



**mpc**  
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



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

# ČINITELE OVPLYVNĽUJÚCE ÚROVEŇ EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE DETÍ V PREDŠKOLSKOM VEKU

PhDr. Renáta Varhoľáková



Metodicko-pedagogické centrum

2014

Autor: PhDr. Renáta Varhoľáková

Názov publikácie: Činitele ovplyvňujúce úroveň emocionálnej inteligencie detí  
v predškolskom veku

Recenzenti: PaedDr. Marek Kmeť  
PhDr. Jarmila Verbovská

Ilustračná fotografia: <http://sites.uci.edu/clat/>

Jazyková úprava: Netto SK, s. r. o.

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum

Rok vydania: 2014

ISBN: 978-80-8052-886-7

**OBSAH**

ÚVOD .....	4
1 Vymedzenie základných pojmov .....	5
1.1 Emocionálna inteligencia a jej niektoré definície .....	5
1.2 Emocionálne kompetencie .....	6
1.3 Kľúčové zložky emocionálnej kompetencie .....	8
1.4 Vývin emocionálnej inteligencie .....	12
1.5 Vplyv rodiny na vývin emocionálnej inteligencie .....	16
1.6 Vplyv materskej školy na rozvoj emocionálnej inteligencie .....	22
1.7 Výchova emocionality a prosociálna výchova .....	24
2 Kompetentnosť učiteliek materských škôl pre rozvoj emocionality .....	26
2.1 Profesionálne kompetencie učiteľa .....	26
2.2 Osobnostné kompetencie .....	31
2.3 Odborné kompetencie .....	33
2.4 Sociálne kompetencie .....	35
2.5 Emocionálne kompetencie .....	36
2.6 Emocionálna inteligencia ako výchovný cieľ .....	39
2.7 Stratégie rozvoja emocionálnej inteligencie detí .....	41
3 Programy rozvoja emocionálnej inteligencie .....	43
3.1 Preventívne programy .....	43
3.2 Programy rozvíjania emocionálnej inteligencie detí .....	45
3.3 Metódy rozvíjania emocionálnej inteligencie .....	47
ZÁVER .....	53
Zoznam bibliografických odkazov .....	54

## ÚVOD

Pred dvadsiatimi rokmi by sme v našich psychologických slovníkoch pojem emocionálna inteligencia (u niektorých autorov aj emočná inteligencia) nenašli. Je o sedemdesiat rokov mladšia ako všeobecná inteligencia (rok 1920). Obsahovo najbližšia bola emocionálnej inteligencii sociálna inteligencia. Emocionálnu inteligenciu definovali Goleman, 1997, Salovey, 1990, Mayer, 1990, Dargová, 2001, Pružinská, 2006, Sternberg, 2000, Shulze, 2007, Vagnerová, 2008, Pfeffer, 2003, Shapiro, 2000, ako súbor interpersonálnych spôsobilostí (schopnosť vychádzať s ľuďmi, porozumieť im, ovplyvňovať ich, komunikovať s nimi, správať sa podľa sociálnych noriem a pod.). Dokonca sa objavil pojem sociálno-emocionálna inteligencia. Na rozdiel od sociálnej inteligencie sa však emocionálna inteligencia vzťahuje k emóciám.

Pojem IQ (inteligentný kvocient) sa podľa Varholákovej – Zahatňanskej 2011 nahradil koncom deväťdesiatych rokov myšlienkou, že EI (emocionálna inteligencia) je významnejšia ako IQ. Zatiaľ čo škola podporuje prevažne rozvoj všeobecnej inteligencie, pre úspech v škole je dôležitá aj emocionálna inteligencia. Osobitný význam má v predškolskom veku a pri príprave detí na vstup do základnej školy. Úlohou predprimárneho vzdelávania je hlavne prispieť k tomu, aby z materskej školy odchádzalo do základnej školy sebaisté dieťa so záujmom o školu, schopné zvládať impulzívne správanie, správať sa podľa pokynov učiteľov, primeraným spôsobom uplatňovať svoje potreby a vyjadrovať svoje pocity, prijímať spolužiakov v súlade s prosociálnym správaním.

Predpoklady na uplatňovanie emocionálnej inteligencie v škole pripravil najmä národný projekt Milénium (2000), ktorý podporil zavedenie prosociálnej výchovy v materských školách a idey tvorivo-humanistickej výchovy, v ktorej emocionalizácia mala svoje pevné miesto. Napriek tejto skutočnosti overeným a publikovaným programom na rozvoj emocionálnej inteligencie sú ešte v tejto oblasti v súčasnej škole značné rezervy.

Vychádzajúc z názorov na emocionálnu inteligenciu Golemana (1997, 1999), ktoré sa stali teoretickou základňou a praktickým východiskom pre tvorbu programov na rozvoj emocionálnej inteligencie, zaoberáme sa vývinom EI a osobitne výchovnými vplyvmi rodiny a školy na jej utváranie.

Zásadný význam pre utváranie a formovanie emocionálnej inteligencie je pripisovaný obdobiu predprimárneho vzdelávania a kompetentnosti učiteľiek materských škôl na rozvoj emocionálnej inteligencie detí predškolského veku. Dôraz pritom kladieme na osobnostné, sociálne a emocionálne kompetencie.

## 1 VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

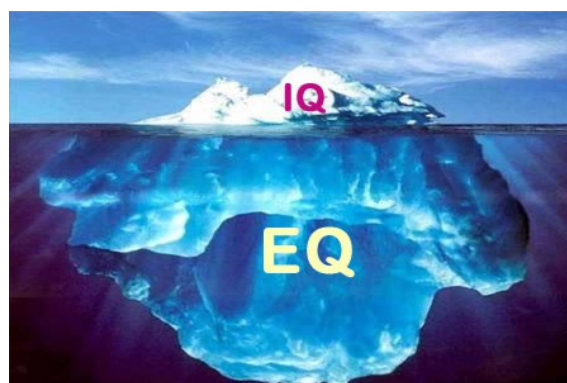
### 1.1 Emocionálna inteligencia a jej niektoré definície

Pojem emocionálna inteligencia má dve zložky. Pojem inteligencia sa používa na charakterizovanie kvality kognitívnych (poznávacích) funkcií, ako je vnímanie, pozornosť, pamäť, usudzovanie, hodnotenie, abstraktné myslenie. Emócie patria ku psychickým procesom, k tzv. afektívnej oblasti k valenčným stavom a procesom, ako sú nálady, emocionálne epizódy, hádka, emocionálne vzťahy a pod. (Goleman, 1997)

Mayer a Salovey (1999, s. 10 – 12) vymedzili EI v dvoch rovinách: „ako všeobecné spracovanie emocionálnej informácie a ako výpočet zručností, ktoré takéto spracovanie zahŕňa. Emocionálnu kompetenciu podľa nich tvoria nasledujúce čiastkové schopnosti:

- **Poznať vlastné city** – vedieť ohodnotiť, pomenovať, merať a usporiadať svoje city. Len ten, kto vie, prečo sa cíti tak, ako sa cíti, vie uvedomene zaobchádzať so svojimi citmi.
- **Zaobchádzať s vlastnými citmi** – svoje city si nemôžeme vyberať, nedajú sa odstaviť alebo prekaziť. V našej moci však je, ako citové reakcie budeme riadiť a vrozený program správania (slasť alebo boj) budeme dopĺňať či nahrádzať naučenými, civilizovanými formami správania. Čo zo svojich citov urobíme, ako kultivovane ich riadime, je otázkou emocionálnej inteligencie.
- **Využívať dané možnosti** – „10 percent inšpirácie, 90 percent transpirácie“ – skutočný výkon vyžaduje výdrž, radosť z učenia, sebaistotu, schopnosť nedbať na porážky.
- **Vcítiť sa do iných ľudí** – asi 90 % emocionálnej komunikácie prebieha bez slov. Vcítiť sa do iného človeka si vyžaduje byť prístupný citom, sústredene počúvať, zachytiť aj nevyslovené myšlienky a city.
- **Vytvárať sociálne vzťahy** – rozpoznať a riešiť konflikty, nájsť správny tón, naladiť sa na rozpoloženie partnera.“

Stuchlíková (2005, s. 12) uvádza ich mierne upravenú a doplnenú definíciu takto: „Emočná inteligencia sa vzťahuje ku schopnosti rozpoznávať významy vlastných emócií a emócií druhých ľudí a využívať to pri posudzovaní a riešení problému. Emočná inteligencia je zahrnutá v kapacite vnímať emócie, prijímať vlastné pocity, rozumieť informáciám, ktoré tieto emócie nesú a emócie riadia.“



Obrázok č. 1 Grafické znázornenie vzťahu IQ a EQ<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Zdroj: <http://gradireland.wordpress.com/2013/08/26/emotional-intelligence-will-it-help-you-to-succeed/>

Goleman (1997) do tejto definície ešte zahrnul motiváciu a sociálne vzťahy a uviedol päť oblastí EI: znalosť vlastných emócií, riadenie vlastných emócií, riadenie vlastných emócií, motiváciu seba samého, rozpoznávanie emócií druhých ľudí a zvládanie sociálnych vzťahov. Tým emocionálne a kognitívne charakteristiky spojil s motivačnými a vzťahovými.

Wood a Tolley (2003, s. 7, 8) definujú emocionálnu inteligenciu ako určité oblasti schopností, ktoré zahrňujú:

- **sebaovládanie** – schopnosť zvládať a kontrolovať svoj emocionálny stav;
- **sebauvedomenie** – poznanie seba, svoje emócie a to, čo mi moje emócie oznamujú;
- **motivácia** – schopnosť využiť energiu emócií na dosahovanie svojich cieľov;
- **empatia** – schopnosť rozpoznať a čítať emócie druhých;
- **sociálne zručnosti** – nadväzovanie a udržiavanie spoločenských vzťahov a ovplyvňovanie druhých.

Brockert a Braunová (1997, s. 17) uvádzajú množstvo argumentov pre EI proti IQ, kde „*emocionálnu inteligenciu podľa nich charakterizuje bleskové rozhodovanie, a preto aj nepresné rozhodnutia, ktoré sa nám však zdajú absolútne správne. Ako príklad uvádzajú jaskynného človeka, ktorý príliš dlho rozmýšľa, či nájde korisť, alebo je sám ohrozený dravcom, a riskuje život. Preto je často rozumnejšie rýchlo sa rozhodnúť, ako dlho premýšľať nad správnym rozhodnutím.*“

Podľa Segala a Smithovej (2014) je emocionálna inteligencia (EQ) schopnosť identifikovať, používať, porozumieť a riadiť svoje emócie pozitívnym spôsobom, a to v záujme zbavenia sa stresu, snahy o efektívnu komunikáciu, vcítania sa do druhých, prekonávania problémov a zmiernenia konfliktov. Emočná inteligencia ovplyvňuje mnoho rôznych aspektov nášho každodenného života, ako napríklad spôsob nášho správania a spôsob, akým komunikujeme s ostatnými.

Autori ďalej dodávajú, že ak má človek vysokú emocionálnu inteligenciu, je schopný rozpoznať svoj vlastný emocionálny stav a emocionálne stavy druhých, ako aj spolupracovať s ľuďmi spôsobom, ktorý ich vtiahne do diania. Znalosť týchto našich pocitov nám môže pomôcť správať sa k ľuďom lepšie, formovať zdravšie vzťahy, dosiahnuť lepšie úspechy v práci a viesť plnohodnotnejší život. (preklad autor)

## 1.2 Emocionálne kompetencie

Pojem kompetencia sa podľa Hartla (2004) „sústreďuje na vedomosti a zručnosti, ktoré môže jedinec získať, aby nadobudol schopnosť adekvátne reagovať a konať v rôznych situáciách“.

Iný pohľad na kompetencie EI ponúka Goleman (1999). Hovorí o štruktúre kvalít emocionálnej inteligencie z dvoch hľadísk: prvým je štruktúra schopností, vzťahujúca sa na vlastnú osobu, druhým sú kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov.

