Tento sa týka hlavne názorov na voľnú hru, pretože v otázke č. 6 len 13 respondentov vyjadrilo svoj názor, že dieťa sa učí pracovať s vlastnými emóciami cez voľnú hru. Keď sme sa pýtali na konkrétne prostriedky, ktoré učiteľky využívajú na rozvoj emócií detí, až 31 respondentov uviedlo voľnú hru. Preto si kladieme otázku: Prečo respondenti takto odpovedali? Na jednej strane si myslia, že voľná hra len málo učí pracovať dieťa s jeho vlastnými emóciami, na strane druhej túto hru pri práci s emóciami detí pomerne často využívajú. Myslíme si, že uvedené svedčí o nepozornosti pri vyplňaní dotazníkov, alebo o ich nezodpovednom prístupe k nášmu výskumu. K ďalším kategóriám, ktoré sme z odpovedí získali, patrí využívanie *bábkového divadla* (v počte 27) a *dramatizácie* (v počte 24). 14 respondentov pri svojej práci využíva i rôznu *literatúru a detské časopisy*, ktorých využite nebolo v dotazníkoch bližšie špecifikované. To isté možno povedať aj o *pracovných listoch*, ktoré využíva len 5 z respondentov.

Tabuľka č. 7: Odpovede na otázku č. 7 - *Aké konkrétne prostriedky využívate na rozvoj emócií detí?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Edukačná hra	32	80%
Voľná hra	31	78%
Rozhovor	29	73%
Bábkové divadlo	27	68%
Dramatizácia	24	60%
Literatúra, detské časopisy	14	35%
Pracovné listy	5	13%

Obrázok 7



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 8

Keďže učiteľky sú odborníčky, ktoré pracujú súčasne s deťmi mladšieho i staršieho predškolského veku, zaujímal nás ich názor na rozdiel v emóciách týchto detí. Sme presvedčení o tom, že trojročný rozdiel vo veku týchto detí bude viesť k ich odlišnému citovému prežívaniu. Ako sme už v teoretickej časti spomenuli, vývin dieťaťa v citovej oblasti v tomto veku napreduje mívovými krokmi, preto nás zaujíma, či sa výpovede učiteliek zhodujú s našimi názormi a vidia medzi týmito deťmi rozdiely. Výpovede z dotazíkov naše predpoklady potvrdili a v nasledujúcich riadkoch podávame dôkaz. 34 respondentov si myslí, že deti mladšieho predškolského veku ešte *nemajú* rozvinutú *schopnosť sebaovládania*, z čoho následne vyplýva fakt, že sú v porovnaní s deťmi staršieho predškolského veku ich emocionálne prejavy *spontánnejšie*. Toto si myslí 29 respondentov. Pre dieťa tohto veku je typická *impulzivnosť*, ktorá predstavuje jeden z diferenciačných znakov citov detí predškolského veku v porovnaní s dospelými. S názormi odborníkov sa zhoduje 26 respondentov, ktorí sa vyjadrili, že mladšie deti sú podstatne impulzívnejšie ako tie staršie, no postupne sa táto impulzivnosť reguluje a stráca. Ďalšími rozdielnymi znakmi, odlišujúce mladšie deti od starších sú *plačlivosť* (v počte 21), *náladovosť* (v počte 17) a *trucovitosť* (v

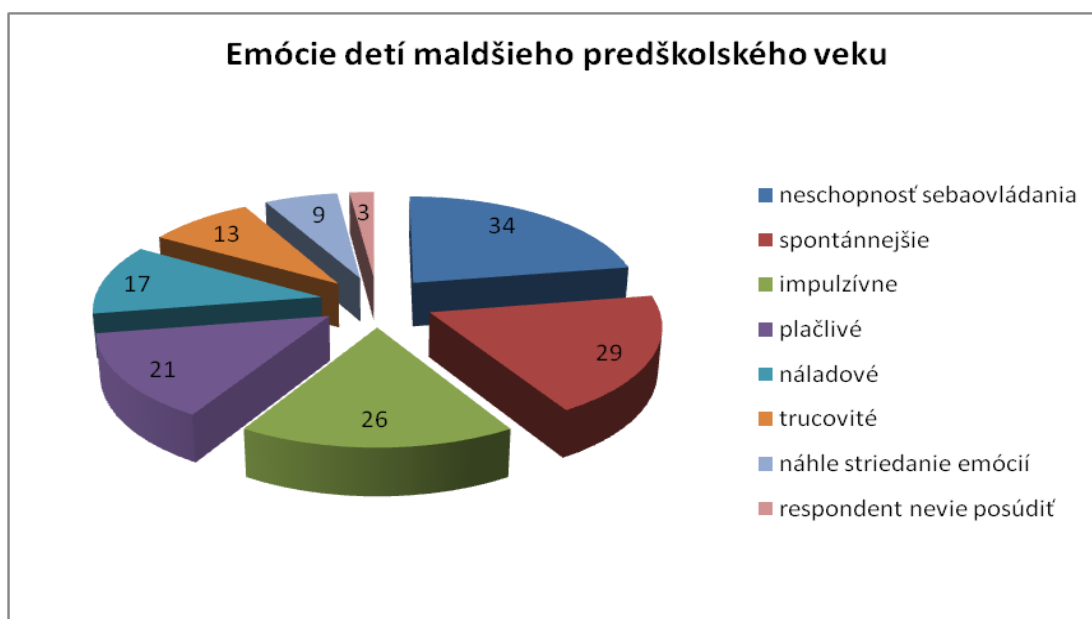
počte 13). Uvedené znaky sú, podľa výpovedí respondentov, príznačnejšie pre mladšie deti. Z náládovosti teda vyplýva aj náhle *striedanie emócií* u mladších detí, ako uviedlo 9 respondentov. Pri analyzovaní tejto otázky nás zaskočila odpoveď 3 respondentov, ktorí rozdiel medzi týmito deťmi *nevedeli posúdiť*, pričom sa odvolávali na nedostatočnú dĺžku praxe s deťmi. Dovoľujeme si tvrdiť, že dĺžka praxe nie je dost' silný argument na to, aby to respondenti nevedeli posúdiť, pretože už po týždňovej práci s deťmi sa dajú rozdiely medzi nimi vidieť.

Podľa odbornej literatúry dieťa tesne pred vstupom do školy už disponuje, alebo by malo vedieť disponovať, schopnosťou sebauvedomenia, základom empatie, vie hodnotiť svoje správanie i druhých. Sebauvedomenie a vlastné hodnotenie sa prejavuje aj v tom, že dieťa dieťa sa v istých situáciách hanbí za svoje správanie, a teda uvedomuje si, že v niečom pochybilo. Pre dieťa staršieho predškolského veku je príznačné intenzívnejšie prežívanie emócií, zároveň však dochádza k ich určitej regulácii. Uvedené znaky sú predpokladmi školskej zrelosti dieťaťa a možno k nim zaradiť i návyk dieťaťa dodržiavať prijaté pravidlá. Ku všetkým uvedeným znakom sa vyjadrili aj respondenti (vid'. Tabuľka č. 8), avšak myslíme si, že početnosť uvedených znakov by mohla byť vyššia.

Tabuľka č. 8: Odpovede na otázku č. 8 - *Aký je rozdiel v emóciách mladších a starších detí predškolského veku?*

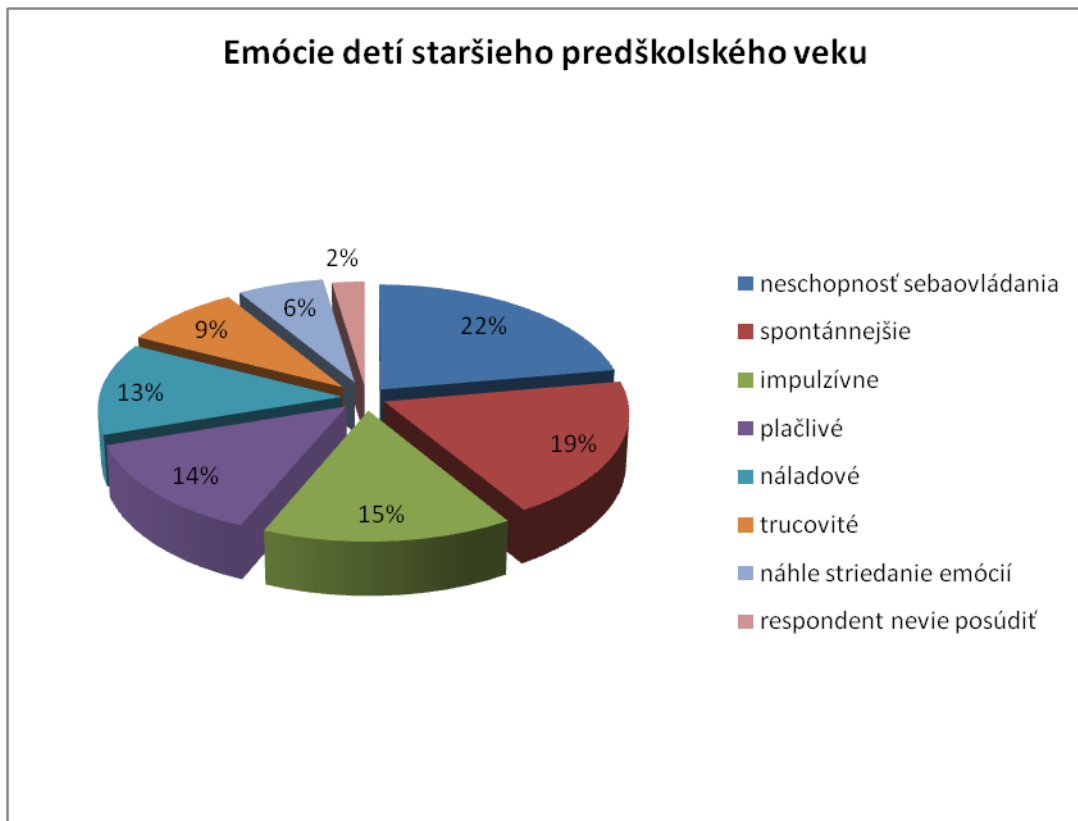
Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Mladšie deti		
Neschopnosť sebaovládania	34	85%
Spontánnejšie	29	73%
Impulzívne	26	65%
Plačlivé	21	53%
Náladové	17	43%
Trucovité	13	33%
Náhle striedanie emócií	9	23%
Respondent nevie posúdiť	3	8%
Staršie deti		
Sebauvedomenie	28	70%
Zodpovedné za vlastné správanie	24	60%
Schopné empatie	19	48%
Návyk dodržiavať prijaté pravidlá	17	43%
Schopné hodnotiť správanie druhých	16	40%
Hanbia sa	11	28%
Intenzívnejšie prežívanie emócií	8	20%
Respondent nevie posúdiť	3	8%

