



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Mäkké zručnosti v práci učiteľa materskej školy

Anežka Hamranová

2014

Meno autora: PaedDr. Anežka Hamranová, PhD.
Názov publikácie: Mäkké zručnosti v práci učiteľa materskej školy
Recenzenti: doc. PhDr. Eva Poliaková, CSc.
doc. PhDr. Blandína Šramová, PhD.
Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum
Rok vydania: 2014
ISBN: 978-80-8052-887-4

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod | 5 |
| 1 Materská škola a jej výchovno-vzdelávacie zameranie | 6 |
| 2 Vývinové charakteristiky dieťaťa a predškolského veku | 9 |
| 3 Mäkké zručnosti – čo k nim patrí? | 13 |
| 4 Osobná kompetencia | 17 |
| 4.1 Suverenita a sebavedomie | 18 |
| 4.2 Sebaorganizácia a sebariadenie | 19 |
| 4.3 Sebavnímanie a sebareflexia | 21 |
| 4.4 Životný optimizmus | 24 |
| 4.5 Autenticita vo vyjadrovaní a komunikačné spôsobilosti | 25 |
| 4.5.1 Verbálna komunikácia | 30 |
| 4.5.2 Neverbálna komunikácia | 33 |
| 4.5.2.1 Mimika | 34 |
| 4.5.2.2 Gestikulácia | 36 |
| 4.5.2.3 Haptika | 37 |
| 4.5.2.4 Proxemika | 38 |
| 4.5.2.5 Kinezika a posturika | 39 |
| 4.6 Odolnosť voči stresu | 40 |
| 4.7 Orientácia na cieľ | 42 |
| 4.8 Ochota k zmene | 43 |
| 4.9 Spojenie myslenia a konania | 45 |
| 4.10 Pripravenosť riskovať a vedomie rizika | 46 |
| 4.11 Sebamotivácia | 47 |
| 4.12 Vedomie zodpovednosti | 48 |
| 5 Sociálna kompetencia | 50 |
| 5.1 Poznávanie iných ľudí | 51 |
| 5.2 Pozornosť a empatia | 53 |
| 5.3 Schopnosť nadväzovať kontakty | 54 |
| 5.4 Schopnosť integrácie a tímovej práce | 55 |
| 5.5 Systémové vnímanie | 57 |
| 5.6 Schopnosť motivovať a viesť | 58 |

| | |
|--|----|
| 5.7 Schopnosť riešiť konflikty | 59 |
| 5.8 Takt a štýl | 62 |
| 6 Metodická kompetencia | 64 |
| 6.1 Spôsobilosť prezentovať | 65 |
| 6.2 Tvorivé riešenie problémov | 65 |
| 6.3 Vizualizácia | 66 |
| 6.4 Spôsobilosť viesť porady | 67 |
| 6.5 Presvedčivá rétorika | 68 |
| 6.6 Time manažment – zaobchádzanie s časom | 69 |
| 6.7 Spracovanie informácií | 70 |
| 6.8 Spôsobilosť vedieť sa rozhodnúť | 71 |
| Záver | 73 |
| Zoznam bibliografických odkazov | 75 |

Úvod

Vzhľadom na to, že sa neustále pohybujeme v sociálnom prostredí, sú mäkké zručnosti (soft skills) aktuálnou problematikou. Pomáhajú nám komunikovať s ľuďmi, riešiť sociálne vzťahy, ovplyvňujú samotný charakter sociálnych interakcií.

U učiteľa materskej školy sú obzvlášť dôležité, pretože jemu zverujeme deti na výchovu vo významnom období ich života, keď zo svojho prostredia formou sociálneho učenia vo veľkom rozsahu preberajú spôsoby komunikácie, vzorce správania, sociálne normy, hodnoty, postoje a vytvárajú si osobnú identitu. Učiteľ je pre ne jedným zo vzorov, ktoré napodobňujú.

Čo sa vám vybaví v súvislosti so spomienkami na svojho učiteľa z materskej školy? Pravdepodobne to najskôr bude prístup a vzťah, aký mal k deťom, či bol prísny, alebo sa usmieval, ako s vami komunikoval a pod. Napriek tomu, že vám sprostredkoval mnohé informácie a poznatky, spomínate si skôr na správanie, v ktorom sa prejavili jeho mäkké zručnosti.

Publikácia je primárne určená učiteľom materských škôl, ale tiež študentom predprimárneho vzdelávania, odbornej i laickej verejnosti zaujímajúcej sa o oblasť mäkkých zručností. Jej cieľom je sprostredkovať čitateľovi prehľad kompetencií a zložiek tvoriacich mäkké zručnosti, dať možnosť pozrieť sa na seba inou optikou a uvedomiť si, ako môže efektívne používanie soft skills ovplyvniť náš osobný a pracovný život.

Vzhľadom na obmedzenia z hľadiska rozsahu publikácie si uvedomujeme, že jednotlivé kapitoly nepodávajú vyčerpávajúci obsah danej problematiky. Napriek tomu veríme, že si nájde svojich čitateľov a bude pre nich inšpiráciou na ceste k sebarozvoju.

Autorka

1 Materská škola a jej výchovno-vzdelávacie zameranie

Materská škola (MŠ) ako súčasť sústavy vzdelávacích inštitúcií na Slovensku má v rámci predprimárneho vzdelávania dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Pre materské školy je záväzný Štátny vzdelávací program (ŠVP) ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie, na základe ktorého si MŠ vypracovávajú školský vzdelávací program (ŠkVP). Do materských škôl sa prijímajú spravidla deti od troch do šiestich rokov veku, resp. ak je voľná kapacita, možno prijať aj deti od dvoch rokov veku. Dostávajú sa do nového sociálneho prostredia, ktoré je na rozdiel od rodinného prostredia odlišné rozmanitými sociálnymi vzťahmi, spôsobom trávenia času a činnosťami detí. Učiteľky materskej školy musia brať situáciu adaptácie dieťaťa na nové prostredie rovnako vážne ako iné pedagogické javy, pretože pre deti je nástup do materskej školy novou životnou udalosťou. Adaptáciu ovplyvňuje okrem osobnostných predpokladov dieťaťa aj výchovný štýl rodiny, z ktorej prichádza, jeho pozícia a status v rodine, problémy, ktoré si dieťa z rodiny nesie (rozvod rodičov či iná kríza v rodine, alkoholizmus v rodine, nezamestnanosť, ale aj dlhodobá neprítomnosť jedného z rodičov v dôsledku vycestovania za prácou do cudziny, pracovná zaneprázdnenosť rodičov a iné). Je na učiteľke, aby adaptačné problémy správne identifikovala a pomohla dieťaťu vyrovnáť sa s touto záťažovou situáciou. V mnohých prípadoch môže do istej miery vhodný, priateľský a láskavý prístup učiteľky spolu s pozitívnou psychosociálnou klímou materskej školy korigovať nevhodnú rodinnú výchovu a sčasti eliminovať citovú depriváciu detí.

Z hľadiska vývinových špecifik predškolského veku sa výchova v materskej škole v mnohom podobá rodinnej výchove. Niektoré výchovné princípy sa používajú vo výchove v rodine i v materskej škole, napríklad v oblasti sociálneho učenia. Tak ako sú deťom v rodine vzorom pre modelové správanie jeho rodičia či súrodenci, tak sú v materskej škole vzorom učiteľky, nepedagogickí pracovníci či iné deti. To musia mať učiteľky na pamäti aj vtedy, keď riešia určité výchovne problematické správanie alebo konflikty.

Výchovno-vzdelávací efekt u detí nie je výsledkom iba toho, že sa im predkladá určitý obsah výchovy a vzdelávania, ale ovplyvňuje ho aj správanie, postoje a hodnotový systém učiteľiek. Deti citlivo vnímajú rozpor medzi cítením, myslením a konaním učiteľky, ako aj medziľudské vzťahy pedagogického i nepedagogického kolektívu materskej školy (napriek tomu, že s výchovno-vzdelávacou prácou nemusia bezprostredne súvisieť). Napríklad kuchárky, ktoré

sa starajú o jedlo, sú pre deti „tety“, sú s nimi denne v kontakte, a tak ako učiteľky, aj „tety kuchárky“ ovplyvňujú osobnosť dieťaťa svojím prístupom, správaním, komunikáciou a postojmi.

Usporiadanie denných činností pravidelne sa opakujúcich v konkrétnej materskej škole sa spracúva vo forme denného poriadku. Jeho súčasťou sú rôzne hry, pohybové cvičenia, činnosti, ktoré deti vykonávajú vo vonkajšom prostredí, ale aj odpočinok a činnosti zabezpečujúce životosprávu (osobná hygiena, stravovanie, stolovanie). Napriek tomu, že denný poriadok je vopred naplánovaný, má byť dostatočne pružný, aby učiteľky mohli flexibilne reagovať na potreby a záujmy detí. Počas denných činností detí učiteľky materskej školy vytvárajú podmienky na rozvoj základných kľúčových kompetencií (spôsobilostí) dieťaťa. ISCED 0 vymedzuje tieto kompetencie (spôsobilosti) – psychomotorické, osobnostné (intrapersonálne), sociálne (interpersonálne), komunikatívne, kognitívne, učebné a informačné kompetencie (bližšie pozri ŠVP), pričom snahou je uplatniť princíp aktivity dieťaťa prostredníctvom zážitkového učenia. Dnešné deti sú čoraz viac vystavované pasívnemu prijímaniu poznatkov (sledovanie televízie, videa, počítačové hry...). Vo veľkej miere je preto na tvorivosti učiteliek vytvárať podmienky na aktivitu detí prostredníctvom aktivizujúcich metód a využívaním didaktických prostriedkov, ktorými môže byť niekedy hračka, inokedy učebné pomôcky, prírodniny, predmety bežnej potreby alebo iný didaktický materiál, resp. hovorené slovo.

V predškolskej výchove má dôležité miesto výchovné spoločenstvo, ktoré tvorí skupina detí v interakcii s učiteľom. Vzájomnými interakciami pri vytvorení priaznivej sociálnej klímy vzniká prostredie, ktoré významným spôsobom ovplyvňuje rozvíjanie osobnosti dieťaťa. Zo strany učiteliek je dôležité uplatňovať výchovu a prístup založený na pozitívnych emóciách a dôvere k dieťaťu, čo posilňuje sebaúctu, zvyšuje sebavedomie dieťaťa a formuje adekvátne sebahodnotenie. Zdravá sebaúcta a sebavedomie sú významnými aspektmi osobnostného rastu a podmieňujú efektivitu učenia sa nielen dieťaťa, ale aj dospelého. Zo strany učiteliek je tiež dôležité prihliadať na rôzne sociálne, kultúrne a ekonomické rodinné zázemie detí, rešpektovať multikultúrnosť rodín dieťaťa a z nej vyplývajúce špecifiká a viesť k tolerancii akejkoľvek inakosti (náboženskej, rasovej...) aj deti.

Osobnosť dieťaťa okrem už uvedeného ovplyvňuje i samotné prostredie materskej školy, jeho vybavenosť nábytkom, farebnosť, materiálne zabezpečenie a pod. Musí spĺňať nielen hygienické a bezpečnostné normy, ale aj určité estetické a emocionálne kvality – má byť útulné, príjemné, harmonické a pre deti podnecujúce. Špecifickosť prostredia môžu ovplyvniť

aj deti s učiteľom tým, že sa starajú o jeho estetickú úpravu svojimi výtvormi (kresbami, rôznymi výrobkami...), ale aj udržiavaním poriadku.

Záujem o rozvoj osobnosti dieťaťa a jeho výchovu je styčný bod, ktorý spája rodinu dieťaťa a materskú školu. Spolupráca oboch strán (rodičov i učiteliek) je preto žiaduca. Kvalita spolupráce materskej školy s rodinou je v prvom rade podmienená úrovňou profesionálnej etiky, stupňom osobnostnej zrelosti a sociálnou kompetenciou učiteliek. Nesmieme zabúdať, že hlavnú morálnu zodpovednosť za výchovu dieťaťa má rodič. Každé dieťa je jedinečné a vyhovujúce výchovné postupy, ktoré platia na jedno dieťa, môžu, ale nemusia platiť aj na iné. V prípade poskytovania výchovného poradenstva učiteľky nemôžu stavať na poskytovaní hotových a všeobecne platných rád rodičovi, ale vystupujú skôr v úlohe konzultanta než poradcu, uplatňujú tvorivosť, aktívne počúvanie, opierajú sa o vytvorenú dôveru rodiča v ich profesionálne schopnosti, pomáhajú a uľahčujú rodičom vhodne výchovne pôsobiť na dieťa v rodine.

2 Vývinové charakteristiky dieťaťa predškolského veku

Predškolský vek vymedzujeme medzi tretím až šiestym, resp. siedmym rokom života dieťaťa (do nástupu dieťaťa do školy). Celé obdobie u dieťaťa dominuje hra ako základná činnosť. Hra je pre dieťa vhodným prostriedkom na osvojenie si nových poznatkov o okolitom svete (predškolač sa sústreďuje najmä na jeho najbližší svet) aj o sebe samom. Prijem poznatkov je do značnej miery viazaný na konkrétnu skúsenosť dieťaťa s predmetmi sveta.

Telesný vývin v predškolskom veku

Vyváženosť postavy dieťaťa po telesnej stránke sa zdokonaľuje, štvorročné dieťa už má proporčne podobu dospelého človeka. Pohyby sú harmonickejšie a účelnejšie, zdokonaľuje sa hrubá i jemná motorika. Nakoľko osifikácia kostí v tomto veku nie je ukončená, pevnosť kostí nie je ešte dokonalá, je potrebné vyvarovať sa telesnému preťažovaniu, aby sme predchádzali ortopedickým problémom predškolača. Zaradenie vhodných jednoduchých pohybových cvičení počas dennej činnosti v materskej škole je pre rozvoj motoriky dieťaťa a jeho postavy prospešné.

Dieťa sa postupne zdokonaľuje v sebaobslužných činnostiach (obliekanie, umývanie, obúvanie...), zdokonaľuje sa manipulácia s predmetmi, rozvíja sa jemná motorika. Oblúbenou činnosťou predškolača je kresba, ktorá je v tomto období skôr emotívna než realistická. Vo veku štyroch rokov dieťa kreslí ľudskú postavu ako tzv. hlavonožca (postava je znázornená hlavou, v ktorej sú dve bodky predstavujúce oči, a k hlave sú pripojené dve čiary znázorňujúce nohy). Medzi 5. – 6. rokom sa kresba postavy spresňuje, kresba je dvojrozmerná. Šesťročné dieťa už postave dokresľuje detaily (uši, nos, vlasy), oblečenie, cez ktoré vidíme postavu (tzv. röntgenové kreslenie).

Duševný vývin v predškolskom veku

Vnímanie predškolača charakterizuje synkretizmus, dieťa nie je schopné podrobne analyzovať objekt vnímania, rozčleniť ho na časti a potom ich spojiť do uzavretého celku, ale vníma globálne, obrysovým a povrchným spôsobom. Zameriava sa najmä na také vlastnosti predmetov, ktoré mimovoľne upútavajú jeho pozornosť a možno ich ľahko postrehnúť (výrazná farba, nezvyčajný tvar, hlasný a opakujúci sa zvuk a pod.). Postupne sa však zmyslové vnímanie spresňuje, zvyšuje sa citlivosť zrakového i sluchového systému vnímania.

Pozornosť dieťaťa sa zlepšuje, dieťa je schopné sa zámerne sústrediť. Pamäť predškolača je mechanická, postupne sa zdokonaľuje a na konci obdobia je dieťa schopné okrem mimovoľného aj zámerného zapamätávania si názorných obrazov (najmä takých, ktoré majú emočný náboj).

Myslenie predškolača je **egocentrické** (dieťa si myslí, že je stredobodom pozornosti, nechápe, že iní ľudia majú vlastné hľadisko, ktoré sa nemusí zhodovať s jeho), **antropomorfické** (dieťa neživým predmetom prisudzuje ľudské vlastnosti), **magické** (dieťa mení fakty skutočnosti podľa seba, prikrášľuje skutočnosť), **arteficialistické** (dieťa je presvedčené, že všetko je neprirodzene, umelo vytvorené). Pomocou fantázie si deti vysvetľujú mnohé veci, ktoré nedokážu pochopiť. Skutočnosť si tým skresľujú, miešajú imaginárnosť s realitou a tak sa často stáva, že ich od seba nevedia dostatočne odlíšiť. Na základe magickosti myslenia v predškolskom veku sa mu hovorí aj magický, rozprávkový vek. Čítanie a rozprávanie príbehov, rozprávok u predškolača zohráva dôležitú úlohu pre jeho citový a rozumový rozvoj. Dieťa sa dostáva k množstvu informácií, na ich základe si tvorí rôznorodé predstavy, mení skutočnosť na rozprávku a naopak. Silný vplyv fantázie môže mať aj negatívne stránky (vytváranie mylných predstáv o realite, predstavy o rôznych pre dieťa strašidelných vecí a postáv). Zakomponovanie fantázie dieťaťa do skutočnosti mnohí môžu posudzovať ako klamanie. Nie je to však klamstvo (zámerne, cielené skresľovanie skutočnosti), ale ide o detskú konfabuláciu (so zámerom dieťaťa vzbudiť, upriamiť na seba pozornosť okolia).

S myslením úzko súvisí reč, ktorá u dieťaťa postupne stráca situačný ráz a stáva sa prostriedkom sociálnej komunikácie. Rozširuje sa pasívna i aktívna slovná zásoba, dieťa aktívne ovláda cca 2 000 slov (Šramová, 2007). Dieťa často tvorí vlastné „nové“ slová (tzv. detské neologizmy), ktorými si vyplňa medzery v slovnej zásobe. Pomenúva nimi predmety alebo činnosti analogickým odvodením z obsahového významu známych slov (napr. hopkačka, lyžicovať). Predškolač sa rád a často pletie do komunikácie dospelých a kladie im nekonečné otázky (prečo?, načo?, ako?). Je dôležité, aby rodičia či učiteľky v materskej škole trpezlivo a vážne odpovedali dieťaťu, pretože dieťa si tým obohacuje svoj svet poznania.

Emocionálny a sociálny vývin v predškolskom veku

Emócie u predškolača zohrávajú dôležitú úlohu, dieťa sa nimi riadi (pozitívne city dáva najavo, odmieta to, k čomu má negatívny citový vzťah). V prvých rokoch predškolského veku dieťa koná často impulzívne, pretože jeho citové prežívanie je labilné. Postupne sa stáva vyrovnanejšie, city sú stálejšie, znižuje sa citová dráždivosť, impulzivita ustupuje a zlepšuje

sa schopnosť sebaovládania. Dochádza k prehĺbeniu a diferenciacii citov, stabilizujú sa tzv. vyššie city (intelektuálne, estetické, sociálne).

Dieťa v predškolskom veku má vysokú potrebu hlbokého citového bezpečia a stability v rodine, rodičia sú preň životnou istotou. V tomto veku sa dieťa identifikuje s rodičom rovnakého pohlavia, preberá rodičovské normy a vzory správania. Utvára sa pohlavná identita a sociálne poňatie mužskej a ženskej roly – gender role (Šramová, 2007).

Z rodinného prostredia sú pre dieťa veľmi dôležití starí rodičia, najmä v prípade, že rodičia sú pracovne zaneprázdnení, čo je v súčasnosti častý jav. Starí rodičia sú k svojim vnúčatám zvyčajne tolerantnejší a viac im povolia než v minulosti svojim deťom (ako sa traduje, „rodičia vychovávajú, starí rodičia rozmaznávajú“). Je potrebné dohodnúť si s rodičmi dieťaťa také pravidlá výchovy, aby nenehovali rodičovskú výchovu, čo by dieťa zbytočne dezorientovalo.

Medzi základné psychické potreby dieťaťa predškolského veku patrí potreba sociálneho kontaktu a potreba spoločenského uznania, ktoré si uspokojuje v kontakte s dospelými i svojimi vrstovníkmi. Dieťa si v kontakte s inými výrazne zdokonaľuje sociálne zručnosti, zlepšuje si schopnosť sociálnej komunikácie, rozvíja rôzne formy správania (učí sa kooperovať, súperiť i podriaďiť sa), nadväzuje krátkodobé kamarátstva. Predškolak sa zapája do skupinovej hry, ktorú dokáže samostatne naplánovať, organizovať, zdeliť roly. Učiteľka materskej školy v prípade potreby usmerňuje hru, sleduje a motivuje utvárajúce sa prirodzené kooperatívne správanie detí v hrách. Kooperatívne správanie pomáha dieťaťu postupne prekonávať vlastný egocentrizmus, ktorý je pre obdobie predškolského veku častý. Komunikácia medzi rovesníkmi je (najmä v úvode tohto vývinového obdobia) skladačkou monológov detí, keď sa každé dieťa rozpráva samo so sebou (tzv. egocentrická reč).

Prirodzenou činnosťou dieťaťa je hra. V predškolskom období sa dieťa realizuje najmä v hrách (Šramová, 2007):

- ✓ **rolových**, keď preberá fiktívne úlohy dospelých (*hra na mamičku a otecka, na učiteľku, na lekára*),
- ✓ **konštruktívnych**, ktoré sú zamerané na rozvoj poznania, jemnej motoriky (*modelovanie, kreslenie, práca so stavebnicou*),
- ✓ **didaktických**, ktorých cieľom je rozvoj pozornosti, majú pravidlá a realizujú sa organizovane (*pohybové hry*),
- ✓ **receptívnych**, ktoré zdokonaľujú zmyslové funkcie (*pozeranie bábkového divadla, rozprávok, návšteva výstav*).

Regulácia správania predškolača je postavená na systéme odmien a trestov. Veľmi silné sú pocity viny a svedomia. Vývin svedomia je negatívny (t. j. jeho obsah je zložený zo zákazov), svedomie predškolača je realistické a zákonité, platí len pre daný čin. Dieťa koná na základe noriem, ktoré prichádzajú od autorít (rodič, učiteľ), sú absolútne platné a pri ich nedodržaní dieťa tohto veku čaká trest. Časom pri postupnom zameriavaní sa detí na vrstovnícku skupinu sa už začínajú riadiť aj pravidlami týchto skupín, ktoré sa im postupom času stanú novou autoritou. Pochvala zo strany dospelých je pre dieťa motivujúca (dieťa je hrdé na ocenenie). Na konci predškolského veku je dieťa posudzované z hľadiska jeho pripravenosti na školskú prácu, ktorá je podmienená procesmi zrenia (biologická podmienenosť) aj učenia (sociálna podmienenosť).

Školská zrelosť zahŕňa:

- a) biologickú zrelosť – posudzujeme stupeň zrenia nervového systému,
- b) telesnú zrelosť – posudzuje ju detský lekár, pričom si všíma výšku, hmotnosť, zdravotný stav, „filipínsku mieru“ (pomer dĺžky paže k veľkosti hlavy, ktorý sa zisťuje tak, že si dieťa cez vzpriamenú hlavu pravou rukou dosahuje na ľavé ucho),
- c) kognitívnu (rozumovú) zrelosť – všímame si, či dieťa realisticky chápe svet, či chápe matematické vzťahy, pozná základné geometrické tvary, posudzujeme logické myslenie, pamäť, reč,
- d) emocionálnu zrelosť – nakoľko je veku primeraná kontrola citov a impulzov u dieťaťa, jeho odolnosť voči záťaži,
- e) motivačnú zrelosť – poukazuje na pracovnú vytrvalosť, úsilie, sústredenosť dieťaťa,
- f) sociálnu zrelosť – u dieťaťa sledujeme relatívnu nezávislosť od rodiny, odlúčenie, podriadenie sa cudzej autorite.

Pre učiteľku materskej školy je z dôvodu jej edukačného pôsobenia na dieťa dôležité vedieť orientovať sa v rozvojových možnostiach dieťaťa predškolského veku z hľadiska vývinových špecifik daného obdobia. Musí si však uvedomiť, že každé dieťa má napriek určitým všeobecným charakteristikám predškolského veku iné vývinové predpoklady, iné špecifické výchovné prostredie a vyvíja sa odlišným, individuálnym tempom.

3 Mäkké zručnosti – čo k nim patrí?

Keď hovoríme o tzv. mäkkých zručnostiach (soft skills), vždy sa to týka ľudí a ich vzájomných vzťahov v rôznych oblastiach ich života. V skratke môžeme povedať, že mäkké zručnosti sa týkajú toho, ako s ľuďmi komunikovať, spolupracovať, ako s nimi vychádzať a riešiť sociálne vzťahy.