**Schopnosti vzťahujúce sa na vlastnú osobu:**

- sebauvedomenie: schopnosť orientovať sa vo vlastných duševných stavoch a procesoch, istota osobných preferencií, uvedomovanie si vlastných možností, schopnosť využiť intuíciu
- reálne sebahodnotenie: uvedomenie si vlastných kladov a záporov, vlastných hraníc
- sebadôvera: sebaistota, vedomie vlastnej ceny, možností a schopností
- sebaovládanie: schopnosť zvládnuť okamžité impulzy a emócie
- spoľahlivosť: schopnosť dodržiavať základné pravidlá slušnosti a zmysel pre fair play
- svedomitosť: schopnosť niesť zodpovednosť za správanie a za pracovný výkon
- prispôsobivosť: schopnosť prispôbovať sa zmenám
- schopnosť inovácie: prijímať nové idey, nápady, resp. sám aktívne navrhovať nové prístupy
- motivácia k vyšším cieľom
- ctižiadostivosť: snaha o zlepšenie vlastnej práce, perfekcionizmus
- lojalita: stotožnenie sa so zámermi, s cieľmi skupiny
- iniciatíva: schopnosť pohotovo reagovať a využiť príležitosť
- optimizmus: vytrvalosť na ceste k cieľu, ochota prekonávať prekážky

**Kompetencie v oblasti medziľudských vzťahov**

- empatia: vcítenie, uvedomovanie si pocitov, potrieb a záujmov druhých ľudí
- pochopenie: správny odhad pocitov a tendencií ostatných ľudí, schopnosť a ochota im pomôcť, aktívne ich ovplyvňovať
- schopnosť stimulovať osobnostný rast druhých: vycítiť, kedy treba povzbudiť a podporiť rozvinutie schopností druhých
- orientácia na druhých: predvídať správanie druhých
- schopnosť vytvárať väzby: podpora užitočných vzájomných vzťahov v skupine
- schopnosť prispieť k stmeleniu skupiny
- schopnosť spolupracovať: spolu s ostatnými smerovať k vytýčenému cieľu
- schopnosť tímovej práce: kooperovať, spolupracovať, prehlbovať tímovú prácu, kultivovať spoločné zameranie

To sú najdôležitejšie prvky emocionálnej inteligencie potrebné pre každodenný život v pracovnej oblasti, ako aj v súkromí, kde sa bez základných emocionálnych schopností veľmi ťažko dosahujú vytýčené ciele.

Emocionálna kompetencia, podľa Longa (2014), je termín používaný na opis schopnosti človeka slobodne vyjadriť svoje vlastné pocity. Vychádza z emocionálnej inteligencie, ktorá predstavuje schopnosť identifikovať pocity. *„Kompetencia je naučená a determinuje potenciál človeka konštruktívnej interakcie s ostatnými ľuďmi. Táto sociálna zručnosť zahŕňa využitie jednotlivých kompetencií, a to osobných aj sociálnych. Osobná emocionálna kompetencia sa opiera o sebauvedomenie. Toto sebauvedomenie zahŕňa uvedomenie si osobných aspektov, ako sú emócie*

človeka a spôsob, akým tieto emócie ovplyvňujú iných ľudí. Osobná kompetencia sa spolieha aj na samoreguláciu, čo je schopnosť emocionálnej kontroly a zvládania prispôbovania. Človek musí byť v prvom rade schopný pochopiť svoje vlastné pocity a až následne je schopný poňať emócie iných ľudí.“ (preklad autor)

### 1.3 Kľúčové zložky emocionálnej kompetencie

Pojem emocionálna kompetencia podľa Stuchlíkovej (2005, s. 15) „dáva možnosť vyjadriť výchovno-vzdelávacie ciele z hľadiska rozvoja celej osobnosti žiaka. Nehovorí sa už toľko o vedomostiach a zručnostiach z jednotlivých vzdelávacích oblastí, ale o rozvoji kompetencií žiaka, ktoré popri dosiahnutom poznaní zahrňujú aj emocionálne a motivačné procesy, ktoré žiakovi umožňujú dosiahnuté poznanie využívať v živote, pri začlenení sa do spoločnosti a pre osobný rast“.

	VLASTNÉ JA	SOCIÁLNE JA
<b>POZNANIE</b>	<p><b>Sebauvedomenie</b></p> <p><u>Sebavedomie</u></p> <p>Emocionálne sebauvedomenie</p> <p>Presné ohodnotenie seba samého</p>	<p><b>Sociálne uvedomenie</b></p> <p><u>Empatia</u></p> <p>Organizačné povedomie</p> <p>Pochopenie prostredia</p>
<b>RIADENIE</b>	<p><b>Sebariadenie</b></p> <p><u>Sebakontrola</u></p> <p>Dôveryhodnosť</p> <p>Svedomitosť</p> <p>Prispôsobenie</p> <p>Motivácia</p> <p>Iniciatíva</p>	<p><b>Sociálne zručnosti</b></p> <p><u>Ovplyvňovanie</u></p> <p>Inšpiratívne vedenie</p> <p>Rozvoj ostatných</p> <p>Ovplyvňovanie</p> <p>Budovanie vzťahov</p> <p>Tímovosť a spolupráca</p>

Obrázok č. 2 Emocionálna inteligencia podľa Golemana (2002)<sup>2</sup>, preklad autor

Obsah emocionálnych kompetencií v kontexte zámerov výchovy a vzdelávania na prvom stupni základnej školy predstavuje Prokešová (2005) takto:

<sup>2</sup> Daniel Goleman (2002) <http://www.educational-business-articles.com/emotional-intelligence-theory.html>



### **Sebauvedenie a porozumenie sebe samému a svojim emóciám**

Ide o schopnosť poodstúpiť od svojich zážitkov a uvedomiť si, čo práve cítime, vedieť rozpoznať emóciu. Každý človek v rôznych situáciách prežíva rôzne city, ich chápanie u seba aj u druhých a výstižné verbálne vyjadrenie týchto pocitov je výrazom porozumenia sebe i ľuďom, s ktorými žije. Rozhodujúci je pritom spôsob vzájomného zaobchádzania žiakov s rovesníkmi a dospelými. Kľúčovú úlohu zohráva rodina – ak sa v nej pocity vyjadrujú a otvorene sa o nich hovorí, deti si vytvárajú slovník, pomocou ktorého môžu o svojich pocitoch uvažovať a hovoriť. Opakom je emocionálne nemé dieťa v rodine, kde sa pocity potláčajú a členovia rodiny sa emocionálnej komunikácii vyhýbajú. Špecifiká tejto kompetencie v podmienkach predškolskej výchovy formuluje Dargová (2002) takto: Sebauvedenie ako súčasť kompetencií vzťahujúcich sa k vlastnej osobe definuje ako schopnosť orientovať sa vo vlastných duševných polohách a stavoch, istotu preferencií, znalosť vlastných možností, schopnosť využiť intuíciu. Toto sebauvedomovanie môže byť:

- emocionálne: objektívne hodnotenie následku vlastných citov,
- reálne: uvedomenie si vlastných možností, znalosť hraníc,
- sebadôvera: vedomie vlastnej hodnoty.

### **Ovládanie vlastných emocionálnych prejavov:**

Ide predovšetkým o negatívne prejavy, ako je zlosť, hnev, ktoré patria k najčastejším emocionálnym problémom, osobitne náročným v detskom veku. K ovládaniu svojho správania, pocitov a nálad patrí aj poznanie prostriedkov emocionálnej komunikácie: sila, modulovanie hlasu, rýchlosť reči, dôraz, intonácia, melódia, ale aj neverbálne prejavy, ako je mimika, gestá, postoj, pozícia tela a iné. Deti by si mali osvojiť nasledujúce emocionálne a sociálne zručnosti:

- a) mali by pochopiť rozdiel medzi výrazne „dobrým“ a „zlým“ správaním a naučiť sa konať tak, aby neboli v rozpore s tým, čo vnímajú ako „dobré“;
- b) mali by si osvojiť záujem o druhých, ohľad k nim a zmysel pre zodpovednosť;
- c) v prípade porušenia morálnych pravidiel by mali prežívať negatívne emocionálne reakcie – hanbu, vinu, rozhorčenie a strach;
- d) mali by sme deti naučiť vytvoriť si kontrolné mechanizmy, ku ktorým patrí chápanie podstaty vecí, plánovanie, odklad odmeny a ohľad na druhých.

Zručnosti, ako je vyjednávanie, konštruktívne riešenie konfliktov, sprostredkovanie pri stretnutí názorov by sa mali stať súčasťou životných zručností každého dieťaťa. Najúčinnnejšie sa to môžu naučiť, keď si ich precvičujú s inými deťmi. Nestačí s nimi o tom hovoriť, musia si to sami vyskúšať v praxi. Špecifiká tejto kompetencie v podmienkach predškolskej výchovy formuluje Dargová (2002) nasledujúco:

Sebaovládanie alebo schopnosť zvládať vlastné impulzy a emócie, sem patrí:

- *spoľahlivosť* – dodržiavanie základných pravidiel slušnosti a byť „fair“,
- *svedomitosť* – vedieť niesť následky za vlastné správanie,
- *prispôsobivosť* – schopnosť prispôbiť sa zmenám,
- *schopnosť inovácie* – dobre prijímať a aj sám vytvárať nové nápady.

### **Motivovanie seba samého**

Motivovať sa darí, ak naučíme žiaka, že môže očakávať úspech. Osvedčená je metóda malých krokov – to vytvára predpoklady pre úspešnejšie a samostatnejšie zvládnutie požiadaviek, ktoré sú na nich kladené. Dospelí by mali vytvárať príležitosti na to, aby deti úlohy, požiadavky a nároky zvládali, aby získali skúsenosť, že niečo dokážu. Tým podporujeme ich vieru v seba samého, podporujeme ich sebestačnosť.

Deti očakávajú spätnú väzbu a odmenu, motivuje ich zaujímavá práca, v ktorej môžu uplatniť svoje schopnosti a koníčky, ale aj náročné úlohy, ktoré prijímajú ako výzvy. Motivačnú hodnotu môžu mať aj známky, viacej však sebahodnotenie a okamžitá spätná väzba zo strany dospelých.

Špecifiká tejto kompetencie v podmienkach predškolskej výchovy formuluje Dargová (2002, s. 44) nasledujúco:

Motivovanie k vyšším cieľom alebo emocionálna tendencia priamo vedúca k vzostupu zahŕňa:

- *ctižiadostivosť* – snaha o zlepšenie vlastnej práce, perfekcionizmus,
- *lojalita* – stotožniť sa so zámerom a s cieľmi skupiny,
- *iniciatíva* – schopnosť pohotovo sa chopiť príležitosti,
- *optimizmus* – vytrvalosť a ochota prekonávať prekážky na ceste k cieľu.

### **Empatia**

Ide o schopnosť vcítiť sa do problémov druhých ľudí, pozorne im načúvať, chápať ich pocity; je pokladaná za jednu z hlavných sociálnych zručností. Ako uvádza Goleman (1997, s. 99), „*Empatia pramení zo sebauvedomenia: čím otvorenejší sme k vlastným emóciám, tým lepšie dokážeme rozpoznávať a chápať pocity ostatných.*“ V škole sa empatia prejavuje v tom, že deti sú vzájomne pozorné, ohľaduplné, správajú sa k sebe zodpovedne, sú menej agresívne, viacej si pomáhajú a dokážu aj načúvať.

Špecifiká tejto kompetencie (zahŕňa ju do kompetencií v oblasti medziľudských vzťahov) formuluje Dargová (2002, s. 44) nasledujúco:

Empatia ako uvedomenie si pocitov, potrieb a záujmov ostatných ľudí, zaraďujeme sem:

- *pochopenie* – správny odhad pocitov a tendencií ostatných a ochota k nim prihliadať či aktívne ich ovplyvňovať,
- *schopnosť stimulovať osobnostný rast ostatných* – ide o predvídanie a vycítenie, kedy je človeka potrebné povzbudiť či podporiť ho v práci,
- *orientácia na ľudí* – je to predvídanie a správne rozpoznanie potrieb človeka a snaha o ich uspokojenie,
- *snaha o rozvíjanie a využitie diverzity* – lepšie uplatnenie v danom smere pomocou využitia rozdielnosti medzi ľuďmi,
- *cit pre politiku organizácie, sledovanie tendencií* – znamená to správnu orientáciu v protichodných emocionálnych prúdoch vo vnútri skupiny.

### **Angažovanosť v kontakte s druhými ľuďmi**

Angažovanosť je výrazom sociálnych a komunikačných zručností, ako je umenie odovzdávať osobné informácie, klásť druhým otázky, vyjadrovať záujem, súhlas či nesúhlas s druhými ľuďmi, viesť rozhovor, ale aj mlčať a aktívne počúvať. Výsledkom je schopnosť vychádzať s ľuďmi, čo najviac prispieva k pocitu úspešnosti a spokojnosti i v živote. Dieťa potrebuje vedieť, ako zladiť svoje potreby a svoje očakávania s potrebami a očakávaniami druhých ľudí. Ak to deti nedokážu, sú odmietané kolektívom rovesníkov a označujú svoje detstvo ako „nešťastné“.