Obrázok 8a



Zdroj: Vlastné spracovanie

Obrázok 8b



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 9

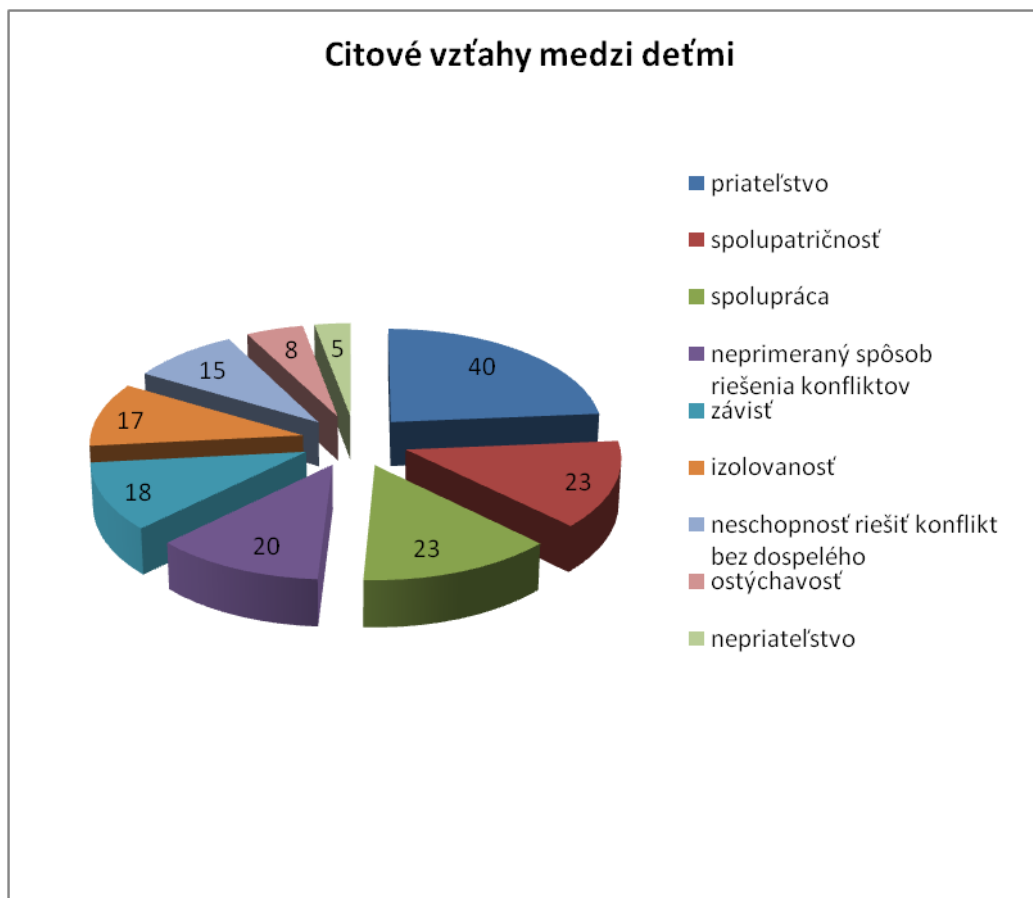
Otázkou č. 9 sme sa pýtali na vzťahy, ktoré medzi deťmi v materskej škole prevládajú. Cieľom tejto otázky bolo cieľom zmapovať, či sa u detí vyskytujú niektoré zo zložiek emocionálnej inteligencie, najmä v oblasti medziľudských vzťahov. Všetci respondenti (v počte 40) sa jednoznačne zhodli na *priateľských vzťahoch* medzi deťmi. Z literatúry už vieme, že priateľstvá sa medzi deťmi v tomto veku vytvárajú, no ich povaha nie je silná a vo veľa prípadoch sa jedná len o priateľstvá krátkodobé. *Spolupatričnosť a spolupráca* sú menej častejšie, avšak stále ich uviedlo viac ako polovica respondentov (v počte 23). Predpokladáme, že výpovede respondentov sa odvíjajú od veku detí, s ktorými pracujú, pretože vieme, že dieťa mladšieho predškolského veku ešte nie je schopné spolupráce a uprednostňuje skôr paralelnú hru. V priebehu troch rokov strávených v predškolskom zariadení sa však schopnosť spolupráce stále upevňuje. Jednou, zo základných zložiek emocionálnej inteligencie je schopnosť riešiť konflikty. Z výpovedí respondentov konstatu-

jeme, že táto zložka sa dá u detí rozvíjať len ťažko, pretože až polovica respondentov (v počte 20) uviedla, že deti *riešia konflikty neprimeraným spôsobom*, a len o 5 respondentov menej (v počte 15) na základe skúseností hovorí o *potrebe dospelého pri riešení týchto konfliktov*. K uvedeným vzťahom, ktoré majú negatívny odtieň, respondenti pridávajú *závisť* (v počte 18) a *izolovanosť* detí (v počte 17). Myslíme si, že je vhodné zaoberať sa práve izolovanosťou detí. Táto môže byť iba prejavom hanblivosti a *ostýchavosti* (ako uviedlo 8 respondentov), v horšom prípade sa môže jednať o nejakú poruchu, ktorá môže signalizovať, že dieťa má vlastný svet, nepotrebuje kamarátov ani okolitých ľudí. Práve v tomto veku dochádza k najväčšiemu rozvoju socializácie dieťaťa, preto by nemalo byť vo veľkej miere marginalizované. Ojedinele sa vo výpovediach respondentov vyskytuje aj prejav *nepriateľstva* medzi deťmi (v počte 5).

Tabuľka č. 9: Odpovede na otázku č. 9 - *Aké citové vzťahy prevládajú medzi deťmi navzájom?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Priateľstvo	40	100%
Spolupatričnosť	23	58%
Spolupráca	23	58%
Neprimeraný spôsob riešenia konfliktov	20	50%
Závisť	18	45%
Izolovanosť	17	43%
Neschopnosť riešiť konflikt bez dospelého	15	38%
Ostýchavosť	8	20%
Nepriateľstvo	5	13%

Obrázok 9



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 10

Ďalšou oblasťou, ktorú sme chceli zmapovať, bol názor respondentov na hru. Konkrétne nás zaujímal subjektívny názor respondenta na oblasti, ktoré môže, podľa jeho vlastných skúseností, hra rozvíjať. Celkom sme si jednotlivé oblasti rozvoja rozdelili na tri základné skupiny: teda oblasť kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú.

1. kognitívna oblasť – k nej sa vzťahovali výpovede: hra *rozvíja komunikačné schopnosti* (v počte 37), *prehľbuje vedomosti* (v počte 33), *rozvíja logické myslenie* (v počte 31),

2. afektívna oblasť – učí *vyjadrovať pocity* (v počte 36), *rozvíja vzájomnú dôveru, akceptáciu, toleranciu* (v počte 32), *rozvíja estetické cítenie* (v počte 31), *rozvíja schopnosť sebahodnotenia* (v počte 30), *rozvíja empatiu* (v počte 27), *predstavuje terapeutický prostriedok* (v počte 25), *posilňuje spoluprácu* (v počte 24), *posmeľuje* (v počte 13),

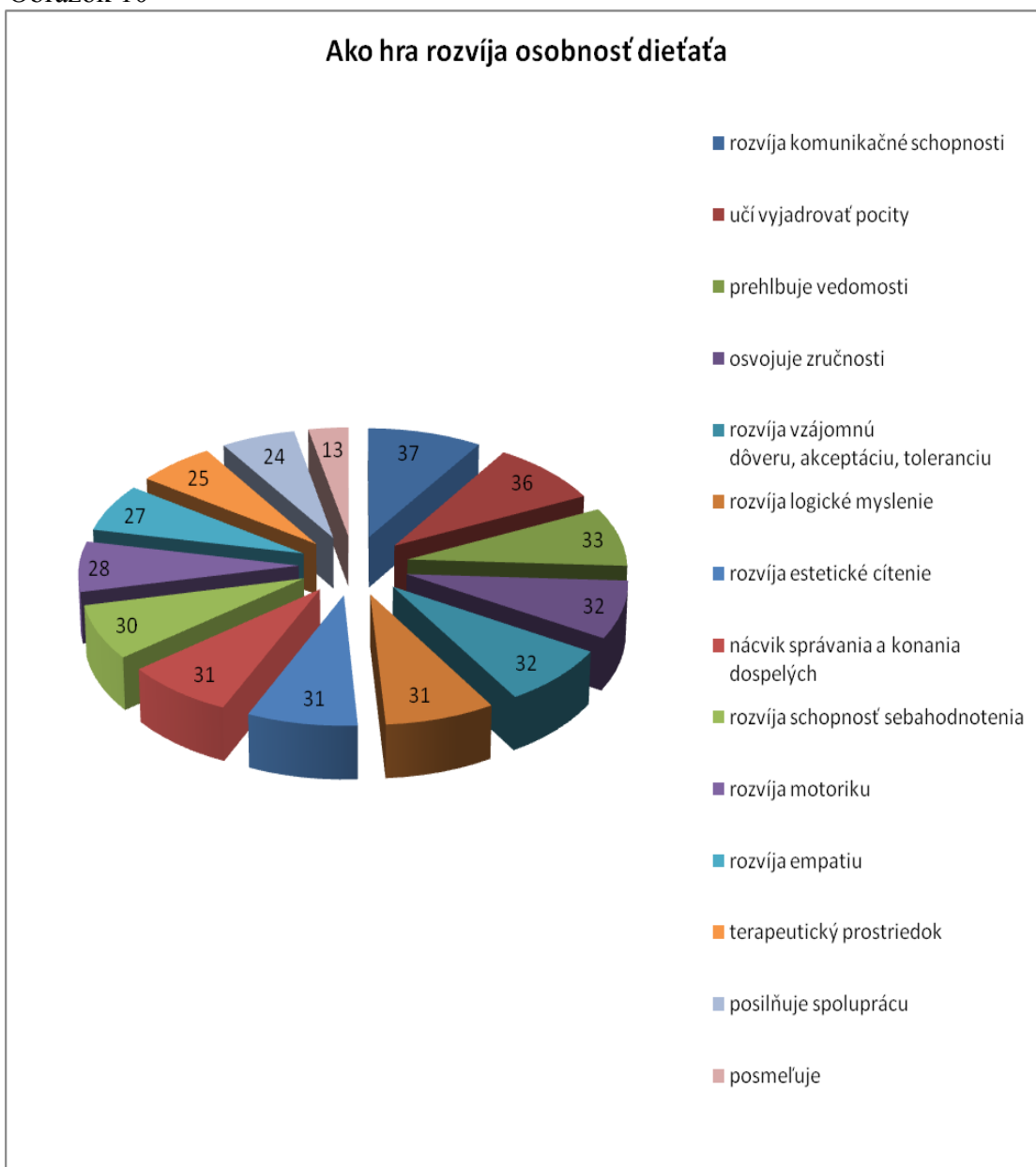
3. psychomotorická oblasť – hra, podľa respondentov *pomáha pri osvojovaní zručností* (v počte 32), *nácvik správania a konania dospelých* (v počte 31), *rozvíja motoriku* (v počte 28).