V práci, ale aj v súkromnom živote sa dostávame do situácií, keď dosiahnutie našich cieľov nezávisí iba od nás samotných, ale aj od kontaktu s inými ľuďmi. Potrebujeme s nimi komunikovať, prezentovať seba a svoje požiadavky, uspokojiť svoje potreby a dosiahnuť ciele. Rôzne pracovné pozície v spoločnosti kladú rôzne požiadavky na schopnosti ľudí, a tým aj na príslušnú kombináciu mäkkých zručností. Niektoré, najmä manažérske pozície si vyžadujú vysokú úroveň schopností viesť ľudí, delegovať pracovné úlohy či zvládať situácie pod tlakom. Avšak na všetkých pozíciách, v ktorých prichádzame do kontaktu s ľuďmi, sa vyžadujú určité všeobecné sociálne schopnosti, napríklad schopnosť komunikovať a prezentovať na profesionálnej úrovni, efektívne pracovať so svojimi emóciami, disponovať adekvátnymi interpersonálnymi zručnosťami, vedieť riešiť konflikty, schopnosť riadiť si svoj pracovný čas a zvládať prácu bez stresu.

Uvedené zručnosti sú nevyhnutné aj v práci učiteľa materskej školy, ktorý ich okrem odborných znalostí potrebuje na efektívne zvládnutie svojej práce. Vo svojej praxi neustále prichádza do kontaktu s inými ľuďmi, najmä so svojimi kolegami, s deťmi, ich rodičmi, ale aj s pracovníkmi a odborníkmi iných organizácií. V kontakte s každým z nich musí primerane reagovať, prispôbiť sa ich veku, schopnostiam, vzdelaniu a pod., čiže uplatňovať okrem odborných či pedagogických znalostí aj mäkké zručnosti. Preto je vhodné, aby o nich vedel a naučil sa ich efektívne používať.

Mühleisen a Oberhuberová (2008) uvádzajú niektoré výsledky vedeckých štúdií zameraných na vplyv mäkkých zručností v pracovnej oblasti. Uvedené štúdie zistili nasledovné:

- jedným zo znakov úspešných manažérov je vysoká sociálna a emocionálna kompetencia,
- vo firmách s výraznou sociálnou kompetenciou je lepší manažment poznatkov a vedomostí,
- skupiny a firmy s vedením orientovaným na tímovú prácu sú výrazne efektívnejšie,
- vo firmách, ktoré dbajú na rozvoj mäkkých zručností, je vyššia spokojnosť pracovníkov.

Ako teda môžeme definovať mäkké zručnosti? Mäkké zručnosti (soft skills) zahŕňajú oblasť sociálnej kompetencie, to jest spoluprácu, komunikáciu a zvládanie konfliktov, a oblasť emocionálnej inteligencie, čiže schopnosti človeka správne zaobchádzať s vlastnými pocitmi i pocitmi druhých (Peters-Kühlinger, John, 2007).

Keďže uvedená definícia vysvetľuje soft skills na základe sociálnej kompetencie a emocionálnej inteligencie, pozrime sa, ako možno tieto pojmy charakterizovať.

Sociálna kompetencia človeka je podľa Perlakiho (1983, s. 98) „efektívnosť jeho sociálnej interakcie, jeho sociálneho styku s jeho sociálnym prostredím.“

Kollárik (1993, s. 48) definuje sociálnu kompetenciu „ako všeobecnú schopnosť jednotlivca úspešne a efektívne interagovať so sociálnym prostredím. Prejavuje sa najmä v efektívnom riešení sociálnych situácií, správaní sa v konkrétnych podmienkach.“ Podľa spomínaného autora to nie je samostatná dimenzia (vlastnosť, črta) osobnosti, ale jej všeobecná schopnosť adaptovať sa na vzniknutú situáciu a zvoliť účinné formy a postupy, čo v sebe zahŕňa schopnosť pochopiť nielen situáciu, ale aj jej účastníkov, ich potreby, záujmy a s ohľadom na to situáciu riešiť kompetentne.

Sociálna kompetencia v sebe zahŕňa všímavosť prejavov iných ľudí, schopnosť empatie a sebareflexie, flexibilitu v prístupoch k iným a schopnosť nestereotypného využívania širokého registra interpersonálnych zručností (Argyle, 1972).

Emocionálna inteligencia predstavuje psychologický konštrukt, ktorý zahŕňa poznanie vlastných pocitov, ich zvládanie, schopnosť motivovať samého seba, schopnosť vcítiť sa do pocitov iných ľudí, ako aj zvládanie medziľudských vzťahov (Kentoš, Birknerová, 2011). Podľa Golemana (1997) emocionálna inteligencia zahŕňa schopnosť vnímať vlastné emócie, vedieť s týmito emóciami zaobchádzať, využiť ich v prospech nejakej veci, teda sám seba motivovať, ale tiež schopnosť vcítiť sa do ostatných ľudí (empatia) a správne zaobchádzať so vzťahmi. Goleman (2000) hovorí o emocionálnej inteligencii ako o schopnosti sebaovládania, zvládania vlastných pocitov a emócií, ktoré je potrebné vhodne a efektívne usmerniť za účelom spolupráce s ostatnými členmi skupiny na dosiahnutie spoločného cieľa.

Keď hovoríme o emocionálnej inteligencii, nedá nám nespomenúť pojem sociálna inteligencia, ktorý s emocionálnou inteligenciou veľmi úzko súvisí. Tento konštrukt do psychológie zaviedol Thorndike a označoval ním „rozumné konanie v ľudských vzťahoch“ (Thorndike, In Kentoš, Birknerová, 2011). V neskorších výskumoch boli v sociálnej inteligencii vymedzené tri faktory – spracovanie sociálnych informácií, sociálna všímavosť a sociálne spôsobilosti (Silvera, Martinussen, Dahl, 2001). Sociálna inteligencia má neutrálny

náboj, je to konštrukt, ktorý môže byť používaný tak v prosociálnom, ako aj antisociálnom kontexte a k jej základným aspektom patrí napríklad uvedomovanie si seba samého, sociálne uvedomenie, ako aj riadenie vzťahov (Kentoš, Birknerová, 2011). Orosová, et al. (2004) interpretuje sociálnu inteligenciu ako schopnosť človeka porozumieť cíteniu, mysleniu a správaniu iných ľudí a seba samému a na základe tohto porozumenia sa primerane správať. Ak je úroveň týchto schopností u človeka nízka, môže to spôsobovať problémy v sociálnych vzťahoch.

Vzájomný vzťah medzi sociálnou a emocionálnou inteligenciou odzrkadľuje prístup Bar-Ona (2006), ktorý používa pojem emocionálno-sociálna inteligencia a rozumie pod ňou súbor navzájom súvisiacich emocionálnych a sociálnych spôsobilostí, ktoré determinujú to, ako efektívne rozumieme a vyjadrujeme sami seba, ako rozumieme a vychádzame s inými ľuďmi a ako zvládame každodenné aktivity.

Z uvedeného prehľadu vymedzenia pojmov sociálna kompetencia a emocionálna inteligencia ako obsahovej náplne pojmu soft skills je vidieť, že mäkké zručnosti sa týkajú pomerne širokej oblasti schopností človeka.

Práca učiteľa materskej školy nie je jednotvárna. Okrem iného sa od neho vyžaduje flexibilita pri riešení výchovných situácií s deťmi, ale aj pri riešení pracovných a sociálnych situácií v kolektíve pedagógov či s rodičmi detí. V nasledovných kapitolách sa budeme venovať mäkkým zručnostiam učiteľa materskej školy, pričom v rámci ich základného delenia použijeme klasifikáciu a definíciu Mühleisena a Oberhuberovej (2008), ktorí zahŕňajú do mäkkých zručností osobné, sociálne a metodické kompetencie jednotlivca a k nim prislúchajúce jednotlivé zložky.

Osobná kompetencia vyjadruje schopnosť poznať svoju osobnosť a týka sa najmä oblastí sebapoznania a vnímania seba, sebareflexie, sebakontroly a riadenia vlastných emócií, motivácie k činnosti, odolnosti voči stresu a zvládania stresu, schopnosti a ochote učiť sa, autenticite pri prezentovaní seba samého.

Sociálna kompetencia je schopnosť prejavujúca sa v kontakte s inými ľuďmi a týka sa poznania iných ľudí a nadväzovania kontaktov, verbálnej i neverbálnej komunikácie, aktívneho počúvania a reagovania na kritiku, empatie ako schopnosti vcítiť sa do pocitov a potrieb iných ľudí, kooperácie a tímovej práce, pôsobenia jednotlivca v sociálnych skupinách, schopnosti motivovať iných, efektívneho riešenia konfliktov a ich predchádzaniu, prijímania a poskytovania spätnej väzby.

Metodickú kompetenciu môžeme charakterizovať ako schopnosť riešiť úlohy. Zahŕňa v sebe kreativitu v riešení úloh a problémov, prezentačné schopnosti, presvedčanie a argumentovanie, spracovanie informácií a rozhodovanie, vedenie porád, hospodárenie s časom (Mühleisen, Oberhuberová, 2008).

Každá z uvedených kompetencií je dôležitá v interakcii s ľuďmi. Ale to, ako sa prejaví konkrétne mákké zručnosti, závisí od ich súhry aj s inými zručnosťami jednotlivca, a tiež aj od konkrétnej sociálnej situácie.

4 Osobná kompetencia

Práca učiteľa materskej školy s deťmi je veľmi zodpovedná, nakoľko učiteľ ovplyvňuje osobnosť dieťaťa. To predpokladá, aby učiteľ bol zrelou osobnosťou, s dobrým vzťahom k ľuďom a deťom zvlášť, empatický, prosociálne orientovaný, emočne stabilný a bez psychopatických osobnostných rysov. Mal by poznať svoju osobnosť, svoje silné a slabé stránky, byť schopný sebareflexie a ochotný na seba a svojom sebarozvoji pracovať. V tabuľke 1 uvádzame stručný prehľad zložiek osobnej kompetencie podľa Mühleisena a Oberhuberovej (2008).

Tab. 1 Zložky osobnej kompetencie (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, s. 28-29)

| Zložky osobnej kompetencie | Popis |
|------------------------------------|---|
| suverenita | sebavedomie; sebaistota; jasné vystupovanie a postoje; presvedčivosť; schopnosť ukázať, že „viem“ |
| sebaorganizácia a sebariadenie | disciplína; sebakontrola; schopnosť vedieť si rozvrhnúť čas a prácu bez toho, aby nás niekto poháňal; byť tvrdý i k sebe; systematickosť; vytváranie plánov; zbytočné nepresúvanie úloh |
| vnímanie seba a sebareflexia | premýšľanie o sebe; kontrola vlastného pôsobenia; hľadanie vlastných želaní; rozpoznávanie emócií a vyhýbanie sa afektu; sebakritika; poznanie vlastnej hodnoty |
| radosť zo života a optimizmus | pozitívny prístup; nevidieť veci čierne; pristupovať k práci s radosťou; tvorivosť; vedieť byť šťastný |
| schopnosť autenticky sa vyjadrovať | nemení gestikuláciu, mimiku, jazyk a tón; neprechádza do nejakej roly; na hlase sa dajú primerane pozorovať emócie |
| odolnosť voči stresu | zachováva pokoj a pohodu; nepreťažuje sa; stanovuje si priority a realistické ciele; ak potrebuje, požiadava o pomoc; trénuje odolnosť voči tréme |
| orientácia na cieľ a na výsledok | kladie si ciele a snaží sa o ich dosiahnutie; sústreďí sa na konečný výsledok |
| ochota k učeniu a zmenám | je otvorený novému; akceptuje zmeny; reaguje na spätnú väzbu a kritiku |
| spojenie myslenia a konania | zvažuje následky vlastného konania; premýšľa dopredu, čo by mohlo ovplyvniť nejakú situáciu |
| vedomie rizika | ochota riskovať; zvažovanie rizika; odvaha na zmeny |
| sebamotivácia | vízie a motivátory; aktivita; vôľa; optimizmus; ochota podať výkon |
| vedomie zodpovednosti | stojí za svojimi činmi; zaobchádza s vecami s rešpektom; „responsibility“ – schopnosť dať odpoveď |

V kontakte s inými ľuďmi je okrem odbornej pripravenosti dôležité aj to, ako na ľudí pôsobíme po osobnostnej a ľudskej stránke. V mnohých situáciách sa nerozhodujeme iba na základe racionálnej úvahy a racionálnych argumentov, ale aj na základe emócií, toho, aké sympatie cítime k tým, ktorí sú v danej sociálnej situácii účastní. V prvom rade je však dôležité, aby sme poznali sami seba a svoje osobné kompetencie.

4.1 Suverenita a sebavedomie

Podľa Vodinčarovej (2011, s. 360) je suverenita schopnosť človeka vlastniť, riadiť, chrániť a rozvíjať psychický priestor. Je jednou z vlastností človeka, ktorá spôsobuje úspešné zvládanie jednotlivých činností, schopnosť prekonávať prekážky na ceste k dosahovaniu vlastných cieľov, definovať hranice spolupráce s ďalšími ľuďmi. Pri nízkej úrovni suverenity má človek pocit vlastnej bezmocnosti a neschopnosti, neschopnosti čokoľvek v živote zmeniť či vylepšiť.

Mühleisein a Oberhuberová (2008) v rámci osobnej kompetencie pod pojem suverenita zahŕňajú sebavedomie a zdôrazňujú, že sebavedomie nie je nemennou súčasťou našej osobnosti, ale v nás pomaly narastá, zatiaľ čo rastieme aj my počas vývinu. Sebavedomie sa dá rozvíjať. Vzniká pri získavaní pozitívnych skúseností.

Učítelia materských škôl majú v tomto prípade možnosť výrazne vplyvať na sebavedomie detí a budovať ho od útleho detstva, napríklad keď pochvália dieťa za dobre vykonanú činnosť, za osvojenie si sociálne žiaducich zručností a návykov alebo za poskytnutú pomoc kamarátovi (*Janko, som hrdá na teba, ako si pomohol Romankovi poupratovať hračky. Anička, dnes si sa pekne sama obliekla.*). Každý z nás má rád pochvalu. Platí to aj u detí, u ktorých má pochvala silný motivujúci účinok.

Aj u dospelých sa sebavedomie tvorí s každým dosiahnutým úspechom či už v práci, alebo osobnom živote. Budujeme si ním istotu a nádej, že aj ďalšie situácie v budúcnosti zvládneme. To však neznamená, že sa nám neúspechy budú vyhýbať. Ale primeraná miera sebavedomia nám pomôže pozrieť sa aj na neúspech konštruktívne a poučiť sa z neho do budúcnosti. Práve analýza neúspechu nám pomôže odhaliť naše slabé stránky a ponúka nám tak možnosť pokúsiť sa ich zvládnuť či popracovať na ich minimalizácii, prípadne využiť ich v náš prospech. A popri tom by sme mali hľadať svoje silné stránky, pozitíva našej osobnosti. Pozrieť sa na seba a uvedomiť si, v čom sme výnimoční, akými zručnosťami a prednosťami disponujeme, čo vieme. To všetko zvyšuje sebavedomie.

Suverenitu a sebedomie dávame najavo aj svojim postojom k problémom a úlohám, ktoré máme riešiť. Vzdávame sa hneď na začiatku, prípadne po úvodných neúspechoch, alebo sa nedáme odradiť a na nové výzvy reagujeme postojom, že sa dajú zvládnuť, a snažíme sa ich riešiť?

Pokiaľ sme si istí sami sebou, sebaistejšie jednáme aj s inými. Sebedomý človek dáva svoju suverenitu najavo aj postojom tela – telo je vzpriamené, ale nie napäté, pohľad je priamy. Pri komunikácii s inými ľuďmi udržiava očný kontakt, hovorí zreteľne a primerane nahlas. A príjemný úsmev na tvári popri tom dobre pôsobí nielen na iných, ale aj na nás samotných. Podľa Mühleiseina a Oberhuberovej (2008) vedci, ktorí sa zaoberali výskumom mozgu, dokázali, že napätie tvárových svalov pri úsmeve pozitívne stimuluje mozog a dostáva nás nielen do dobrej nálady, ale podporuje aj našu koncentráciu.

Na záver treba pripomenúť, že všetkého veľa škodí. Zdravé sebedomie je žiaduce a pomáha nám byť samým sebou, ale príliš vysoké sebedomie je naším okolím zvyčajne prijímané negatívne a niekedy môže hraničiť až s aroganciou.

4.2 Sebaorganizácia a sebariadenie

Sebaorganizáciu a sebariadenie môžeme podľa Mühleiseina a Oberhuberovej (2008) definovať ako schopnosť plniť úlohu s vytrvalosťou, usilovnosťou a disciplínou aj v prípadoch, keď je úloha náročná a objavujú sa nečakané prekážky. Podľa uvedených autorov sem patrí nielen schopnosť odpracovať si povinnosti, ale aj schopnosť dopredu premýšľať o vlastnom rozpoložení a motivácii, o cieľoch a možných postupoch. Sebaorganizácia zahŕňa aj stanovovanie si a dodržiavanie vlastných pravidiel (Mühleisein, Oberhuberová, 2008).

V odbornej literatúre môžeme nájsť niekoľko vymedzení pojmu sebariadenie ako napríklad:

- je to proces (postup) človeka, ktorým riadi sám seba. V širšom zmysle ide o všetky aktivity, ktoré sa dejú z jeho vlastnej vôle, v užšom zmysle znamená cieľavedomé usmerňovanie vlastného správania vo vzťahu k významným hodnotám, túžbam a ambíciám konkrétneho človeka, k postojom voči iným ľuďom a sebe samému;
- je to komplex moderných, racionálnych, individuálnych metód a techník, ktorými človek cieľavedome reguluje svoje správanie, činnosť v práci a v živote vôbec;

- je to proces, v ktorom si jednotlivec využitím svojich vlastností, vedomostí a zručností stanoví ciele, organizuje svoje aktivity na ich dosiahnutie a kontroluje úspešnosť výsledkov svojho úsilia (Porvazník, 1999, s. 412).

Sebaorganizáciu a sebariadenie chápeme ako súčasť sebakontroly človeka v rámci jeho sebaregulačných procesov.

Sebakontrola sa chápe najmä ako schopnosť jednotlivca prekonať alebo utlmiť nevhodné behaviorálne tendencie a odstúpiť od ich realizácie. Zároveň sa dáva do protikladu s impulzívnym správaním a s uprednostňovaním okamžitého uspokojenia potrieb konzumného charakteru pred dosahovaním vzdialenejších cieľov (Tangney et al., 2004).

Efektívne sebariadenie si vyžaduje definovať ciele, ktoré chceme dosiahnuť, a usporiadať si ich podľa dôležitosti. Na základe toho môžeme zväziť časový plán a reálnosť ich dosiahnutia a prípadne niektoré menej dôležité ciele presunúť na neskôr, resp. vylúčiť zo svojho zoznamu. Niekedy je lepšie radšej dosiahnuť menej cieľov, ale zachovať si pritom psychické a fyzické zdravie. Súčasná doba sa často označuje ako stresujúca, vieme rýchly život, a preto je potrebné naozaj zväziť (aspoň pri tých úlohách, pri ktorých si to môžeme dovoliť), či je to, čo chceme dosiahnuť, pre nás naozaj dôležité a potrebné. Netreba si to však zamieňať s prokrastináciou, čo znamená dobrovoľne odkladať plánovaný postup činnosti na neskôr napriek očakávaniu, že to prácu len skomplikuje (Steel, 2007).

Na záver prinášame päť tipov, ktoré Mühleisein a Oberhuberová (2008) uvádzajú na udržanie si životnej rovnováhy:

1. *Formulujte si svoju životnú víziu* – osobný ideál, resp. motto, ktoré si môžete vybaviť v pamäti, vám pomôžu lepšie si určiť smer alebo zmysel profesijnej cesty.
2. *Menej je väčšinou viac* – ak sa snažíte robiť veľa vecí naraz a všetko zvládnuť, často sa dostávate do časovej tiesne, pretože väčšinou žiadnu nedokončíte, a len sa stresujete. Sústreďte sa najskôr na podstatné veci.
3. *Občas vypnite* – pravidelne odpočívajte. Najlepšou zárukou vyrovnaného pracovného života je voľný čas.
4. *Naplánujte si časť pracovnej doby pre seba* – rezervujte si v pracovnej dobe čas aj na svoje osobné profesijné ciele, na úlohy, ktoré vás rozvíjajú.
5. *Dávajte na seba pozor* – ani vám ani vášmu zamestnávateľovi nepomôže, keď budete pol roka realizovať všetky možné úlohy a potom budete vyhorení a zreli na

liečenie. V strese a pod tlakom akéhokoľvek charakteru dochádza nielen k väčšej chybovosti, ale negatívne reaguje aj telo. Správajte sa preto k sebe zodpovedne.

4.3 Sebavnímanie a sebareflexia

Sebapercepcia, čiže vnímanie seba je súčasťou nášho sebapoznávania, vytvárania si obrazu samých o sebe. To, nakoľko poznáme samých seba, svoje reakcie, emócie, vlastnosti, a aký obraz vôbec máme o sebe vytvorený, nás ovplyvňuje v reagovaní na rôzne sociálne situácie. Sebapercepciu najčastejšie realizujeme na základe sebaopozorovania (introspekcie), ale aj zhodnocovaním a analýzou nášho správania a konania, respektíve hodnotením reakcií iných ľudí na naše správanie.

Podľa Oravcovej (2004, doplnené autorkou) má pri vytváraní sebaobrazu dôležitú úlohu sociálne porovnanie, sebareflexia a spätná väzba.

Sociálne porovnanie je porovnanie seba vo vzťahu k osobám pre nás významným. Zvyčajne sa porovnávame s ľuďmi, ktorí sú nám podobní, ale tiež s tými, ktorí sú pre nás v niečom vzorom, znamenajú pre nás zosobnenie cieľov, ktoré chceme dosiahnuť. V prípade pozitívneho výsledku porovnania seba s inými vzniká pozitívny sebaobraz a naopak. Deti v materskej škole otvorene komunikujú vzájomné porovnanie sa (*Lubka má krajšie učesané vlasy ako ja.*).

Sebareflexiu môžeme charakterizovať ako sebahodnotenie zamerané na vlastné pozitíva, negatíva, potenciálne zmeny, zhodnocovanie vlastných postupov a skúseností s určitým odstupom. Sebareflexia je dôležitá pre každého z nás, ale zvlášť pre tých, ktorí profesionálne pracujú s ľuďmi. Na základe sebareflexie môžeme zvyšovať kvalitu našich sociálnych interakcií, pracovného výkonu, meniť sa k lepšiemu, objavovať svoje nové možnosti a rozvíjať svoju osobnosť (*napr. ak si učiteľka pred sebou otvorene prizná svoje nevhodné správanie ku kolegyni, je to prvý krok k možnosti zrealizovať nápravu, ospravedlniť sa, vysvetliť svoje správanie*).

Spätná väzba predstavuje informácie o sebe, ktoré dostávame od iných ľudí. Podľa Perlakiho (1983) sa pomocou spätnoväzbových údajov subjekt oboznamuje so skutočnými výsledkami svojej sociálnej interakcie, svojho sociálneho správania, pričom výsledky porovnáva so stanovenými cieľmi a v prípade potreby koordinuje svoje správanie. Čím viac objektívnych a pravdivých informácií o sebe jednotlivec dostane, tým môže byť jeho správanie v rôznych sociálnych situáciách efektívnejšie (Hamranová, 2010).

J. Luff a H. Ingham (In Oravcová, 2004) sa zaoberali významom vzájomne poskytovaných informácií v interpersonálnych vzťahoch a v procese vzájomného poznávania ľudí. Výsledky zhrnuli do koncepcie tzv. Johariho okna.

Všetky informácie vzťahujúce sa na jednu osobu tvoria spolu 100 %. Tieto informácie sú rozdelené do štyroch zón, ktoré vznikajú vzájomnou kombináciou toho, čo vieme, resp. nevieme o sebe, a čo vedia či nevedia iní o nás (obr. 1).

| | | | |
|--|------------------------------------|-----------------|-----------------|
| <i>Informácie, ktoré iní o mne</i> | <i>Informácie, ktoré ja o sebe</i> | | |
| | | VIEM | NEVIEM |
| | VEDIA | zóna verejná | zóna slepá |
| | NEVEDIA | zóna skrytá | zóna neznáma |

Obr. 1 Johariho okno (Oravcová, 2004)

Podľa Oravcovej (2004) jednotlivé zóny u človeka v reálnom živote nie sú rovnako veľké, u každého z nás dominuje niektorá zóna nad inými, je to obrazom a dôsledkom miery nášho sebazoznania a tiež spôsobu fungovania v sociálnej interakcii. Vo vzťahu k rôznym ľuďom podľa nášho vzťahu k nim máme rôznu mieru otvorenosti. Každý z nás bude mať určité percento informácií v každej zo zón, ale dominancia jednotlivých zón sa určitým spôsobom prejavuje v spôsobe sociálnej interakcie ľudí.