Špecifiká tejto kompetencie formuluje Dargová (2002, s. 44) nasledujúco:

Obratnosť v spoločenskom styku alebo flexibilita v seba zahŕňa:

- *schopnosť ovplyvňovať* – zvoliť správnu taktiku na získanie súhlasu,
- *schopnosť komunikácie* – vysielanie jasných a presvedčivých signálov,
- *vodcovská schopnosť* – nadchnúť ostatných pre nejaký cieľ, vedieť sa postaviť do čela a viesť skupinu,
- *ochota k zmenám* – dávať podnety alebo organizovať prospešné zmeny na pracovisku,
- *schopnosť vytvárať väzby* – podporovať užitočné vzťahy a prispieť k stmelovaniu,
- *schopnosť spolupracovať* – v kooperácii smerovať k stanovenému cieľu,
- *schopnosť tímovej práce* – prehlbovať a kultivovať spoločné zameranie.

V kontexte so školskou zrelosťou Baďuríková (2000, s. 6) spája kompetencie v tejto oblasti s pojmom emocionálna gramotnosť. „*Podporuje kvalitu života človeka, pretože podnecuje vzťahy, umožňuje kooperáciu ľudí a prežívanie citu v spolupatričnosti. Dieťa na záver predškolského veku by malo mať podľa autorky tieto kompetencie emocionálnej gramotnosti:*

1. *emocionálne sebauvedomovanie – pochopiť príčiny citov, schopnosť spoznať a pomenovať emócie, schopnosť diferencovať medzi citmi a konaním,*
2. *ovládanie emócií – schopnosť ovládať hnev, frustráciu a smútok, vyhýbanie sa agresívnemu a sebadeštruktúrnemu správaniu,*
3. *komunikácia – schopnosť rozprávať o citoch a pocitoch, byť dobrým poslucháčom, dávať vhodné otázky,*
4. *osobné rozhodovanie – skúmať vlastné konanie a chápať jeho dôsledky, pri rozhodovaní odlišovať medzi citmi a myšlienkami,*
5. *empatia – citlivosť voči citom iného, schopnosť vidieť veci a javy z pohľadu druhého človeka.*
6. *zaobchádzanie so vzťahmi – schopnosť analyzovať, rozumieť a riešiť problémy vo vzťahoch, ohľaduplnosť, schopnosť pracovať v skupine, kooperovať, podeliť sa, dohodovať a riešiť konflikty.“*

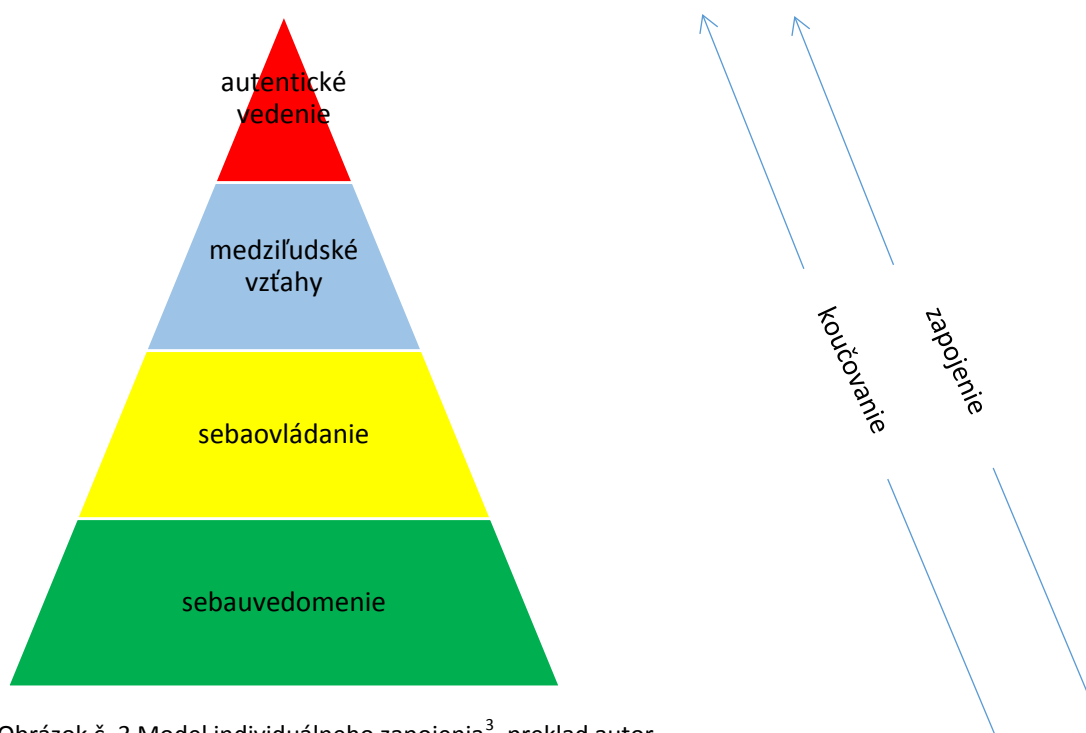
Stotožňujeme sa s Guziovou (2003), podľa ktorej by dieťa po ukončení predškolského obdobia malo mať v emocionálnej oblasti tieto kompetencie:

- správa sa podľa uznávaných spoločenských noriem a spoločne prijatých pravidiel v zmysle všeľudských hodnôt,

- ovláda svoju impulzivnosť a postupne si zlepšuje sebaovládanie,
- prijateľným spôsobom vyjadruje negatívne emócie vyvolané nevhodným správaním iného dieťaťa,
- primerane sa presadzuje s ohľadom na druhých v hre, v spoločnej činnosti a v rozhovore, pri vyjadrovaní názorov pri nenásilnom riešení konfliktov,
- vie vycítiť, kedy je vhodný okamih na pomoc druhým a v rôznych prirodzených situáciách pomáha druhým z vnútornej potreby.

#### 1.4 Vývin emocionálnej inteligencie

Podľa Varholákovej – Zahatňanskej (2011) v živote si často uvedomujeme najmä prvé viditeľné prejavy pokroku u detí – kedy si prvýkrát sadnú, kedy začnú chodiť, zaznamenávame, že väčšina batoliat vo svojich osemnástich mesiacoch už dokáže povedať niekoľko slov a do dvoch rokov hovorí v jednoduchých vetách. Oveľa menej si uvedomujeme jednotlivé štádiá vývinu emocionálneho mozgu. Každá emocionálna schopnosť má tiež svoje vlastné časové obdobie, v ktorom sa môže začať vyvíjať a ktoré je aj predvídateľné. Ako uvádza Shapiro (2000), deti sú vývojovo naprogramované tak, aby mali bezmedznú dôveru vo svoje schopnosti, aspoň do siedmeho roku života. Do tohto veku nerozlišujú snahu od schopnosti a pokiaľ sa o niečo snažia, veria, že sa im to nakoniec podarí.



Obrázok č. 3 Model individuálneho zapojenia<sup>3</sup>, preklad autor

Podľa Oravcovej (2010) práve v najranejšom období života sa vytvárajú útvary a funkcie, ktoré sú základom konečnej štruktúry človeka. Počiatkom nášho emocionálno-citového života je náš plač. City sa tak javia ako rozdielny stupeň vývoja emocionálnej formy odrazu skutočnosti, ako psychický

<sup>3</sup> Zdroj: <http://www.peoplesmithglobal.com/leadership/>

zážitok spojený s uspokojovaním alebo neuspokojovaním vyšších a špecificky ľudských potrieb. V prvých rokoch života je potrebné poskytovať dieťaťu podporné a rozvojové činnosti, vytvárať priestor, kde by mohlo naplniť svoje rozvojové potreby. Základom pre vývin emocionálnej inteligencie sú vrodené predpoklady v oblasti poznávacích procesov a hlavne temperamentu. Prejavujú sa hneď po narodení v dimenziách aktivity, emocionalita, sociabilita a impulzivnosť. Vysoká sociabilita a impulzivnosť sú základom extroverzie, ak sú nízke, ide o introverziu.

Popri vrodenných základoch emocionálnej inteligencie (počiatky emocionálnej inteligencie), ktoré človek získava v priebehu vývinu, sú tvorené tzv. citovým pripútaním, ktoré si dieťa vytvára k osobe, ktorá sa oň matersky stará. Ide o prvých deväť mesiacov života, keď je primárna ochrana dieťaťa pred ohrozením. Táto väzba je ľahko aktivovateľná do troch rokov života, neskôr sa ľahkosť aktivovateľnosti znižuje, aj keď trvá ešte dlhý čas a niekedy pretrváva aj celý život. Spravidla v období dospievania sa vytráca, vznikajú nové vzťahy. Pripútané deti bývajú vytrvalejšie v hľadaní riešenia, lepšie regulujú emócie, ľahšie dokážu požiadať o pomoc, aktívnejšie sa púšťajú do činnosti, vyhľadávajú viacej sociálne kontakty, bývajú obľúbenejšie. Aj ich partnerské vzťahy v dospelosti sú modelovým spôsobom napodobňované (Kollariková – Pupala, 2001).

Manktelow and Carlson (2014) vnímajú pozitívne skutočnosť, že emocionálna inteligencia sa dá naučiť a rozvíjať. Na rozvoj zručností odporúčajú použiť tieto stratégie:

- Pozorujte, ako reagujete na ľudí. Vyjadrujete názory skôr, ako máte k dispozícii všetky fakty? Ste stereotypný? Pozrite sa úprimne na to, čo si myslíte o ľuďoch a ako s nimi komunikujete. Skúste sa vžiť do ich roly/pozície, buďte viac otvorený a snažte sa pochopiť ich potreby a vnímať veci z ich uhla pohľadu.
- Pozrite sa na vaše pracovné prostredie. Usilujete o pozornosť pri vašich pracovných úspechoch? Pokora môže byť úžasná kvalita a nemusí automaticky znamenať, že ste hanblivý alebo máte nedostatok sebavedomia. Ak ste pokorný, znamená to, že ste si vedomý svojich výsledkov a že na ne môžete byť hrdý. Doprajte iným možnosť zažiť – upriamte pozornosť na nich a nestrachujte sa príliš o získanie pochvaly pre seba.
- Ohodnoťte sám seba. Aké sú vaše slabé stránky? Ste ochotný pripustiť, že nie ste dokonalý a že by ste mohli popracovať na niekoľkých oblastiach, aby ste sa stali lepším človekom? Odvážte sa pozrieť na seba úprimne – môže to zmeniť váš život .
- Zhodnoťte, ako reagujete na stresové situácie. Ste vždy smutný, ak veci nejdú podľa toho, ako si to predstavujete alebo sú v omeškani? Obviňujete druhých alebo sa na nich hneváte, aj keď to nie je ich chyba? Schopnosť zostať v pokoji a pod kontrolou v ťažkých situáciách je vysoko cenená – v podnikateľskom svete ako aj mimo neho. Udržujte svoje emócie pod kontrolou, keď sa niečo pokazí.
- Prevezmite zodpovednosť za svoje činy. Ak zraníte niečie city, ospravedlňte sa priamo – neignorujte, čo ste urobili alebo sa nevyhýbajte danej osobe. Ľudia sú väčšinou ochotní odpustiť a zabudnúť, ak sa úprimne snažíte dať veci do poriadku.

- Preverte, ako vaše konanie ovplyvní ostatných – predtým, než začnete konať. Ak vaše rozhodnutie bude mať vplyv na ostatných, skúste si predstaviť seba na ich mieste. Ako sa budú cítiť, ak budete takto konať? Chceli by ste vy niečo také zažiť? Ak musíte konať, ako môžete pomôcť ostatným vyrovnať sa s následkami vášho konania? (preklad autor)

Shapiro (1998) uvádza, že emocionálne cítenie možno sledovať už počas prvého roku života dieťaťa. Nakonečný (2000) píše, že už smiech novorodenca je tryskom jeho emocionálnej základne: do 12 mesiacov sa rozšíri o pocity radosti, zlosti, prekvapenia, smútku (2. – 4. mesiac), sebavedomia, empatie, hanblivosti, hanby, pýchy, o pocity viny, súcitu, plachosti, nesmelosti, žiarlivosti (9. – 12. mesiac), opovrhnutia (12. – 18. mesiac). Z vyšších citov sa rozvíjajú intelektuálne city (nové poznatky ako zdroj kladného citového prejavu dieťaťa), estetické city (radosť z prežívania niečoho pekného), morálne city (dieťa si vytvára postoj k pojmom dobro – zlo).