Na základe uvedených výpovedí je zrejmé, že respondenti majú dostatok skúseností s rôznymi hrami, vedia, na aký účel tú, ktorú hru využívať, či už ide o oblasť kognitívnu, afektívnu alebo psychomotorickú. Ako druhá najčastejšia možnosť bola uvádzaná hra ako prostriedok vyjadrenia emócií, čo je pre náš výskum dôležité, keďže sa jedná o ťažisko práce. Je teda vidieť, že učiteľky si uvedomujú význam emócií pri práci s deťmi, no v niektorých odpovediach si akoby protirečia, čo nás uvádza do pochybností o pravdivosti ich výpovedí. V tomto prípade by sme chceli podotknúť, že pri analýze niektorých dotazníkov sme prišli na skutočnosť, že si respondenti pri vypĺňaní pomáhali odbornou literatúrou, čo zapríčiňuje skreslenie výsledkov. Tomuto sa však nedalo v priebehu výskumu zabrániť.

Tabuľka č. 10: Odpovede na otázku č. 10 - *Akým spôsobom, podľa Vás, hra rozvíja osobnosť dieťaťa?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Rozvíja komunikačné schopnosti	37	93%
Učí vyjadrovať pocity	36	90%
Prehlbuje vedomosti	33	83%
Osvojuje zručnosti	32	80%
Rozvíja vzájomnú dôveru, akceptáciu, toleranciu	32	80%
Rozvíja logické myslenie	31	78%
Rozvíja estetické cítenie	31	78%
Nácvik správania a konania dospelých	31	78%
Rozvíja schopnosť sebahodnotenia	30	75%
Rozvíja motoriku	28	70%
Rozvíja empatiu	27	68%
Terapeutický prostriedok	25	63%
Posilňuje spoluprácu	24	60%
Posmeľuje	13	33%

Obrázok 10



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 11

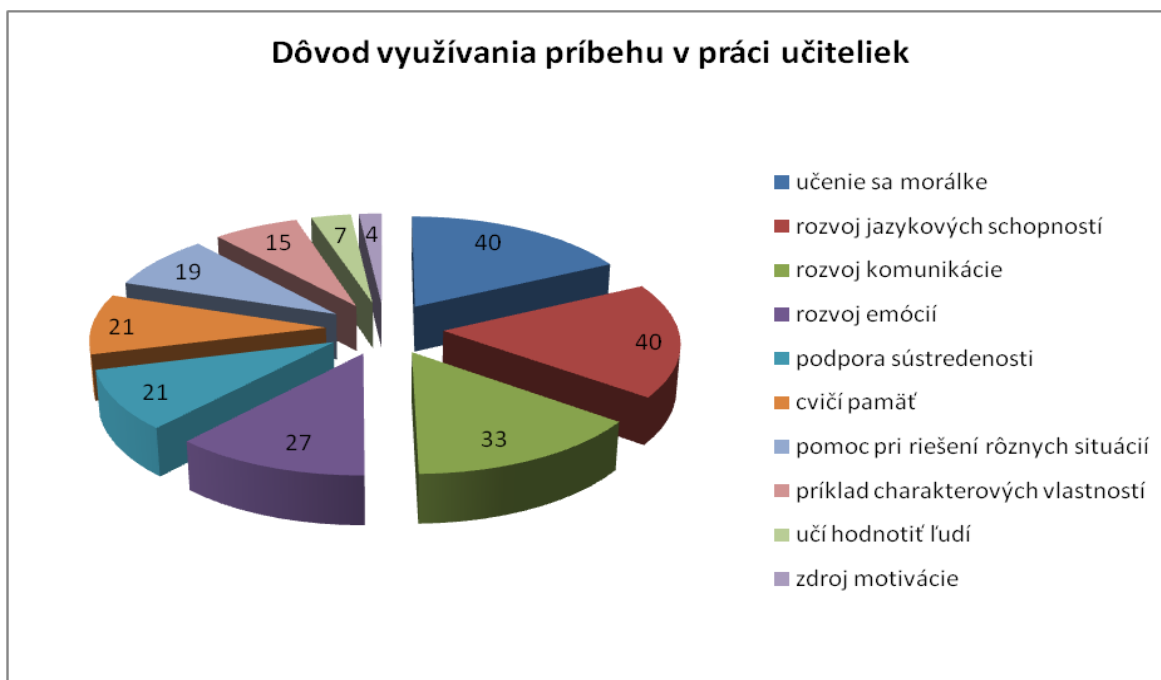
V otázke č. 11 nás zaujímal dôvod, na základe ktorého využívajú učiteľky pri práci s deťmi rozprávku, alebo akýkoľvek príbeh. Konkrétne nám išlo o to, či sa príbehom len snažia deti zabaviť a trochu im spestriť každodennú činnosť, alebo zaradovaním príbehu do práce s deťmi sledujú nejaké hlbšie ciele. Najčastejším tvrdením, v ktorom sa zhodli všetci respondenti, bolo, že príbeh využívajú najmä z toho dôvodu, aby prostredníctvom

neho učili deti morálke (v počte 40) a rozvíjali u nich jazykové schopnosti (v počte 40), teda aby deti dokázali dej zreprodukovat' vlastnými slovami, čím si cvičia verbálne vyjadrovanie a rozširujú slovnú zásobu, s čím v neposlednom rade súvisí i cieľ rozvíjania komunikácie (v počte 33). Predpokladáme, že tu si deti prostredníctvom dramatizácie cvičia svoju komunikáciu, keď sú v rolách príbehových postáv nútené rozprávať a viesť dialógy s ostatnými postavami, pohotovo reagovať na ich výroky. 27 respondentov uviedlo, že hlavným dôvodom využívania príbehov je *rozvoj emócií*, kedy pri dramatizácii musia tie, ktoré emócie mimicky vyjadriť, čím si teda cvičia sebaovládanie a všímanie si emócií u druhých ľudí. K hlavným znakom príbehov a rozprávok patrí i *podpora sústredenosti* (v počte 21), najmä v situáciách, keď deti musia príbeh intenzívne počúvať, aby zachytili dôležitý obsah, s ktorým sa následne narába. V rovnakom počte (21) sa zhodujú respondenti aj v názore, že príbeh *cvičí pamäť*. Možno si respondenti ani neuvedomujú, že príbeh je dôležitým nástrojom na rozvíjanie emocionálnej inteligencie detí, avšak 19 respondentov vidí jeho význam *v pomoci deťom pri riešení rôznych situácií a v učení hodnotiť ľudí* (v počte 7). Tu sa môže jednať o *hodnotenie charakterových vlastností* (v počte 15), ako uviedli aj respondenti, alebo hodnotenie ich činov, konania a správania. Práve tu možno vidieť pozitívny vplyv príbehu na rozvoj základných zložiek emocionálnej inteligencie, ktorým sme sa podrobne venovali v teoretickej časti. Len 4 respondenti vidia v príbehu *zdroj motivácie*, svoju výpoveď však bližšie nerozviadli. Z uvedených faktov vyplýva, že respondenti si uvedomujú význam príbehov, vedia vyjadriť oblasti, kde v rozvoji napomáha, no množstvo respondentov sa bližšie nevie ku svojim výpovediam vyjadriť. V tomto prípade teda usudzujeme, že mohlo dôjsť k spolupráci respondentov pri vyjadrovaní sa na otázky. K tomu, podľa našej domienky, mohlo viesť viacero dôvodov. Domnievame sa, že mohlo ísť o strach z prejavovania nevedomosti. Ide však len o náš subjektívny názor, čo nemusí byť pravda.