Verejná zóna obsahuje informácie o človeku, ktoré sú známe jemu samému i iným ľuďom (informácie o vzhľade človeka, jeho prezentovaného správania, zverejnených informácií o jeho živote a pod.). Dominancia verejnej zóny je typická pre človeka s dostatočným sebazoznaním aj vďaka jeho ochote prijímať a vyžadovať informácie o sebe z pohľadu iných ľudí. Voči iným je dostatočne otvorený a ochotný poskytovať im primerané množstvo informácií o sebe. Rizikom môže byť zneužitie poskytnutých informácií proti nemu. Na druhej strane otvorenosť v sociálnej interakcii umožňuje lepšie poznať človeka, čo poskytuje výhodu, že vieme, čo môžeme od daného človeka očakávať, ako bude reagovať v sociálnych situáciách.

Skrytá zóna obsahuje informácie, ktoré pozná len sám jednotlivec a pred ostatnými sú utajené, pričom tieto informácie skrývame z rôznych dôvodov. Môžu to byť veci, vlastnosti,

informácie o sebe, ktoré sa bojí človek zverejniť, lebo má strach z odmietnutia, odsúdenia či nepochopenia inými, ale môžu to byť aj naše túžby, ciele a plány, ktoré máme do budúcnosti. Dominantnú skrytú zónu mávajú ľudia, ktorí sa neradi otvárajú iným. Sami seba môžu poznať dostatočne, ale iným nedovolia nazrieť do svojho vnútorného sveta, často aj z dôvodu, že nechcú zverejňovať svoje nedostatky, „nedokonalosť“, spôsobuje im to úzkosť a napätie. Dôsledkom toho, ak ťažko zverejňujú, či dokonca nezverejňujú vôbec svoje myšlienky, želania, informácie o sebe, stávajú sa pre iných „málo čitateľní“. Ostatní sa obyčajne nevedia k takejto osobe adekvátne správať alebo sú v kontakte s ňou neistí. Postupné otváranie sa voči iným však vyžaduje dôveru a je dôležitým predpokladom osobného rastu a spokojnosti. Ak zistíme, že nás ľudia akceptujú, aj keď nie sme ideálni vo všetkých smeroch, zbavíme sa postupne napätia a úzkosti.

Slepá zóna obsahuje informácie, ktoré o mne vedia ostatní, ale ja o nich neviem. Môžu sem patriť napr. informácie o vlastnostiach a prejavoch správania, ktoré iní na mne vnímajú, ale ja si ich neuvedomujem (napr. mnohé verbálne aj neverbálne prejavy komunikácie, dominantné správanie voči ostatným a pod.). Dominancia uvedenej zóny je typická pre človeka, ktorý nemá záujem pozrieť sa na seba „očami druhého“, na základe spätnej väzby od iných. Môže to byť dôsledkom toho, že sa s určitými svojimi charakteristikami, vlastnosťami, informáciami o sebe nedokáže vyrovnáť, neakceptuje ich, a preto nepripustí, že ich má. Ľudia s veľkou slepou zónou si v dostatočnej miere nevšímajú to, ako pôsobia na iných, nevšímajú si dôsledky svojho konania. Preto je potrebné, aby sme boli otvorení voči spätnej väzbe, ktorú nám iní dávajú, aby sme tak rozširovali svoju verejnú zónu.

Neznáma zóna obsahuje informácie, o ktorých neviem ja ani ostatní. Sú to najmä informácie, zážitky, túžby neuvedomované či vytesnené do nevedomia, ale aj nerozvinutý osobnostný potenciál jednotlivca. Človek s prevahou neznámej zóny sa zvyčajne od iných ľudí dištancuje, zachováva si odstup, je málo otvorený a v kontakte s ľuďmi neosobný. Ostatní cítia jeho nezáujem a zvyčajne tým, že ho nepoznajú a nemajú k nemu dôveru, ho ani sociálne nekontaktujú.

Dôvera človeka vo vlastné schopnosti a vlastnú zdatnosť je jednou z najvýznamnejších črt seba-percie. Rozdiely v presvedčení o vlastnej zdatnosti môžu mať rozhodujúci význam pre pochopenie interakcie medzi ľuďmi a ich okolím (Bandura, In Hayesová, 2000). Ak veríme v seba a svoje schopnosti, máme o sebe vytvorený pozitívny sebaobraz, sme ochotní

vynakladať aj väčšie úsilie na dosahovanie svojich cieľov a v konečnom dôsledku dosahujeme aj lepšie výsledky.

4.4 Životný optimizmus

Predstavme si situáciu, že ideme napríklad domov z práce unavení, zamračení a oproti nám kráča človek, ktorý sa tvári príjemne a usmeje sa na nás. Ako to na nás zapôsobí? Pravdepodobne budeme úsmev opätovať. Spomínam si na príhodu, keď po docestovaní autobusom pri vystupovaní cestujúcich šofér zahlásil do mikrofónu cieľovú stanicu a dodal: „Želám všetkým pekný deň a príjemnú cestu domov.“ Väčšina tvári cestujúcich bola usmiata a šoférovi želali pekný deň či poďakovali za bezpečnú jazdu. Staré príslovie hovorí o tom, že ako sa do hory volá, tak sa z hory ozýva. Ak sa budeme tváriť vládne, láskavo a pozitívne, môžeme očakávať podobnú odozvu od iných ľudí. Súvisí to s našou osobnou pohodou, postojom k sebe samému a k životu. Pokiaľ je pozitívny, sme so sebou spokojní, optimisticky naladení, tak aj úlohy a problémy okolo nás sa nám zvládajú ľahšie.

Podľa viacerých autorov je osobná pohoda tvorená rôznymi emočnými a kognitívnymi dimenziami, ako napríklad pozitívnu a negatívnu afektivitou, šťastím, životnou spokojnosťou, náladami a pod. (Blatný, Dosedlová, Kebza, Šolcová, 2005). Psychologické koncepty kvality života sa zameriavajú hlavne na „well-being“, pričom štruktúru „well-beingu“ vytvára najmä výskyt pozitívnych, príp. negatívnych emócií v dlhšom časovom úseku, absencia nepríjemných telesných pocitov, pozitívne sebahodnotenie, permanentné zmysluplné aktivity, optimistické postoje k životu, k ľuďom a k svetu (Kováč, 2001). Vedci, ktorí sa zaoberajú well-beingom, veria, že základom dobrého života je, že jedinec má rád svoj život. Takisto Diener, Lucas a Oishi (2002) tvrdia, že šťastie ovplyvňuje nielen to, kto sme, ale aj ako zmýšľame o svojom živote.

Ďalším významným korelátom osobnej pohody a životnej spokojnosti je optimizmus. Teória dispozičného optimizmu hovorí, že jedincovo charakteristické zmýšľanie o budúcnosti ovplyvňuje jeho prostredie, a tým aj jeho osobnú pohodu. To znamená, že dispozičný optimizmus je tendencia človeka očakávať dobré výsledky v jeho živote. Ak teda niekto očakáva priaznivé výsledky, bude pracovať na cieľoch, ktoré si stanovil, zatiaľ čo jedinec, ktorý predpokladá, že zlyhá, sa postupne svojich cieľov vzdáva (Scheier a Carver, In Diener, Suh, Lucas, Smith, 1999).

Človek sa môže naučiť, ako byť šťastný, ak si bude mozog trénovať tak, aby častejšie vnímal pozitívne než negatívne signály. Potom sa sám nastaví na vyššiu úroveň spokojnosti (Mühleisin a Oberhuberová, 2008). V praxi to napríklad znamená vedieť sa tešiť z maličkostí denného života, z dosiahnutých krátkodobých cieľov, z malých úspechov. (*Super, dnes sa mi podarilo pripraviť deťom zaujímavú činnosť. Teším sa, že stretnutie s rodičmi prebehlo v pokoji a prijali môj návrh.*) Potešte sa odmenou za úspechy, ktoré dosiahnete, za niečo, čo sa vám podarí. Odmenou nemusí byť niečo veľkolepé, stačí napríklad šálka dobrej kávy či čaju, relax pri knihe či prechádzka s niekým, s kým sa cítite dobre. Dôležité je, aby vám to urobilo radosť.

Učiteľ môže deti učiť optimizmu a radosti zo života už len tým, že im pôjde príkladom a naučí ich, že aj náročne životné situácie sa ľahšie zvládajú, keď sa na svet pozeráme s nadhľadom. (*Deti, to nič, že sa vonku rozpršalo, budeme sa hrať spolu vnútri a zajtra si to vonku vynahradíme.*) Tak ako na pohár, ktorý je naplnený do polovice, sa môžeme pozerieť ako na poloprázdny či poloplný. Tak aký ho vidíte vy?

4.5 Autenticita vo vyjadrovaní a komunikačné spôsobilosti

Aby sa ľudia dorozumeli a porozumeli si, musia medzi sebou komunikovať. Komunikujeme aj vtedy, keď práve nerozprávame, ale určitým spôsobom sa tvárime, gestikulujeme, sme v rôznej vzdialenosti od ľudí a informácie vysielame neverbálnymi prostriedkami.

Schopnosť efektívnej medziľudskej komunikácie sa dnes ako samozrejmosť vyžaduje vo všetkých oblastiach spoločenského života. Komunikačné spôsobilosti pomáhajú pri vytváraní, udržovaní, regulácii a rozvíjaní vzájomných vzťahov so všetkými, na ktorých vplývame. Od toho, nakoľko sme autentickí v komunikácii s tým, čo práve prežívame, čo chceme komunikovať a čo naozaj komunikujeme, závisí aj spätná reakcia od našich komunikačných partnerov.

Príklad: Ak bude učiteľka reagovať na otázku dieťaťa, či je nahnevaná, zvýšeným hlasom, ale slovne odpovie, že nahnevaná nie je, dieťa bude zmätené, pretože identifikuje od učiteľky z verbálnej aj neverbálnej komunikácie dve rôzne informácie, môže si ich vzťahovať na seba a cítiť vinu. Vhodnejšie zo strany učiteľky je dieťaťu povedať: „Zuzka, teraz som nahnevaná, ale nehnevám sa na teba. Rozhnevalo ma to, že vonku prší a ja som chcela ísť s vami na prechádzku. Ale to neprekáža, budeme si radšej kresliť.“

Učitelia materských škôl musia prispôsobovať komunikáciu tak, aby im porozumeli deti v predškolského veku, ale aj ich rodičia. Je pre nich zvlášť dôležité a žiaduce poznať základné poznatky a pravidlá sociálnej komunikácie, aby mohli naplňať svoje poslanie čo najlepšie. Preto sa oblasti komunikácie budeme v našej publikácii venovať rozsiahlejšie ako iným zložkám soft skills. Tým ostatné zložky nechceme podceňovať, len chceme zdôrazniť dôležitosť komunikácie v sociálnej interakcii. A podľa nášho názoru komunikácia súvisí nielen s osobnou, ale aj so sociálnou a metodickou kompetenciou.

Kollárik (1993) sociálnou komunikáciou rozumie špecifický druh komunikácie, v procese ktorého dochádza k vzájomnému dorozumievaniu ľudí, výmene názorov, postojov, oznamovaniu vlastného prežívania danej situácie i vzťahu k účastníkom komunikácie.

Komunikácia je proces, ktorým ľudia odovzdávajú informácie, myšlienky, postoje a emócie iným ľuďom (Vander Zanden, 1987). Ako tvrdí Nakonečný (1999), v každej kultúre je zaužívaný určitý systém komunikácie, ktorý zahŕňa nielen jazyk, ale aj špecifické gestá a spôsoby správania.

Podľa Mühleiseina a Oberhuberovej (2008, doplnené autorkou) existujú tri roviny, v ktorých pri komunikácii niečo odovzdávame:

- ✓ **Vecná rovina**, v ktorej odovzdávame argumenty, slová a fakty. (*Deti, prečítame si rozprávku o Jankovi Hraškovi.*)
- ✓ **Emočná rovina**, v nej odovzdávame naše emócie. (*Cítim sa znechutená z postoja niektorých rodičov k našej práci.*)
- ✓ **Rovina tela**, ktorá dopĺňa verbálnu komunikáciu výrazom nášho telesného prejavu (ak je nesúhlasný s verbálnym, minimálne provokuje iných k pochybnostiam o pravdivosti našich slov).

Akákoľvek interpersonálna komunikácia má svoju štruktúru (Laswell, In Nakonečný, 1999):

- kto (komunikátor)
- čo hovorí (komuniké)
- komu (komunikant, recipient)
- čím (druh komunikácie, napr. slová)
- prostredníctvom akého média (napr. hovorená reč)
- s akým úmyslom (motivácia)
- s akým účinkom.

Počas komunikácie sa roly komunikanta a komunikátora striedajú. Komuniké má charakter procesu, v čase sa odohrávajúceho deja. Komunikátor kóduje svoj oznam (napr. vo verbálnych znakoch), vyjadruje určitý obsah (komuniké) a používa určitý komunikačný kanál (napr. komunikantovi telefonuje). Komunikant dekóduje správu, ktorú prijal, interpretuje význam použitých znakov, pričom ak išlo o napr. verbálne oznámenie, obaja používajú svoju slovnú zásobu.

Komunikačné šumy prekážajú pri prijímaní signálov, ktoré niekto posielal nám alebo ktoré my posielame niekomu inému. Šum je čokoľvek, čo nejakým spôsobom skresľuje oznámenie informácie alebo zabraňuje jej prijatiu. De Vito (2001) uvádza štyri hlavné typy šumov:

- ✓ **fyzické** – sú to rušivé vplyvy pochádzajúce zo zdrojov mimo komunikátora i komunikanta, ktoré obmedzujú fyzický prenos signálov (*krik detí, hluk áut, šum počítača, slnečné okuliare znemožňujúce vidieť neverbálne signály očí...*),
- ✓ **fyziologicalké** – patria sem vlastné fyziologické bariéry hovoriaceho alebo poslucháča (*porucha zraku, sluchu, výslovnosti, strata pamäti*),
- ✓ **psychologické** – kognitívne alebo mentálne interferencie (*predpojatost' a klamnú úsudky o partnerovi komunikácie, uzavretost', extrémne emócie...*),
- ✓ **sémantické** – rozdielne pochopený význam signálov a oznamov (*ľudia hovoriaci odlišnými jazykmi, používanie slangových slov, používanie príliš zložitých termínov, ktorým príjemca nerozumie*).

Každá komunikácia obsahuje nejaké šumy, ktoré aj keď sa nedajú odstrániť úplne, ich účinky sa dajú zredukovať. Môže sa proti nim bojovať napríklad precíznejším vyjadrovaním, zdokonaľovaním schopnosti vysielat' a prijímať signály, zlepšovaním umenia načúvať a využívaním spätnej väzby.

Ak sme účastníkmi určitého komunikačného procesu, sme k nemu niečím motivovaní. Každý človek má motiváciu komunikovať. Je v nás prítomná v rôznej intenzite, ktorá sa mení vzhľadom na viaceré okolnosti (či sme unavení, či je nám partner v komunikácii sympatický, či ovládame jeho reč...). Vybíral (2000) uvádza tieto druhy motivácie ku komunikácii:

- ✓ **motivácia kognitívna** – chceme alebo potrebujeme niečo oznámiť, vyjadriť sa o sebe, o svete, podeliť sa s inými o tom, čo sme sa dozvedeli, čo si myslíme,
- ✓ **motivácia združovacia** – chceme nadviazať vzťah, uspokojiť potrebu kontaktu s inými ľuďmi,

- ✓ **motivácia sebapotvrdzovacia** – komunikovaním s inými aj sami v sebe nachádzame svoju osobnú identitu, objavujeme, spevňujeme a spresňujeme vlastný sebaobraz, mienku o sebe samých,
- ✓ **motivácia adaptačná** – komunikáciou signalizujeme svoju rolu, komunikujeme preto, aby sme ju hrali, potvrdzovali jej prijatie a osvojenie. Pritom sa prispôsobujeme rolovým stereotypom (konformita) alebo sa im bránime,
- ✓ **motivácia presilová** – môžeme byť motivovaní potrebou uplatniť sa, upútať na seba pozornosť, vyniknúť v porovnaní s inými,
- ✓ **motivácia existenciálna** – pomocou komunikácie členíme čas a priebeh svojho života, komunikujeme, aby sme sa udržovali psychicky zdraví, aby sme zahnali pocity beznádeje, melanchólie, nudu,
- ✓ **motivácia pôžitkárska** – komunikovaním sa môžeme zabaviť, rozptýliť sa, oddýchnuť si,
- ✓ **iné druhy motivácie** – ku komunikácii nás môže motivovať aj snaha rozptýliť podozrenie druhého, zahovoriť chúlостivú tému, zmiast', škandalizovať niekoho.

U ľudí, ktorí sa každodenne stretávajú s množstvom iných ľudí (učitelia, lekári, policajti, riadiaci pracovníci, sociálni pracovníci a pod.), môže vzniknúť na prechodné obdobie nechúť komunikovať. Je to prirodzený jav, priveľa alebo príliš časté kontakty s ľuďmi môžu byť únavné a my si potrebujeme na určitý čas oddýchnuť a zregenerovať sa. Dlhotrvajúci sklon vyhýbať sa akýmkoľvek kontaktom s ľuďmi však môže byť znakom duševnej abnormality.

Podľa charakteru prostriedkov a spôsobu sprostredkovania Janoušek (In Výrost, Slaměník, 1997) delí komunikáciu na verbálnu (používame verbálne prostriedky – slová – v hovorenej alebo v písanej forme) a neverbálnu (používame mimoslovné prostriedky, napr. výrazy tváre, gestá, dotyky, priestorové umiestnenie, neverbálne aspekty reči...).

Pri verbálnej aj neverbálnej komunikácii môžeme ďalej hovoriť o komunikácii zámernej a nezámernej.

To, či budeme komunikovať verbálne alebo neverbálne, ako aj zámernosť alebo nezámernosť komunikácie súvisí aj s charakterom obsahu komunikácie – či ide o obsah viac kognitívneho alebo viac emocionálneho charakteru, či skôr komunikujeme nejaké poznatky, informácie alebo svoje prežívanie (Janoušek, In Výrost, Slaměník, 1997).

Pri tej istej komunikácii môže dochádzať k tzv. dvojitej väzbe. To znamená, že vysielame súčasne vzájomne sa vylučujúce správy.

Príklad: Učiteľka sloвне pochváli dieťa za jeho kresbu: „To si naozaj krásne nakreslil!“ Povie to však s ironickým tónom v hlase. Dieťa môže byť zmätené, pretože dostalo dve informácie, ktoré si vzájomne odporujú.

Komunikácia sa uskutočňuje v kontexte, ktorý vo veľkej miere určuje význam všetkých verbálnych i neverbálnych informácií počas nej prijímaných i odovzdávaných. Vybíral (2000) komunikačný kontext definuje ako aktuálny vzťahový rámec, celok všetkých premenných, v ktorom sa naša komunikácia uskutočňuje a v ktorom je dôležité, s kým, kde, kedy, o čom, ako, prečo a s akým účinkom komunikujeme. Podľa uvedeného autora môžeme hovoriť o týchto druhoch komunikačného kontextu:

- **Vnútorňý kontext**, ktorý je vytváraný, dopĺňaný našimi predchádzajúcimi skúsenosťami, emóciami, momentálnym i predošlým vzťahom k partnerovi komunikácie, našimi osobnostnými rysmi a pod. (o tom istom inak hovoríme s tým, koho poznáme, koho nepoznáme, koho máme radi, koho nenávidíme...).
- **Vonkajší kontext**, ktorý má podobu sociálno-psychologickú (napr. množstvo prihliadajúcich ľudí), politickú, kultúrnu (na základe kultúrnych vzorcov sa určitým spôsobom napr. zdravíme, lúčime, ospravedlňujeme, kultúrnymi vzorcami sú ovplyvnené naše nevedomé očakávania priebehu komunikácie).
- **Komunikácia v situačnej role**, to znamená, že komunikačná situácia je vždy iná, každá zo situácií vyžaduje vystupovanie v inej role a komunikovanie istým spôsobom. So zmenou roly mení človek svoje vyjadrovanie nielen po obsahovej stránke, ale aj formu slov (spisovné – nespisovné), hlasitosť a tempo reči, kontroluje či nekontroluje svoju mimiku, gestikuláciu a pod. V niektorých prípadoch môže človek prestať rozlišovať, kde sa končí jedna rola a kde sa začína rola druhá.

Príklad: Učiteľka zvyknutá komunikovať s deťmi zdobneninami a neustále ich vychovávať použije podobný spôsob komunikácie aj doma s manželom: „Richard, pod' papat', večera je už na stole. A umy si pred jedlom ruky!“

- **Agovanie** je prevedenie potlačenej komunikácie do iného aktu správania. Agujúci jedinec nereaguje na situáciu, ale „aguje“, to znamená sám začína inú situáciu, tému, na ktorú majú reagovať iní. Komunikáciu tak presúva „niekam inam“.

Príklad: Učiteľka hovorí rodičovi: „Dnes ste opakovane priniesli Vierku do škôlky neskoro. Narúša to jej denný režim.“ A rodič odpovedá: „Kedy budete mať karneval? Musím Vierke zohnať nejaký kostým.“ (Vybíral, 2000, doplnené autorkou).

Podľa De Vita (2001) sa na komunikačný kontext dá pozrieť najmenej zo štyroch hľadísk, na základe ktorých rozlišuje:

- ✓ **fyzický kontext** – je to hmotné alebo konkrétne prostredie, miestnosť, park, obecnosť atď.,
- ✓ **kultúrny kontext** – znamená životný štýl, presvedčenie, hierarchiu hodnôt, spôsoby správania a komunikácie (pravidlá určujúce, čo je dobré a čo je zlé v rámci určitej skupiny ľudí),
- ✓ **sociálno-psychologický kontext** – spája sa s postavením jednotlivých účastníkov komunikácie a so vzťahmi medzi nimi, s formálnosťou situácie, s emocionálnym charakterom komunikácie,
- ✓ **časový kontext** – znamená pozíciu určitého signálu alebo oznámenia v postupnosti udalostí (napr. po správe, ktorá oznamuje nejakú radostnú udalosť, nehovoríme rovnakým spôsobom ako po správe, ktorá má pre nás negatívne posolstvo).

Komunikačný kontext sa môže meniť najmä na základe toho, ktoré modality (okolnosti, podmienky) sú aktuálne „v hre“. Konkrétne modality sú základnými prvkami kontextu a komunikačného procesu. Komunikáciu ovplyvňuje najmä čas (kedy a po koľkokrát ku komunikácii dochádza), priestor a jeho usporiadanie, prítomnosť emócií, zdôrazňovanie významu komunikácie jej účastníkmi, vzťahy medzi komunikujúcimi, prítomnosť alebo neprítomnosť osoby, o ktorej hovoríme a i. Mnohé kontextové modality môžeme meniť podľa toho, ako to vyhovuje nám alebo iným účastníkom komunikácie. Tým ovplyvňujeme celý komunikačný kontext a aj samotný výsledok komunikácie.

4.5.1 Verbálna komunikácia

Verbálna komunikácia má formu hovorenej alebo písanej reči a je typická pre človeka. Základom verbálnej komunikácie je slovo. Slová symbolizujú objekty okolo nás, ich charakteristiky a vlastnosti, vzťahy medzi nimi. Spájaním slov na základe gramatických a štylistických pravidiel príslušného jazyka vznikajú vety. Význam slov má podľa Osgooda (In Nakonečný, 1999) komponent **denotatívny** (oznamuje, aký obsah je slovom označovaný, napr. slovo lampa označuje určitý druh svietidla) a **konotatívny** (vyjadruje emocionálny akcent označovaného obsahu, ktorý je interindividuálne rôzny).

Význam slova závisí tiež od jeho umiestnenia vo vete, od emocionálneho akcentu a od kultúry. Tú istú vetu môžeme vysloviť rôznymi spôsobmi s použitím iných paralingvistických

prostriedkov (aspektov) reči. (*Ak vetu: „Dnes si naozaj pekne oblečená!“ vyslovím s použitím inej intonácie hlasu, môžem nositeľku uvedeného oblečenia pochváliť, ale aj skritizovať.*)

Paralingvistickými prostriedkami sa v sociálnej psychológii označuje súbor vokálnych (hlasových) prejavov, ktoré sa vyskytujú na hranici medzi neverbálnymi mimohlasovými prostriedkami a hovorenou rečou (Gillernová, In Komárková, Slaměník, Výrost, 2001). Patria sem najmä:

Intenzita (sila) hlasu. Ide najmä o zmenu hlasitosti, dynamiky slovného prejavu počas hovorenia. Silou hlasu odhaľujeme náš vzťah k obsahu reči, k situácii a k adresátovi. Dôležité miesta v reči zdôrazňujeme zvýšením hlasu, dôverné alebo tajné oznamy stíšeným hlasom (*napríklad práca učiteľky s hlasom, stíšenie či zvýšenie hlasitosti počas čítania rozprávky deťom vyvoláva dramatickosť, motivuje deti k počúvaniu*). Ak chceme dominovať nad partnerom a presvedčiť ho, obyčajne hovoríme hlasnejšie. Nižší hlas spravidla signalizuje apatiu k informácii a situácii, jeho nositeľ sa vyznačuje pasívnosťou a niekedy až nedôverou vo vlastné sily.