Ako uvádza Pružinská (2006, s. 17) „v období medzi 3. – 6. rokom sa kvalita citového života dieťaťa mení: medzi druhým a tretím rokom začína dieťa získavať skúsenosti s komplexom pocitu viny, hanby, hrdosti aj so schopnosťou byť voči iným empatické.“

Oravcová 2010 (In Varholáková – Zahatňanská, 2011, s. 21 – 22) upriamuje pozornosť na skutočnosť, že po treťom roku si dieťa vytvára čoraz zložitejšie vzťahy, zaujíma citový postoj k veciam, javom a ľuďom. Ešte vždy viac cíti, ako myslí. Jeho správanie do značnej miery určujú city, ktoré sú bezprostredné, intenzívne, ale stále. Obdobie od dvoch do piatich rokov je veľkou intelektuálnou revolúciou. Hlavným vodidlom rozvoja sa stáva iniciatíva a aktivita v hre, v komunikácii s dospelými i vrstovníkmi, v pohyboch, reči, myslení. Dieťa skúma spoločenské roly, začína vnímať súvislosti medzi správaním viažucim sa na sociálne postavenie a svojimi vlastnými skúsenosťami, čím sa prehĺbuje jeho vedomie, že je samostatným jedincom s vlastnými potrebami a túžbami. Obdobie medzi tretím a siedmym rokom je označované ako egocentrické. Dieťa začína dávať najavo svoju nezávislosť, napodobňuje svojich priateľov, ktorí predstavujú vyššie authority. Vývinová psychológia pripisuje emocionálnu empatiu už v prvom roku života dieťaťa, ale až okolo šiesteho roku dochádza k ústupu detského egocentrizmu a počiatočnému štádiu kognitívnej empatie. Až vtedy je dieťa schopné pozrieť sa na vec z hľadiska inej osoby a podľa toho aj konať. Dieťa sa stáva vyrovnanejšie, znižuje sa jeho dráždivosť a city sú stálejšie v čase nástupu do základnej školy. Ustupuje impulzivnosť a zlepšuje sa sebaovládanie. Citová oblasť sa dostáva viac pod kontrolu mozgu, citová a rozumová stránka sa vyrovnávajú.

„V sociálnom vývine sa pred vstupom do základnej školy zlepšuje komunikácia, spolupráca, ktorá je na elementárnej úrovni. Dieťa postupne prekonáva egocentrizmus a v rôznych situáciách sa už dokáže odpútať od seba (decentrácia). Pre pedagogické pôsobenie na dieťa je to veľmi dôležité. Aktivita detí v činnosti, získavanie nových poznatkov sú veľmi poznačené ich citovým ladením. City vyvolávajú alebo potláčajú činnosť človeka a zároveň sú jej sprievodným znakom. Emócie, ktoré sú formou prejavu potreby, vystupujú ako vnútorné pohnútky činnosti. Snaha dieťaťa poznávať, prežívať, konať

*je vždy podmienená citom. City priamo ovplyvňujú utváranie a činnosť vôľových vlastností.*“ Podhájecká (2000, s. 100).

V predškolskom veku vznikajú už podobné citové kvality ako u dospelého človeka. Dieťa sa vie tešiť, hnevať, smútiť, báť sa, mať rado, nenávidieť, hanbiť sa, žiarliť. Formujú sa aj intelektuálne, estetické, morálne a sociálne city. Deti sa učia hodnotiť svoje skutky s pomocou dospelých, každodennou skúsenosťou cez pochvaly či pokarhania (Varholáková – Zahatňanská, 2011).

Mali by sme si uvedomovať, že aj keď rozvoj citového života v predškolskom veku obsahuje už kvality ako u dospelých, detské emócie majú svoje špecifiká. Nakonečný (In Pružinská, 2000) ich charakterizuje ako:

- krátkodobé – majú krátky priebeh a rýchlo odznievajú;
- labilné, ľahko sa menia, nálady kolíšu a skoro okamžite môžu prechádzať do svojho protikladu;
- vyznačujú sa istým paradoxom, ktorý spočíva v tom, že sú výrazovo veľmi silné, ale súčasne povrchné;
- sú veľmi expresívne, výrazovo nepotlačiteľné, spontánne vo svojich prejavoch.

Z ďalších charakteristík citov v predškolskom veku Pružinská (2000, s. 18) uvádza, že detské prežívanie je:

- naivné, infantilné v dôsledku nedostatku predchádzajúcich skúseností;
- vnútorne neovládnuté, nekontrolovateľné, čo je dané nedostatkom vypracovaných a stabilizovaných zábran;
- pudovo impulzívne a intenzívne spôsobené túžbou dosahovať bez zábran slasť a radosť;
- detské prežívanie je nealternatívne – bez nadhľadu a odstupu, bez uvažovania o iných možnostiach priebehu udalostí;
- prežívanie je organizmické – sprevádza ho celý rad fyziologických prejavov;
- prežívanie je fascinované – dieťa sa nedokáže odpútať od prežívanej udalosti, pripomína sa mu, sníva sa mu;
- prežívanie sa vyznačuje sugestibilitou – city sa medzi deťmi ľahko prenášajú.

Ako uvádza Podhájecká (2000), dieťa v predškolskom veku je potrebné chápať ako jedinečnú osobnosť, ktorá prekonáva jedno z najvýznamnejších období svojho rozvoja. Zvláštnosťou tohto veku je jeho silná emocionalita, schopnosť prijímať podnety na báze citu. City sprístupňujú cesty poznania, uvádza ďalej autorka, zvyšujú a rozširujú potreby a záujmy dieťaťa, podieľajú sa na kvalite a trvácnosti osvojených poznatkov. Citový život dieťaťa pokladáme za základnú hybnú a usmerňujúcu silu pri vytváraní osobnosti dieťaťa.

*„Rozhodujúcou dobou pre rozvoj emocionálnej inteligencie je obdobie mladšieho školského veku, čo v*

*nasledujúcom vývinovom období už neplatí. V tomto vývinovom období sa deti dostávajú do širšieho spoločenského prostredia, čo môže zosilniť dobrý základ z rodiny, pretože sa dieťa ocitá na väčšom „ihrisku“, alebo môže byť čiastočne kompenzovaný doterajší nedostatočný rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií, pretože širšie sociálne „ihrisko“ prináša dieťaťu nové modely, inú podporu, iné inšpirácie a iné výzvy.“ (Stuchlíková, 2005, s. 9)*

Popri vrodených základoch počiatky emocionálnej inteligencie, ktoré človek získava v priebehu vývinu, sú tvorené tzv. citovým pripútaním. To si dieťa vytvára k osobe, ktorá sa oň matersky stará. Ide o prvých deväť mesiacov života, keď je primárna ochrana dieťaťa pred ohrozením. Táto väzba je ľahko aktivovateľná do troch rokov života, neskôr sa ľahkosť aktivovateľnosti znižuje, aj keď trvá ešte dlhý čas a niekedy pretrváva celý život. Spravidla v období dospievania sa vytráca, vznikajú nové vzťahy. Pripútané deti bývajú vytrvalejšie v hľadaní riešenia, lepšie regulujú emócie, ľahšie dokážu požiadať o pomoc, aktívnejšie sa púšťajú do činnosti, vyhľadávajú viacej sociálne kontakty, bývajú obľúbenejšie. Aj ich partnerské vzťahy v dospelosti sú modelovým spôsobom napodobňované (Oravcová, 2010).

Vývinová psychológia pripisuje emocionálnu empatiu už v prvom roku života dieťaťa, ale až okolo šiesteho roku dochádza k ústupu detského egocentrizmu a počiatočnému štádiu kognitívnej empatie. Až vtedy je dieťa schopné pozrieť sa na vec z hľadiska inej osoby a podľa toho aj konať. Náročným obdobím v emocionálnom vývine detí je vstup do sociálnej skupiny v materskej a základnej škole. Rozhodujúcou dobou pre rozvoj emocionálnej inteligencie je však obdobie mladšieho školského veku, čo v nasledujúcom vývinovom období už neplatí. V tomto vývinovom období sa deti dostávajú do širšieho spoločenského prostredia, čo môže zosilniť dobrý základ z rodiny, pretože sa dieťa ocitá (ako uvádza Stuchlíková, 2005) na väčšom „ihrisku“, alebo môže byť čiastočne kompenzovaný doterajší nedostatočný rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií, pretože širšie sociálne „ihrisko“ prináša dieťaťu nové modely, inú podporu, iné inšpirácie a iné výzvy.

### 1.5 Vplyv rodiny na vývin emocionálnej inteligencie

Citové vzťahy medzi rodičmi a deťmi, podľa Varhoľákovej – Zahatňanskej (2011) sa formujú v každodennej činnosti prakticky od narodenia dieťaťa. Ich utváranie ešte pred príchodom na svet ovplyvňuje kvalita a hĺbka vzťahu partnerov, plánovanie dieťaťa, že ho obaja rodičia chcú. Citové pozitívne výmeny medzi matkou a dieťaťom sú významné pre optimálny socializačný vývin osobnosti dieťaťa.



Obrázok č. 4 ilustračná fotografia<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Zdroj: <http://www.christinecarter.com/community/blog/2014/04/raise-kids-social-emotional-intelligence/>



Nedostatok prejavov rodičovskej lásky Kon (In Kořátková, 2008) spája s menšími predpokladmi k získaniu vysokej sebaúcty, vreých priateľských vzťahov a ustáleného pozitívneho sebaobrazu. Ďalej uvádza, že psychofyziologické, psychosomatické a neurotické poruchy a problémy u adolescentov a dospelých sú častejšie pozorované u ľudí, ktorým sa v detstve nedostávalo rodičovskej pozornosti a vrelosti. Neláskavosť, nepozornosť rodičov sa podľa neho premieňa na nevedomé nepriateľstvo, agresiu, ktorú môže adolescent uvoľňovať smerom von, formou otvoreného nepriateľstva k rodičom alebo nekontrolovanej, nemotivovanej tvrdosti k ľuďom, alebo smerom do vnútra, kde podmieňuje nízku sebaúctu, pocity viny a disharmóniu.

Ako ďalej uvádzajú Varhoľáková – Zahatňanská (2011), rovnako nevhodný ako ľahostajnosť môže byť podľa nich i opačný extrém – nadmerná závislosť, emocionálna protektivita. Prílišné citové upnutie sa na rodičov alebo rodičov na dieťa brzdí rozvoj osobnosti, proces socializácie. Môže to viesť k formovaniu závislej, nesamostatnej osobnosti, ktorá bude zlyhávať v partnerských vzťahoch.

Ako uvádza Pružinská (2006), prvé roky života sú pre rozvoj a formovanie citového sveta najdôležitejšie, sú predpokladom jeho ďalšieho emocionálneho vývinu. Dieťa, ktoré sa už v rodine naučilo dobre zaobchádzať s vlastnými citmi, uvádza ďalej autorka, je v škole úspešnejšie, ľahšie si nájde priateľov, má uvoľnený a srdečný vzťah k rodičom, je menej náchylné na poruchy správania a problémy s drogou či inou závislosťou. Za trhliny, ktoré narúšajú priaznivý emocionálny vývin dieťaťa a sťažujú i jeho ďalší rozvoj, môže:

- chudobné emocionálne prostredie s nedostatočným počtom emocionálnych podnetov, čo vedie k utrpeniu dieťaťa v citovej oblasti – dieťa sa nevyvinie, zostáva citovo zaostalé;
- nadmerne bohaté emocionálne prostredie, v ktorom je dieťa stále a neprimerane pod vplyvom rozličných citových podnetov, čo vedie k ľahostajneniu, unavenosti až k citovej labilitate a neurotizácii;
- jednostranné emocionálne prostredie, v ktorom prevládajú isté emocionálne kvality a dieťa sa stáva citovo jednostranným;
- škodlivé emocionálne prostredie s prevahou negatívnych emocionálnych stavov. Vo formujúcej sa detskej povahe pod tlakom ich stimulácie vznikajú, vyvíjajú sa a silnejú nežiaduce citové reakcie, ako napr. hnevivosť, úzkosť, zlomyseľnosť, agresivita a iné.