Tabuľka č. 11: Odpovede na otázku č. 11 - *Z akého dôvodu využívate pri práci s deťmi príbeh/rozprávku?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Učenie sa morálke	40	100%
Rozvoj jazykových schopností	40	100%
Rozvoj komunikácie	33	83%
Rozvoj emócií	27	68%
Podpora sústredenosti	21	53%
Cvičí pamäť	21	53%
Pomoc pri riešení rôznych situácií	19	48%
Príklad charakterových vlastností	15	38%
Učí hodnotiť ľudí	7	18%
Zdroj motivácie	4	10%

Obrázok 11



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 12

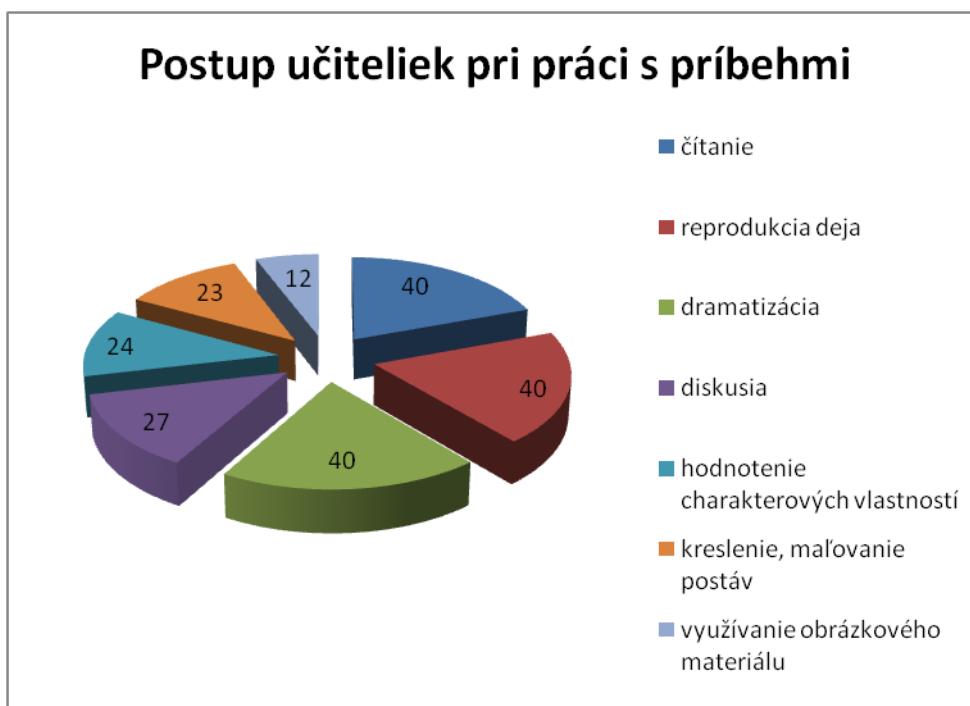
Príbeh je jedným z najhlavnejších spôsobov, cez ktorý je možné rozvíjať osobnosť dieťaťa, predovšetkým jeho emocionálnu inteligenciu. Je však dôležité, ako s týmto príbe-

hom učiteľky narábajú, aby cieľ nemol minútý. Z tohto dôvodu nás zaujímalo, aký postup pri práci s príbehom alebo rozprávkou učiteľky využívajú. Na uvedenú oblasť bola zameraná otázka č. 12. Pozitívum sme našli v 3 výpovediach, v ktorých sa zhodujú všetci naši respondenti (vždy v počte 40). Najčastejšie učiteľky teda príbeh deťom *prečítajú*, následne spolu s deťmi dej *zreprodukuje*, aby sa uistili, či sa deti sústredili a príbeh skutočne počúvali. Potom nasleduje *dramatizácia* príbehu, čo je, podľa respondentov, najobľúbenejšia činnosť detí. Tento postup, je podľa autorov správny a na základe výpovedí respondentov tvrdíme, že už tradičný. Nedostatky však pozorujeme v nadväznosti na ďalšie kroky. Väčšina pedagógov pri dramatizácii končí, a už len 27 respondentov pokračuje v práci s príbehom následnou *diskusiou* o deji, postavách, v rámci čoho možno *hodnotia aj charakterové vlastnosti* postáv, no k tomuto hodnoteniu sa vyjadrilo len 24 respondentov. Sme pritom presvedčení, že práve diskusia a hodnotenie predstavujú nosnú oblasť, ak chceme osobnosť dieťaťa skutočne rozvíjať (najmä jeho citovú oblasť) a príbehom sa nesnažíme len o spiestenie činnosti, odpútanie pozornosti detí, alebo ich uspatie. 23 respondentov okrem uvedených krokov využíva následné *kreslenie, či maľovanie* postáv z dejovej línie. Predpokladáme, že kreslenie príbehu realizuje viacero z našich respondentov, avšak túto skutočnosť neuviedli. Na oživenie príbehu 12 respondentov využíva rôzne *obrázkové materiály*, ktoré deťom v priebehu čítania alebo diskusie predkladá.

Tabuľka č. 12: Odpovede na otázku č. 12 - *Aký postup využívate pri práci s príbehmi?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Čítanie	40	100%
Reprodukcia deja	40	100%
Dramatizácia	40	100%
Diskusia	27	68%
Hodnotenie charakterových vlastností	24	60%
Kreslenie, maľovanie postáv	23	58%
Využívanie obrázkového materiálu	12	30%

Obrázok 12



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 13

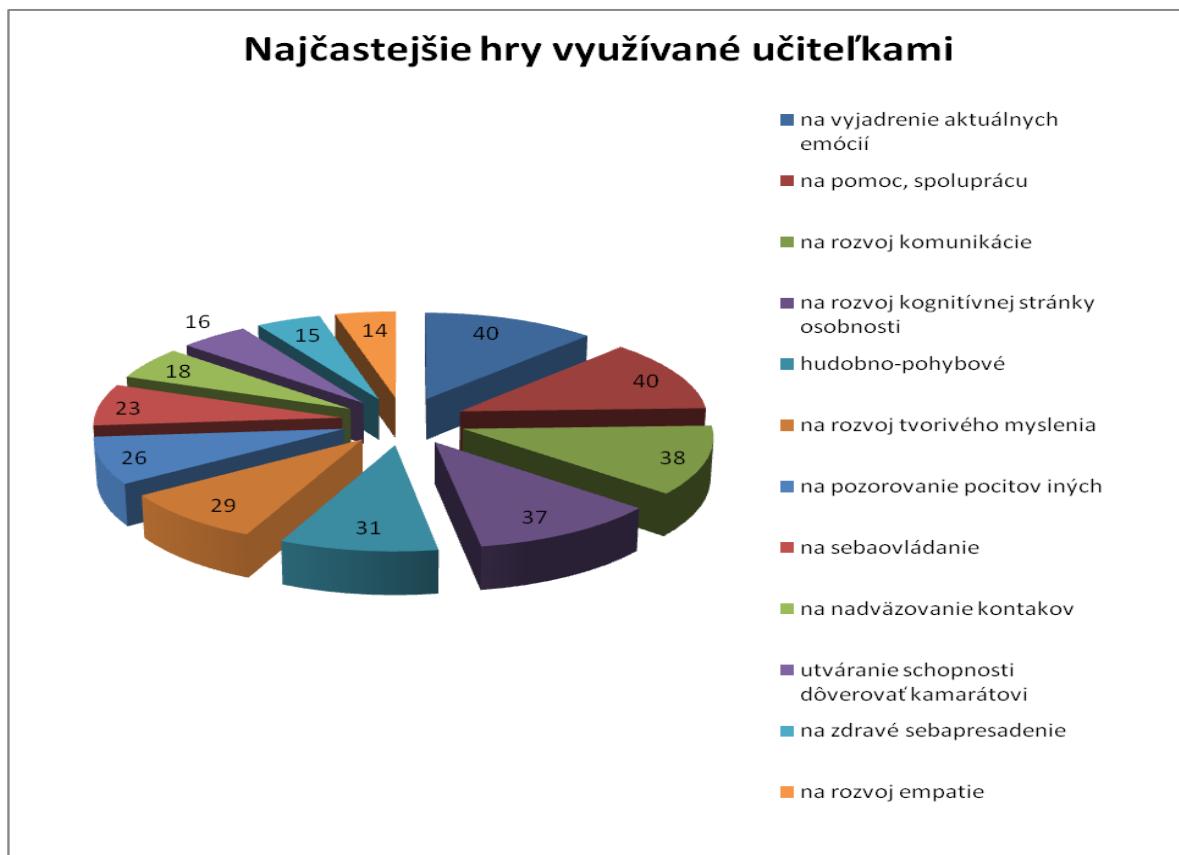
V ďalšej otázke sme sa zamerali na zmapovanie názorov učiteliek na ich subjektívne využívanie hry. Chceli sme teda zistiť, ktoré hry s deťmi učiteľky preferujú najviac. Štyri najčastejšie odpovede patrili hrám, ktoré sú zamerané na *vyjadrovanie vlastných emócií* detí, na *podporu pomoci a spolupráce* v skupine (obe v počte 40). Z uvedeného vyplýva, že učiteľky cielene využívajú hry s podobným obsahom a rady ich zaraďujú do edukačného procesu s deťmi. Pomerne vysoké skóre majú tiež hry *rozvíjajúce komunikáciu* (v počte 38) a, samozrejme, *kognitívnu stránku* osobnosti dieťaťa (v počte 37). Podľa výpovedí respondentov, deti obľubujú hry *hudobno-pohybové* (v počte 31), pretože prostredníctvom týchto hier si deti zdokonaľujú hrubú i jemnú motoriku, pri hudbe a speve sa môžu viac uvoľniť, a tak spontánnejšie prejavíť svoje pocity smerom von. Ďalšou, pre pedagógov významnou oblasťou, vplyvu hry na dieťa je *rozvoj tvorivého myslenia* (v počte 29). Základnými zložkami emocionálnej inteligencie sú okrem iného i schopnosť všímať si a rozoznávať pocity u druhých ľudí a schopnosť sebaovládania. Aj keď si toto uvedomuje stále viac ako polovica respondentov a hry s týmto obsahom využívajú aj pri svojej práci s deťmi (*pozorovanie pocitov u iných* v počte 26 a *sebaovládanie* v počte 23), považujeme