Tón (výška) hlasu. Výška a rozpätie hlasu sú podmienené anatomickými vlastnosťami (iná je u žien, mužov aj detí). Počas komunikácie sa striedaním výšky hlasu koriguje melódia prejavu. Zvýšením tónu sa napríklad signalizuje prekvapenie, radosť, šťastie, znížením tónu smútok, upokojenie, únava, bezvýznamnosť. Extrémna výška hlasu sa často hodnotí negatívne (vysokým tónom hlasu vyjadrujeme aj hnev, odpor, strach). Ľudia vo všeobecnosti považujú za atraktívne tie hlasy, ktoré nie sú ani extrémne nízke, ale ani extrémne vysoké (Škvareninová, 1994).

Farba hlasu. Je daná v prvom rade geneticky (človek môže mať už od prírody hlas huhňavý, zamatový, piskľavý...), ale rôzny momentálny emocionálny i fyzický stav môže zafarbenie hlasu meniť (napr. ak sme rozrušení, unavení...). Farbu svojho hlasu môžeme čiastočne meniť s určitým zámerom, napr. pri prosbe, zákaze, žiadosti, sťažnosti a pod.

Rýchlosť reči. Závisí od dĺžky slov príslušného jazyka, ale aj od psychického stavu hovoriaceho (*napr. ak sme silne motivovaní, slová sa z nás len tak „sypú“*), od konkrétnej situácie aj od pohlavia. Škvareninová (1994) uvádza, že ženským vyšším hlasom sa dosahujú väčšie rýchlosti ako mužským, a vôbec hlbším hlasom. Podľa Křivohlavého (1988) sú ženy za deň schopné vysloviť priemerne 26 000 slov, muži 10 000 – 12 000 slov. Zvyčajne tých, ktorí hovoria rýchlo, považujeme za dynamickejších, intenzívne žijúcich, čulejších

a pohyblivejších ľudí. Rýchlosť reči ovplyvňuje aj naše prežívanie a emócie. Ak sme nahnevaní, prekvapení, šťastní alebo máme strach, zvyčajne rozprávame rýchlejšie. Téma je ďalším z faktorov ovplyvňujúcich rýchlosť našej komunikácie. Ak s niekým komunikujeme o psychicky náročnej téme, o nových veciach, o duševných a intímnych záležitostiach, odporúča sa hovoriť pomalšie. Rýchlejšie sa hovorí o menej dôležitých informáciách alebo o známych faktoch (Škvareninová, 1994). Či už je reč rýchla, alebo pomalá, ak trvá dlho, pôsobí na počúvajúceho únavne. Preto na uľahčenie vnímania reči je vhodné striedať jej rýchlosť.

Plynulosť reči. Funkčnosť prestávok v reči vyplýva predovšetkým zo schopnosti hovoriaceho využívať v reči tak veľké pauzy, ako aj pauzy malé, podľa potreby členenia reči. Pauzy môžu trvať od niekoľkých milisekúnd až po niekoľko minút. V komunikácii majú najväčšiu rolu pauzy trvajúce 1 – 2 sekundy, pretože najviac ovplyvňujú poslucháča, tému rozhovoru, vzájomný vzťah medzi partnermi a vzťah k obsahu konverzácie (Škvareninová, 1994). Pauzy súvisia aj s temperamentom hovoriaceho, s jeho emocionálnym stavom, stupňom pripravenosti na rozhovor, ale aj s kvalitou spätnej väzby medzi partnermi. Hovoriacemu môžu pauzy slúžiť na utriedenie si myšlienok a prípravu toho, čo a ako povie. Škvareninová (1994) hovorí o pauzách fyziologických (slúžia na nadýchnutie), gramatických (naznačujú v prejave členenie výpovede alebo textu – vyskytujú sa najmä na tých miestach, kde sú v písanom prejave interpunkčné znamienka) a váhavých (ak sa hovoriaci ocitne v bezradnej situácii, stratí rytmus myslenia). Odmlka je dlhá pauza trvajúca viac ako 4,5 sekundy a môže znamenať medzi partnermi v komunikácii nemý boj – kto skôr prehovorí, prehrá. Iný význam má ticho vynútené situáciou, dodržiava sa napr. na cintoríne, v nemocniciach, v kostoloch. Ticho sa v komunikácii využíva na rôzne účely, hlavne na zdôraznenie, akcentovanie slov alebo častí prejavu, na naznačenie súhlasu alebo nesúhlasu s partnerom, na ignorovanie partnera, na zamlčanie informácií, na vyjadrenie emócií, poskytuje priestor na zamyslenie. Nemôžeme tvrdiť, že je príznakom nekomunikovania, pretože aj mlčiaci partner výrečne komunikuje. *(Napríklad ak rodič neodpovie na pozdrav učiteľky svojho dieťaťa, nereaguje na jej komunikáciu, paradoxne veľmi hlasno komunikuje).*

V písanom prejave funkciu paralingvistických prostriedkov reči nahrádzajú interpunkčné znamienka.

4.5.2 Neverbálna komunikácia

Neverbálna komunikácia je evolučne staršia ako verbálna. Na získavanie informácií má pre nás podstatný význam, pretože nám poskytuje omnoho viac informácií ako verbálna. Zahŕňa všetky prejavy komunikácie, v ktorých je informácia sprostredkovaná iným spôsobom než slovom, to znamená, že sem patrí všetko okrem rečovej a písomnej komunikácie. Realizuje sa napríklad prostredníctvom výrazu tváre, pohľadmi, vzdialenosťou medzi komunikujúcimi, výrazom celkového spôsobu držania tela, úpravou nášho zovňajšku, gestikuláciou, pohybmi nášho tela a pod.

Maxianová (2000) uvádza výsledky výskumov Argyleho so spolupracovníkmi, ktoré ukázali, že neverbálne signály sú efektívnejšie ako verbálne. Zistili, že suverénne a s istotou podaná informácia, aj keď má spochybňujúci verbálny obsah, je prijatá lepšie a pre väčšinu ľudí je presvedčivejšia ako informácia s presne formulovaným, presvedčivým obsahom, ktorá však bola podaná menej presvedčivým tónom. Keď bola verbálna a neverbálna časť informácie v protiklade (napr. presvedčivý obsah a nepresvedčivý neverbálny štýl), verbálny obsah v skutočnosti nebol braný na vedomie. Teda neverbálny štýl prejavu má väčší efekt ako verbálny obsah (Argyle a kol., In Maxianová, 2000).

Neverbálne sociálne spôsobilosti, ktoré slúžia na komunikáciu o emóciách, majú významný podiel na celkovej sociálnej kompetencii človeka. Presnosť vo vysielaní aj prijímaní týchto signálov podmieňuje úroveň sociálnej kompetencie jednotlivca – či dokáže vysielat' signály, ktoré sú zrozumiteľné pre iných ľudí, a zároveň či dokáže dekódovať (porozumieť prijímaným signálom od iných). (Argyle a kol., In Maxianová, 2000)

Adekvátne porozumenie neverbálnej komunikácie je závislé od toho, či interpretujeme jednotlivé signály komplexne a vzhľadom na situáciu, v ktorej sa komunikácia odohráva. Pokiaľ budeme hodnotiť len podľa jediného vysielaného príznaku, môžeme sa pomýliť, pretože rovnaké gesto v súčinnosti s inými neverbálnymi signálmi môže mať iný význam. Taktiež pokiaľ nebudeme brať do úvahy komplexnú sociálnu situáciu, v akej ku komunikácii dochádza (časový faktor – kedy ku komunikácii dochádza, priestor – kde k nej dochádza, okolnosti stretnutia, vzťahy medzi účastníkmi komunikácie, význam komunikácie pre jednotlivých účastníkov a iné), môžeme neverbálne informácie dekódovať mylne. Klincková (2011, s. 15) upozorňuje na potrebu „interpretovať reč tela ako dôležitý komplement, ktorý sa pragmaticky v rôznej intenzite podpisuje pod verbálny komunikát. Neverbálne signály sú sprievodné prostriedky cyklicky sa opakujúcich činností počas komunikácie, akými je

vnímanie → pochopenie → reakcia // vnímanie → pochopenie → reakcia atď.“ Neverbálna komunikácia je kultúrne podmienená, takže ten istý neverbálny výraz môže v odlišných kultúrach znamenať niečo iné. Aj v materských školách sú deti z rôznych kultúr. Je to dôsledok súčasnej väčšej migrácie ľudí oproti minulosti, ktorí na to majú rôzne dôvody (pracovné, osobné, politické...). Pre učiteľa je dôležité uvedomiť si možné odlišnosti v neverbálnych prejavoch daných kultúr.

V neposlednom rade je nutné si uvedomiť, že neverbálna komunikácia sa dá trénovať, môžeme „klamať telom“ za rôznym účelom, a preto nie vždy prevedený neverbálny prejav musí byť zároveň aj autentickým, prirodzeným prejavom danej osoby. Pozornosť pri „čítaní“ jednotlivých signálov a všímanie si viacerých prejavov neverbálnej komunikácie aj v spojitosti s verbálnou súčasne nám môže uľahčiť interpretáciu.

Oblasť neverbálnej komunikácie je veľmi široká a v našej publikácii sa budeme zaoberať aspoň niektorými jej druhmi.

4.5.2.1 Mimika

Výrazy tváre patria k najdôležitejším súčasťam neverbálnej komunikácie. Mimický výraz je daný kombináciou kriviek úst a obočia (Nakonečný, 1999). Podľa výskumov najviac informácií dostávame prostredníctvom tvárových výrazov, o niečo menej cez gestá a držanie tela a najmenej cez intonáciu a farbu hlasu (Rosenthal, De Paulo, In Maxianová, 2000). Úspešnosť správneho odhadu tvárových výrazov je okolo 60 %, pre neverbálne signály tela a hlasu o niečo menej (Maxianová, 2000).

V sociálnej interakcii a pri poznávaní človeka má výraz tváre dôležitú úlohu, pretože nás informuje najmä o jeho emocionálnom prežívaní. Podľa Argyleho sú výrazy tváre viac sociálnymi signálmi ako výrazmi emocionálneho prežívania (Argyle, In Maxianová, 2000). Omnoho viac a intenzívnejšie využívame mimiku tváre v spoločnosti iných ľudí, ako keď sme sami, aj keď sa nám emocionálne rozpoloženie odzrkadľuje na tvári aj v prípade, že sme mimo kontaktu s inými.

Mimika nám poskytuje spätnú väzbu v komunikácii, získavame z nej informácie o dopade nami poskytnutých informácií, resp. vplyve nami realizovaného správania na iných. Často nám poskytuje aj také informácie, ktoré nie sú vypovedané verbálne.

Príklad: Výraz previnenia v tvári dieťaťa môže učiteľku upozorniť na niečo, čo urobilo v rozpore so stanovenými pravidlami, ale verbálne o tom nekomunikovalo. Ale platí to aj opačne – učiteľka môže určitým výrazom tváre komunikovať s deťmi aj bez slov a regulovať ich správanie.

Oči ako súčasť tváre vyjadrujú nielen momentálne emocionálne prežívanie (radosť, smútok, hnev...), ale sú aj prostriedkom na regulovanie vzťahov a správania ľudí. Očami nadväzujeme kontakt s inými, vyzývame na diskusiu, prosíme o pomoc, dávame pokyn na určité správanie. Ak si deti v materskej škole osvoja určité signály učiteľa, môže to zjednodušiť a sprehľadniť komunikáciu medzi nimi v určitých situáciách.

Príklad: Učiteľka zaviedla pravidlo pre deti, kedy môžu ísť na toaletu, aby sa ich tam nenahrnulo naraz veľa. V triede je pri dverách zavesený príviesok s ovečkou, ktorý signalizuje, že WC je voľné. Ak príviesok nie je na svojom mieste, signalizuje obsadenie toalety. Učiteľka zavedením pravidla, že na toaletu môžu ísť deti vtedy, ak príviesok ovečky je na svojom mieste, odbúrala časté pýtanie sa detí, či môžu ísť na WC, čo spôsobovalo aj určité vyrušovanie ostatných pri edukačnej činnosti. Neverbálne pohľadom na ovečku vie každé dieťa zistiť informáciu, ktorú potrebuje bez zbytočného vyrušovania ostatných. Podobné využitie neverbálnych signálov si môže nájsť každý učiteľ na akomkoľvek stupni školy.

Zrakovým kontaktom sledujeme, či je pozornosť partnera v interakcii adekvátna ku komuniké, ktoré oznamujeme, a zároveň si overujeme jeho účinok na danú osobu.

Podľa Argyleho sa ľudia v interakcii s inými pozerajú na daného jednotlivca viac, keď počúvajú, než keď hovoria, ich pohľady sú dlhšie a pohľady mimo sú kratšie (Argyle, In Nakonečný, 1999). Pozeranie sa na niekoho môže byť aj signálom hľadania informácie alebo potrebou spätnej väzby.

Význam pohľadu podčiarkujú aj uvedené kvantitatívne ukazovatele (Klincková, 2011, s. 30):

- ✓ 30 – 40 % času počas rozhovoru tvorí kontakt očami, replika sa spravidla vždy končí pohľadom na partnera. Adresnosť pohľadov je pre priebeh komunikácie významná.
- ✓ 75 % z celkového času v komunikácii je pohľad nasmerovaný na pozorovanie trojuholníka vytvoreného očami a ústami, 10 % je orientovaných na čelo a vlasy, 5 % brade a 10 % ostatným častiam tela.

Odvrátenie pohľadu znamená nezáujem o interakciu (*napr. odvracanie pohľadu od opilca, bezdomovca...*). Krátke prerušenia zrakového kontaktu počas rozhovoru však realizujeme aj z dôvodu potreby určitého „oddychu“ oka (*napr. žmurkanie, a tým aj zvlhčenie oka, alebo krátke prenesenie pohľadu mimo nášho komunikačného partnera*).

Zrakový kontakt môže spôsobovať rozpaky, napätie či úzkosť, ak je príliš častý alebo príliš dlhý (*napr. konfrontácia obžalovaného so svedkom z očí do očí a vydržanie pohľadu pri „čistom svedomí“*). Podľa Klinckovej (2011) štandardná dĺžka pohľadu trvá 1 – 7 sekúnd, pričom v prvej fáze stretnutia venujeme „prieskumu“ tváre len asi 3 sekundy (dlhší pohľad v tejto etape môže vyvolať negatívne pocity). Rokovanie *vo výške očí* sa pokladá za partnerské rokovanie (Klincková, 2011).

4.5.2.2 Gestikulácia

Gestom rozumieme výrazný pohyb niektorej časti ľudského organizmu, najčastejšie rukou, niekedy i nohou, hlavou či celým telom (Janoušek, In Výrost, Slaměník, 1997).

Gestá dopĺňajú verbálnu komunikáciu a v niektorých komunikačných situáciách ju úplne nahrádzajú (stačí si spomenúť na situácie, keď sme v zahraničí a neovládame jazyk danej krajiny). Podľa Klinckovej (2011) majú gestá nasledovné funkcie:

- ✓ ilustrátory (*ikonické gestá*) – podporujú verbálny prejav a sú s ním synchronne, často dopĺňajú význam jednotlivých slov a výpovedí,
- ✓ regulátory (*regulačné gestá*) – signalizujú zmenu v komunikácii, *napr. hlásenie sa, ukázanie prstom na niekoho/niečo,*
- ✓ adaptéry (*kontaktné gestá*) – uvoľňovače napätia, tzv. *auto-kontakty*: hladkanie po vlasoch, škriabanie sa za ušami, gestá s významami *pod' so mnou, posad'te sa, vstúpte,*
- ✓ symboly (*konvenčné gestá*) – potlesk, tvar písmena V z prstov na znak víťazstva, prikývnutie.

Množstvo gest môže byť závislé od temperamentu osobnosti (dynamickejší ľudia viac gestikulujú) aj od prežívaných emócií. V konfliktných situáciách na strane agresívnejšieho komunikujúceho sú gestá intenzívnejšie, pristrannejšie (agresia zaberaním teritória), na strane odporcu sa konflikt prejavuje redukciou gest alebo ich absenciou, pretože komunikujúci je v strehu, nahnevaný a sústreďuje sa na verbálny odpor (Klincková, 2011). Gestá ako napríklad bubnovanie prstami o stôl, prepletanie prstov, kľčovité mädlenie si rúk

môžu byť prejavmi napätia a nervozity. Aj gestá sebadotýkania (nevedomé napodobňovanie dotykov druhých ľudí) môžu vyjadrovať neistotu, potrebu vreých prejavov, obrannú bariéru, ale môžu byť aj signálom výzvy (flirtovania). Treba však pripomenúť, že význam gest je nutné dešifrovať komplexne k situácii (*napr. gesto prekřížených rúk u dieťaťa a jeho otočenie sa od ostatných môže byť obranným gestom alebo gestom vzdoru, ale v situácii počúvania rozprávky môže mať relaxačný význam, ak dieťa dlho sedí a hľadá si zmenou polohy rúk pohodlnejšiu pozíciu*).

4.5.2.3 Haptika

Haptika je neverbálna komunikácia pomocou dotykov. Pre malé dieťa, ktoré všetko skúma ohmataním, chytaním do rúk, je to prirodzený spôsob získavania informácií o svete okolo neho. Dotyky môžu mať viac významov. Pomocou dotyku môžeme vyjadriť emočný vzťah (napr. pohladenie), ale aj vyjadriť určité spoločenské postavenie či úctu (napr. spôsob podania ruky u cirkevných hodnostárov). Podľa Klinckovej (2011) sa v komunikácii využívajú tri druhy haptických kontaktov – dotyk osoby, dotyk predmetu, dotyk seba samého. Argyle (In Nakonečný, 1997) triedi dotyky do nasledujúcich skupín:

- ✓ údery (v hrubej forme prejav agresie),
- ✓ pohladenie, bozk, pridrżanie (rodičovský kontakt, sexuálny kontakt),
- ✓ pri zdravení a lúčení potriasanie rukami,
- ✓ drżanie sa (napr. za ruky) ako prejav priateľstva,
- ✓ ovplyvňovanie smeru pohybu (napr. vedením za ruku).

Na fyzickom kontakte sa podieľajú rôzne telesné zóny, pričom niektorých telesných zón sa môžu rodičia dotýkať u svojich detí, iné telesné zóny sa uprednostňujú pri prejavoch priateľstva, pri manželskom či mileneckom vzťahu, alebo vo vzťahu učiteľ a žiak. Ich rozsah je určovaný charakterom vzťahu medzi osobami, ich vekom, ale môže na ne vplývať aj kultúra danej skupiny (*napríklad deti v materskej škole využívajú vo vzťahu k učiteľovi viac haptických kontaktov ako žiaci na vyšších stupňoch*).

Najčastejším haptickým kontaktom je podanie ruky s druhými ľuďmi. Vyjadrujeme ním určitú úroveň sociálnej interakcie na základe spoločenského protokolu. Podanie ruky môže ovplyvniť priebeh ďalšieho sociálneho kontaktu a komunikáciu (*ak učiteľka privíta rodiča podaním ruky, naznačuje ochotu spolupracovať, ústretovosť, rovnocennosť*). Podľa

Klinckovej stisk ruky má byť pevný, energický, sprevádzaný pohľadom do očí, má trvať cca 6 sekúnd. Energické stisnutie je znak otvorenej a optimistickej povahy, hoci v niektorých prípadoch môže byť aj prejavom možnej agresivity. Slabý (mäkký) stisk spojený s vlhkou rukou sa pokladá za prejav neistoty a malého sebavedomia, tento stisk ruky vyvoláva negatívne pocity (Klincková, 2011). Vyhybanie sa dotykom je v pozitívnom vzťahu s obavou komunikovať (De Vito, 2001), neochotu zblížovať sa s inými. Strániť sa dotykov však môže aj človek, ktorý sa obáva, že sa týmto spôsobom prenesie infekcia, vírus (najmä v chrípkovom období).

4.5.2.4 Proxemika

Neverbálna komunikácia na základe priestorovej vzdialenosti sa nazýva proxemika. To, akú vzdialenosť si volíme, korešponduje nielen so zámerom komunikácie, ale aj s charakterom vzťahu medzi komunikujúcimi, ich osobnosťou, príslušnosťou k skupine či kultúre, pozíciou v skupine, vekom a i.

Príklad: Deti majú tendenciu viac sa približovať k ľuďom, pokiaľ ich poznajú. Stáva sa, že sú tak tesne pri učiteľke, až jej to môže prekážať. Vtedy je vhodné primerane vysvetliť dieťaťu, aby odstúpilo ďalej: „Lucia, si pri mne veľmi blízko. Mohlo by sa stať, že by som ťa nechtiac odsotila či ohrozila. Odstúpime od seba trochu viac, bude sa nám lepšie spolu rozprávať.“

Približovanie a vzdalovanie (tzv. proxemický tanec) počas komunikácie poukazujú nielen na vzťah medzi účastníkmi komunikácie, ale aj na ich postoje vzhľadom na tému a priebeh komunikácie (vzdialenosť sa skracuje, pokiaľ s komunikujúcimi súhlasíme, sú nám sympatickí a vzťah je neformálny).

Hall (In De Vito, 2001) rozlišuje štyri proxemické zóny podľa vzťahu medzi ľuďmi:

- **Intímna zóna** sa vymedzuje vzdialenosťou 0 – 45 cm. V tejto vzdialenosti sa komunikuje pohľadom, dotykom, mimikou, je to zóna, v ktorej cítime dych druhého. Komunikácia je priamo tvárou v tvár (face to face). Do tejto vzdialenosti povoľujeme vstup len blízkym ľuďom a osobám, ktorým dôverujeme. V iných prípadoch vzniká napätie a reakciou ľudí je prerušenie a vyhybanie sa zrakovému kontaktu, strnulosť svalov, výraz tváre je akoby bez emócií (strnulá maska), verbálna komunikácia je obmedzená.

- **Osobná zóna** sa vymedzuje vzdialenosťou 45 – 120 cm. V tomto priestore komunikujeme zvyčajne s ľuďmi, ktorých síce poznáme, ale nie sú nám blízki (kolegovia, známi aj neznámi ľudia). Je to vlastne obranné pásmo (ochranná bublina), ktorú sa snažíme nedať si narušiť inými. Vstup do nej dovoľujeme len určitým ľuďom. Veľkosť bubliny ovplyvňuje charakter vzťahu a komunikácie, vo vzťahu k rôznym ľuďom máme rozdielnu osobnú zónu. Ak sa v komunikácii stretnú ľudia s rozličnou osobnou zónou a nepomáha zvyčajný proxemický tanec (ustupovaním, odkláňaním sa hornou časťou tela sa snažíme korigovať komunikačný priestor), je potrebné verbalizovať, že príliš malá vzdialenosť je nám nepríjemná, prípadne ukázať, aká vzdialenosť je pre nás akceptovateľná. V situáciách, ktoré veľmi nemôžeme ovplyvniť (malý priestor vo výťahu, v hromadnom dopravnom prostriedku), riešime signálmi, ktoré naznačujú, že takýto priestor sme si nevybrali dobrovoľne (vyhýbanie sa očnému kontaktu, tvár bez prejavov emócií, napäté svalstvo).
- **Sociálna zóna** je vymedzená vzdialenosťou 120 – 370 cm, je to zóna formálnej komunikácie, v ktorej komunikujeme zvyčajne s neznámymi osobami, v pracovnom kontakte, na úradoch. Často sú prítomné určité bariéry, ktoré zabezpečujú sociálny odstup (stoly, sklenené priehradky na úradoch) v prípade bližšej vzdialenosti.
- **Verejná zóna** je vymedzená vzdialenosťou nad 370 cm. Je typická pre formálnu komunikáciu pri prejavoch k veľkej skupine ľudí (napr. prednášky, verejné zhromaždenia, politické mítingy a i.). Táto vzdialenosť predstavuje stratu osobného kontaktu človeka s človekom.

So vzdialenosťou môžeme pri rozhovore manipulovať. V prípade priblíženia sa viac, ako je v jednotlivých zónach prípustné, môžeme reagovať vyhýbaním sa zrakovému kontaktu, zakláňaním hornej polovice tela, vystretými alebo skríženými rukami pred hornou polovicou tela, držaním predmetov, ktoré môžu slúžiť ako bariéra (zložka so spismi, šálka s kávou, taška a pod.).

4.5.2.5 Kinezika a posturika

Kinezika je neverbálna komunikácia na základe pohybov tela alebo niektorých jeho častí. Týka sa nielen gestikulácie, ale aj ostatných častí tela, chôdze, uvoľnenia či napätia tela. Výsledkom je spojenie jednotlivých výrazových prvkov tela do komplexnejších funkčných celkov.