Prostredie, v ktorom deti vyrastajú, je determinujúce v našich podmienkach, ako i v zahraničí. Má priamy vplyv na emocionálny vývin dieťaťa a môže značným spôsobom ovplyvniť jeho ďalší rozvoj. Za zmienku stojí projekt Jamesa Mollisona (2014)<sup>5</sup>, ktorý približuje detstvo a prostredie, v ktorom deti vyrastajú, v rôznych kútoch sveta. Je evidentné, že vhodné prostredie je jeden zo základných predpokladov pre korektný rozvoj. Na fotografiách sú „detské izby“ detí spolu s ich fotografiami. Niektorí žijú v úplnej chudobe, chýbajú im základné potraviny a hygienické podmienky, zatiaľ čo iní

---

<sup>5</sup> Zdroj: <http://pulptastic.com/james-mollison-where-children-sleep/>

majú viac šťastia len preto, že sa narodili v krajine, kde sú niektoré podmienky zaručené a obvykle sa považujú za samozrejmosť.



Obrázok č. 5 Amazónia, Brazília



Obrázok č. 6 Yunnan, Čína



Obrázok č. 7 Beitar Illit, The West Bank



Obrázok č. 8 Kentucky, USA



Obrázok č. 9 Darvel, Škótsko



Obrázok č. 10 Kyoto, Japonsko

Nemožno však nevidieť aj také nedostatky, ako je privilegované postavenie dieťaťa, nesystémovosť v styku s dieťaťom, náhodnosť, spontánnosť, neprofesionálnosť výchovy málo ovplyvniteľnej spoločnosťou. Negatívny vplyv má aj sociálno-politická situácia, ktorá prináša problémy, nepriamo vplyvajúce aj na emocionalitu detí v rodine, ako je vysoká rozvodovosť v rodinách s malými deťmi, nezamestnanosť, vysoká pracovná zaneprázdnenosť či nevyťaženosť rodičov, čo môže viesť k citovej deprivácii dieťaťa. Neúplnosť rodiny, chaos v rodine, citové zneužívanie detí, nevšímavosť vedú k uzatváraniu detí do seba, k uprednostňovaniu samoty, k tajnostkárskemu správaniu, k mrzutosti, úzkosti a depresiám, k osamelosti a pocitu, že nie sú milované (Varholáková – Zahatňanská, 2011).

Podľa Greckovej (1998, s. 100) charakterizujú výchovný štýl dve nezávislé dimenzie: dimenzia emočného vzťahu a dimenzia riadenia (typ kontroly a disciplíny). Dimenziu emočného vzťahu, ktorá vyjadruje princíp úcty k osobnosti, charakterizujú na jednom póle rodičovská láska, blízke, vrele, láskavé vzťahy, akceptovanie, záujem, používanie odmien a na opačnom póle hostilita, cudzie, studené, nepriateľské vzťahy, používanie trestov.

Dimenzia riadenia, ktorá vyjadruje princíp primeraných požiadaviek, charakterizuje minimálne riadenie, podporovanie autonómie, iniciatívy, povoľnosť oproti prísnej kontrole, maximálnemu riadeniu, pasivite, závislosti, slepej poslušnosti. Ako základné výchovné štýly autorka ďalej uvádza:

1. **Autoritatívny, demokratický, integračný** výchovný štýl, ktorý je kombináciou rodičovskej zodpovednosti a náročnosti. Charakterizuje ho pevné vedenie, dôraznosť, dôslednosť, ale aj pružnosť. Vzťahy v rodine sú vrele, akceptujúce, rodičia podporujú samostatnosť a iniciatívu dieťaťa. Typická je vzájomná dôvera a spolupráca. Vo výchove sa uplatňuje skôr presvedčovanie, povzbudzovanie, pôsobenie vlastným príkladom a menej príkazmi a trestami.

2. **Autoritársky, autokratický** výchovný štýl charakterizuje uplatňovanie sily, nátlaku, zákazov, príkazov, hrozieb a trestov. Poskytuje málo príležitostí k samostatnému a iniciatívnemu konaniu. Dieťa je odmietané, vzťahy sú odcudzené. Málo sa dbá na individuálne potreby, osobitosti dieťaťa. Časté sú neprimerané požiadavky, negatívne hodnotenie dieťaťa, nepriateľské vzťahy. Tento výchovný štýl môže viesť k odcudzeniu, pocitom malosti, nežiaducnosti, zvýšenej dráždivosti, dominantnosti, agresivite k rovesníkom i k nutnosti vonkajšej kontroly. Dieťa sa môže búriť a reagovať vzdorom, agresiou alebo môže rezignovať, podriaďiť sa a reagovať apatiou, pasivitou. Dôsledkom môže byť poslušná, závislá osobnosť. Prísny výchovný štýl výrazne zasahuje do emocionálnej sféry dieťaťa a vedie vo svojich dôsledkoch k vysokej emocionálnej citlivosti, k prežívaniu situačného napätia, tenzie, úzkosti.
  
3. **Permisívny, liberálny štýl** charakterizuje pasívny prístup rodičov k výchove, nedostatočné vedenie dieťaťa. Rodič riadi dieťa málo alebo vôbec. Typický je nedostatok organizovanosti, istoty, malá efektivita výchovného pôsobenia, čo spôsobuje rozkolísanosť, nevypočítateľnosť. Chýba pevný identifikačný model. Vzťahy v rodine sú uvoľnené.

Kouřilová a Mazehóová (2005) uvádzajú nasledujúce negatívne vplyvy rodičov na emocionálny rozvoj dieťaťa:

- *Boja sa konfliktov a náročných situácií a chránia pred nimi deti.*
- *Príliš tragicky vnímajú detské neúspechy.*
- *Boja sa hovoriť o emóciách s deťmi alebo sa za emócie hanbia.*
- *Poskytujú malú alebo neadekvátnu emocionálnu podporu.*
- *Príliš k sebe deti pripútavajú a bránia im v odpútaní sa alebo toto odpútanie nepodporujú.*
- *Dávajú deťom malý priestor na rozvoj ich emocionálneho života.*
- *Nevydávajú voči deťom „jasné signály“.*
- *Sami rodičia sú nezrelí.*
- *Sú v zajatí „katastrofických scenárov“ a učia tomu aj svoje deti.*
- *Nevedia budovať sebadôveru a sebavedomie svojich detí*
- *Udržujú svoju hyperprotektívnu starostlivosť o dieťa v „emocionálnom oslabení“.*

Súčasťou pôsobenia rodičov pri rozvoji emocionálnej inteligencie ich detí je medzigeneračný prenos, ktorý často nie je vedomý. Z ďalších spôsobov uvádzame zaužívané druhy sociálneho učenia, ako je tvarovanie správania odmenami a trestami, modelovaním, nápodobou alebo identifikáciou so svojimi modelmi. Dobrým východiskom pre rozvoj emocionálnej inteligencie sú odporúčania Shapira (1998, In Miňová – Fabíková, 2008):

**Pestujte kladný prístup** – poskytujte deťom emocionálnu starostlivosť a podporu, ktorú dokážu prijať. Ide o viac ako pochvalu, pomaznanie a pusy na dobrú noc. Zahrňuje aktívnu účasť v emocionálnom živote detí. Záujem o dieťa a otvorený vzťah k nemu má dlhodobý účinok na

zlepšenie spôsobu, akým dieťa vníma samo seba, jeho schopnosti zvládať situácie a možno aj jeho zdravie.

*Kladná disciplína* – premyslené, predvídateľné a veku dieťaťa zodpovedajúce metódy, ako reagovať na jeho nevhodné správanie. Nemožno vychovávať dieťa k emocionálnej inteligencii bez toho, aby sa zároveň nevyužívali dôsledné a účinné metódy, ako ho naučiť disciplíne, a to:

1. Stanovte jasné pravidlá a presné hranice a držte sa ich. Pokiaľ možno, napíšte ich a vyveste.
2. Varujte svoje dieťa a upozornite ho, keď sa začína správať nevhodne. To je najlepší spôsob, ako ho naučiť sebakontrolu.
3. Formujte jeho pozitívne správanie tým, že budete upevňovať jeho dobré skutky pochvalou alebo láskavosťou a zároveň budete ignorovať prejavy, ktoré majú iba upútať vašu pozornosť.
4. Hovorte so svojim dieťaťom o tom, čo od neho očakávate. Všeobecne rodičia netravia so svojimi deťmi dostatok času rozhovormi o životných hodnotách a pravidlách správania a o tom, prečo sú tieto hodnoty a pravidlá dôležité.
5. Predchádzajte problémom skôr, ako sa objavia. Podľa behaviorálnej psychológie sa väčšina problémov objavuje ako dôsledok istého podnetu alebo narážky. Chápanie a eliminácia týchto podnetov vám umožní vyhnúť sa situáciám, ktoré spúšťajú nevhodné správanie.
6. Keď je porušené jasne stanovené pravidlo alebo sú prekročené dané medze úmyselne alebo omylom, mal by okamžite nasledovať vhodný trest. Buďte dôslední a urobte presne to, čo ste povedali, že urobíte.
7. Keď musíte trestať, zabezpečte, aby trest bol primeraný porušeniu pravidla alebo nevhodnému správaniu (trest má zodpovedať prečinu).
8. Využite celú širokú paletu disciplinárnych metód. Odporúčané sú:
  - a) *Napomenutie* – prvý prostriedok, ktorý má rodič využiť tak, aby sa správanie dieťaťa zmenilo a zároveň aby sa u neho nevyvolal vzdor alebo negatívny obraz o sebe.
  - b) *Metóda prirodzených dôsledkov* – necháme dieťa, aby zakúsilo logické dôsledky svojho nevhodného správania a aby si tak uvedomilo, prečo je dôležité dodržiavať isté pravidlá.
  - c) *Odchod do ústrania* – asi najbežnejšia odporúčaná metóda spočíva v tom, že pošleme dieťa na krátky čas (jednu minútu za každý rok dieťaťa) do kúta alebo na miesto, kde nemá žiadne podnety.
  - d) *Odobratie nejakého práva* – keď sú už deti príliš staré na to, aby sme ich posielali do kúta, väčšinou im za trest niečo zakážeme (zákaz videohier, telefonovania...). Dbáme o to, aby to neboli zákazy, ktoré bránia rozvoju dieťaťa, napr. nejaké náučné podujatia.
  - e) *Opakovanie správneho správania* – užitočné je, ak chceme dosiahnuť rýchle zmeny v správaní. Ak dieťa urobí niečo nevhodné, musí najmenej desaťkrát alebo až počas dvadsiatich minút opakovať danú situáciu správnym spôsobom.
  - f) *Bodovací systém* – používame ho pri chronických problémoch. Použijeme systém, v ktorom môžu deti za jasne definované pozitívne správanie získať body. Tieto body potom môžu deti „vymeniť“ za okamžitú alebo neskôr odovzdanú odmenu. Nevhodné správanie má za následok odpočítanie bodov.

Inšpiratívnych je Dvadsatoro odkazov rodičom od ich detí (Stuchlíková, 2005, s. 98):

- a) *Nerozmaznávajte ma.*
- b) *Nebojte sa byť prísni a pevní.*
- c) *Nedovoľte, aby som si vytvoril zlé návyky.*
- d) *Nerobte zo mňa menšieho, ako som.*
- e) *Nekárajte ma, nenadáвайте a nedohovárajte mi na verejnosti.*
- f) *Nevnucujte mi, že moje chyby sú ťažké hriechy.*
- g) *Nenechajte sa príliš vyviešť z miery, keď poviem, že vás nemám rád/rada.*
- h) *Nechráňte ma pred všetkými následkami môjho konania.*
- i) *Nevenujte prehnanej pozornosti mojim drobným poraneniam a boľiestkam.*
- j) *Nesekírujte ma.*
- k) *Nerobte unáhlené sľuby.*
- l) *Nezabúdajte na to, že sa nedokážem vždycky vyjadriť tak, ako by som chcel/-a.*
- m) *Nepokúšajte nadmerne moju poctivosť.*
- n) *Nebudte nedôslední.*
- o) *Nehovorte mi, že ma nemáte radi, aj keď niekedy robím príšerné veci.*
- p) *Nehovorte, že moje obavy a strach sú hlúposti.*
- q) *Nesnažte sa mi nahovoriť, že ste dokonalí a bezchybní.*
- r) *Nikdy si nemyslite, že je pod vašu dôstojnosť ospravedlniť sa mi.*
- s) *Nezabúdajte na to, ako rýchlo dospievam.*
- t) *20. Nezabudnite na to, že nemôžem dobre vyrásť bez veľa lásky a láskavého porozumenia, ale to vám nemusím hovoriť, však nie?*

Rodina zásadným spôsobom formuje osobnosť dieťaťa od narodenia po stránke fyzickej, psychickej i sociálnej. Hlavné socializačné procesy v prvých rokoch života, keď sa rodičia a súrodenci stávajú zdrojom nápodoby a identifikácie, sa zapisujú do vzorcov nášho správania a kladú základy nášho hodnotového myslenia. Formujú emocionálny svet dieťaťa, jeho vyjadrovanie emócií, sebaistotu a sebaobraz, kladú základy sebaregulácie, sebakontroly a sebaovládania, budujú motiváciu a sebamotiváciu, jeho spoluprežívanie a empatiu, učia ho základným spôsobom správania v medziľudských vzťahoch.