za vhodné podotknúť, že v rámci otázky č. 10 ani jeden z respondentov neuviedol, že, podľa ich názoru, hra môže napomáhať pri učení sa sebaovládaniu, a napriek tomu hru zameranú na takýto obsah využíva viac ako polovica respondentov. V predškolskom veku je významným krokom, keď sa dieťa naučí *nadväzovať kontakty s inými deťmi*, teda nielen, že sa rado v prítomnosti iných hrá, ale už je schopné interakcie s nimi, čo následne vedie k spolupráci napríklad v hre alebo inej činnosti. Toto nazývame ako pokrok vo vývine hry - prechod od hry paralelnej ku hre kooperatívnej. Na rozvoj takejto schopnosti 18 respondentov využíva hry, pričom ešte 16 z nich tvrdí, že až po jej nadobudnutí je u detí následne možné *posilňovať dôveru* voči svojim kamarátom. *Aserzívne správaniu* sa ľudia učia v priebehu celého života, a jeho dôležitosť si isto uvedomuje aj 15 respondentov, ktorí hry na rozvoj zdravého sebaapresadenia využívajú už pri práci s predškolskými deťmi. Myslíme si, že čím skôr sa dieťa naučí dôverovať si a oslobodí sa od pocitu menejcennosti, potláčania vlastnej osobnosti a hanby, tým sa zvyšuje pravdepodobnosť jeho úspechu v dospelosti. Na tomto mieste však zdôrazňujeme, že v uvedenom aspekte treba byť opatrný, aby sa asertivita nepreniesla až do stupňa neprimaraného sebavedomia, čo už míňa cieľ. Aj keď sa prostredníctvom hry snaží u detí *rozvíjať empatiu* 14 respondentov, dovlujeme si tvrdiť, že dieťa predškolského veku nie je schopné empatie v pravom slova zmysle. Ide totiž o náročnú prácu s vlastnou osobou, kedy človek musí vedieť pracovať s vlastnými pocitmi, jeho schopnosť sebauvedomenia a sebaovládania musí byť na vysokej úrovni, musí byť dostatočne senzitívny a všímavý smerom k pocitom a správaniu druhých ľudí. A toho nie sú schopní ani mnohí dospelí, aj keď absolvujú rôzne programy a kurzy zamerané na rozvoj empatie. Z tohto dôvodu si teda myslíme, v protiklade s odbornou literatúrou, že dieťa predškolského veku ešte nie je schopné empatie, ale je už možné pracovať s ňou a snažiť sa o jej podnecovanie.

Tabuľka č. 13: Odpovede na otázku č. 13 - *Aké hry využívate na rozvoj konkrétnych zložiek osobnosti dieťaťa?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Na vyjadrenie aktuálnych emócií	40	100%
Na pomoc, spoluprácu	40	100%
Na rozvoj komunikácie	38	95%
Na rozvoj kognitívnej stránky osobnosti	37	93%
Hudobno-pohybové	31	78%
Na rozvoj tvorivého myslenia	29	73%
Na pozorovanie pocitov iných	26	65%
Na sebaovládanie	23	58%
Na nadväzovanie kontaktov	18	45%
Utváranie schopnosti dôverovať kamarátovi	16	40%
Na zdravé sebaapresadenie	15	38%
Na rozvoj empatie	14	35%

Obrázok 13



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 14

V súčasnosti sa stále viac pozornosti sústreďuje na rozvoj emocionality a emocionálnej inteligencie. Existujú rôzne programy ako pre dospelých, tak aj pre deti, ktoré tento rozvoj podporujú. Preto nás v otázke č. 14 zaujímalo, či sa podobným dokumentom učiteľky pri svojej práci riadia a vychádzajú z neho. Myslíme si, že respondenti nie celkom pochopili našu otázku, pretože ich odpovede sa týkali len *Štátneho vzdelávacieho programu (37)* a *Školského výchovno-vzdelávacieho programu (v počte 29)*. My sme sa však otázkou snažili zistiť, či pre ne existuje nejaký program, z ktorého by čerpali inšpirácie na prácu. Z ich výpovedí je zrejmé, že sa riadia dokumentmi, ktoré vlastne vychádzajú zo zákona. My sme však tieto dokumenty získali a po ich analýze sme došli k záveru, že ich obsahom sú síce ciele, ktoré by v priebehu obdobia stráveného v materskej škole mali byť dosiahnuté a malo by dôjsť k určitým posunom v rôznych oblastiach, ale v týchto nie sú definované žiadne metódy a prostriedky, ktorými by bolo možné stanovené ciele naplniť. Na uvedenú problematiku nadväzuje otázka č. 15, ktorú analyzujeme v nasledujúcich riadkoch.

Tabuľka č. 14: Odpovede na otázku č. 14 – *Aký dokument je Vám nápomocný pri rozvíjaní emocionálnej inteligencie detí predškolského veku?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Štátny vzdelávací program ISCED 0	37	93%
Školský výchovno-vzdelávací program	29	73%

Obrázok 14



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 15

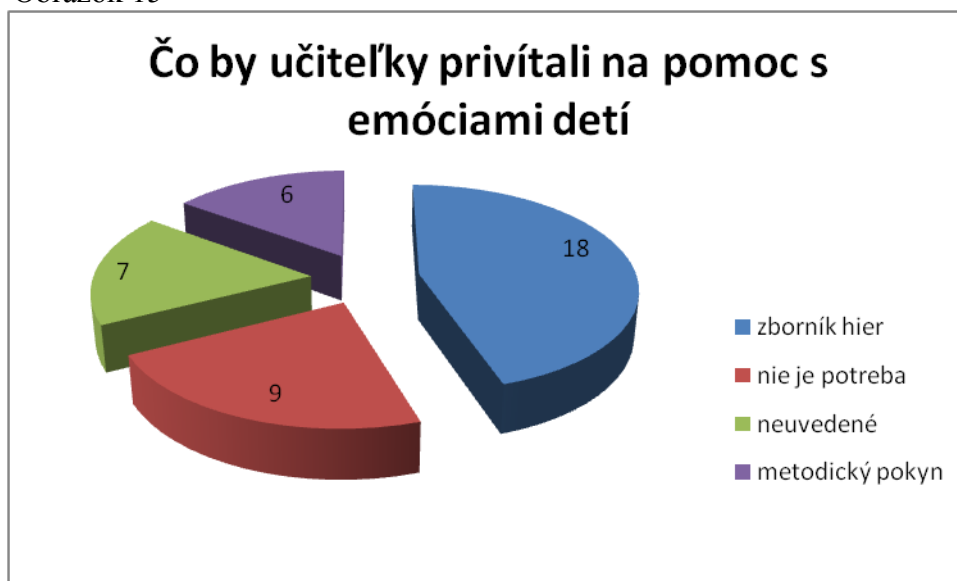
Touto otázkou sme sa zamerali na názor respondentov, či vidia potrebu existencie nejakého konkrétneho dokumentu, ktorý by im bol nápomocný pri rozvíjaní emocionálnych a sociálnych spôsobilostí detí. Ako sme už uviedli v predchádzajúcich riadkoch, respondenti sa riadia programami, ktorými sa v rámci zákona riadiť musia. Avšak niektoré z nich postrádajú, napríklad *zborník hier* (v počte 18), kde by, podľa ich výpovedí, mohli byť uvedené hry v súlade s výkonovými štandardami Školského výchovno-vzdelávacieho programu. Práve tu môžeme vidieť, že pedagógom chýba ucelená publikácia o rozvoji jednotlivých oblastiach emocionálnej inteligencie, a ako sami uviedli, často musia námety na tieto stratégie čerpať z internetu, čo veľké množstvo z nich odrádza. Práve tu by sme však chceli zdôrazniť, že takýchto publikácií je stále viac v kníhkupectvách alebo v knižniciach, avšak učiteľky o tomto nie sú dostatočne informované, alebo nemajú záujem informácie získať. 6 respondentov by uvítalo *existenciu metodického pokynu* pre materské školy, z ktorého by čerpali námety na prácu a zároveň by si prehĺbili vedomosti z oblasti emocionálnej inteligencie, čím by sa mohla výrazne zvýšiť efektivita ich práce. Až 9 respondentov nevidí *žiadnu potrebu existencie podobného dokumentu*, čo zrejme svedčí o ich väčšej orientácii na kognitívnu zložku osobnosti, než zložku afektívnu, ktorá je v mnohých prípa-

doch rovnako dôležitá, alebo ešte viac, než vedomosti. 7 z respondentov sa k uvedenej otázke vôbec nevyjadrilo.

Tabuľka č. 15: Odpovede na otázku č. 15 - *Považujete za vhodné, aby bol takýto dokument vytvorený? Akú formu by mal mať?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Zborník hier	18	45%
Nie je potreba	9	23%
Neuvedené	7	18%
Metodický pokyn	6	15%