Pohyby tela sú pomalšie v stave pohody v porovnaní so situáciou konfliktu, kedy sa prejavuje zrýchľovaním pohybov (pri rozčúlení sa nám trasú ruky či celé telo, poklepkávame prstami) alebo naopak ich úplným zastavením (stuhnutie od strachu, zaťaté päsťe, stískanie sánky).

Posturika vyjadruje v neverbálnej komunikácii držanie tela (telesný postoj). Držanie tela vyjadruje vnútorný postoj a emocionálny stav, v ktorom sa osoba nachádza. V určitých situáciách je postoj tela určený spoločenskými konvenciami (napr. stáť v pozore pri hymne). „Zrkadlenie“ je naladenie sa komunikujúcich na rovnakú vlnovú dĺžku a prejavuje sa súladom nielen vo verbálnej, ale aj v neverbálnej komunikácii, napr. zaujatím rovnakej polohy tela, podobným držaním hlavy, ramien a rúk, podobným tempom a hlasitosťou reči, podobnou kinetikou tela (Klincková, 2011). Začínajúci nesúhlas a nezáujem o komunikáciu sa prejavuje zmenou v polohe tela, ktorá sa môže meniť od otvorenej polohy až k úplne uzavretej polohe s prekrížením rúk a nôh (prekríženie končatín ako relaxačnej polohy má iný význam).

4.6 Odolnosť voči stresu

Život bez stresu si síce môžeme predstavovať, ale realita je iná. Denne sme v situáciách, v ktorých sme pod tlakom pracovných či iných úloh (je veľa toho, čo musíme stihnúť za krátky čas), prípadne nám stres vytvárajú ľudia (členovia rodiny, kolegovia v práci či nadriadení).

Čo vlastne rozumieme pod pojmom stres? Pôvodná definícia stresu pochádza od Hansa Selyeho, ktorý chápe stres ako „nadmernú záťaž i stav prejavujúci sa špecifickou adaptačnou reakciou, ktorou sa mobilizuje odolnosť organizmu (rezistencia) najmä produkciou tzv. adaptačných hormónov“ (Ďurič, Bratská a kol., 1997, s. 341). Podnet vyvolávajúci stres sa nazýva stresor. Opakom stresorov sú salutory, t. j. pozitívne životné faktory, ktoré pomáhajú človeku v stresových situáciách. Dodávajú mu energiu, ktorú stratil v boji so stresormi. Proces alebo spôsob prekonávania stresu je vyjadrený pojmom zvládanie (coping). Je to stratégia vedúca k tolerancii, redukcii, minimalizácii alebo inej forme prekonávania jeho pôsobenia. Zúčastňuje sa na ňom snaha riešiť problém a snaha o emocionálnu reguláciu (Košč, Kiczko et al., 1997). Nemôžeme však stres považovať iba za škodlivý. Určitá miera stresu je pre človeka potrebná, inak by sme neboli motivovaní k prekonávaniu prekážok. Rozlišujeme však prijateľný stres (eustres), ktorý je spojený napr. s prekonávaním prekážok, s pozitívnym očakávaním, a negatívny stres (distres). (Praško, Prašková, 1996)

Učiteľská profesia patrí medzi náročnejšie profesie, je spätá s mnohými záťažovými situáciami vplyvujúcimi na psychickú a fyzickú stránku učiteľa. Vôbec profesie spojené s prácou s ľuďmi sú náchylné na tzv. syndróm vyhorenia (burnout), ktorý so stresom súvisí. Rozdiel medzi syndrómom vyhorenia a stresom opisuje Křivohlavý (1998) tak, že zatiaľ čo do stresu sa môže dostať každý človek, burnout sa objavuje len u ľudí, ktorí sú intenzívne zaujatí svojou prácou, majú vysoké ciele, veľké očakávania, majú výkonovú motiváciu. Ľudia, ktorí túto motiváciu nemajú, sa môžu dostať do stresu, nehrozí im však vyhorenie. Stres z nášho života vylúčime ťažko, ale môžeme sa naučiť s ním zaobchádzať tak, aby sme minimalizovali jeho negatívny vplyv. Neustály stres bez skutočnej relaxácie „výrazne poškodzuje telesné funkcie, možnými následkami sú trvalé vypätie, žalúdočné vredy, narušený imunitný systém alebo poruchy pozornosti“ (Mühleisein, Oberhuberová, 2008, s. 56).

Fontana (2003, doplnené autorkou) učiteľom na vyrovnanie sa so stresom odporúča:

- ✓ Dôležité je uvedomiť si, nakoľko sú naše očakávania, ktoré máme na seba či iných, realistické. Je potrebné vedieť realisticky odhadnúť, čo môžeme v danej situácii urobiť a čo je už nad naše sily. Týmto sa vyhneme sklamaniu z niečoho, čo sme možno ani nemohli ovplyvniť.
- ✓ Mať zmysel pre humor je dôležitou vlastnosťou. Humor odbúrava napätie. Ak sa dokážeme na seba zasmiať bez pocitu hanby, dáme ostatným na vedomie, že si seba samých vážime a poznáme sa. Ľudia so zmyslom pre humor zväčša dokážu reálne posúdiť rozdiel medzi tým, akými by chceli byť a aké sú ich skutočné možnosti. Dôsledkom je, že berú veci také, aké sú, a necítia sa byť frustrovaní, ak niečo nie je podľa ich predstáv. Neznamená to však, že by sa vôbec nesnažili o pozitívnu zmenu. Len k nej pristupujú takým spôsobom, že sa najskôr oboznámia so situáciou a potom sa pokúsia v rámci možností o zmenu.
- ✓ Poznať svoje reakcie je potrebné z dôvodu, aby sme vedeli určiť, ktoré situácie v nás vyvolávajú napätie a rozladujú nás. Pre učiteľa je nesmierne dôležité, aby dokázal kontrolovať svoje emócie a primerane reagovať. Najskôr však musí mať vedomosť o tom, čo je tým štartérom, ktorý vzbudzuje jeho negatívne emócie? Nech je príčina akákoľvek, dôležité je o nej vedieť, čím sa nám otvoria dvere k sebaoznaniu.
- ✓ Dostatok odpočinku je ďalším dôležitým faktorom odbúravanie stresu. Pri toľkých povinnostiach, ktoré nás denne čakajú, zabúdame, resp. nestíhame odpočívať. Často sa cítíme vinní za to, že máme prestávku a odpočívame, takže pocit viny v nás

vyvoláva ďalší stres. Každý by mal mať činnosť, pri ktorej vie, že si určite odpočinie. Odpočinok môže mať rôzny charakter, na každého pôsobí upokojujúco niečo iné. Pre niekoho je to čítanie kníh, pre iného práca v záhrade alebo prechádzka, či nejaká športová činnosť. Pohyb pomáha pri budovaní obranyschopnosti organizmu proti stresu, pozitívne vplýva na imunitný a kardiovaskulárny systém a vďaka nemu sa cítime v pohode a vyrovnaní.

- ✓ Relaxačné techniky tiež pomáhajú zbaviť sa nadobudnutého napätia. Či je to autogénny tréning alebo jednoduché relaxačné cvičenia, okrem oddychu a načerpania energie, vnášajú do nášho života vyrovnanosť, umožňujú nám premýšľať o stresových situáciách s nadhľadom, čo sa pozitívne prejaví v ich úspešnom zvládaní.
- ✓ V neposlednom rade apelujeme na dostatočný príjem tekutín počas dňa, samozrejme nealkoholických. Kávu tiež nemôžeme počítať medzi potrebné tekutiny, pretože má odvodňujúci účinok. Nedostatok tekutín okrem rôznych telesných a fyziologických problémov sa prejavuje únavou, malátnosťou a úzkosťou. Vyčerpanosť organizmu z nedostatku tekutín znižuje náš výkon, čo môže vyvolávať ďalší stres a zasa sme ako v začarovanom kolotoči.

Niekedy stačí malá zmena na to, aby sa človek zbavil stresu, a tým zlepšil kvalitu svojho života. Doprajte si pár minút pokoja počas pracovného dňa a okrem uvoľnenia sa získate novú energiu na zvládanie stresu.

4.7 Orientácia na cieľ

Položili ste si niekedy otázky typu: „Čo chcem v živote dosiahnuť? Kam smerujem? Spĺňa môj terajší život moje predsavzatia? Aké sú moje osobné ciele? A pracovné? Čo je vlastne zmyslom môjho života?“ Niekedy nám podobné otázky prichádzajú na myseľ až vtedy, keď sa cítíme nešťastní, vyčerpaní, zavalení rutinou každodenného života a nevidíme zmysel toho, čo robíme.

Ciele sú však pre nás v živote dôležité. Sú pre nás vodidlom pre smerovanie našej činnosti a energie, na ich základe sústreďujeme svoje zdroje a využívame svoje schopnosti na to, aby sme uspokojili naše potreby.

V živote môžeme mať rôznorodé ciele. Mühleisen a Oberhuberová (2008) vymedzujú tri typy cieľov:

- **Ciele pre prežitie** – to sú napríklad ciele ako financovanie našej obživy, starostlivosť o zdravie, zabezpečenie bývania a pod. Určujeme si ich na základe primárnych potrieb s cieľom zabezpečenia nášho života.
- **Ciele pre seberealizáciu** – na ich základe niečo budujeme, s nimi sa realizujeme v rôznych oblastiach života (hľadáme si prácu, ktorá nám prináša uspokojenie, nadväzujeme vzťahy s úmyslom založiť si rodinu, hľadáme priateľov...).
- **Ciele vlastného rozvoja** – nie sú bezpodmienečne nutné pre život, ale motivujú nás k osobnému rozvoju (zdokonalím sa v anglickom jazyku, budem sa venovať určitému športu, budem rozvíjať svoju osobnosť).

Z hľadiska mobilizácie a rozloženia svojich síl a energie je dôležité vedieť, ktoré ciele sú pre nás dôležité (tým dávame prioritu na ich dosiahnutie) a ktoré ciele sú druhoradé v zmysle ich plnenia. Inak sa môže stať, že uspokojovanie menej dôležitých cieľov nám zaberie čas a vyčerpá naše sily natoľko, že podstatnejšie ciele zostanú nesplnené. Stanoviť si priority je teda žiaduce.

Tiež by sme mali zvážiť realnosť dosiahnutia cieľov vzhľadom na naše možnosti a schopnosti. Často nevieme objektívne zhodnotiť seba, svoje schopnosti. Potom sa stane, že si budeme dávať ďalekosiahle ciele alebo také, na ktoré jednoducho nemáme schopnosti a možnosti, ich nedosiahnutie nás bude frustrovať, budeme deprivovaní a sklamaní. Netreba ísť zbytočne hlavou proti múru. Vhodnejšie je stanoviť si primerané a krátkodobejšie ciele, ktorých postupné dosahovanie nás bude motivovať k napĺňaniu ďalších mét. Nezamieňajme si primeranosť cieľov s príliš jednoduchými cieľmi, ktoré nás nikam osobnostne neposunú.

Dosiahnutie cieľa nás posúva k jeho analýze, hodnoteniu, a tým nám poskytuje aj spätnú väzbu o tom, či sa nám oplatilo na danom ciele pracovať, či nebol menej dôležitý, než ako sme si mysleli. Umožňuje nám to urobiť si reálnejší pohľad nielen na zadávanie budúcich cieľov, ale aj na seba samého.

4.8 Ochota k zmene

Ako sa zvykne hovoriť: „Zmena je život!“ Z hľadiska ontogenézy sa meníme neustále po stránke fyzickej aj psychickej. Takéto zmeny berieme ako prirodzené a sme s nimi viac-menej

zmierení. Väčší problém nám niekedy môžu spôsobovať požiadavky na nás v tom, aby sme menili svoje návyky, správanie, postoje, spôsob práce, osobnosť. Naše okolie chce od nás, aby sme sa učili nové veci, menili zabehnuté rituály, prispôbovali sa novým požiadavkám. Aj od učiteľov sa v rámci celoživotného vzdelávania očakáva, že sa profesijne a osobnostne budú rozvíjať, učiť a meniť.

Zamyslite sa nad tým, ako sa staviate k požiadavkám, ktoré útočia na vaše zabehnuté zvyky, spôsoby správania či práce? Automaticky ich odmietate s tým, že to je niečo nové a vy to neviete, týmto spôsobom nepracujete, alebo sa púšťate vyskúšať niečo iné, čo vám možno zefektívni doterajšie postupy napriek spočiatku väčšej vynaloženej energii? Je dobré uvedomiť si, aký postoj máme k zmenám a nemať zo zmien strach. Nemyslite na prekážky a problémy, ktoré môžu novinky priniesť, ale zamerajte sa na to, aké možnosti a nové šance sa vám ponúkajú.

Je pravda, že nie každá zmena nám musí priniesť pozitíva. Ale aj z niečoho, čo sa nám možno nevydarí, môžeme pre seba získať nové skúsenosti, poučenie, ako v budúcnosti postupovať inak, trénujeme si vytrvalosť, tvorivosť, odvahu riskovať a naučíme sa niečo nové. Naučte sa hľadať aj na neúspechoch niečo, čo vás posunie dopredu, pozitívne sa motivujte aj neúspechom.

Treba si tiež uvedomiť, že zmeny, ktoré uskutočnite (najmä v rámci osobnostného sebarozvoja), ovplyvnia nielen vás, ale aj ľudí okolo vás (rodinu, kolegov, priateľov). Iní nemusia pozitívne prijať to, že sa osobnostne posúvate na inú úroveň, pretože tým ich to núti reagovať inak na vaše nové správanie, a tým meniť seba. Prenos nových spôsobov správania či používanie nových sociálnych spôsobilostí do reálneho života môže prinášať problémy najmä tam, kde zo strany vášho sociálneho okolia nie sú na to vytvorené vhodné podmienky a ostatní nechcú vaše zmeny akceptovať. Netreba sa však nechať odradiť a pokiaľ uskutočnené zmeny vyhovujú vám, nevracajte sa späť k pôvodnému správaniu.

Ľudia, ktorí sú nastavení rigidne zotrvať na svojich zabehnutých postupoch a nevedia sa prispôbovať novým požiadavkám, trpia o to viac a sú stresovaní, ak nejaké zmeny musia vo svojom živote realizovať. Preto je dobré trénovať sa v ochote meniť veci okolo seba či seba samého. Skúste to najskôr s drobnosťami, napríklad upracte byť v sobotu popoludní a nie dopoludnia ako vždy, vyskúšajte v reštaurácii nové jedlo namiesto tradičných, zrealizujte s deťmi v škôlke novú hru, prihláste sa na nejaký kurz. Zvykaním si na nové veci si môžete postupne odbúravať aj stres z nových zmien, ktoré prinesie budúcnosť.

4.9 Spojenie myslenia a konania

Od stanovenia si cieľa k jeho dosiahnutiu treba zvládnuť určitú cestu. V praxi to znamená vytýčiť si stratégiu, plán, ktorým sa k danému cieľu dopracujeme (bez rozdielu toho, či ide o ciele súkromné alebo pracovné).

Často plánujeme jednotlivé kroky postupu lineárne, systematicky, pričom jeden krok závisí od druhého, spoliehame sa, že dosiahnutie cieľa či vyriešenie úlohy závisí len od nás, ale nepočítame s tým, že plán môžu narušiť rôzne okolnosti (časové zdržanie, vyrušenie kolegom, nečakaná návšteva, výpadok elektrického prúdu, zlyhanie počítača...). Systematickosť v myslení je dobrá vec, ale popritom je dobré myslieť aj na nepredvídateľné veci, ktoré nám môžu dosahovanie cieľa skomplikovať.

Mnohí ľudia majú tendenciu odkladať úlohy na neskôr. Potom sa stane, že sa im úlohy hromadia, niektoré nestihnú včas dokončiť alebo ich odfláknu. Častým problémom tiež býva premárnenie času na nepodstatné činnosti (pauzy na kávu či cigaretu, surfovanie po internete...).

Pri plánovaní si treba dať pozor na reálnosť odhadovania času na zvládnutie úlohy. Vhodné je zahrnúť do odhadov určitú časovú rezervu kvôli možným neočakávaným okolnostiam. Časová rezerva by však nemala byť príliš veľká, pretože nás to môže lákať „z hľadiska dostatočného času“ odsúvať splnenie úlohy (prokrastinácia) a v konečnom dôsledku to môže mať negatívny dopad na vyriešenie úlohy.

Ďalej musíme zvážiť, či na dosiahnutie cieľa potrebujeme spoluprácu aj iných ľudí a dopriať im dostatok času či vhodné pomôcky na realizáciu úlohy.

Napriek plánovaniu niekedy musíme z rôznych dôvodov improvizovať.

Príklad: Učiteľka naplánuje výchovnú činnosť pre deti. Stanoví si cieľ vhodný pre danú vekovú kategóriu detí, pripraví pre ne hrové aktivity, pomôcky a počíta s určitým časom. Ale dynamika v skupine detí je iná, než s akou počítala, alebo deti daná aktivita nezaujme a učiteľka musí mať pripravené niečo iné v talóne, improvizovať, byť tvorivá a snažiť sa motivovať deti k aktivite. Takže v tomto prípade priama cesta a systematická postupnosť k dosiahnutiu cieľa nie je.

Tým nechceme naznačiť, že plánovanie nie je potrebné a budeme sa spoliehať iba na improvizáciu. Plánovanie je dôležité, umožňuje nám premýšľať o našich cieľoch

v súvislostiach s časom, reálnosťou cieľa, množstvom práce, ktorú musíme na jeho dosiahnutie vykonať, pomocou iných ľudí či vecí, ktoré na to potrebujeme.

4.10 Pripravenosť riskovať a vedomie rizika

Denne sa rozhodujeme v mnohých oblastiach. Niektorí sa pri rozhodovaní správajú konzervatívnejšie, dôležitá je pre nich istota, iní zvažujú riskantnejšie riešenia aj s prípadnými stratami.

Poznatky o správaní sa ľudí v rámci rizika priniesli výskumy psychológov Kahnemana a Tverského. Z ich záverov vyplýva, že ľudia sa obávajú rizika, keď sa usilujú splniť svoje ciele, ale volia riziko, aby zabránili istým stratám. Čiže ľudia sa obávajú riskovať, keď sa strachujú o svoj majetok. Ale keď sa ocitnú v tiesni, prejavujú veľkú ochotu riskovať, aby hroziacu stratu odvrátili vysokým nasadením (Kahneman, Tversky, In Mühleisen, Oberhuberová, 2008).

Je dobré poznať, ako sa správame v stresových a rizikových situáciách, pretože podľa vyššie uvedených výsledkov výskumu v strese pri hrozacej strate sme ochotní riskovať veľa. Môžeme tak urobiť analýzou našich reakcií z rizikových situácií z našej minulosti. Poznaním svojej reakcie sa môžeme naučiť kontrolovať svoje správanie. Ak si potom v kritickej situácii uvedomíme, že máme tendenciu reagovať svojím typickým spôsobom, môžeme sa rozhodnúť, či nám to v danej situácii vyhovuje, alebo nie, a rozhodovať sa racionálne.

Niekedy je dobré riskovať v zmysle prijímania nových výziev v živote.

Príklad: Rozhodujete sa medzi pracoviskom, kde pôsobíte dlhší čas, máte vybudované svoje zázemie, vyhovuje vám z hľadiska blízkosti k domovu, ale na ktorom sú narušené vzťahy a prístup vedenia smerom k podriadeným vykazuje prvky bossingu, a ponukou nového pracoviska, kam by ste museli síce dochádzať, ale prístup vedúceho je korektný a atmosféra na pracovisku je pozitívna. Stojí za zváženie riskovať možno stratu určitého komfortu kvôli cestovaniu, ale na druhej strane získať pozitívne vzťahy na pracovisku a prácu bez zbytočných sociálnych stresov.

Nenabádame na to, aby ste riskovali za každú cenu, pretože naozaj risk je zisk alebo strata. Naším zámerom je, aby ste sa zamysleli nad svojou tendenciou riskovať, uvedomili si svoje spôsoby reagovania a rozlíšili to, či sa rozhodujete pre riziko z ľahkomyselnosti a v každom

prípade, alebo po racionálnej úvahe so zvážením prípadných strát či ziskov. Pretože hranica medzi zdravým riskovaním, odvahou prijať určité zmeny ako nové životné výzvy a ľahkovážnym prístupom môže byť niekedy veľmi úzka.

4.11 Sebamotivácia

Prečo sa správame určitým spôsobom? Čo nás vedie k tomu, že sa snažíme niečo robiť? To sú otázky motivácie človeka.

Východiskom motivácie človeka je podľa Lewina (In Nakonečný, 1998) „vnútorný stav napätia“ a cieľom je „dovršujúca reakcia“. Nakonečný (1998) taktiež tieto javy motivácie prirovnáva k stavu hladu a nasýtenia. Hlad predstavujú naše potreby, túžby, ktoré chceme uspokojiť (nasýtiť sa).

Správanie človeka je motivované rôzne. Podľa Janouška a Slaměníka si človek nemusí svoje motívy vždy uvedomovať a nemusí si ich ani pripustiť. Práve motív je vnútorným zdrojom motivácie a určuje smer aj intenzitu správania v dvojakom zmysle – ako aktuálne pôsobiacej sily alebo ako dispozície na jeho vznik a uplatnenie (Janoušek, Slaměník, In Výrost, Slaměník, 2008).

Keď je človek motivovaný k niečomu, môžeme u neho pozorovať nasledujúce vonkajšie prejavy (Džuka, 2003):

- ✓ má určitý cieľ,
- ✓ usiluje sa o dosiahnutie tohto cieľa,
- ✓ vynakladá určité úsilie.

Určitý stav, ktorý núti jednotlivca robiť niečo pre vlastnú potrebu, z vlastného záujmu, pre vlastné potešenie, môžeme chápať ako vnútornú motiváciu (sebamotiváciu). Vnútorná motivácia vychádza hlavne z potrieb človeka, jeho hodnôt, túžob či stanovených cieľov. V prípade vonkajšej motivácie podnety na určité správanie človeka prichádzajú z prostredia mimo neho.

Príklad: Učitelia materských škôl často využívajú na motiváciu detí vonkajšie motívy, najmä pozitívne či negatívne hodnotenie vo forme rôznych dobrých či zlých bodov, slniečok či iných symbolov, ktorých cieľom je podporiť (pochvala) či odbúrať (trest) správanie detí. Ale konečným zámerom zo strany učiteľov je u detí zmeniť takúto vonkajšiu motiváciu na ich vnútornú, dosiahnuť stotožnenie dieťaťa s výchovno-vzdelávacími požiadavkami a realizovať dané správanie preto, že chcú, a nie preto, že musia.

Je dôležité vedieť, čo nás najviac motivuje, čo chceme, pretože nás to posúva dopredu a dodáva nám silu na dosahovanie našich cieľov súkromných i pracovných. Ako tvrdia Mühleisen a Oberhuberová, „umenie žiť spočíva v tom, že to, čo robíme, robíme úprimne, zo srdca. Preto sa čo najčastejšie motivujte tým, čo vás poháňa k práci a je pre vás prísľubom pôžitku. Pretože len ten, kto sa dokáže sám motivovať, je ušetrený, aby ho frustrovali ostatní.“ (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, s. 82).

Povolanie učiteľa je u nás dlhodobo nedocenené zo strany spoločnosti (morálne i finančne) a jeho status v spoločnosti klesá. Našťastie i napriek tomu je veľa učiteľov, ktorí by svoje povolanie nevymenili, pretože k jeho výkonu ich motivuje niečo iné, než len plat za odvedenú prácu, napríklad láska k deťom, potreba a ochota vzdelávať a vychovávať, potreba pomáhať, a iné vnútorné motívy.

4.12 Vedomie zodpovednosti

Na koho alebo čo zvaľujete vinu, keď sa vám v niečom nedarí? Na seba, na iných ľudí, ktorí „za to môžu“, alebo na situačné okolnosti? Niekedy nie je ľahké niesť zodpovednosť za správanie či riešenie úloh, pretože nie vždy máme prehľad o všetkých udalostiach a ľuďoch, ktorých sa daná činnosť týka.

Sú typy ľudí, ktorí preberajú zodpovednosť aj za to, za čo nemôžu, a sú aj takí, ktorí prisúdia vinu za nezdar všetkému a všetkým, len nie sebe, aj keď to môže byť ich primárna zodpovednosť. Môžeme to vysvetliť v súvislosti s teóriou Rottera, tzv. „locus of control“ (lokalizácia kontroly), ktorá hovorí, že správanie človeka môžeme predpokladať z poznania týkajúceho sa toho, ako jedinec vidí situáciu, aké má očakávania vlastného správania a akú hodnotu prikladá výsledkom svojho správania. „Internalita a externalita je zovšeobecnené očakávanie týkajúce sa súvislostí medzi vlastným správaním a výsledkami tohto správania. Internalisti sú presvedčení, že výsledky ich správania sa závisia od nich samotných. Externálni jednotlivci sú presvedčení, že výsledky ich správania sa sú dané pôsobením vonkajších (nimi nekontrolovateľných síl), a teda nesúvisia priamo s ich správaním sa.“ (Zelová, In Výrost, 1997, s. 57). Lokalizáciu kontroly Rotter chápal ako kontrolu posilnenia.