## **1.6 Vplyv materskej školy na rozvoj emocionálnej inteligencie**

Za jeden z činiteľov rozvoja dieťaťa predškolského veku je popri rodine právom pokladaná materská škola. Ako uvádza Guziová (1999), je hybnou silou, príčinou procesu, javu, je to rozhodujúci spoločenský kult, faktor rozvoja dieťaťa. Adekvátna predškolská výchova môže zlepšovať kvalitu života dieťaťa, a to tým, že pomáha rozvíjať jeho celostnú osobnosť, jeho vzdelávací potenciál, a to s dlhodobými účinkami jeho celkovej výkonnosti.

Materská škola dáva emocionálnemu rozvoju dieťaťa nový rozmer, vytvára nové podmienky – socializuje dieťa. Výsledkom jeho socializácie je autoregulácia, t. j. požiadavky kladené na dieťa jeho sociálnym prostredím sa zvnútorňujú a pretvárajú do vnútorných princípov konania a prežívania, do systému sebaovládania a sebakontroly v súlade s požiadavkami sociálneho okolia (Gáborová, 1994).

Význam predškolskej výchovy pre vývin dieťaťa Pružinská (2006, s. 31) definuje nasledujúco:

- upevňuje zmysel pre vzdialenejšie životné perspektívy,
- upevňuje vedomie zmyslu jeho vlastných snažení, jeho prirodzenú aktivitu a tým rozvíja aj jeho sebadôveru a sebahodnotenie,
- vyúsťuje v prirodzený, zdravý a radostný vzťah dieťaťa k rečovému prejavu, ku komunikácii s dospelými i vrstovníkmi,
- pomáha dieťaťu, aby sa naučilo zmierovať s frustráciou, konfliktami a úspešne ich prekonávať,
- kultivuje v dieťati vnímavosť pre potreby, názory a zvláštnosti druhého človeka, pestuje zmysel pre vzájomné rešpektovanie, cítenie.

Popri rodičoch práve pedagogickí zamestnanci majú každodennú príležitosť rozvíjať emocionálne kompetencie detí. Je zrejmé, že nemôžeme disponovať všetkými schopnosťami emocionálnej inteligencie a ovládať ich, ale aj v školách by sa malo o týchto schopnostiach nielen hovoriť a „poučovať“, ako a čo treba, ale deti treba naučiť mnohým schopnostiam, ktoré budú potrebovať pre život.

V súčasnej škole sú mnohé učiteľky ochotné spolupodieľať sa na humanizovaní škôl a chcú prebrať aktívnu úlohu pri podporovaní humanistických trendov vo svojich školských podmienkach. Sú ochotné aj samy zháňať informácie o tom, čo tento proces znamená a čo musia robiť, aby progres humanizácie pokračoval aj v ich škole.



Obrázok č. 11 Ilustračná fotografia <sup>6</sup>

Učiteľka humanistickej školy, podľa Varhoľáckovej – Zahatňanskej, (2011), na rozdiel od učiteľky tradičnej školy často v oveľa väčšej miere akceptuje individuálny, jedinečný a osobitý psychický vývin každého dieťaťa a za jeho harmonický rozvoj osobnosti berie svoj podiel zodpovednosti. Aj v humanistickej škole sa stále kladie dôraz na osvojovanie si vedomostí, zručností a návykov detí a na

---

<sup>6</sup> Zdroj: <https://itunes.apple.com/gb/app/emotional-intelligence-children/id418531437?mt=8>

rozvíjanie ich schopností a nadania. Novým prvkom však je, že učiteľka uprednostňuje najmä sociálny a emocionálny vývin dieťaťa, kryštalizáciu jeho identity, sebaobrazu, sebavedomia, sebadôvery a permanentné zlepšovanie medziľudských vzťahov v pedagogickom zbore, ako aj v triedach a skupinách detí. Dobrá skupinová atmosféra v škole je pre proces humanizácie mimoriadne dôležitá a potrebná.

Ako uvádza Guziová (1999, s. 76), práve predškolský vek je významným obdobím na získavanie mravných návykov, spôsobov kultúrneho správania, základov životného štýlu a celého života. V tomto veku sa na elementárnej úrovni vytvára mravná identita dieťaťa, prostredníctvom ktorej sa začleňuje do rodiny a najbližšieho okolia.

### 1.7 Výchova emocionality a prosociálna výchova

V Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0 sú zaradené aj prierezové témy (environmentálna výchova, ochrana človeka a zdravia, výchova k tvorivosti, prosociálna výchova), ktoré sa prelínajú vo všetkých tematických okruhoch a vzdelávacích oblastiach. Reflektujú aktuálne, globálne či spoločenské problémy, otázky súčasného človeka. Podporujú utváranie hodnôt a postojov detí, poskytujú im príležitosť na rozvoj potencialít, uplatnenie individuálnych záujmov, ale aj vzájomnú spoluprácu. Schopnosť začleniť sa do sociálneho prostredia predpokladá osvojenie primeraných sociálnych zručností a zvládnutie interpersonálnych vzťahov. *„Vzhladom na špecifický charakter rozvíjania prosociálneho správania, ktoré je založené na sociálnom učení, najúčinnšie možno prosociálnu výchovu v materskej škole realizovať prostredníctvom zážitkového učenia.“* (Vágnerová, 2000).

V záujme prípravy detí na budúce životné roly ich vychováva k mnohostrannosti, prispôsobivosti a rozvíja schopnosť pružne sa rozhodovať v rýchle sa meniacom svete. Rozvíja tvorivosť detí, prostredníctvom ktorej sa učia vážiť si samých seba. Sebaúcta je nutnou podmienkou praktického uplatňovania osobnej integrity (Varholáková – Zahatňanská, 2011).

Dôležité je uvedomiť si, že u detí v predškolskom veku ide o elementárnu úroveň formovania prosociálnych postojov a spôsobilostí. Preto významnú úlohu zohráva, ako dokáže ich vznik stimulovať, posilňovať a rozvíjať učiteľka. V podmienkach predškolskej výchovy hlavným cieľom a poslaním prosociálnej výchovy podľa Miňovej a Fabíkovej (2008) je „utvárať sebareguláciu správania, zvyšovať interpersonálnu kompetenciu a autonómiu dieťaťa. To znamená posilňovať samostatnosť, tvorivosť, osobnú integritu a utvárať základy osobnej zodpovednosti dieťaťa prostredníctvom uplatňovania prosociálneho výchovného štýlu.“



Žilinek (1998) rozlišuje tri základné druhy prosociálneho správania:

- altruistické správanie, ktoré predstavuje najvyšší stupeň miery prospechu vo vzťahu k iným – altruizmus vychádza z princípu „poskytnúť druhému viac ako sebe“;
- pomáhajúce správanie, zamerané výlučne na uspokojenie potrieb a záujmov iného jednotlivca alebo skupiny jednotlivcov, pričom vlastné záujmy sú z „hry“ vylúčené;
- kooperatívne správanie, zamerané na prospech iných i seba; kooperácia je nielen prejavom dobrej vôle a empatie, ale aj dôsledkom nevyhnutnosti kooperovať.

## 2 KOMPETENTNOSŤ UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL PRE ROZVOJ EMOCIONALITY

Ako uvádzajú Varhoľáková – Zahatňanská (2011), limitujúcim faktorom rozvoja emocionality v materskej škole je úroveň profesionality a kompetentnosť učiteľky pre prácu v tejto oblasti výchovy. Kľúčovým pojmom je pojem kompetencia. Pojem kompetencia sa podľa Hartla (2004) sústreďuje na vedomosti a zručnosti, ktoré môže jedinec získať, aby nadobudol schopnosť adekvátne reagovať a konať v rôznych situáciách. Jej synonymom je spôsobilosť, oprávnenosť, znalosť, právomoc, okruh pôsobnosti, dosah právomoci.



Obrázok č. 12 Ilustračná fotografia <sup>7</sup>

### 2.1 Profesionálne kompetencie učiteľa

*Profesionálne kompetencie učiteľa* vo všeobecnosti chápeme ako schopnosť učiť a vyučovať. Ide nielen o odovzdávanie tých vedomostí, zručností a informácií, na ktoré je učiteľ odborne pripravený, ale aj o odovzdávanie všeludských hodnôt. V tomto zmysle aj Valachová, (2005, s. 4) pod pojmom *učiteľská kompetencia* chápe „*spôsobilosť realizovať edukáciu, pričom pod edukáciou máme na mysli modernú kompatibilitu alebo jednotu výchovy a vzdelávania.*“ Uvedená autorka chápe profesionálne kompetencie učiteľa v dvoch rovinách:

1. Rovina pedagogickej profesionality: čo chce učiteľ na danom stupni vzhľadom na dané predpisy, osnovy, predmet, má naučiť dieťa.
2. Nadstavbovou profesionálnou rovinou každého učiteľa je rozvinúť také ľudské charakteristiky dieťaťa, ktoré nie sú jednoznačne definované a limitované. Máme na mysli napr. pozitívny emocionálny rozvoj, vybudovať u dieťaťa internú vnútornú motiváciu, pozitívny hodnotový systém a kreativitu.

Častejšie ako s pojmom kompetencia sa stretávame s pojmom učiteľská spôsobilosť. Tento pojem Kyriacu (2004) označuje ako schopnosť učiť, pedagogickú kvalifikáciu, „učiteľskú aprobáciu“. Kľúčové pedagogické spôsobilosti sa považujú za viac než len za štruktúru učiteľskej prípravy. Považujú sa za základ konštruovania profesionálnych štandardov, ktoré sú prostriedkami stanovovania kritérií kvality.

<sup>7</sup> Zdroj <https://www.grace.edu/academics/undergraduate-majors/school-education/elementary-education>

Autor rozlišuje tri *dôležité prvky spôsobilosti*:

1. *vedomosti*, ktoré zahŕňajú učiteľove poznatky týkajúce sa vyučovacích predmetov, vyučovacích metód, rôznych faktorov, ktoré môžu mať vplyv na vyučovanie, učenie a jeho poznatky o vlastných pedagogických spôsobilostiach;
2. *rozhodovanie*, ktoré obsahuje uvažovanie a rozhodovanie v priebehu prípravy na vyučovaciu jednotku, počas nej a po nej, zamerané na čo najlepšie dosiahnutie vzdelávacích cieľov;
3. *činnosť* a navonok sa prejavujúce správanie učiteľa, ktorého cieľom je uľahčovať učenie dieťaťa a pomáhať mu.

O jasné definovanie pojmu učiteľ sa okrem iného snažia i pedeutologické aktivity. Viacerí autori upozorňujú na nesprávne používanie väzieb, napr. pedagogický pracovník, pedagóg a pod. Myslí sa často na každého, kto sa profesionálne podieľa na výchove detí, mládeže i dospelých ako zamestnanec určitej inštitúcie. Ťažisko ich pracovnej náplne býva v praxi, v teórii výchovno-vzdelávacej činnosti alebo v jej riadení. V súčasnosti používame pojem pedagogický zamestnanec.

Medzinárodný dokument UNESCO – tzv. Odporúčanie o postavení učiteľov, nazvaný i Učiteľská charta z r. 1966, ktorý nadväzuje na Deklaráciu o ľudských právach a Deklaráciu o právach detí, definuje učiteľa takto: „*Slovo učiteľ (enseignant, teacher) označuje každú osobu, ktorá je v škole poverená výchovou a vzdelávaním žiakov. Pre vstup do učiteľského povolania by bolo potrebné, aby uchádzač mal dokončené predpísané štúdium vo vhodnej inštitúcii pre vzdelávanie učiteľov.*“ (Učiteľská charta, 1991)

V článku 1 sú základné povinnosti učiteľa vymedzené takto:

- rešpektovať ľudskú bytosť dieťaťa a vyhľadávať a rozvíjať jeho schopnosti,
- vychovávať ho pri vyučovaní,
- stále sa snažiť vytvárať morálku budúceho človeka a občana a vychovávať dieťa v duchu demokracie, mieru a priateľstva medzi národmi.