Obrázok 15



Zdroj: Vlastné spracovanie

Rozbor otázky č. 16

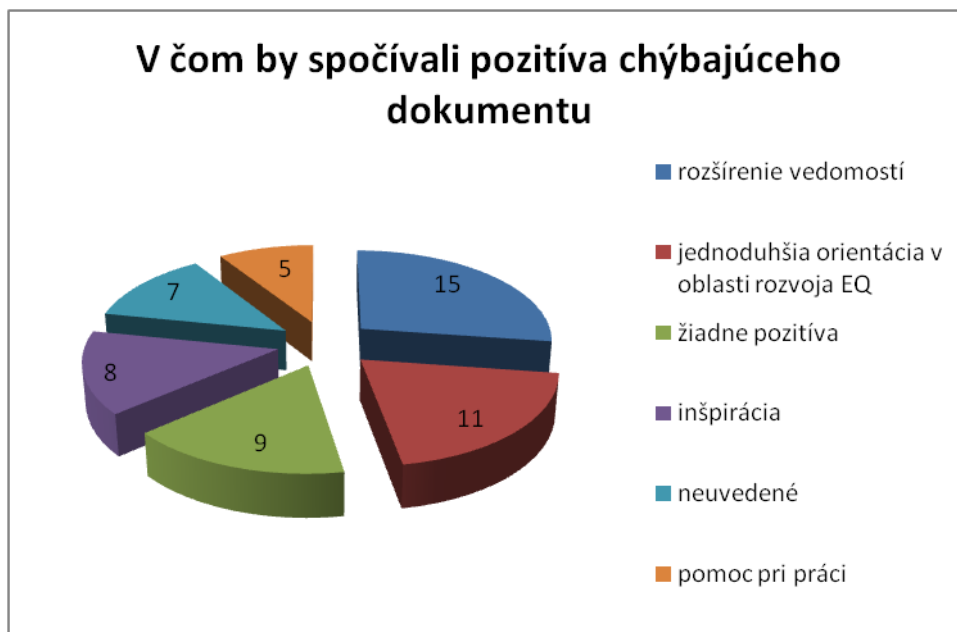
V uvedenej otázke sme chceli zistiť, v čom by podľa pedagógov mohli spočívať pozitíva dokumentu uvedeného v predchádzajúcej otázke, z ich subjektívneho pohľadu. Ako sme už spomenuli, respondenti by uvítali predovšetkým *prehĺbenie vedomostí* v uvedenej problematike, čo by potom mohli využívať pri ďalšej práci s deťmi. Takto to

vidí, žiaľ, len 15 respondentov. Ešte menej z nich (v počte 11) sa vyjadrilo, že pozitívum dokumentu by pre ne spočívalo v tom, že by sa dokázali *lahšie orientovať v jednotlivých oblastiach* emocionálnej inteligencie, čo by im ušetrilo množstvo času pri príprave na ďalší deň. Takýmto spôsobom by mohli dni v materskej škole oživovať a spríjemňovať novými aktivitami, pomocou ktorých by sa vyhli stereotypu v práci, a zároveň by takto viac pracovali na rozvoji emocionalizácie detí. Respondenti, ktorí v predchádzajúcej otázke uviedli, že z ich subjektívneho hľadiska nevidia žiadnu potrebu existencie dokumentu, zameraného na rozvoj emocionalizácie, rovnako v otázke č. 16 uvádzali, že nevidia *žiadne pozitívum* toho, keby bol dokument vytvorený. Takýto dokument by predstavoval *inšpiráciu* (v počte 8) a *pomoc pri práci a príprave* (v počte 5) respondentov, čo považujeme za výrazný nedostatok. Tých istých 7 respondentov, ktorí sa nevyjadrili k predchádzajúcej otázke, tak učinilo aj v tomto prípade.

Tabuľka č. 16: Odpovede na otázku č. 16 - *V čom by, podľa Vás spočívali pozitíva existencie takéhoto dokumentu?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Rozšírenie vedomostí	15	38%
Jednoduchšia orientácia v oblasti rozvoja EQ	11	28%
Žiadne pozitíva	9	23%
Inšpirácia	8	20%
Neuvedené	7	18%
Pomoc pri práci	5	13%

Obrázok 16



Zdroj: Vlastné spracovanie

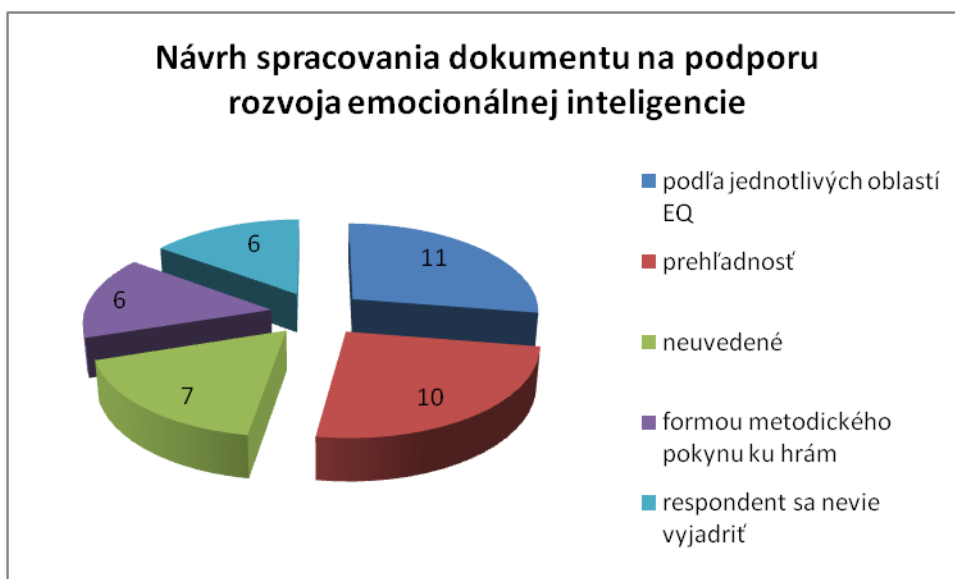
Rozbor otázky č. 17

V otázke č. 7 sme chceli zmapovať predstavu respondentov o forme spracovania rôznych stratégií rozvoja emocionálnej inteligencie detí predškolského veku v dokumente, ktorý im chýba. Najčastejšie respondenti uvádzali *spracovanie na základe jednotlivých oblastí* emocionálnej inteligencie. Ide teda o to, aby vždy bola rozpracovaná tá, ktorá zložka tejto inteligencie a k nej by mali byť pridružené rôzne druhy hier, aby sa zložka mohla rozvíjať. Toto považujeme za vhodný prístup a názor respondentov, pokiaľ im naozaj na práci v tejto oblasti záleží. *Prehľadnosť* je považovaná za druhú najčastejšiu výpoveď (v počte 10), ktorá sa však týka skôr formálnej stránky dokumentu ako jeho samotného obsahu. Možnosť *metodického pokynu ku hrám* by privítalo 6 respondentov, ktorí však neuviedli bližšiu špecifikáciu ich pohľadu. Ďalších 6 respondentov nevedlo, ako sa má k uvedenej otázke vyjadriť, preto volilo možnosť *neviem*. Takýto prístup, podľa nášho názoru, môže zasa svedčiť o nezodpovednom prístupe k vypĺňaniu dotazníkov, alebo o ich nevedomosti, nekompetentnosti a nevedomeniu si dôležitosti problematiky v oblasti emocionálnej inteligencie. Posledných 7 respondentov sa opäť k otázke *nevyjadrilo*, čomu pripisujeme rovnaké dôvody, ako u respondentov, ktorí situáciu neboli schopní posúdiť.

Tabuľka č. 17: Odpovede na otázku č. 17 - *Akou formou by v tomto dokumente mali byť spracované rôzne stratégie rozvoja emocionálnej inteligencie?*

Odpoveď	Početnosť	Percentuálne vyjadrenie
Podľa jednotlivých oblastí EQ	11	28%
Prehľadnosť	10	25%
Neuvedené	7	18%
Formou metodického pokynu ku hrám	6	15%
Respondent sa nevie vyjadriť	6	15%

Obrázok 17



Zdroj: Vlastné spracovanie

6.3 Záverečné zhrnutie

Cieľom výskumu bolo zistiť, aké spôsoby využívajú učiteľky materských škôl k rozvoju emocionálnej inteligencie detí predškolského veku, a či vôbec, a ako tvorivo pracujú s hrami a príbehmi. Na základe výsledkov, ktoré sme získali z dotazníkov si dovoľujeme tvrdiť, že tieto učiteľky nie celkom rozumejú pojmu emocionálna inteligencia, z čoho následne vyplýva ich práca v oblasti rozvoja tejto inteligencie u detí. I keď sme

výskumom zistili, že efektívne pracujú s rôznymi druhmi hier, kde každá je zameraná na inú oblasť rozvoja, ešte pri práci s emóciami detí využívajú rozhovor. Tu sme zistili, že učiteľky si uvedomujú význam využívania príbehov, avšak ich samotná práca s nimi je na priemernej úrovni. Len málokedy totiž dochádza k diskusii o príbehu, jeho kresleniu a hodnoteniu. Ešte menej učiteľky s deťmi využívajú rozhovor o pocitoch rozprávkových hrdinov, čo môže deti ochudobňovať.

V oblasti porovnávania názorov vyskytujúcich sa v odbornej literatúre s názormi učiteliek ohľadom emócií detí sme zistili, že názory učiteliek sa výrane odlišujú a napriek dennej práci s deťmi, vnímajú ich emócie rôzne. Na jednej strane považujú deti za schopné svoje emócie si uvedomovať, na druhej strane nie. V týchto názoroch sme teda v porovnaní s odbornou literatúrou došli k veľkým nezhodám. Prekvapilo nás, že niektorí respondenti sa k mnohým otázkam nevedeli ani vyjadriť.

V rámci výskumu sme sa ďalej pokúšali zistiť, či učiteľky pri svojej práci postrádajú nejaký písomný materiál, ktorý by im prácu v oblasti rozvoja emocionálizácie uľahčoval. Tu sme zistili, že by respondenti uvítali, kedy bol vytvorený nejaký konkrétny zborník hier, spracovaných podľa jednotlivých oblastí rozvoja emocionálnej inteligencie. Výhody by, podľa výskumu, spočívali najmä vo vedomostnom rozšírení v danej oblasti, lepšie by tejto problematike rozumeli, na základe čoho by potom mohli s emóciami detí efektívnejšie pracovať. V materských školách sa pedagogickí pracovníci síce riadia Školským výchovno-vzdelávacím programom, kde sú definované ciele v oblasti emocionálizácie detí, no zistili sme, že učiteľky potrebujú navyše konkrétne nástroje, ktorými by boli uvedené ciele napĺňané.

Ďalším cieľom, ktorý sme chceli výskumom zistiť, bolo, ako hodnotia rodičia svoje deti, ktoré navštevujú materskú školu, či vidia u nich posun v oblasti emocionálnej inteligencie po nástupe do materskej školy, ale aj to, ako hodnotia prácu učiteliek. Na základe rozhovorov s rodičmi sme zistili, že napriek niektorým negatívnym vlastnostiam, ktoré si deti zo školy domov priniesli, hodnotia prácu s deťmi v škole pozitívne. Rodičia si všimajú, že dieťa sa počas navštevovania materskej školy zmenilo, je viac spoločenskejšie, dokáže viac spolupracovať a hrať sa s inými deťmi, jeho správanie je celkovo koordinovanejšie, zlapšila sa komunikácia. Môžeme teda konštatovať, rodičia vidia pozitívny vplyv materskej školy na rozvoj emocionálnej inteligencie u svojich detí, čo

dokazuje aj zmena správania sa detí, najmä v oblasti medziľudských vzťahov a komunikácie.