Príklad: Ak bude učiteľ či rodič dieťaťa opakovať pri všetkom: „Ty si na vine! Je to dôsledok tvojho správania!“ tak dieťa v budúcnosti bude pripisovať zodpovednosť v prvom rade sebe za dôsledky udalostí (internalista).

Spomeňte si na svoje detstvo – kládli rodičia zodpovednosť za udalosti vám alebo väčšinou hľadali ospravedlnenia vašich činov v iných okolnostiach? A ako vnímate zodpovednosť za udalosti teraz v dospelosti? Je dôležité vedieť objektívne posúdiť a nie byť zodpovednosť, je to znakom zrelosti človeka.

Hovorí sa, že človek je sám strojom svojho šťastia. Pokiaľ nie ste s niečím spokojní, nespoliehajte sa v prvom rade na iných, ale prevezmite zodpovednosť a riešte danú situáciu. Ak vám chýbajú k nej poznatky, doplňte si ich. Ak si nie ste istí v odhade správania iných, pýtajte sa ich a žiadajte vysvetlenie. A ak sa vám napriek vašej snahe nepodarí niečo vyriešiť, aspoň budete môcť objektívnejšie posúdiť svoju zodpovednosť.

Ľudia, ktorí sú nám blízki (deti, rodičia, priatelia), na ktorých nám záleží, nás omnoho častejšie vedia vyviesť z rovnováhy svojím správaním ako ľudia neznámi a nemusia to robiť ani vedome. A my sa často trápime, cítime hnev a smútok kvôli ich správaniu a máme pokazený celý deň. Je normálne prežívať emócie v súvislosti s našimi blízkymi. Mühleisen a Oberhuberová (2008, s. 85) odporúčajú v takýchto situáciách osvojiť si postoj typu: „Nenechám sa tým rozhodit!“ Získate pocit, že nie ste v role obeť a ovládajú vás druhí, ale ste pánmi situácie, ste zodpovední za to, čo sa stane. Zrazu začínate žiť sami namiesto toho, aby za vás žil niekto iný.

5 Sociálna kompetencia

V predošlých kapitolách sme sa zaoberali tým, ako poznať sám seba, svoje potreby, emócie, ciele, ako zvládať stres, motivovať sa k činnosti a pod., čiže tým, čo tvorí osobnú kompetenciu človeka.

V sociálnom kontakte s inými ľuďmi si nevystačíme len poznaním seba samého, ale potrebujeme mať určité schopnosti, ktoré nám umožnia efektívne nadväzovať kontakty s inými, komunikovať primerane situácii, adekvátne reagovať na správanie ľudí vo vzťahu k sebe či ostatným, vedieť sa vcítiť do pocitov a potrieb iných ľudí, analyzovať sociálne situácie a prispôbiť tomu svoje správanie, vedieť spolupracovať i súperiť v prípade potreby či riešiť konflikty, s ktorým sa v živote stretneme. Hovoríme o schopnostiach, ktoré môžeme spoločne pomenovať pojmom sociálna kompetencia.

Tab. 2 Zložky sociálnej kompetencie (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, s. 91)

| Schopnosť | Popis |
|--|---|
| poznanie ľudí | vedieť realisticky odhadnúť potreby, úmysly a schopnosti iných ľudí |
| pozornosť a empatia | pozornosť vo vzťahu k ostatným; umenie vcítiť sa do pocitov iných ľudí; podpora ostatných |
| schopnosť nadväzovať kontakty a vzťahy | priamo a spontánne pristupovať k ľuďom; budovanie vzťahov a kontaktov; vzbudzovanie dôvery a spoľahlivosť |
| schopnosť integrácie a tímovej práce | komunikovať s kolegami a v tíme otvorene; aktivita a kooperácia; dôvera v schopnosti iných; radosť zo spoločných úspechov; integrácia do nového tímu a budovanie tímu |
| systémové vnímanie | schopnosť vidieť v medziľudských problémoch vzťahovú dimenziu a chápať skupiny ako sociálne systémy |
| schopnosť motivovať a viesť | vedieť presvedčať; vedomie zodpovednosti; umenie delegovať úlohy, kompetencie a zodpovednosť; vedieť realisticky odhadnúť pracovníkov a ich schopnosti, prejavíť im dôveru a poskytovať im ochranu; vytvárať podmienky na efektívnu prácu; ciele poskytovať informácie; rýchlo sa rozhodovať; vedieť nadchnúť ostatných pre svoje plány; charizma |
| schopnosť riešiť konflikty | dopredu rozoznať konflikty; nevyhýbať sa nepríjemným rozhovorom; pomenovať problémy a spoločne hľadať riešenia |
| takt a štýl | správanie a etiketa; vedieť sa správať primerane k situácii |

V tabuľke 2 uvádzame stručný prehľad zložiek sociálnej kompetencie podľa Mühleisena a Oberhuberovej (2008), ktorým sa v ďalších kapitolách budeme venovať podrobnejšie.

5.1 Poznávanie iných ľudí

O tom, prečo je dôležité poznať seba samého, sme písali v predošlých kapitolách. Aby sme však vedeli primerane riešiť sociálne situácie, musíme do určitej miery poznať aj ľudí, ktorí dané sociálne situácie vytvárajú – aké sú typy osobností, ako to ovplyvňuje ich reakcie, emócie, správanie a čo z toho vyplýva pre nás z hľadiska rozhodovania sa o našom reagovaní na vzniknutú situáciu.

Každý z nás je jedinečnou osobnosťou a podpisujú sa na nás jednak biologické faktory (dedičnosť, vrodené vlastnosti, nervová sústava, telesná konštitúcia...), faktory sociálne (výchova, spoločnosť a jej normy, pôsobenie v sociálnych skupinách...) a postupom veku aj vplyv učenia vrátane našich skúseností.

Osobnosťou sa človek nerodí, ale stáva sa ňou, a to v čase, kedy sa u neho v ranom detstve vytvára taká organizácia a fungovanie psychiky, ktoré sú typicky ľudské (Nakonečný, 1999). Pojem osobnosť je definovaná množstvom autorov a jednotlivé definície sa líšia podľa toho, akú teóriu ich autori zastávajú. Eysenck (In Kubáni, 2010, s. 117) charakterizuje osobnosť ako „viac či menej stabilnú a trvalú organizáciu charakteru, temperamentu, intelektu a tela, ktorá determinuje jeho jedinečné prispôbovanie sa okoliu.“

Napriek tomu, že ľudia sa od seba odlišujú individuálnymi charakteristikami, môžeme ich kategorizovať do určitých väčších typov skupín. Jednou z najznámejších klasifikácií osobnostných typov je Eysenckova typológia. Uvedený autor vymedzil dve základné dimenzie osobnosti:

- extroverziu – introverziu,
- emocionálnu stabilitu – emocionálnu instabilitu (neuroticizmus).

Uvedieme stručný opis jednotlivých pólov týchto dimenzií (Smékal, 2002):

Typický **introvert** je pokojný, stiahnutý do seba, dáva prednosť ideám pred ľuďmi, je zdržanlivý a uzavretý voči ľuďom. Pokiaľ naviaže intímny vzťah, tak len s vybranými ľuďmi. Má sklon robiť si plány do budúcnosti a dlho premýšľa, než začne jednať, a má množstvo zábran. Nedôveruje aktuálnym podnetom, nemá rád vzrušenie, je vážny a má rád život zorganizovaný poriadkom (pevný režim dňa). Silne kontroluje svoje city, zriedkakedy sa

prejaví agresívne a málokedy sa rozhnevá. Je spoľahlivý, trochu pesimistický a prikladá veľký doraz na etickú stránku života.

Typický **extrovert** je družný, má rád zábavu a spoločnosť, túži po všetkom novom, má mnoho (často povrchných) priateľov. Pociťuje potrebu byť obklopený ľuďmi, s ktorými sa môže rozprávať. Nerád robí niečo osamote. Túži po vzrušení, rád riskuje, často sa vystavuje nebezpečenstvu, koná na základe momentálnych impulzov a i celkovo je impulzívny. Rád vtipkuje, vždy pohotovo reaguje a má rád zmenu. Je bezstarostný, nenútený, optimistický, rád sa smeje a je veselý. Rád sa pohybuje, je aktívny a má sklon k agresívnemu jednaniu, ľahko sa rozhnevá. Svoje city ľahko manifestuje a nedá sa na neho vždy spoľahnúť.

Človek s **nízkou úrovňou neuroticizmu** (emocionálna stabilita) je pokojný, vyrovnaný, neuropsychicky stabilný, s minimálnymi tendenciami emočne reagovať. Po emočných situáciách u neho dochádza k rýchlemu návratu do stavu psychickej rovnováhy.

Ľudia s **vysokou úrovňou neuroticizmu** (emočná labilita) sa vyznačujú neuropsychickou labilitou, majú sklon k úzkosti, starostiam, depresiám a bývajú náladoví. Sú taktiež prehnane emotívni, často rozladení a precitlivení, ľahko reagujú na rôzne podnety a ťažko sa upokojujú po vzrušujúcich zážitkoch. Silné emočné reakcie sa prejavujú i v ich horšej prispôsobivosti a vedú k iracionálnym či rigidným spôsobom správania. Taktiež mávajú problémy so spánkom a trpia rôznymi psychosomatickými problémami, ľahko strácajú vytrvalosť a majú tendenciu potláčať neprijemné fakty (Smékal, 2002).

V reálnom živote sa zriedkavo vyskytujú „čisté“ osobnostné typy ľudí, skôr sa vyskytujú kombinácie viacerých typov.

Poznať vlastnosti jednotlivých osobnostných typov je pre učiteľa dôležité z hľadiska výchovy detí. Každému osobnostnému typu dieťaťa vyhovujú odlišné výchovné podmienky a učiteľ musí na základe toho voliť primeraný výchovný prístup. Výchovou a apelovaním na sebaučinku môže učiteľ u dieťaťa ovplyvňovať napríklad správanie či vonkajšie prejavy emočného reagovania tak, aby boli v súlade s kultúrnymi a spoločenskými normami, či minimalizovať nevýhody jednotlivých typov osobnosti.

Denne stretáme rôznych ľudí. Na základe vnímania ich vonkajších znakov (oblečenie, celkový vzhľad), neverbálnej komunikácie (mimika, gestika, posturika...) a ich správania si na základe intuície, empatie aj našich skúseností o nich vytvárame určitý obraz. Ak si dokážeme pri ich poznávaní pomôcť charakteristikami osobnostných typológií, tieto nám poskytnú určitú orientáciu v ich silných a slabých stránkach, umožní nám to lepšie chápať správanie ľudí, a tým nám uľahčujú sociálny kontakt.

5.2 Pozornosť a empatia

Poznávanie seba, okolitého sveta, ľudí si vyžaduje byť voči sebe či iným pozorným. Rodič či učiteľ apelujú na dieťa: „Buď pozorný!“ ak chcú dosiahnuť, aby dieťa sústredilo svoju pozornosť na niečo z ich pohľadu dôležité (*učitelia i rodičia musia mať na pamäti, že u dieťaťa predškolského veku sa zámerná pozornosť postupne vyvíja až ku koncu daného obdobia, dieťa skôr mimovoľne zameriava pozornosť na podnety, ktoré sú niečím odlišné od okolia a dieťa ich môže ľahko postrehnúť – výrazná farba, nezvyčajný tvar, hlasný a opakujúci sa zvuk a pod.*). „Pozornosť je taký stav bdelosti, v ktorom sa vedomie zameria a sústreďí na niektoré objekty odrazu, kým iné sa prehliadajú“ (Kubáni, 2010, s. 94). Zvyčajne sa s pozornosťou spájajú vlastnosti ako zameranosť, intenzita, selektivita, koncentrácia, dominancia a pod.

Pozornosť je dôležitá aj v procesoch sociálneho vnímania a poznávania ľudí, a to najmä vtedy, ak hovoríme o empatii.

Podľa Buda (1994, s. 16) „podstatou empatie je, že človek má špecifickú schopnosť vžívať sa do psychického stavu iného človeka, s ktorým je v bezprostrednom kontakte, pričom toto vžívanie vyvoláva psychické procesy, prostredníctvom ktorých si človek vie vyvolať obsahy afektov, emócií a myšlienok, ktoré prebiehajú v inom, a ich súvislosti, a tak dospieva k pochopeniu druhého človeka“. Inak povedané, empatia je schopnosť vcítiť sa, vžiť sa do myslenia, cítenia, situácie iného človeka spolu so snahou o ich pochopenie. Empatia je dôležitá najmä v povolaniach, kde sa často stretávame s ľuďmi. Pri odstraňovaní porúch v medziľudských vzťahoch sa empatia môže stať zásadným určujúcim princípom (Buda, 1994).

Pozornosť a empatia spolu súvisia. Ak je učiteľ v materskej škole pozorný a empatický k deťom, tak napríklad pri výchovnej činnosti, ak registruje zmenu ich nálady, koncentrácie pozornosti, záujmu o vykonávanú činnosť, môže zareagovať zmenou metód výchovného pôsobenia.

Na záver uvádzame niekoľko cvičení, pomocou ktorých sa dá zlepšovať pozornosť a vnímavosť voči okoliu (Mühleisen, Oberhuberová, 2008):

- **Pozorujte vlastný dych.** Pohodlne sa posaďte, zavrite oči, pokojne zhlboka dýčajte nosom a pozorujte vlastný dych, ako prúdi vašim telom. Ostatné myšlienky, ktoré vám budú napádať, si nevšímajte. Desať minút tohto cvičenia denne vám pomôže lepšie sa koncentrovať a ešte popritom aj zrelaxujete.

- **Pozorujte prítomnosť ostatných.** Pokúste sa spomenúť si, čo mal na sebe oblečené človek, s ktorým ste naposledy komunikovali.
- **Pozerajte sa ľudom do očí.** Často sa stretávame s kolegami, priateľmi, rodinou či s predavačkou v obchode bez toho, aby sme sa na nich poriadne pozreli. Pozrite sa iným pri nadväzovaní kontaktu na chvíľu do očí. Čo tam vidíte?
- **Snažte sa vycítiť pocity druhých.** Sledujte, ako sa ostatní správajú, aký robia dojem, čo prežívajú. Vyzerajú smutne, nadšene, stiesnene? Čo cítite vy, keď sa na nich pozeráte?
- **Pozorne načúvajte namiesto toho, aby ste hovorili.** Ako často skutočne pozorne načúvate svojim komunikačným partnerom počas rozhovoru bez toho, aby ste zároveň mysleli na niečo iné? Trénujte sa v otvorenom, sústredenom a zároveň uvoľnenom načúvaní.
- **Akceptujte náladu ostatných.** Pozorujte náladu ostatných. Pokiaľ sa niekto tvári smutne, môžete sa ho spýtať, či nepotrebuje pomoc. Ak sa niekto tvári šťastne, tešte sa s ním.

5.3 Schopnosť nadväzovať kontakty

Keď sa zamyslíme, čo všetko sa nám len za posledných pár dní podarilo vo svojom živote vyriešiť za pomoci ľudí, s ktorými udržiavame sociálne kontakty, možno by sa toho nazbierala riadna kopa.

Vedieť nadväzovať sociálne kontakty a vzťahy s inými je dôležitá schopnosť pre každého človeka. Umožňuje nám iniciovať, udržiavať a viesť vzťahy pracovné i osobné. Pokiaľ máme málo rozvinuté alebo nedostatočne udržiavané sociálne väzby (priateľské, spoločenské, rodinné, pracovné...), môžeme sa postupne dostať až do izolácie.

Nadväzovanie a udržiavanie kontaktov je pre mnohých ľudí náročná úloha. Príčinou problémov v tejto oblasti môže byť napríklad nízke sebavedomie, introvertné zameranie osobnosti, ale aj absencia či nedostatočne rozvinutá schopnosť vedieť kontaktovať iných ľudí. Každý vzťah sa začína prvým kontaktom. Extroverti majú v tejto oblasti výhodu, pretože im nerobí problém kontaktovať sa aj s pre nich neznámymi ľuďmi.

Kontakty môžeme nadväzovať v každej životnej situácii, či má formálny (práca, spoločenská udalosť...) alebo neformálny (rodinné stretnutie, priateľské stretnutia...) charakter. Spontánne osloviť predavačku v obchode, vedľa stojaceho človeka na zastávke autobusu, kolegu v práci

– je veľa situácií na získanie nových sociálnych kontaktov. Nadväzovaním nezáväzných kontaktov si môžete trénovať schopnosť kontaktovať iných. A nikdy neviete – možno v budúcnosti sa nezáväzný kontakt stane pre vás užitočným alebo sa časom z neho vybuduje vzťah.

V každom prípade pri nadviazaní kontaktu je dôležité **prejaviť o druhého záujem**, aby s vami začal komunikovať, a udržať **obojsmernú komunikáciu**. To znamená nezačať kontaktovať iného len preto, aby som si z neho urobil búľtavú vrbu a ja som sa mohol vyrozprávať, ale skôr počúvať aj druhú stranu a prejaviť záujem o to, čo hovorí. Kontaktovanie ľudí len zo zistných dôvodov nemá na budovanie sociálnych vzťahov pozitívny vplyv (napríklad ak oslovujem všetkých známych a rodinu a chcem im predať poistenie, alebo ich zatahnem do pyramidovej hry). Ostatní veľmi rýchlo zistia, že ich len využívate. Základom kvalitných vzťahov v oblasti pracovnej i súkromnej je nielen brať, ale aj dávať, obojstranná komunikácia, pozornosť venovaná partnerovi vo vzťahu, dôvera a rešpekt a ochota neustále sa o vzťah starať a rozvíjať ho.

Pre učiteľov materských škôl je uvedená schopnosť dôležitá nielen z hľadiska ich rozvíjania v oblasti sociálnej kompetencie, ale aj preto, že túto schopnosť majú rozvíjať aj u svojich zverencov. Pre deti sú vzorom, poskytujú im modelové správanie. Mnohí dospelí nie sú schopní nadväzovať sociálne kontakty z dôvodu, že nemali v detstve vo svojom okolí (rodina, škola) adekvátny sociálny model, ktorý by si osvojili napodobňovaním v rámci sociálneho učenia. Práve v období predškolského veku je dieťaťo senzitívne na preberanie rôznych vzorcov sociálneho správania. Ako uvádza Šramová (2007, s. 86), „potreba sociálneho kontaktu s inými osobami, potreba spoločenského uznania sú základné psychické potreby dieťaťa. Ak mu tieto potreby odopierame, dopúšťame sa deprivácie, prípadne subdeprivácie, ktorá má za následok stagnáciu vývinu, prípadne oneskorený vývin.“

5.4 Schopnosť integrácie a tímovej práce

Nie všetky situácie – a najmä pracovné – riešime individuálne. Sú úlohy, keď sme odkázaní na tímovú prácu a potrebujeme spolupracovať s inými (napríklad kvôli ich schopnostiam, zručnostiam, vedomostiam, nápadom). Aj učiteľ materskej školy často rieši úlohy, v ktorých uplatňuje tímovú prácu (napríklad pripraviť vystúpenie detí pre rodičov na slávnosti, zrealizovať špeciálny deň pre deti, pripraviť výchovný a vzdelávací program...).

Tím je vnútorne formálne neštruktúrovaná malá skupina ľudí, ktorí v jej rámci podávajú počas stanovenej doby spoločný pracovný výkon. Medzi základné princípy tímovej práce patria (Jusko, Fazekašová, Becík, 2006):

- ✓ Tím tvoria pracovníci viazaní nie na určitú osobu alebo na funkciu, ale na úlohy a ciele.
- ✓ Pri tímovej práci ide o riešenie komplexných rôznorodých problémov.
- ✓ Tím má presne vymedzený manévrovací priestor, nezasahuje do oblastí, ktoré nepatria do jeho pôsobnosti.
- ✓ Všetci členovia tímu sú rovnocenní, volí sa však hovorca tímu, ktorý má schopnosti moderovať diskusie a riešenie problémov.

Aby tím fungoval efektívne, mal by mať nasledovné charakteristiky (Jusko, Fazekašová, Becík, 2006):

- vhodné zloženie tímu,
- ciele sú pre všetkých jasné a motivujúce,
- dostatočná otvorenosť vo vyjadrovaní pocitov a riešení problémov,
- vzájomná podpora a dôvera medzi členmi tímu,
- zdravé a efektívne postupy rozhodovania,
- dobré vedenie tímu,
- pravidelné vyhodnocovanie možností lepšieho fungovania tímu,
- využívanie príležitostí pre rozvoj,
- konštruktívne vzťahy s inými tímami,
- dobrá komunikácia (počúvanie sa navzájom, overovanie porozumenia, spätná väzba).

Z hľadiska členov tvoriacich tím je dôležité, aby boli nielen profesijne zdatní (mali vedomosti, schopnosti, skúsenosti z danej oblasti), ale aby disponovali aj určitými osobnostnými vlastnosťami, ktoré sú dôležité pre tímovú prácu (lojálnosť k pracovisku, dostatočná odolnosť voči záťaži, prispôsobivosť, sociálna citlivosť voči druhým, schopnosť kooperovať, sociálna adaptácia a pod.). Snáď najdôležitejšie sú však ochota a chuť pracovať v tíme. Podľa Mühleisena a Oberhuberovej (2008) sa v tímoch, ktoré pracujú dlhodobo spolu, môže vyskytnúť aj nebezpečenstvo toho, že sa potreby jednotlivca obetujú v prospech tímových cieľov a že sa konflikty budú zametať pod stôl.

Pripravovať deti na ich budúce pôsobenie v rôznych sociálnych skupinách a tímoch môže učiteľ vhodne zvolenými hrami a aktivitami, ktoré rozvíjajú spoluprácu, vnímavosť voči iným, empatiu, adaptabilnosť, odvahu riešiť nové situácie, kritické myslenie, tvorivosť a pod.

5.5 Systémové vnímanie

Skupiny, v ktorých pôsobíme, tvoria určité sociálne systémy. Naše pôsobenie a správanie sa v nich ovplyvňuje nielen nás samotných, ale aj ostatných členov skupiny. Podľa systémovej teórie „ľudia a ich želania sa v systéme nikdy nevyskytujú izolovane, ale fungujú vždy obojstranne a vo vzájomných vzťahoch“ (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, s. 120). Pohyb jednej časti systému ovplyvňuje celý systém. Môžeme si to predstaviť, ako keby sme v skupine boli spojení niťou, pričom ak sa pohne jeden človek určitým smerom, potiahne aj ďalšieho, ktorý je k nemu priviazaný, a ten zas iného. V práci je dôležité postrehnúť spomínanú medziľudskú vzťahovú dimenziu, pretože jej úroveň a kvalita závisia od každého jedinca v skupine, ovplyvňujú nielen pracovný výkon, ale aj atmosféru v skupine. Akcia vyvoláva reakciu. *(Ako bude učiteľka či rodič komunikovať s deťmi, tak budú deti komunikovať späťne a osvoja si daný spôsob komunikácie aj do budúcnosti. A to isté sa týka aj správania.)*

Okrem vonkajšieho sociálneho systému máme vytvorený aj určitý vnútorný systém. Tvoria ho napríklad naše spôsoby rozmýšľania a zvažovania pri riešení rôznych situácií, ktoré máme osvojené na základe našich skúseností, správanie odpozorované z rodiny, ktoré aplikujeme aj v pracovných skupinách, rozhodovanie sa a zvažovanie za a proti nejakým riešeniam. To, čo sme sa naučili v minulosti, skúsenosti, ktoré sme získali, vedome či nevedome uplatňujeme pri riešení situácií v našom sociálnom prostredí, pričom často porovnáваме vonkajší sociálny systém a jeho fungovanie s našim vnútorným systémom.

Schopnosť vedieť sa pozerat' na sociálne situácie v súvislostiach a aj s nadhľadom nás chráni aj pred určitou krátkozrakosťou, pretože ako sa hovorí, to, ako sa správame dnes, sa nám v budúcnosti určitým spôsobom vráti. Môžeme sa na to pozrieť aj z hľadiska výchovy detí. To, čo do ich výchovy investujeme dnes (či už ako učitelia, rodičia, štát, spoločnosť...) sa nám v budúcnosti vráti v ich správaní sa voči nám, sebe, riadení spoločnosti a pod.

5.6 Schopnosť motivovať a viesť

Pokiaľ máme na starosti vedenie iných ľudí či už ako riaditeľka materskej školy vo vzťahu k učiteľkám ako podriadeným, alebo ako učiteľ vo vzťahu k deťom, ktoré má výchovne viesť, je dôležité vedieť ich adekvátne motivovať k určitej činnosti a k snahe dosiahnuť stanovený cieľ.