Prikláňame sa k názoru, že „učiteľom je jedinec, ktorý spĺňajúc osobnostné predpoklady (psychické i fyzické zdravie) nadobudol zodpovedajúcu odbornú a pedagogicko-psychologickú kvalifikáciu, vykonáva svoju prax v štátom uznaných podmienkach, pričom pôsobí na deti cielavedome, zámerne.“ (Černotová, 2006).

Tieto prístupy sú koncipované na cieľovej kategórii kompetencia učiteľa. Kompetenčné modely hľadajú mieru medzi spoločenskou objednávkou a filozofickými východiskami edukácie, sociálnymi zručnosťami a kognitívnym rozmerom prípravy učiteľa, integrovaním psychologických teórií v pedagogickej realite a edukačných procesoch a využívaním psychologických výcvikových techník v rozvoji pedagogických zručností. Uvádžeme niekoľko predstaviteľov tohto prístupu:

Horká (1999) aplikuje pre prípravu učiteľov primárneho stupňa členenie kompetencií podľa Šveca (1998):

1. kompetencia k vyučovaniu a výchove – psychopedagogická, diagnostická, komunikatívna kompetencia;
2. osobnostné kompetencie – spôsobilosť akceptovať seba, žiakov a kolegov, spôsobilosť asertívneho, autentického a empatického správania;
3. rozvojové kompetencie – adaptačná, výskumná, informačná, sebareflexívna a autoregulačná spôsobilosť.

Helus (1995) vymedzil členenie spôsobilostí, podľa ktorého plne završené štúdium by malo nájsť adekvátny výraz v určitých kompetenciách. To, o ktoré konkrétne ide a ako k nim dospieť, majú rozhodovať a cestu k nim nachádzať pedagogické fakulty.

*Odborno-predmetové* – t. j. kompetencie vo vedeckých základoch daných predmetov.

1. *Psychologické* – t. j. kompetencie v spôsoboch pohľadov na žiakov a študentov z hľadiska ich vekových a individuálnych zvláštností, možností i bariér rozvoja, vytvárania vzťahov a postojov k hodnotám a pod.
2. *Pedagogicko-didaktické* – t. j. kompetencie v postupoch práce s učivom tak, aby sa toto učivo pretváralo na informovanosť a spôsobilosť osobnosti myslieť v danej oblasti, vytvárať si názory, diskutovať, ďalej sa samostatne orientovať a pod.
3. *Komunikatívne* – tzn. kompetencie vo vytváraní vzťahov a pospolitostí medzi učiteľom a žiakmi a medzi žiakmi navzájom, vo vytváraní klímy súžitia, v rozvíjaní základov občianskej spolupatričnosti a pod.
4. *Riadiace (pedagogicko-manažérske)* – tzn. kompetencie v realizácii možností využívať vzdelávaciu potencialitu obce a uplatňovať záujmy školy (triedy, detí) v obci, uvádzať deti do širších súvislostí reálneho života okolia a vnášať tento život do diania školy (triedy).
5. *Poradenské na konzultatívne* – najmä vo vzťahu k rodičom. Učiteľ je často prvým, kto rozpozná zvláštnosti detí (mimoriadne nadanie, ale aj rôzne nedostatky a hendikepy, rôzne individuality), a tak jeho kompetencia v práci s rodičmi má ďalekosiahly význam.
6. *Plánovanie a projektovanie stratégií* – pre výchovno-vzdelávaciu prácu so žiakmi a študentmi, podieľať sa na tvorbe programov školy, tlmočiť ich verejnosti a obhájiť ich.



Obrázok č. 13 Súčasné deti vyrastajú v multikultúrnych prostrediach <sup>8</sup>

<sup>8</sup> Zdroj: [http://www.jogolis-kindergarten.de/wordpress\\_en/?page\\_id=84](http://www.jogolis-kindergarten.de/wordpress_en/?page_id=84)

Ucelene podáva predstavu kľúčových spôsobilostí učiteľa autor Kyriacou (2004). Jeho východiskom je *dosahovanie didaktických cieľov a kritériom potrebných pedagogických spôsobilostí je efektívne vyučovanie*. Akcentuje potrebu prehĺbovať spôsoby premýšľania a rozhodovania, no zároveň aj schopnosti pre praktické vykonanie zámerov a rozhodnutí. Autor uvádza charakteristické rysy nadobudnutých a osvojených pedagogických spôsobilostí – zručností:

- *sú zamerané na dosiahnutie určitého konkrétneho cieľa,*
- *berú ohľad na konkrétne prostredie (kontext),*
- *vyžadujú presnosť výkonu a citlivé prispôbenie,*
- *ich vykonanie prebieha hladko,*
- *získavajú sa výcvikom a praktickým pôsobením.*

Širší a inšpiratívny je pohľad Petláka (2001) na kompetencie učiteľa, ktorý uvádza nasledujúce kompetencie:

**Personálne kompetencie** – potreba kladného vzťahu učiteľa k svojej profesii, reálny pohľad na výsledky svojej práce, postoje k sebahodnoteniu, úsilie a postoje k permanentnému sebavzdelávaniu a ďalšiemu vzdelávaniu, komunikácia učiteľa nielen so žiakmi, ale aj s rodičmi a širším prostredím, spolupráca a kooperácia s nadriadenými učiteľa a s kolegami.

**Pedagogické kompetencie** – uvedomovanie si zodpovednosti pred rodičmi, ale aj pred spoločnosťou za rozvoj dieťaťa, vytváranie správneho pedagogického prostredia pre výchovno-vzdelávací proces, ochrana žiakov pred ohrozením (fyzickým, ale aj psychickým).

**Psychologické kompetencie** – dôkladné poznanie zákonitostí vývinu dieťaťa a na ich základe využívanie jednotlivých teórií učenia, komplexný prístup k žiakovi a jeho komplexné hodnotenie, vylúčenie akýchkoľvek negatívnych a stresujúcich vplyvov na žiaka, schopnosť uplatniť invenčné zásahy zamerané na nežiaduce prejavy žiaka.

**Didaktické kompetencie** – schopnosť vysokej motivácie žiakov do učebnej činnosti, schopnosť pracovať tvorivými vyučovacími metódami, uplatňovať diferencovaný prístup k žiakom pri sprostredkovaní učiva, využívať sebareflexívne metódy na skvalitňovanie vyučovania.

**Organizačno-školské kompetencie** – vedieť sa vyrovnávať s voľnosťou v pedagogickej práci (autonómnosť pri tvorbe vlastnej pedagogickej koncepcie výučby), spolupracovať s vedením školy a kolegami na vytváraní pozitívneho imidžu školy, zapojiť rodičov aj širšiu verejnosť do života školy

U Dymeka a Balcarka (2002) nachádzame nasledujúce kompetencie:

**Praktické kompetencie** – plánovanie a organizovanie práce, schopnosť hodnotiť výsledky učebnej činnosti žiakov, spolupracovať s rodičmi, schopnosť odstraňovať negatívne prejavy žiakov, ale aj pomoc žiakom a pod.

**Komunikatívne kompetencie** – učiteľ vie so žiakmi dobre komunikovať, vie ich vyprovokovať do diskusie, ale súčasne vie aj kultivovať ich prejav a pod.

---

**Kompetencie spolupráce** – učiteľ vie zosúladiť svoju činnosť s činnosťami iných, vie riešiť konfliktné situácie v triede a pod.

**Kreatívne kompetencie** – prejavujú sa v tom, že učiteľ sa dokáže vyrovnávať s rôznymi novými a neštandardnými požiadavkami na jeho prácu, vie tvorivo pracovať, vie motivovať žiakov do učebnej činnosti, vie využívať novú techniku vo vyučovaní, vie kriticky myslieť a vedie k tomu aj svojich žiakov.

**Informačné kompetencie** – učiteľ vie čerpať nové vedomosti a poznatky z najnovších technológií, ovláda „jazyk komputera“ a vedie k tomu svojich žiakov.

**Morálne kompetencie** – učiteľ si uvedomuje svoje povinnosti, svoju zodpovednosť za výchovu žiakov a pod.

Každá doba a spoločnosť, ako uvádzajú Varholáková – Zahatňanská (2011), si vyžaduje vlastné prístupy k tvorbe modelov vzdelávania. Nemožno jednoznačne odsudzovať tie, ktoré sú na ústupe, ani presadzovať správnosť moderných. To, čo je nové, môže ešte priniesť skúsenosti a prejaviť možné omyly. Nedá sa ani zotrvať na starom, dobrom, overenom, ak už dnes nevyhovuje zmeneným sociálnym požiadavkám, zastaráva a vnútorne nepripúšťa zmenu obsahu. To, čo je na štúdiu modelov prípravy učiteľov užitočné, je *poznanie ich vývoja, širšej sociálnej analýzy a súčasných, resp. prognostických trendov*. V našej práci sa prikláňame ku kompetenčnému modelu pri štúdiu profesionality učiteliek materských škôl a ich pripravenosti pre praktický život. Pre rozvoj emocionálnej inteligencie v škole v kompetenčnom profile učiteľky sú dôležité hlavne osobnostné a emocionálne kompetencie.



Obrázok č. 14 Hudba ako prostriedok rozvoja vnútorného sveta detí<sup>9</sup>

Zahraničná literatúra, a to najmä s ohľadom na niektoré regióny, považuje kontakt s kultúrou a umením za dôležitý prvok. V tejto súvislosti Yi-Yuan Chen (2000) uvádza, že hudba a výučba hudobných kompetencií sú vnímané ako dôležitý prvok vo vzdelávaní v rámci raného detstva. Predpokladá sa, že učiteľka v materskej škole s adekvátnymi znalosťami hudby a hudobných

<sup>9</sup> Zdroj: <http://www.psmag.com/blogs/news-blog/for-arts-education-federal-guidelines-matter-52005/>

kompetencií bude schopná poskytnúť vhodné inštrukcie v rámci výučby hudby pre svojich žiakov. Táto štúdia sa pokúsila poskytnúť presný opis hudobných a hudobno-pedagogických kompetencií považovaných za dôležité vo vybraných taiwanských materských škôlkach a u ich učiteľov. (preklad autor)

## 2.2 Osobnostné kompetencie

Širšie sú tiež chápané osobnostné kompetencie u Karikovej (2001), ktorá zdôrazňuje aspekt osobnostnej zrelosti v súvislosti s tvorivo-humanistickou výchovou nasledujúco:

**Primerané posúdenie reality** – samostatnosť, schopnosť rýchlo a adekvátne reagovať a rozhodovať sa, verbálna pohotovosť, pružnosť a tvorivosť, stabilita, energickosť, spravodlivosť, objektívnosť, dôkladne pozná dieťa.

**Snaha po sebaopoznaní** – sebareflekujúci učitelia sú viac orientovaní na porozumenie iným ľuďom, sú spontánni, zvedaví a prispôsobiví, otvorení voči novým myšlienkam a zmenám, naladení na hodnoty vlastné, ale aj iných ľudí a sú tvoriví. Sebareflexia učí učiteľa predvídať možné dôsledky jeho pôsobenia, prispieva k neformálnemu a systematickému sebahodnoteniu, jeho seba výchove. Učiteľ potom hľadá v literatúre oporu, zdôvodnenie svojich metód, foriem práce, vedie ho k seba vzdelávaniu.

**Schopnosť ovládať svoje konanie** – súvisí s temperamentom a emocionalitou, odráža sa hlavne pri zvládaní agresie a impulzivnosti; emocionálna stabilita ako jeden z dôležitých aspektov osobnostných vlastností učiteľa, vyrovnanosť, minimálna miera hostility, mierne vyhranený sangvinický typ.

**Schopnosť vytvárať pozitívne citové väzby s inými** – vrelosť a priateľskosť, akceptovanie dieťaťa takého, aké je, empatia – porozumenie voči druhým, extrovertnosť, primeraná dominancia, vedenie žiakov.

**Činorodosť a tvorivosť** – aktívny postoj k životu vo všetkých jeho oblastiach a chápanie tvorivosti ako životného postoja, životnej filozofie a osobitne snaha o originalitu, flexibilitu a vedenie žiakov k nim.

**Odolnosť voči záťaži** – učiteľská profesia patrí z hľadiska výskytu stresu k najrizikovejším skupinám.

Kyriacou (2004) dokonca hovorí o „učiteľskom strese“, ktorý definuje ako situácie, v ktorých sú učitelia nahnevaní, deprimovaní, nervózni, sklamaní, keď pociťujú úzkosť alebo napätie v dôsledku nejakej skutočnosti, ktorá súvisí s ich pedagogickou činnosťou.