V neposlednom rade sme chceli výskumom zistiť, aký majú rodičia vzťah ku vlastným deťom, ako sa s ním snažia pracovať a čo si myslia o práci učiteliek s ich deťmi v materskej škole. Podľa analýzy rozhovorov s rodičmi sme zistili, že rodičia pri výchove svojich detí využívajú hlavne vysvetľovanie, napomínanie, príkazy a zákazy. Pritom však s deťmi veľa komunikujú, zaujímajú sa oň, snažia sa ho rozvíjať v rôznych smeroch. Rodičia si s deťmi radi čítajú príbehy, pričom sme prišli k prekvapujúcim zisteniam, že rodičia s deťmi príbeh rozoberajú, analyzujú, dramatizujú, čím vlastne dieťa rozvíjajú. Veľký význam pripisujú najmä vlastnosti hrdinom, ktoré s deťmi hodnotia a ich správnosť a vhodnosť zdôvodňujú. Takto sa deti učia, aké vlastnosti by ľudia mali mať (teda aj samotné deti) a aké sú nežiadúce. Tiež sme zistili, že rodičia si prácu učiteliek nesmierne cenia, pozitívne hodnotia ich prístup k deťom a samotné vlastnosti učiteliek. Zo získaných odpovedí sme nedospeli k názoru, že by rodičom niečo na učiteľkách výrazne prekážalo, práve naopak, vyzdvihovali ich a vzhľadom na náročnosť práce s takým množstvom detí obdivovali.

ZÁVER

V diplomovej práci sme sa zamerali na poukázanie významnosti emocionálnej inteligencie a jej rozvoja pre úspešný život človeka. Na základe naštudovaných literárnych prameňov sme zdôraznili nutnosť rozvíjať túto inteligenciu už v predškolskom veku, vzhľadom na procesy, ktoré sa s vývinom osobnosti v tomto veku spájajú. Už v teoretickej časti práce sme vysvetlili, aký vplyv na rozvoj mnohých emocionálnych a sociálnych spôsobilostí má hra, ktorá je hlavnou činnosťou detí v predškolskom veku, a práca s príbehom. Na základe výskumu sme zistili, že tieto dva spôsoby sú v nami vybraných materských školách uplatňované, s cieľom rozvíjať uvedené spôsobilosti. Zarazilo nás však zistenie, že učiteľky v materských školách nie sú dostatočne informované o danej problematike, a v emóciách detí majú občas zmätok, nevedia, ako k nim pristupovať. Na základe zistení vyplývajúcich z nášho výskumu sme prišli k záveru, ako týmto učiteľkám pri práci v oblasti emocionalizácie. Riešenie predstavuje vytvorenie metodického pokynu pre uvedené materské školy. Navrhujeme, aby tento obsahoval teoretickú časť zameranú na popis základných emócií detí, význam práce s nimi a celkovo, prínos rozvoja emocionálnej inteligencie pre neskorší život. Takto by si pedagógovia prehĺbili svoje znalosti a vedomosti, ktoré, podľa výsledkov výskumu, nie sú na obzvlášť vysokej úrovni. V druhej časti by mali byť navrhnuté konkrétne stratégie na rozvoj emocionálnej inteligencie, ktoré by mali ísť ruka v ruku s cieľmi Školského výchovno-vzdelávacieho programu v oblasti emocionalizácie.

I napriek nedostatočnej informovanosti pedagógov o potrebe pracovať s emóciami detí, sú rodičia detí navštevujúcich materskú školu s výsledkymi učiteliek spokojní, dokonca na svojich deťoch badajú pozitívne zmeny súvisiace s nástupom do materskej školy. Domnievame sa však, že získaním väčšieho množstva vedomostí, by mohli učiteľky pracovať s deťmi ešte efektívnejšie, a zmeny u detí by mohli byť ešte výraznejšie.

Z našej práce vyplýva, že napriek aktuálnosti témy, je potreba na emocionálnu inteligenciu stále viac poukazovať a pracovať s ňou, aby sa tak dostala do povedomia nielen pedagógov, ale aj laickej verejnosti. Ľudia sa tak v dnešnej hektickej dobe môžu naučiť využívať emócie vo svoj prospech a nedovoliť im, aby ich v kritických situáciách doviedli k nápadu siahnuť po alkohole, drogách alebo iných látkach, aby tak na svoje neduhy zabudli.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

CEJPEKOVÁ, Juliana, 2001. *Pedagogika předškolského věku*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-8055-491-9.

ČÁP, Ján, 1990. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN.

ERIKSON, Erik, 1963, cit. podľa VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

FABÍKOVÁ, Anna a Monika MIŇOVÁ, 2008. *Rozvíjající program emocionálnej inteligencie. Každý máme svoju hviezdu na nebi*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-84-5.

FŮLŮPOVÁ, Eva a Milota ZELINOVÁ, 2003. *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00002-7.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ, 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-115-8.

GOLEMAN, Daniel, 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928 48-5.

GOLEMAN, Daniel, 2000. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Colubmus. ISBN 7249-017-6.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní přístup*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HOSKOVCOVÁ, Simona, 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1424-8.

HUBERT, Andreas, 2005. *Emocionální inteligencie*. Praha: ZEMS. ISBN 80-903305-6-8.

JAKABČIC, Ivan, 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-34-3.

KANITZ, von Anja, 2008. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2582-6.

KLINDOVÁ, Ľuboslava a Eva RYBÁROVÁ, 1985. *Psychológia II*. Bratislava: SPN.

KONČEKOVÁ, Ľuba, 2010. *Vývinová psychológia*. Vyd. 3., aktualizované. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-811-5.

KOSTRUB, Dušan, 2003, cit. podľa FABÍKOVÁ, Anna a Monika MIŇOVÁ, 2008. *Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie. Každý máme svoju hviezdu na nebi*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-84-5.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1568-1.

KURIC, Jozef, 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno : Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-214-1844-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti : předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany. ISBN 80-86022-21-8.

MELGOSA, Julián, 1997. *Zvládni svůj stres!* Praha: Advent-Orion. ISBN 80-7172-240-5.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-799-X.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVA A VEDY SLOVENSKEJ REPUBLIKY, 1994. Vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky z 5. decembra 1994 č. 353/1994 Z.z. o predškolských zariadeniach. In: *Elektronická Zbierka zákonov Slovenskej republiky*. 1994, čiastka 92, s. 1703-1707. Dostupné tiež z: http://www.zbierka.sk/sk/vyhľadavanie?filter_sent=1&_filter_predpis_aspi_id=353%2F1994+Z.z.&q=

NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozšířené a přepracované. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

PFEFFER, Simone, 2003. *Rozvíjíme emoce dětí : praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-764-7.

- PIAGET, Jean, 1932, cit. podľa HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2., přepracované a rozšířené. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5.
- PIAGET, Jean, 1970, cit. podľa VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- PLETZER, Marc A, 2009. *Emoční inteligence. Jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3057-8.
- POTOČÁROVÁ, Mária, 2008. *Pedagogika rodiny : teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2458-8.
- PRUŽINSKÁ, Lubomíra, 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: Rokus. ISBN 80-89055-65-6.
- SELIGMAN, Martin E.P., 1998. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Free Press. ISBN 0-671-01911-2.
- SEMANOVÁ, Eva a Monika MIŇOVÁ, 2008. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku. Kto som ja? Kto si Ty?* Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89055-85-2.
- SHAPIRO, Lawrence E., 2004. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-964-X.
- SOLLÁROVÁ, Eva, 2008. Socializácia. In: VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada Publishing. s. 49-65. ISBN 978-80-247-1428-8.
- SPENCER, Lyle M. et al., 1997. *Competency assessment methods: History and state of the art*. Boston: Hay/McBer.
- STUHLÍKOVÁ, Iva a kol., 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.
- THOMAS, Alexander, Stella CHESS & Herbert G. BIRCH, 1968. *Temperament and Behavior Disorders in Children*. New York: University Press. ISBN 978-0814704158.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie : dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.

WOOD, Robert a Harry TOLLEY, 2003. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press. ISBN 80-7226-898-8.

ZELINA, Miron, 1996. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-967013-4-7.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázok 1: <i>Názor učiteliek na emocionálnu inteligenciu</i>	76
Obrázok 2: <i>Situácie, v ktorých deti najintenzívnejšie prejavujú emócie</i>	78
Obrázok 3: <i>Emócie, ktoré deti prejavujú najintenzívnejšie</i>	79
Obrázok 4: <i>Spôsob práce učiteliek s emóciami detí</i>	81
Obrázok 5: <i>Názor učiteliek na vhodnosť predškolského veku pre prácu s emóciami detí</i> ...	83
Obrázok 6: <i>Kedy deti pracujú s vlastnými emóciami</i>	85
Obrázok 7: <i>Využitie prostriedky pre rozvoj emócií detí</i>	86
Obrázok 8a: <i>Emócie detí mladšieho predškolského veku</i>	88
Obrázok 8b: <i>Emócie detí staršieho predškolského veku</i>	89
Obrázok 9: <i>Citové vzťahy medzi deťmi</i>	91
Obrázok 10: <i>Ako hra rozvíja osobnosť dieťaťa</i>	93
Obrázok 11: <i>Dôvod využívania príbehu v práci učiteliek</i>	95
Obrázok 12: <i>Postup učiteliek pri práci s príbehmi</i>	97
Obrázok 13: <i>Najčastejšie hry využívané učiteľkami</i>	99
Obrázok 14: <i>Dokument, ktorým sa učiteľky pri práci riadia</i>	101
Obrázok 15: <i>Čo by učiteľky privítali na pomoc s emóciami detí</i>	102
Obrázok 16: <i>V čom by spočívali pozitíva chýbajúceho dokumentu</i>	104
Obrázok 17: <i>Návrh spracovania dokumentu na podporu rozvoja EI</i>	105