Vedenie ľudí plní tieto základné funkcie (Míka, 2006):

- ✓ podnecovanie, stimulovanie (stanovenie a spresňovanie cieľov, stanovovanie podmienok ich plnenia),
- ✓ regulovanie a usmerňovanie (sledovanie cieľov, ovplyvňovanie smeru a efektívnosti činnosti),
- ✓ informovanie a inštruovanie (poskytovanie potrebných informácií z vnútorného i vonkajšieho prostredia),
- ✓ podpora (vytváranie vhodnej klímy, udržiavanie vzťahov v skupine, povzbudzovanie),
- ✓ hodnotenie (plnenia cieľov, postupov a pod.).

Vodca (vedúci, manažér) svojím vedením ovplyvňuje nielen výkon svojich zamestnancov, ale pôsobí aj na ich rozvoj, motiváciu a vytvára im vhodné podmienky na podanie žiaduceho výkonu. Platí to aj vo vzťahu vedenia detí učiteľom.

Niekedy by možno stačilo zamyslieť sa nad tým, ako komunikujeme s podriadenými či deťmi, a používať v primeranej miere vety, ktoré John Adair (1993), britský odborník zaoberajúci sa problematikou vedenia ľudí a vedenia tímov, zhrnul do „najkratšieho kurzu vedenia“:

6 najdôležitejších slov: *Pripúšťam, že som mohol urobiť chybu.*

5 najdôležitejších slov: *Som na vás veľmi hrdý.*

4 najdôležitejšie slová: *Aký je váš názor?*

3 najdôležitejšie slová: *Mohli by ste (prosím)?*

2 najdôležitejšie slová: *Ďakujem vám.*

1 najdôležitejšie slovo: *My.*

Najmenej dôležité slovo: *Ja.*

Uvedené vety a ich komunikovanie sú dôležité aj v súvislosti s motiváciou ľudí v rámci ich vedenia. Nevhodná motivácia či jej nedostatok zo strany riaditeľky materskej školy môže byť

u učiteliek dôvodom zníženej snahy riešiť pracovné úlohy či ich odmietanie, neochotou hľadať efektívne pracovné postupy, môže byť príčinou stresu, psychosomatických problémov, častých absencií, neakceptovania potrebných zmien, ignorovania žiadosti o pomoc iným, mobbingu a pod. Podľa Mühleisena a Oberhuberovej (2008, s. 128) „väčšina vedúcich pracovníkov dokáže svoje motivačné schopnosti zvýšiť podľa jednoduchého receptu – stačí, keď prestanú svojich podriadených demotivovať.“

U učiteľa materskej školy je motivovanie detí dôležité o to viac, že udržať pozornosť predškolača v zmysle výchovného cieľa dlhší čas môže byť z dôvodu prevahy mimovoľnej pozornosti nad zámernou náročnejšie. Zvyčajne na to využíva striedanie viacerých používaných metód a aktivít, názorné pomôcky, hračky, tvorivú dramatikú a pod. Učiteľ musí byť naozaj tvorivý, flexibilný a mať snahu zaujať dieťa. Na druhej strane si treba uvedomiť, že len učiteľ s primeranou motiváciou a záujmom o prácu dokáže motivovať aj dieťa. Ako tvrdí Míka (2006, s. 121), „pracovný výkon a pracovné správanie zamestnanca je závislé od jeho akceptovania zmyslu a cieľa činnosti organizácie, od pochopenia svojej úlohy, od jeho pripravenosti tieto úlohy plniť (znalosti, zručnosti, skúsenosti), od jeho ochoty plniť dané úlohy čo najlepšie – t. j. od jeho motivácie – a v neposlednom rade aj od podmienok, v ktorých sa úloha plní.“ Uvedený autor za vonkajšie typy stimulov (motívov) pôsobiacich z vonkajšieho prostredia považuje napr. spravodlivú odmenu, istotu v zamestnaní, pracovné podmienky, podiel na výsledku, sociálne výhody a i. Vnútorými motívmi sú podľa neho napr. potreba podieľať sa na úspechu organizácie (pocit úspechu), potreba zdokonaľovať sa, učiť sa, potreba robiť dôležitú prácu, potreba robiť prácu, ktorá je zaujímavá, ktorá človeka baví, v ktorej môže dokázať svoje schopnosti, prednosti, osobné hodnoty, aspirácie, ideály (Míka, 2006). Mnohí učitelia tým, ako sa angažujú vo svojom povolání napriek nízkemu finančnému ohodnoteniu ich práce, potvrdzujú výsledky výskumov motivácie, ktoré dokazujú, že finančná odmena (plat) za vykonanú prácu nie je zďaleka jediným dôležitým motivačným faktorom.

5.7 Schopnosť riešiť konflikty

Keď počujeme slovo „konflikt“, zvyčajne sa nám vybaví situácia konfliktu medzi dvoma či viacerými osobami, ktorú vnímame negatívne. Ale na konflikt nie vždy potrebujeme iných ľudí, niekedy si „vystačíme“ sami so sebou.

Konflikty sú súčasťou života každého človeka. Pri konflikte ide o stretnutie dvoch alebo viacerých podnetov, ktoré sú navzájom protichodné. Psychológia rozlišuje vnútorný (intrapersonálny, psychologický) a vonkajší (interpersonálny) konflikt. Intrapersonálny konflikt prebieha v jednotlivcovi medzi jeho názormi, motívami, postojmi, v stave rozhodovania sa o niečom. Interpersonálne konflikty sa týkajú aspoň dvoch jedincov, v prípade konfliktu medzi skupinami hovoríme skôr o sociálnom konflikte (Křivohlavý, 1973).

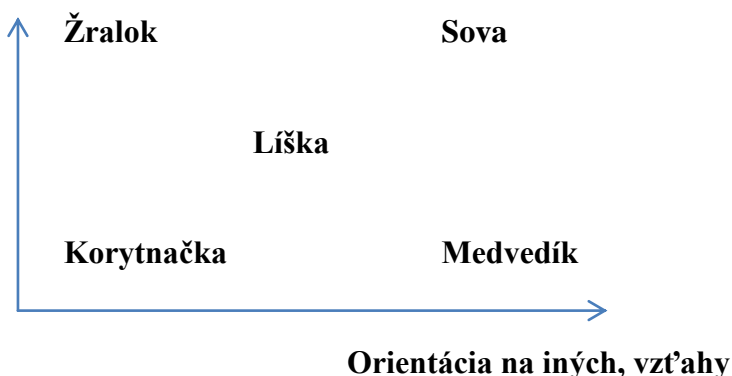
Všeobecne sa podľa Lewina rozlišujú tieto druhy intrapersonálneho konfliktu (Gillernová, In Komárková, Slaměník, Výrost, 2001):

- konflikt dvoch kladných síl (napr. u dieťaťa výber medzi dvoma rovnako príťažlivými hračkami),
- konflikt dvoch záporných síl (vyberáme menšie zlo),
- konflikt medzi kladnou a zápornou silou (obe sily sú v situácii zastúpené a nedá sa ani jedna eliminovať).

Jednou z potrebných schopností sociálnej kompetencie učiteľa je vedieť riešiť interpersonálne konflikty a zároveň poznať seba, svoje správanie, emócie, ktoré sa prejavujú v situácii konfliktu. Dôležité je tiež uvedomiť si, že pohľad viacerých ľudí na ten istý konflikt a jeho riešenie môže byť odlišný podľa uhla pohľadu každého zo zúčastnených.

Poznáme niekoľko štýlov zvládania interpersonálneho konfliktu. Postupne si ich osvojujeme v rámci socializácie a používame viac či menej úspešne.

Orientácia na seba, výkon



Obr. 2 Štýly zvládania interpersonálnych konfliktov (voľne podľa Gillernová, In Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 85)

Na obr. 2 sú znázornené štýly zvládania a správania sa v interpersonálnych konfliktoch podľa prítomnosti a miery od seba nezávislých prvkov – orientácie na seba, výkon a orientácie na druhých, na vzťah (podľa Gillernová, In Komárková, Slaměník, Výrost, 2001, s. 85-86).

- **Korytnačka (únikový štýl)** – korytnačky sa pred konfliktmi schovávajú pod svoj pancier, radšej sa vzdávajú svojich cieľov aj interpersonálnych vzťahov. Chcú zostať mimo konfliktu za každú cenu, veria, že je beznádejné snažiť sa konflikt riešiť. Tento štýl je vhodné použiť napr. v prípade triviálnych situácií, prípadne keď potrebujeme nechať vychladnúť emócie, získať doplnujúce informácie, alebo keď vieme, že iní vyriešia konflikt efektívnejšie.

Príklad: Ak učiteľka nereaguje na rozhnevaného a kričiaceho rodiča okamžite riešením konfliktu, ale bude komunikovať: „Vidím, že ste momentálne rozrušený, budeme danú situáciu riešiť, keď sa upokojíte. Môžeme sa stretnúť zajtra o deviatej hodine?“ (Je predpoklad, že do druhého dňa sa emócie u rodiča zmiernia a bude schopný komunikovať a riešiť situáciu adekvátnejšie.)

- **Žralok (súperivý štýl)** – žraloci sa snažia protistranu primäť k tomu, aby prijala ich riešenie konfliktu. Pre nich je dosiahnutie vlastného cieľa prvoradé, vzťahy majú pre nich spravidla menší význam. Ich pohľad na konflikt je taký, že jedna strana víťazí a druhá prehráva. Tento štýl je vhodné použiť v prípadoch nutného rýchleho rozhodnutia, pri záležitostiach, keď je potrebné zaviesť nepopulárne opatrenia.

Príklad: Riaditeľka oznámi rodičom zvýšenie poplatku za stravu dieťaťa bez diskusie s nimi.

- **Medvedík (prispôsobivý štýl)** – pre medvedíkov sú interpersonálne vzťahy veľmi dôležité, dôležitejšie než ich vlastné ciele. Myslia si, že je lepšie sa konfliktu vyhnúť v prospech harmónie vo vzťahoch. Ich želaním je, aby ich druhí mali radi. Tento štýl je vhodné použiť napr. v prípade, ak uznáme, že sme sa mýlili (dokážeme tak svoju slušnosť a rozumnosť), ak sú pre iných dané záležitosti omnoho dôležitejšie, ak si chceme vybudovať sociálny kredit, lepšiu pozíciu pre neskoršie záležitosti alebo ak je veľmi dôležité udržať stabilitu a harmóniu vo vzťahoch.

Príklad: Učiteľka potrebuje na druhý deň výmenu pracovnej zmeny z dopoludňajšej na popoludňajšiu a požiada o to svoju kolegyňu, ktorej to síce veľmi nevyhovuje, ale kvôli dobrým vzťahom, ktoré majú, žiadosti vyhovie.

- **Líška (kompromisný štýl)** – líšku zaujímajú jej ciele, ale aj ciele druhých len do určitej miery. Líšky hľadajú kompromis, vzdávajú sa časti svojich cieľov a to isté

očakávajú aj od druhej strany (obe strany niečo strácajú a niečo získajú). Tento štýl je vhodné použiť napríklad vtedy, ak sú síce ciele dôležité, ale nestoja za možný rozvrat v prípade použitia viac sebakresadzujucejších sa spôsobov, prípadne ak sa ciele oboch strán vzájomne vylučujú, je potrebné riešiť komplexnejšiu situáciu a kompromis je dočasným riešením, alebo ak nie je možná spolupráca či kompetícia (súperenie).

Príklad: Riaditeľka materskej školy zadá učiteľkám úlohu, ktorú majú riešiť vo svojom voľnom čase, s čím učiteľky nesúhlasia. Komunikácia zo strany riaditeľky by mohla vyzerať nasledovne: „Uznávam, že riešenie danej úlohy si vyžaduje obetovať váš voľný čas, ale budúci týždeň vám to vynahradím udelením náhradného voľna.“

- **Sova (integračný štýl)** – sovy si cenia vlastné ciele, ale aj vzťahy s inými a konflikty vnímajú ako problémy, ktoré treba zvládnuť. Hľadajú riešenia, pri ktorých sú obe strany víťazmi, všetci dosiahnu svoj cieľ. Uvedený štýl je vhodné použiť napr. v prípadoch, keď sú záujmy oboch strán natoľko dôležité, že nestačí kompromis, či v prípadoch, keď má mať výsledok riešenia konfliktu dlhodobé trvanie.

Príklad: Deti majú záujem o hru s hračkami, učiteľka ich potrebuje v rámci plánovanej edukačnej aktivity zobrať na prechádzku. „Deti, teraz pôjdeme spolu na prechádzku, pretože je vonku krásne slnečno a nazbierame si gaštany, z ktorých si zajtra vyrobíme zvieratká. Po prechádzke sa budete hrať s hračkami, s ktorými chcete.“

Je potrebné si uvedomiť, že neexistuje ideálny spôsob riešenia konfliktu aplikovateľný na každý konflikt, vždy je výber vhodného spôsobu riešenia závislý od konkrétnej situácie a ľudí, ktorí sú do konfliktu zainteresovaní. Pokiaľ však ovládame viacero spôsobov, máme širší diapazón použitia rôznych typov riešenia konfliktných situácií v práci či v osobnom živote.

Predpokladom riešenia konfliktov je, ak si osvojíme myšlienku, že sa dajú riešiť, len je potrebné nájsť práve to najvhodnejšie riešenie pre danú situáciu.

5.8 Takt a štýl

V tejto kapitole chceme v krátkosti upriamiť pozornosť na dôležitosť poznania pravidiel spoločenského správania. Nebudeme sa tu zaoberať všetkými pravidlami, na to je príslušná

špecializovaná literatúra a ani rozsah tejto publikácie nie je na to náležitý. Rozoberieme len dôležitosť pozdravu a niektoré situácie pracovného charakteru.

Vedieť sa správať v súlade s pravidlami spoločenského správania má pre nás veľký význam. Ľudia, s ktorými prichádzame do kontaktu, si o nás vytvárajú obraz na základe nášho správania. Často pri prvom stretnutí stačí zopár sekúnd na to, aby sme si vytvorili názor na druhého človeka, a výsledok prvého dojmu má silnú tendenciu ovplyvňovať nás pri posudzovaní danej osoby aj pri budúcich stretnutiach s ňou.

Jedna z prvých vecí, ktoré nás pri stretnutí upútajú, je pozdrav. Ľudia sa často dopúšťajú chýb výberom nevhodného spôsobu pozdravu vzhľadom na pozíciu a situáciu. V práci zdraví osoba s nižšou pozíciou osobu s vyššou pozíciou, vo všeobecnosti prvý zdraví mladší staršieho a muž ženu. Pokiaľ vás má niekto pozdraviť prvý, ale neurobí to, radšej pozdravte vy – v tomto prípade je z vašej strany lepšie pozdraviť, ako nepozdraviť vôbec. Pri vstupe do miestnosti zdraví prvá osoba, ktorá vstupuje, ostatných – najskôr zdravíme osobu s najvyššou pozíciou. Podanie ruky je často súčasťou pozdravu. Prvý podáva ruku nadriadený podriadenému, žena mužovi, starší mladšiemu. Stisk ruky by mal byť primerane pevný, ani prisilný, ani príliš mľandravý. Ruka by mala byť suchá, nie spotená. Ak máte problém s potením rúk, je vhodné si ruku pred jej podaním nenápadne otrieť.

Príchod na dohodnuté stretnutie si nenechajte na poslednú chvíľu, nemeškajte. Ak nemôžete zabrániť svojmu meškaniu, informujte, ak sa dá, s časovým predstihom, že prídete neskoro. Je zbytočné používať výhovorky na ospravedlnenie meškania, lepšie je len sa ospravedlniť a nevysvetľovať okolnosti meškania.

Pri komunikácii neprerušujte iných, nechajte ich dohovoriť. V prípade, že chcete prerušiť niečí monológ, urobte tak položením otázky. Otázky sú súčasťou aktívneho počúvania a prejavom záujmu o tému. Človek je tvor omylný, preto sa nám samozrejme môže prihodiť, že sa nebudeme správať podľa určených pravidiel. „Základom suverénneho vystupovania je zdvorilosť, rešpekt, otvorenosť a schopnosť elegantne zaobchádzať s vlastnými i cudzími chybami“ (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, s. 142).

Deti od útleho veku učíme v rodine i v škole zdravieť iných ľudí, poďakovať, poprosiť a pod. Zbytočne však budeme od nich očakávať dodržiavanie slušného správania, ak ho nebudú vidieť aj u nás dospelých.

Príklad z praxe: Rodič prichádza s dieťaťom do materskej školy. Učiteľka ich privíta a pozdraví. Nikto neodzdraví a rodič karhá svoje dieťa: „Jurko, prečo si nepozdravil pani učiteľku?“ Dieťa mlčí a učiteľka zareaguje: „Keby Jurko videl, že ste ma pozdravili, bol by pozdrav po vás opakoval.“

6 Metodická kompetencia

Predošlé kapitoly sú zamerané na poznanie seba, svojich schopností ako súčasti osobnej kompetencie, spôsobilostí potrebných v kontakte s inými ľuďmi v zmysle sociálnej kompetencie. Nasledujúce kapitoly budú venované jednotlivým spôsobilostiam, ktoré sú súčasťou metodickéj kompetencie.

Metodickú kompetenciu môžeme charakterizovať ako schopnosť riešiť úlohy. Zahŕňa v sebe kreativitu v riešení úloh a problémov, prezentačné schopnosti, presvedčanie a argumentovanie, spracovanie informácií a rozhodovanie, vedenie porád, hospodárenie s časom. Nemusíme byť vo vedúcej pozícii, aby sme uvedené spôsobilosti mohli uplatniť nielen vo svojom pracovnom prostredí.

V tabuľke 3 uvádzame stručný prehľad zložiek metodickéj kompetencie podľa Mühleisena a Oberhuberovej (2008). V nasledujúcich kapitolách sa jednotlivým zložkám budeme venovať podrobnejšie.

Tab. 3 Zložky metodickéj kompetencie (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, s. 146-147)

| Spôsobilosti metodickéj kompetencie | Popis |
|--|--|
| prezentovať | systematicky a zrozumiteľne spracovať a predniesť zložité fakty |
| kreatívne riešiť úlohy | zvládnuť problémy novými postupmi na základe tvorivých prístupov |
| vizualizovať | rýchlo a zrozumiteľne znázorniť jednoduché i zložité obsahy v jazykových alebo kreslených obrazoch |
| viesť a moderovať porady | štruktúrovať a s orientáciou na cieľ viesť porady s viacerými osobami |
| rétoricky presvedčiť a vyjednávať | v krátkych prednáškach, rozhovoroch a vyjednávaniach vedieť prezentovať argumenty a protiargumenty; vedieť presvedčivo predniesť, o čo ide |
| zaobchádzať s časom | realisticky odhadnúť potrebný čas; rozpoznať zlodeja času a vykonávať úlohy v plánovanom časovom rámci |
| spracovávať informácie | triediť, zaraďovať a nachádzať príslušnými postupmi informácie na pracovisku; vyznať sa v množstve informácií |
| pripravovať rozhodnutia | zhromaždiť, vyhodnotiť a stanoviť priority pre informácie potrebné v zložitých situáciách |

6.1 Spôsobilosť prezentovať

Ak chceme ponúknuť a uplatniť svoj nápad, plán, riešenie problému, je dôležitý spôsob, ako a komu ho prezentujeme. Primerane rodičom, kolegom, deťom (ich veku, vzdelaniu, úrovni...) vyberáme adekvátny slovník a spôsob prezentovania.

Pri prezentácii komunikujeme informácie zvyčajne jedným smerom – smerom k poslucháčom. Akákoľvek zaujímavá téma sa môže stať pri dlhej prezentácii nudnou, preto je dôležité zvážiť čas, ktorý jej venujeme, prípadne prerušiť monotónny celok vhodnými vsuvkami (napríklad použitím pomôcok, otázkou, ale aj vhodným humorom) na opätovné upriamenie pozornosti poslucháčov. *(Uvedomte si, že deti z hľadiska času udržia pozornosť kratšie ako dospelí. A tiež rodičia či kolegovia majú aj iné povinnosti a záujmy okrem počúvania toho, čo ste im pripravili.)* Pri príprave prezentácie si zadajte osnovu (hlavné body). Sprehľadní vaše vystúpenie a vám bude zároveň slúžiť ako opora. Uvedomte si cieľ, ktorý chcete dosiahnuť. V úvode zdôraznite, čo je témou prezentácie, čo ňou chcete dosiahnuť. Premyslite si, ako vzbudíte záujem poslucháčov, čím ich budete motivovať.

Hlavná časť prezentácie by mala byť jasná, zrozumiteľná, štruktúrovaná, prehľadná. Používajte krátke vety, využívajte pauzy na zdôraznenie povedaného, ak sa dá, uplatnite názor (obrázky, tabuľky...), vizualizujte.

Záver by mal obsahovať stručné zhrnutie, ale vyhnite sa zbytočnému opakovaniu. Zdôraznite prínos vášho návrhu, jeho využitie.

Počas prezentácie je dôležité udržiavať očný kontakt, vystupovať primerane sebaisto, ale nie povýšenecky a arogantne.

V záujme vášho skvalitnenia požiadajte rodičov, kolegov či deti o spätnú väzbu. Spolu s vašou sebareflexiou vám poskytnú informácie o pozitívach či negatívach prezentácie, ktoré môžete využiť na skvalitnenie vašich prezentačných spôsobilostí.

6.2 Tvorivé riešenie problémov

Stáva sa vám, že sa zobudíte uprostred noci s nejakým nápadom, riešením problému, nad ktorým ste rozmýšľali cez deň? Alebo vám náhle napadne riešenie situácie práve vtedy, keď na ňu nemyslite? A naopak – keď sedíte a úporne rozmýšľate, ako danú situáciu vyriešiť, tak žiaden nápad neprichádza?

Nápadom nemôžeme rozkázať, kedy majú prísť. Často spontánne dostaneme najlepší nápad práve v situácii, keď sme uvoľnení a myslíme na niečo úplne iné, alebo keď sa spolu s kolegami rozprávame a produkujeme návrhy len tak bez rozmýšľania. Deti sú v produkcii tvorivých nápadov často flexibilnejšie, spontánnosť je ich silnou stránkou. V tomto by sme sa my dospelí mohli od nich učiť.

Odbúravať rigidné, strnulé myslenie a naopak podporovať tvorivé myslenie môžeme napríklad pomocou metód brainstormingu, brainwritingu a tvorením myšlienkových máp.

Brainstorming (búrka mozgov) je vhodný pre malú skupinu ľudí, ktorí produkujú nápady na vopred určenú tému, problém. Jeden z účastníkov zapisuje nápady, pričom v prvej fáze brainstormingu je zakázané akékoľvek hodnotenie nápadov (tým sa vytvára predpoklad pre voľné, slobodné tvorenie nápadov). V ďalšej fáze sa nápady posúdia a postupne sa vyberie ten, ktorý je na riešenie daného problému najvhodnejší (Zelina, 1997).

Brainwriting je písomnou formou brainstormingu. Prebieha tak, že členovia skupiny píšú svoje nápady na kolujúci papier. Špecifickou formou brainwritingu je metóda 6-5-3. Jej princíp spočíva v tom, že v šesťčlennej skupine postupne každý počas 5 minút vyprodukuje 3 nápady. Časový tlak piatich minút má za úlohu zvyšovať produkciu nápadov. Lístok koluje dovedy, kým sa nápady nevyčerpajú.

Myšlienková mapa (mindmapping) poukazuje na problém názorne. Základný pojem (problém) sa napíše doprostred papiera. Okolo neho sa napíšu všetky pojmy, ktoré s ním súvisia. Od nich sa vetvia ďalšie pojmy a myšlienky. Výsledkom je obrázok, ktorý prehľadne znázorňuje sieť asociácií a nápadov k danému problému (Mühleisen, Oberhuberová, 2008).

Opísali sme len tri z možných spôsobov, ako rozvíjať tvorivé riešenie problémov. Ak je vaším zvykom riešiť problémy skôr systematicky, analyzovať ich, plánovať, postupovať logicky, skúste niekedy zaexperimentovať so spontánnosťou, hravosťou a voľnosťou myslenia, nechajte sa inšpirovať fantáziou. Možno budete sami zo seba a aj z výsledku príjemne prekvapení.

6.3 Vizualizácia

Zažili ste situáciu, že ste deťom niečo verbálne vysvetľovali a pochopenie z ich strany nie a nie prísť? A potom ste niečo nakreslili k danej situácii a deti zrazu pochopili, čo im chcete povedať. Názorný obrázok je niekedy viac ako množstvo slov.