SEZNAM TABULEK

Tabuľka č. 1: Odpovede na otázku č. 1.....	76
Tabuľka č. 2: Odpovede na otázku č. 2.....	78
Tabuľka č. 3: Odpovede na otázku č. 3.....	79
Tabuľka č. 4: Odpovede na otázku č. 4.....	80
Tabuľka č. 5: Odpovede na otázku č. 5.....	82
Tabuľka č. 6: Odpovede na otázku č. 6.....	84
Tabuľka č. 7: Odpovede na otázku č. 7.....	85
Tabuľka č. 8: Odpovede na otázku č. 8.....	88
Tabuľka č. 9: Odpovede na otázku č. 9.....	90
Tabuľka č. 10: Odpovede na otázku č. 10.....	93
Tabuľka č. 11: Odpovede na otázku č. 11.....	95
Tabuľka č. 12: Odpovede na otázku č. 12.....	96
Tabuľka č. 13: Odpovede na otázku č. 13.....	99
Tabuľka č. 14: Odpovede na otázku č. 14.....	100
Tabuľka č. 15: Odpovede na otázku č. 15.....	102
Tabuľka č. 16: Odpovede na otázku č. 16.....	103
Tabuľka č. 17: Odpovede na otázku č. 17.....	105

SEZNAM PŘÍLOH

Príloha P I.....Dotazník

Príloha P II.....Transkripčia rozhovoru

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý deň, vážená pani učiteľka!

S prosbou o spoluprácu Vám predkladám nasledovný dotazník, ktorý bude slúžiť ako podklad empirickej časti mojej diplomovej práce na tému *Rozvíjanie emocionálnej inteligencie detí predškolského veku*. Touto cestou Vás chcem poprosiť o vyjadrenie Vášho názoru ku každej otázke. Dotazník je anonymný, Vaše mená nebudú nikde verejne uvedené a odpovede budú slúžiť len na účely diplomovej práce, kde porovnam teóriu autorov s realitou odborníčov, teda Vás, ktoré s deťmi denne pracujete. Za Vašu ochotu, úprimnosť a čas Vám vopred ďakujem!

S pozdravom Bc. Lucia Kubalová, študentka Univerzity T. Bati v Zlíne, odbor Sociálna pedagogika.

1. V dnešnej dobe sa veľa hovorí o emóciách, o tom, aké sú dôležité a ako dokážu podmieniť úspech v živote človeka. Určite ste sa už stretli i s pojmom emocionálna inteligencia alebo emocionalizácia. Čo si pod týmto pojmom predstavujete?
2. Pri svojej každodennej práci s deťmi isto pozorujete ich emócie, prežívanie a vyjadrovanie. V akých situáciách sa, podľa Vás, emócie najviac prejavujú?
3. Ktoré emócie prejavujú, podľa Vás, deti najintenzívnejšie?
4. Ako pracujete Vy s emóciami detí?
5. Mnoho autorov tvrdí, že predškolský vek je najvhodnejší na to, aby sme naučili dieťa pracovať s vlastnými emóciami i emóciami druhých ľudí. Čo si osobne, ako odborníčka s praktickými skúsenosťami, o tomto názore myslíte?

Je vôbec, podľa Vás, dieťa predškolského veku schopné uvedomovať si svoje emócie?
6. Akým spôsobom učíte deti pracovať s ich vlastnými emóciami?
7. Aké konkrétne prostriedky využívate na rozvoj emócií detí?
8. Aký je rozdiel v emóciách mladších a starších detí predškolského veku?
9. Aké citové vzťahy prevládajú medzi deťmi navzájom?

10. Hra je jednou z najzákladnejších potrieb a činností detí a práve predškolské obdobie by ju malo dovoliť naplňať v jej intenzívnej podobe. Akým spôsobom, podľa Vás, hra rozvíja osobnosť dieťaťa?
11. Druhou hlavnou činnosťou detí predškolského veku je počúvanie príbehov. Z akého dôvodu využívate pri práci s deťmi príbeh, resp. rozprávku?
12. Ako zvyknete pracovať s príbehmi? Aký postup využívate?
13. Aké hry využívate na rozvoj konkrétnych zložiek osobnosti dieťaťa? (Popíšte i tie menej využívané)
14. V súčasnosti existuje mnoho programov zameraných na rozvoj emocionality detí predškolského veku určený práve materským školám. Riadite sa Vy konkrétnym dokumentom tohto typu pri práci s deťmi? Ak áno, o aký dokument sa jedná?
15. Ak ste na predchádzajúcu otázku odpovedali *nie*, považujete za vhodné, aby bol takýto dokument vytvorený? Akú formu by tento dokument mal mať (zahrnutý v rámci RVP; ako metodický pokyn pre rôzne MŠ; konkrétny Program rozvoja emocionality pre Vašu MŠ)?
16. V čom by, podľa Vás spočívali (alebo spočívajú) pozitíva existencie takéhoto dokumentu?
17. Akou formou by v tomto dokumente mali byť spracované rôzne stratégie rozvoja emocionálnej inteligencie?

Za vyplnenie dotazníka ďakujem!

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPCIA ROZHOVORU

Kristína

1. Akým spôsobom sa snažíte rozvíjať osobnosť vášho dieťaťa?

„Najviac využívam príkazy, zákazy, vysvetľovania jednotlivých úkonov, ktoré má dieťa ovládať. Sú to napríklad slovíčka ďakujem, prosím, páči sa, pozdraviť sa pekne starším ľuďom, popriať dobrú chuť, dobré ráno. Ak niečo urobí zle, tak ho hneď napomeniem, neodkladám to, aby to neminulo cieľ a vysvetlím mu, prečo sa to nemá robiť.“

2. Pri pozorovaní dieťaťa pri nejakej činnosti si určite všimnete rôzne rysy jeho správania. Aké sú pozitíva správania dieťaťa v oblasti medziludských vzťahov?

„Že je ústretový k mladším a chce pomáhať mladším, hlavne kamarátom zo škôlky. Stará sa o nich, vysvetľuje im, vo vzťahu k starším súrodencom mu toto možno trochu chýba. Je komunikatívny, rád rozpráva zážitky a pocity zo škôlky.“

3. A aké sú zasa negatívne prejavy?

„Negatívnom je taká vzpurnos. Keď sa mu niečo nepáči, dáva to jasne na javo, možno si dupne nohou. Nikdy ho nedonútim násilím, aby niečo urobil, ale skôr, keď to nechám na neho a na jeho zváženie. A on to po čase pochopí a urobí to tak, ako chcem ja, ale nesmie to byť násilu a on si to uvedomí.“

4. V akých situáciách sa zvyknete s dieťaťom rozprávať o jeho emóciách?

„Rozprávame skôr o tých negatívnych emóciách, prečo plače, čo sa mu stalo, či mu niekto niečo zlé urobil, alebo akého charakteru sú tie situácie. Tie pozitívne emócie na nich vidíme a tie netreba komentovať.“

5. Objasnite, ako pracujete s príbehmi, rozprávkami?

„Rozprávky najčastejšie čítame. Ak sú tesne pred spaním, tak to zostane iba pri čítaní. Keď sú deti ešte čerstvé, tak si rozprávky zahráme dramaticky, alebo si urobíme vlastné postavičky a zahráme si rozprávku. Niekedy sa o nich rozprávame, čo bolo dobré, čo bolo zlé, čo sa nám páčilo a čo nie, aké boli kladné a negatívne postavy a prečo.“

6. Aké hry preferuje vaše dieťa?

„Miško preferuje hry, kde sa môže ukázať sám, ma rád pexeso, rôzne námetové hry. V kolektívnych hrách sa zatiaľ stráca. Keď hrajú futbal, on to akoby ešte nechápe, nerád

to hrá. Je skôr individualista. Vidím ho hrať sa vo dvojici, v trojici, ale nie vo väčších skupinkách. Spoločnosť iných detí ma rád, ale v kolektíve sa nevie hrať.“

7. V čom vidíte posun u vášho dieťaťa po nástupe do materskej školy?

„Určite je viac spoločenský, lebo bol veľmi naviazaný na mňa. Veľa však preberá aj negatívne vlastnosti od mladších detí. Napríklad slovíčka, šušľanie, pritom on sám vie pekne čisto rozprávať. Keď ho napomeniem, vráti sa peknému rozprávaniu. Posun ešte vidím v zdokonalení jeho motoriky, v koordinovanom správaní, je také uvedomelé, vie, čo robí.“

8. Čo si myslíte o práci s deťmi v materskej škole? Ste spokojný s prácou učiteliek?

„Určite áno, zdajú sa mi ochotné, tvorivé, priateľské, je na nich vidieť, že s deťmi veľmi rady spolupracujú, majú k nim blízky vzťah. Miško má k nim veľmi dobrý vzťah, je vidieť, že ich má rád.“

9. V čom vidíte nedostatky materskej školy?

„Možno by mohli viac vybehnúť do spoločnosti s tými deťmi. Zobrať ich do kina, do divadla, alebo na nejaké dopravné ihrisko, možno k starším ľuďom do domova dôchodcov. Síce majú rôzne aktivity, ale požiarnici alebo divadlo chodia k nim do škôlky a deti sú stále v tom istom prostredí. Alebo by mohli navštíviť nejakú zvieraciu farmu a niečo si povedať o zvieratách, ktoré tam žijú.“

10. V čom vidíte pozitíva materskej školy?

„Že sú deti spolu, vytvárajú sa medzi nimi kamarátstva.“

11. Čo by ste navrhovali na zlepšenie chodu materskej školy?

„Už som uviedla v otázke 9.“

12. Čo si na práci učiteliek v materskej škole ceníte?

„Trpezlivosť, tvorivosť, to že to nevzdávajú s deťmi, aj keď tie menšie deti sú citlivejšie ako staršie.“

13. Je niečo, čo vám vyslovene prekáža?

„Nie.“