Vizualizáciou môžeme zrozumiteľne znázorniť jednoduché i zložité obsahy v jazykových alebo kreslených obrazoch. Obrázky podporujú pozornosť detí aj dospelých, ale zdôrazňujeme, že v primeranom množstve. Zahltiť ich množstvom obrázkov skôr pôsobí kontraproduktívne. Vhodne zvolený názor pomôže zdôrazniť a štruktúrovať základné informácie, poukáže na súvislosti a vzťahy.

Efektívna vizualizácia má svoje pravidlá (Mühleisen, Oberhuberová, 2008):

- ✓ Každé prepnutie z auditívneho na vizuálny príjem informácií si vyžaduje pozornosť, preto doprajte divákovi čas, aby prepli na nový kanál.
- ✓ Vizualizácia (náčrty, diapozitívy, flipchart...) má obsahovať len to, čo si prijímateľ môže a má prečítať.
- ✓ Každý obrázok musí mať určitú funkciu.
- ✓ Pri grafoch sa obmedzte na minimum grafických prvkov, používajte čiary, šípky, obdĺžniky, do ktorých umiestnite slová (tým znázorníte prepojenie prvkov).
- ✓ Čo sa dá jednoducho povedať slovné, netreba vizualizovať.
- ✓ Pri vizualizácii treba riadiť pozornosť publika, aby divák nezačal len pozeráť a neprestal aj počúvať.
- ✓ Farby používajte úsporne a logicky.
- ✓ Ukazujte nezvyčajné, neznáme veci, ľudia si ich lepšie zapamätajú.
- ✓ Dbajte na osvetlenie v miestnosti, na primeranú vzdialenosť obrazu a pozorovateľa a adekvátnu veľkosť obrázkov a písma.

6.4 Spôsobilosť viesť porady

Nezáleží na tom, či ste riaditeľkou materskej školy alebo radovou učiteľkou, stretnutia s kolegami v rámci porady sú v každej práci bežnou súčasťou. Potrebujete spolu s kolegami riešiť zadanú úlohu, dohodnúť sa na práci a rozdeliť úlohy, vypracovať plán dennej činnosti pre deti či edukačnú aktivitu, alebo zvolať stretnutie rodičov. Vedieť zorganizovať a efektívne viesť poradu je ďalšou spôsobilosťou, ktorá spoluvytvára našu metodickú kompetenciu.

Príprava porady zahŕňa tieto body:

- vytýčenie cieľa (za akým účelom sa porada realizuje),
- určenie účastníkov (komu je porada určená a koľko ich bude),
- príprava a rozposlanie programu (umožňuje účastníkom pripraviť sa dopredu na poradu),

- miesto a čas konania (vhodnosť miestnosti z hľadiska počtu účastníkov, vybavenia potrebnou technikou, nábytkom, možnosťou občerstviť sa, zváženie času konania z dôvodu možnosti dostavenia sa účastníkov...),
- spracovanie výsledkov porady (tvorba zápisnice a určenie zapisovateľa, zaslanie zápisnice účastníkom porady).

Samotné vedenie porady by sa malo začať privítaním účastníkov, oboznámením s cieľom porady a pokračovať podľa stanoveného programu. Ak sa v priebehu vyskytne situácia, že sa body programu doplnia, mali by s tým účastníci porady súhlasiť. Počas porady využívajte podľa potreby pravidlá efektívnej prezentácie a vizualizácie. Porada by nemala byť zbytočne rozvláčna, ale jasná, stručná a výstižná. Povzbudzujte zúčastnených do diskusie a naopak citlivo a vhodným spôsobom kroťte tých, ktorí neefektívnymi vstupmi zdržujú. Na záver zhrňte výstupy z porady a poďakujte prítomným za účasť a spoluprácu.

6.5 Presvedčivá rétorika

Pri akejkoľvek komunikácii dochádza nielen k výmene informácií, ale aj k vytváraniu určitého vzťahu medzi komunikujúcimi. Obsah komunikácie potom môže byť ovplyvnený samotným charakterom vzťahu medzi nimi a emóciami, ktoré pri ňom prežívajú.

Pokiaľ chceme ľudí o niečom presvedčiť, našou snahou by malo byť používať také argumenty, rétoriku a pôsobiť celou osobnosťou, aby sme dosiahli náš cieľ. Samozrejme, výsledok nášho snaženia závisí aj od osobnosti presvedčaného (je rozdiel, ak chcem komunikovať s dieťaťom, rodičom či kolegom).

Príprava prejavu by mala zohľadniť nasledovné pravidlá (voľne podľa Mühleisena a Oberhuberovej, 2008, doplnené autorkou):

- Buďte struční – čím výstižnejšie prednesiete svoj prejav, tým viac si to ľudia budú pamätať. Uspávanie rodičov či kolegov dlhými prejavmi neprináša žiadany efekt.
- Hovorte názorne, naliehavo a napínavo – používajte metafory, príklady, spestrite prejav príbehmi. Dôležité veci zopakujte. Stupňujte napätie predkladaním protikladov.
- Premyslite si dramaturgiu svojho vystúpenia – vyvarujte sa čítaniu textov, skôr si načrtnite heslá, oporné body prejavu a rozprávajte voľne.
- Pri argumentácii a vyjednávaní používajte racionálne aj emocionálne podfarbené argumenty.

- Používajte správne otázky – okrem bežných otázok, ktorými si objasňujete fakty o problematike, používajte aj otázky na zistenie názorov a zaujatie stanoviska komunikačného partnera.
- Aktívne počúvajte – občasným zhrnutím informácií vlastnými slovami a otázkami na vhodných miestach signalizujete pochopenie, pozornosť pri rozhovore.

Učiteľ materskej školy komunikuje s deťmi, ich rodičmi, svojimi kolegami, ale aj s predstaviteľmi rôznych inštitúcií. V komunikácii s každým z nich musí vedieť použiť rétoriku primeranú ich veku, úrovni zrelosti ich osobnosti, intelektovej úrovni a pod.

Poznámka: Niekedy je možno väčší problém komunikovať a o niečom presvedčiť rodičov než ich deti. Deti vnímajú učiteľa ako autoritu, ale môže sa stať, že podaktorí rodičia vidia v učiteľovi svojho konkurenta, ktorý ich poučuje, ako zvládnuť výchovu ich detí, a reagujú neprimerane (agresívne, urážlivo...). V takom prípade musí učiteľ komunikovať naozaj veľmi citlivo, nenechať sa strhnúť emóciami a voliť takú rétoriku, aby zvládol emočnú reakciu rodiča a predišiel konfliktu.

6.6 Time manažment – zaobchádzanie s časom

Keby tak mal deň 48 hodín a nie 24 – často si poviete, keď nestíhate realizovať všetky úlohy, ktoré máte v pláne. Skutočne by vám však pomohlo, keby sa dal deň predĺžiť? Nie je problémom skôr to, že s časom, ktorý máte, neviete efektívne narábať?

Keď sa nad sebou zamyslíte, možno nájdete činnosti, ktoré robíte počas dňa, ale nie sú pre vás užitočné, len vás okrádajú o čas, ktorý by ste mohli využiť zmysluplnejšie. Príkladom môže byť „hranie sa“ na počítači len tak, surfovanie po internete a sociálnych sieťach, pozeranie programu v televízii, ktorý vás ani nezaujíma, neustále hľadanie potrebných vecí, pretože v nich máte neporiadok... Určite by ste našli ešte ďalších požieračov času.

Prvým krokom k manažovaniu svojho času je rozhodnutie vôbec s tým niečo urobiť. Zamyslíte sa nad skladbou činností a času, ktorý im venujete, počas dňa. Koľko času venujete práci, rodine, priateľom, sebe? Zvyčajne čas venovaný pracovným povinnostiam zaberá najväčšiu časť dňa.

Zoraďte si úlohy či činnosti v práci podľa dôležitosti a stanovte si priority. Možno zistíte, že niektoré z nich je vhodné delegovať na iných kolegov, prípadne že niektoré ani nepatria do náplne vašej práce z hľadiska vašej pozície.

Vhodnou pomôckou je urobiť si zoznam úloh písomne aj s predpokladaným časovým trvaním ich zrealizovania. Plánovať by ste mali tak, aby bolo aj reálne dané úlohy splniť. Vhodné je nechať si určitú časovú rezervu, ktorá sa môže zísť na činnosti, ktoré sa neplánovite vyskytnú počas dňa. Postupne si splnené úlohy odškrtavajte a ich ubúdanie vás bude pozitívne motivovať.

Eliminujte zlodejov času – vylúčte činnosti, ktoré nie sú vašimi prioritami, nie sú podstatné pre váš stanovený cieľ.

Efektívne zaobchádzanie s časom vám môže ušetriť čas na činnosti, ktoré sú pre vás relaxom, na záujmy, priateľov, rodinu. V práci trávime väčšinu svojho dňa a sebe zvyčajne venujeme najmenej času. Nájsť si čas pre seba, priateľov či činnosti, ktoré vás tešia a dobíjajú energiou, je dôležité aj z psychohygienického hľadiska. Výkonní budete vtedy, ak budete cítiť zo života radosť a budete vidieť vo svojom živote zmysel toho, čo robíte.

6.7 Spracovanie informácií

V predchádzajúcej kapitole sme rozoberali time manažment a jeho výhody. Jedným zo zlodejov času sú situácie, keď hľadáte potrebné informácie, dokumenty či iný materiál v neporiadku, ktorý máte na svojom pracovnom mieste, stole či poličkách.

Efektívne spracovať informácie, ktorými disponujete, znamená ich zatriedenie, zaradenie takým spôsobom, aby ste ich v prípade potreby našli a vyznali sa v nich.

Zorganizovať si pracovné prostredie tak, aby ste vy či kolega, ktorý by vás v prípade vašej neprítomnosti zastupoval, vedeli nájsť, čo treba, prináša len výhody. O čo ľahšie sa orientujete v množstve papierov, ak ich máte usporiadané podľa určitého systému a nie iba uložené na kope, v ktorej lovíte potrebný materiál iba podľa odhadu, v ktorej časti kopy by sa asi tak mohol nachádzať?

Zvyčajne stačí vytvoriť si jednoduchý systém podľa charakteru, použitia či dôležitosti vybavenia daného materiálu. Ak máte nejaký materiál, ktorý používate spoločne s kolegom, spolupracujte a dohodnite sa, ako si sprehľadniť jeho kategorizovanie. Môže sa to týkať materiálu, ktorý učitelia využívajú spoločne pri výchovných a vzdelávacích aktivitách detí. Takto si napríklad do úložných boxov či na poličky s označeným príslušným názvom možno roztriediť didaktický materiál a pomôcky používané na rozvoj oblastí stanovených štátnym vzdelávacím programom (ISCED 0). To isté sa týka aj množstva dokumentov, ktoré sú súčasťou školského systému – informácie o deťoch, dokumenty týkajúce sa chodu materskej

školy, pošta čakajúca na vybavenie, telefonické kontakty a pod. Materiál, ktorý nie je potrebné archivovať, alebo ste ho dlho odkladali z dôvodu, že raz sa využije, vyhod'te. Ak ste ho nepoužili roky, pravdepodobne ho nevyužijete ani v ďalšom období a zbytočne vám zaberá miesto.

Urobiť si poriadok na pracovisku (ale aj doma) je naozaj dôležité, pretože je zbytočné mrhať časom pri hľadaní vecí, s ktorými by sme už dávno mohli pracovať, keby sme v nich mali urobený systém.

6.8 Spôsobilosť vedieť sa rozhodnúť

Rozhodovanie patrí k našej dennej činnosti. Ráno sa rozhodujeme, čo si oblečieme, v reštaurácii sa rozhodujeme, aké jedlo si vyberieme, v práci sa rozhodujeme o použití správneho postupu. Rozhodnutie nastáva po predošlom vyhodnotení informácií, ktoré máme, faktorov a okolností, ktoré môžu výsledok rozhodnutia ovplyvniť. V závislosti od situácie či ľudí, ktorých sa to týka, sa rozhodujeme rozumom, ale i citom.

Ak má niekto problém s rozhodovaním sa, môže použiť nasledovnú metódu, ktorá rozdeľuje rozhodovací proces na niekoľko krokov (Mühleisen, Oberhuberová, 2008, doplnené autorkou):

- **Zhromaždiť fakty.** Najskôr si zistíte všetky dostupné informácie o situácii, v ktorej sa máte rozhodnúť.
- **Zistiť možnosti.** Aké sú možnosti riešenia situácie? Koľko druhov riešenia danej situácie poznáte? Čo potrebujete k jednotlivým typom riešenia?
- **Vyjasniť si riziko.** Aké dôsledky majú jednotlivé možnosti riešenia situácie? Aké ďalšie problémy eventuálne môžu vzniknúť?
- **Zrealizovať rozhodnutie.** Výsledkom predošlých krokov je rozhodnutie a výber najvhodnejšieho riešenia danej situácie.
- **Urobiť kontrolu.** Kontrolou výsledného riešenia zistíte, či ste dospeli k požadovanému výsledku. Ak sa tak neudialo, celý proces sa začína znovu od prvého kroku.

Pri rozhodovaní niekedy stačí urobiť si zoznam za a proti, zvážiť výhody a nevýhody, pozitíva či negatíva určitého rozhodnutia. Konečné rozhodnutie urobíme podľa toho, ktorá strana preváži.

Po zrealizovaní rozhodnutia si nevyčítajte, že ste mohli niečo urobiť inak, a čo by sa stalo, keby... Na to je už neskoro a vy ste sa predsa rozhodli tak, ako sa vám zdalo, že je v danej situácii najlepšie. Zoberte si z toho poučenie do budúcich rozhodnutí. Tie minulé sa už zvrátiť nedajú.

Záver

Práca učiteľa materskej školy je zaujímavá, ale aj veľmi náročná. V jeho pregraduálnej príprave sa kladie dôraz najmä na odbornú stránku, to, ako má realizovať edukáciu detí, aké metódy môže používať, akým spôsobom má vplývať na osobnosť dieťaťa a pod. Nemenej dôležité sú však aj kompetencie učiteľa, ktoré sú súčasťou tzv. mäkkých zručností (soft skills). Vedomosti o príslušných kompetenciách sú základom na vytváranie jednotlivých zručností, ktoré si tréňovaním cibríme tak, aby sme ich mohli používať pohotovo, rýchlo a bez väčšej námahy.

Tréňovať jednotlivé kompetencie mäkkých zručností si môžete sami v situáciách bežného života alebo (čo je podľa nášho názoru efektívnejšie) v skupine pod vedením trénerov v rámci sociálno-psychologických tréningov. Či sa rozhodnete pre samostatné alebo skupinové rozvíjanie svojich zručností, v oboch prípadoch je podmienkou dosiahnutia výsledku vaša aktivita a ochota niečo so sebou urobiť. Platí tu pravidlo – koľko snahy, aktivity a ochoty meniť sa vložíte do práce na sebe, toľko si aj odnesiete v podobe zmeny vašich mäkkých zručností.

Treba si uvedomiť, že tréningom nezmeníte svoju osobnosť od základu, nevytvoríte zo seba ideálneho človeka. Môžete sa však naučiť efektívnejšie používať svoje silné stránky osobnosti, korigovať tie slabé a používať také vzorce správania, ktoré sú vhodnejšie na riešenie rôznych druhov sociálnych situácií s deťmi, ich rodičmi, kolegami, nadriadenými, priateľmi či rodinou.

Predkladaná publikácia sa venuje mäkkým zručnostiam učiteľa materskej školy, pričom v rámci ich základného delenia je použitá a na prácu učiteľa materskej školy aplikovaná klasifikácia Mühleisena a Oberhuberovej (2008), zahŕňajúca do mäkkých zručností osobné, sociálne a metodické kompetencie jednotlivca.

V úvode publikácie zdôrazňujeme význam mäkkých zručností pre učiteľa materskej školy.

Prvá kapitola je venovaná charakteristike prostredia materskej školy a jej edukačným zámerom.

V druhej kapitole sme vymedzili vývinové špecifiká obdobia predškolského veku.

Tretia kapitola je zameraná na definovanie mäkkých zručností tvorených osobnou, sociálnou a metodickou kompetenciou. Ďalej sú v nej vymedzené iné pojmy súvisiace s pojmom mäkké zručnosti, ako sú sociálna kompetencia, emocionálna inteligencia a sociálna inteligencia.

Vo štvrtej kapitole charakterizujeme osobnú kompetenciu ako schopnosť poznať svoju osobnosť. Objasňujeme jej základné zložky, a to suverenitu, sebaorganizáciu a sebariadenie, vnímania seba a sebareflexiu, životný optimizmus, autenticitu vo vyjadrovaní sa, odolnosť voči stresu, orientáciu na cieľ, ochotu učiť sa, schopnosť myslieť a konať, uvedomovanie si rizika, sebamotiváciu a vedomie zodpovednosti. Autenticite vo vyjadrovaní sa a v rámci jej komunikačným spôsobilostiam venujeme väčší rozsah, nakoľko komunikáciu považujeme za zručnosť pre učiteľa materskej školy dôležitú a prelínajúcu sa aj s ostatnými kompetenciami soft skills.

Piata kapitola je zameraná na sociálnu kompetenciu ako schopnosť prejavujúcu sa v kontakte s inými ľuďmi. Venujeme sa v nej poznávaniu iných ľudí, pozornosti a empatii, schopnosti nadväzovať sociálne kontakty, tímovej práci, systémovému vnímaniu, motivačnej schopnosti v spojitosti s vedením ľudí, riešení konfliktov a taktnému správaniu v sociálnych skupinách. Šiesta kapitola sa venuje metodologickej kompetencii, čiže schopnosti riešiť úlohy. Charakterizujeme v nej schopnosť prezentovať, tvorivo riešiť problémy, vizualizovať, viesť porady, efektívne uplatňovať rétoriku, schopnosť zaobchádzať s časom, spracovávať informácie a realizovať rozhodnutia.

Mať vedomosti o mäkkých zručnostiach je len prvým krokom. Ďalšie kroky sú závislé od rozhodnutia, čo s danými poznatkami urobíte. Môžete ich nechať zapadnúť prachom a postupne zabudnúť alebo ich pretransformovať do aktívnej podoby prácou na poznávaní a rozvíjaní seba samého. Ak sa rozhodnete pre druhý variant, želáme vám veľa úspechov!

Zoznam bibliografických odkazov

- ADAIR, J. 1993. *Jak efektivně vést druhé*. Praha : Management Press, 1993. ISBN 80-85603-40-3.
- ARGYLE, M. 1972. *The Psychology of Interpersonal Behaviour*. Harmondsworth : Penguin Books Ltd., 1972.
- BAR-ON, R. 2006. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In *Psicothema*, 18, supl., p. 13-25.
- BLATNÝ, M., DOSEDLOVÁ, J., KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 2005. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-86633-35-7.
- BUDA, B. 1994. *Empatia*. Nové Zámky : PSYCHOPROF, 1994. ISBN 80-967148-0-5.
- DE VITO, J. A. 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- DIENER, E., LUCAS, R. E., OISHI, S. 2002. Subjective Well-Being. The Science of Happiness and Life Satisfaction. In SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (Eds.). 2002. *Handbook of Positive Psychology*. Oxford, New York : Oxford University Press, 2002. ISBN 0-19-513533-4.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník. 5. zväzok edície*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02498-4.
- DŽUKA, J. 2003. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov : Prešovská univerzita, 2003. ISBN 80-8068-169-4.
- FONTANA, D. 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha : Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- GOLEMAN, D. 2000. *Práce s emoční inteligencí*. Praha : Columbus, 2000. ISBN 80-7249-17-6.
- HAMRANOVÁ, A. 2010. Sociálno-psychologický výcvik a tolerantnosť. In ŠRAMOVÁ, B., HAMRANOVÁ, A., FICHNOVÁ, K. *Tolerancia a intolerancia*. Nitra : UKF, 2010, s. 91-164. ISBN 978-80-8094-619-7.
- HAYESOVÁ, N. 2000. *Základy sociální psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-415-X.
- JUSKO, S., FAZEKAŠOVÁ, M., BECÍK, B. 2006. Tímová práca. In *Konkurencieschopnosť v EÚ – výzva pre krajiny V4 : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* [online]. Nitra : SPU, 2006, s. 853-857. [cit. 14. novembra 2013]. Dostupné na internete: <http://www.fem.uniag.sk/mvd2006/zbornik/sekcia4/s4_jusko_slavomir_324.pdf>.

- KENTOŠ, M., BIRKNEROVÁ, Z. 2011. Emocionálna a sociálna inteligencia mužov a žien. In *Človek a spoločnosť*. ISSN 1335-3608, 2011, roč. 14, č. 4.
- KLINCKOVÁ, J. 2011. *Neverbálna komunikácia alebo komunikujeme nielen slovami*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0168-4.
- KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia*. Bratislava : SPN, 1993.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 80-247-0180-4.
- KOŠČ, M., KICZKO, L. et al. 1997. *Slovník spoločenských vied*. Bratislava : SPN, 1997. ISBN 80-08-02592-1.
- KOVÁČ, D. 2001. Kvalita života – naliehavá výzva pre vedu nového storočia. In *Československá psychologie*, 2001, 45, č. 1, s. 33-34.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1973. *Konflikty mezi lidmi*. Praha : Avicenum, 1973.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha : Svoboda, 1988. ISBN 25-095-88.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada, 1998. ISBN 80-7169-551-3.
- KUBÁNI, V. 2010. *Všeobecná psychológia* [online]. Prešov : Prešovská univerzita, 2010. [cit. 24. októbra 2013]. Dostupné na internete: <<http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kubani5/index.html>>. ISBN 978-80-555-0172-7.
- MAXIANOVÁ, D. 2000. Rodové stereotypy a emocionalita v sociálnej kompetencii mužov a žien. In BLATNÝ, M., SVOBODA, M., RUISEL, I., VÝROST, J. (Eds.) *Sociální procesy a osobnost. Sborník příspěvků z konference*. Brno : Masarykova univerzita, 2000, s. 123-129.
- MÍKA, V. T. 2006. *Základy manažmentu. Virtuálně skriptá* [online]. Žilina : FŠI ŽU, 2006. Dostupné na internete: <http://fsi.uniza.sk/kkm/files/publikacie/mika_ma.html>. ISBN 978-80-88829-78-2.
- MÜHLEISEN, S., OBERHUBER, N. 2008. *Komunikační a jiné měkké dovednosti. Soft skills v praxi*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2662-5.
- NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. Praha : Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychologie*. Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- ORAVCOVÁ, J. 2004. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2004. ISBN 80-8055-980-5.
- OROSOVÁ, O. et al. 2004. Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní. In *Československá psychologie*, 2004, roč. XLVIII, č. 4, s. 306-315.
- PERLAKI, I. 1983. *Psychológia riadenia pracovných kolektívov*. Bratislava : Práca, 1983.

- PETERS-KÜHLINGER, G., JOHN, F. 2007. *Komunikační a jiné „měkké dovednosti“*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-2145-3.
- PORVAZNÍK, J. 1999. *Celostný manažment. Piliere kompetentnosti v riadení*. Bratislava : Sprint, 1999. ISBN 80-88848-36-9.
- PRAŠKO, J., PRAŠKOVÁ, H. 1996. *Asertivitou proti stresu*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-334-0.
- SILVERA, D. H., MARTINUSSEN, M., DAHL, T. 2001. The Thomso Social Intelligence Scale, a self-report measure of Social Intelligence. In *Scandinavian Journal of Psychology*, 2001, 42, pp. 313-319.
- SMÉKAL, V. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- STEEL, P. 2007. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. In *Psychological Bulletin*, 2007, 133(1), pp. 65-94.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 1994. *Rečová komunikácia*. Bratislava : SPN, 1994. ISBN 80-08-02228-0.
- ŠRAMOVÁ, B. *Osobnosť v procese ontogenézy*. Bratislava : Melius. ISBN 978-80-969673-0-8.
- Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED 0 [online]. [cit. 4. apríla 2014]. Dostupné na internete: <<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-materske-skoly-ISCED-0.alej>>.
- TANGNEY, J. P., BAUMEISTER, R. F., BOONE, A. L. 2004. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal succes. In *Journal of Personality*, 2004, 72, pp. 271-324.
- VANDER ZANDEN, J. W. 1987. *Social psychology*. New York – St. Louis – San Francisco : McGraw – Hill, Inc., 1987. ISBN 0-07-553945-4.
- VODINČÁROVÁ, J. 2011. Vzťah suverenity a psychologického priestoru človeka a jeho duševní zdraví. In ŘEHULKA, E. (Ed.). *Škola a zdraví pro 21. století, 2010. Výchova ke zdraví: mezinárodní zkušenosti*. Brno : Masarykova Univerzita, 2011, s. 359-362. ISBN 978-80-210-5398-4.
- VYBÍRAL, Z. 2000. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000. IBN 80-7178-291-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 1997. *Sociální psychologie – Sociálna psychológia*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým. Metódy a formy tvorivého riešenia problémov.*
Šamorín : Fontana Kiadó, 1997. ISBN 80-85701-09-X.