**Požiadavky na morálne a charakterové vlastnosti** – úcta k iným ľuďom, národom a úcta k ľudskej dôstojnosti, ochota pomáhať, zmysel pre spoločnosť, trpezlivosť, pracovitosť, spravodlivosť, objektívnosť, láska k vlasti, k spoločnosti národov, mierumilovnosť.

**Zmysel pre humor a optimizmus** – podľa Fontanu (1997) deti hodnotia zmysel pre humor na 2. mieste v zozname vlastností dobrého učiteľa hneď za spravodlivosťou; Mareš a Křivohlavý (1995) uvádzajú, že humor v školskom prostredí núti aktérov tvorivo reagovať na učivo, na dianie v škole i mimo nej, akcentuje kúzlou okamžiku, unikátnosť pedagogických situácií, vedie k vychutnávaniu

prítomného života oproti vzdialeným perspektívam; zmysel pre humor úzko súvisí aj s celkovým optimistickým postojom zo strany učiteľov, súvisí aj so zvládaním záťaže aj s optimálnou komunikáciou.

Obohacujúci je Vágnerovej prístup (2000), ktorá opisuje profil mladého zamestnanca takto:

1. nadšenie, odvaha, resp. až ochota riskovať pri voľbe určitých spôsobov riešenia rôznych situácií;
2. optimizmus, očakávanie pozitívneho alebo aspoň prijateľného výsledku – tento postoj vyplýva jednak z vysokej sebadôvery mladého človeka, jednak z jeho neskúsenosti, ktorá sa občas môže prejavíť i nedostatkom kritickosti, s tým súvisí i odmietanie opatrnosti a radikálnosť v presadzovaní vlastných predstáv;
3. pocit sebaistoty daný preceňovaním dosiahnutých vedomostí a podceňovaním skúsenosti sa môže prejavíť nielen v prístupe k práci, ale i vo vzťahu k starším spolupracovníkom;
4. pružnosť a adaptabilita spojené s odmietaním stereotypu a rutiny;
5. netrpezlivosť, potreba dosiahnuť svoj cieľ čo najrýchlejšie, potvrdiť svoje kvality a využiť svoje šance;
6. odolnosť, schopnosť zvládať stres, intenzívne pracovať a obetovať sa pre realizáciu svojho cieľa; ak je mladý pracovník dostatočne motivovaný, podáva vysoký výkon, je na vrchole svojich fyzických a psychických síl;
7. potreba perspektívy a profesijného vzostupu – na jednej strane podporuje úsilie k rozvoju vlastných kompetencií, na druhej strane môže niekedy viesť k nadmernej súťaživosti a k sebaapresadzovaniu na úkor kooperácie.

Blízke nášmu chápaniu tvorivej edukácie sú úvahy Dargovej (2001, s. 67) „o tvorivom učiteľovi, ktorá rozlišuje intrapersonálne a interpersonálne kognitívne kompetencie tvorivého učiteľa.“

**Intrapersonálne kognitívne kompetencie** zamerané na seba predstavujú:

- schopnosť získavať informácie o sebe ako individuálnej osobnosti a tiež o sebe ako učiteľovi, aký som, aký mám byť, čo sa odo mňa ako od učiteľa očakáva,
- schopnosť poznávať svoje schopnosti, vlastnosti, názory, postoje ako individuálnej osobnosti aj ako učiteľa,
- schopnosť identifikovať motívy a spôsoby svojho správania v reálnom živote, ale aj v edukačných situáciách (seba ako učiteľa, aj seba ako vzdelávajúceho sa).

**Interpersonálne kognitívne kompetencie** sú nasmerované od osobnosti učiteľa k vonkajšiemu edukačnému prostrediu. Umožňujú učiteľovi vytvárať priaznivé sociálne a stimulujúce edukačné prostredie, organizovať a riadiť tvorivú výučbu tak, aby v nej aktivizoval, motivoval a stimuloval personálny rozvoj žiaka. Ide o nasledujúce schopnosti:

- schopnosť učiť sa,
- schopnosť aplikovať vedomosti do praxe,



- schopnosť určité fenomény identifikovať, pomenovať, triediť, rozoznávať súvislosti, postrehnúť zákonitosti ich výskytu,
- schopnosť riadiť učebný proces tak, aby rozvíjal poznávacie procesy žiaka,
- schopnosť motivovať žiakov, rozvíjať ich samostatnosť, aktivitu, ovplyvňovať ich postoje a rozvíjať ich záujem o učenie.

Naše chápanie osobnostných kompetencií zahŕňa nasledujúce charakteristiky: spravodlivosť, tvorivosť, priateľnosť, trpezlivosť, sebaistota a sebaúcta, optimizmus a entuziazmus (nadšenie), adaptabilita, tolerantnosť, diskretnosť, odolnosť proti stresu, spoľahlivosť a zodpovednosť, sebadisciplína, prosociálnosť, emocionálna stabilita, vysoká motivácia, samostatnosť, ochota zamýšľať sa nad svojou prácou, schopnosť pracovať v tíme, potreba ďalšieho osobného rozvoja a sebazvedávania, súlad slov a činov, pozitívny vzťah k deťom.

### 2.3 Odborné kompetencie

Bartušková (In Kasáčová a kol., 2006) v súvislosti s odbornosťou uvádza, že učiteľka môže s úspechom usmerňovať vývin dieťaťa iba vtedy, ak pozná vývinové zákonitosti a individuálne potreby, záujmy dieťaťa. Pri tejto činnosti sa nemôže spoliehať na cit a intuíciu, ani sa riadiť tradíciou, ale musí mať také vzdelanie, ktoré jej umožní byť dobrým psychológom, ktorý dieťaťu rozumie, ako aj dobrým pedagógom, ktorý zvolí správny prístup a metódu. Učiteľka potrebuje odborné vzdelanie z pedagogiky, psychológie, fyziológie, sociológie a zo všetkých oblastí, ktoré jej umožnia široký rozhľad v politike, kultúre a umení. Odbornú prípravu na tejto úrovni jej môže poskytnúť iba učiteľské vzdelanie.

V podmienkach materských škôl si osobitne uvedomujeme potrebu pedagogicko-psychologických kompetencií. Valachová (2005, s. 7) ich „odvodzuje z troch prístupov:

1. sledovanie učiteľovej práce (profesiogram) a dedukovanie z analýzy podielu zastúpenia pedagogicko-psychologických poznatkov (vedomostí a zručností) na jeho práci;
2. analýza počtu hodín (kvantitatívne hľadisko) a obsahu (kvalitatívne hľadisko) pri príprave učiteľov v učiteľských prípravkách;
3. vedecko-výskumný prístup, zatriedovanie učiteľov do istých skupín podľa stanovených kritérií, výrazných znakov, vlastností – hovoria o tom, akým by učiteľ mal byť, nie o tom, aký je, často sú odvodené od typológie učiteľov.“

Aj v podmienkach materských škôl platí, že pedagogické spôsobilosti súvisia s myslením učiteľa, ktoré sa opiera o určitý *súbor vedomostí* slúžiaci učiteľovi ako základňa na posúdenie situácie a na konanie v nej. Tieto vedomosti majú podľa Kyriacou (2004) obsahovať:

- *poznanie učiva,*
- *poznanie všeobecných princípov a stratégií riadenia vyučovania a organizácie práce v triede,*
- *poznanie kurikulárnych materiálov a vzdelávacích programov,*
- *poznatky o tom, ako sa učiť jednotlivé učebné témy,*

- *poznatky o žiakoch,*
- *poznanie kontextu, širších súvislostí; širokú škálu vedomostí od poznania žiackeho kolektívu až po poznatky o obci a širšej komunite,*
- *znalosti výchovných cieľov a hodnôt.*

Popri teoretických poznatkoch z pedagogiky, zo psychológie, z metodiky a didaktiky pre prácu v materskej škole pokladáme za kľúčové osvojenie didaktických kompetencií, zručností a spôsobilostí, ktoré súvisia priamo s edukáciou. Kyriacou (2004) triedi oblasti pedagogických spôsobilostí, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania, na:

1. plánovanie a prípravu – spôsobilosti podieľajúce sa na výbere didaktických cieľov danej vyučovacej jednotky, na voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci hodiny zvládnuť a spôsobilosti zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov;
2. realizáciu vyučovacej jednotky – spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti;
3. riadenie vyučovacej jednotky – spôsobilosti potrebné na také riadenie a organizáciu učebných činností počas vyučovacej hodiny, aby sa udržala pozornosť žiakov, ich záujem a aktivita;
4. klímu triedy – spôsobilosti potrebné na vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov voči vyučovaniu a ich motivácia k aktívnej účasti na prebiehajúcich činnostiach;
5. disciplínu – spôsobilosti potrebné na udržanie poriadku a na riešenie všetkých prejavov nežiaduceho správania žiakov;
6. hodnotenie prospechu žiakov – spôsobilosti potrebné na hodnotenie výsledkov žiakov, aplikované pri formatívnom hodnotení i sumatívnom hodnotení;
7. reflexiu vlastnej práce učiteľa a evalváciu – spôsobilosti potrebné na evalváciu vlastnej práce s cieľom zlepšiť ju.

Varholáková – Zahatňanská, (2011, s.53) vytvorili vlastné kompetencie vyžadované od učiteliek predprimárneho vzdelávania a rozdelili ich do dvoch skupín:

### ***Všeobecné odborné kompetencie***

- osvojiť si pojmy z oblasti pedagogiky a psychológie, poznať alternatívne pedagogické a psychologické smery a trendy, ovládať metódy hodnotenia a diagnostiky dieťaťa, poznať princípy, zásady, metódy, formy, prostriedky a obsah edukácie detí v predškolskom veku, zabezpečovať zdravý fyzický a telesný vývin detí, poznať psychologické osobitosti učenia a výchovy detí predškolského veku, ovládať metodiky jednotlivých výchov, ovládať štátny vzdelávací program ISCED 0

### ***Odborné zručnosti***

- samostatne pracovať s deťmi, rozvíjať poznávacie potreby, schopnosti a zručnosti detí, využívať hudobno-pohybové prvky, uplatňovať tvorivú dramatikú vo výchovnej práci, rozvíjať výtvarné schopnosti a zručnosti detí, rozvíjať zručnosti a schopnosti detí v športových aktivitách, pracovať s pomôckami a didaktickou technikou, vedieť pracovať s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími

potrebami, uplatňovať pedagogický takt a taktiku, plánovať, realizovať a organizovať edukačnú činnosť

## 2.4 Sociálne kompetencie

Zvyšovanie sociálnej kompetencie učiteliek materských škôl pokladajú Varhoľáková – Zahatňanská, (2011) za súčasť emocionalizácie a axiologizácie výchovno-vzdelávacieho procesu, za cestu formovania psychosociálnej klímy v škole i v triede. Nakonečný (In Turek, 2003) definuje sociálne kompetencie ako spôsobilosť viesť a rozvíjať určitú zmysluplnú interakciu, ktorá je analogická motorickým zručnostiam pri nejakej pracovnej alebo športovej činnosti. Sociálna obratnosť je definovaná ako spôsobilosť kontrolovať danú sociálnu interakciu. Sociálne kompetencie zahŕňujú popri sociálnej obratnosti aj profesionálne charakteristiky.



Obrázok č. 15 Kultúra komunikácie súvisí aj s prostredím, v ktorom sa odohráva<sup>10</sup>

Sociálne kompetencie predstavuje komunikácia, empatia a asertivita. Primárnu úlohu medzi sociálnymi kompetenciami má *komunikácia*. Je to jedna zo základných činností učiteľky materskej školy, je prostriedkom interakcie medzi učiteľkou – deťmi – skupinou detí – školskou triedou – rodičmi – spolupracovníčkami. V pedagogickej komunikácii sa vyjadrujú informácie kognitívne (poznatky, vecné informácie), ale aj efektívnejšie regulačné (vyjadrenie súhlasu, nesúhlasu, emócií, ovplyvňovanie motívov, nabádanie k určitej činnosti alebo aktivite).

Ako uvádza Baďuríková (2002, s. 9): „Komunikačné schopnosti a zručnosti sú dôležitou súčasťou kompetencií dieťaťa predškolského veku. Môžu významne ovplyvňovať jeho ďalší sociálny a osobnostný vývin, keďže sú súčasťou interakcie dieťaťa s dospelými a rovesníkmi. Pedagogické majstrovstvo učiteľa spočíva aj v tom, či a ako dokáže využiť komunikáciu iniciovanú dieťaťom na dosahovanie výchovných a vzdelávacích cieľov a na podnecovanie vývinu dieťaťa. Úlohou

<sup>10</sup> Zdroj: [http://oecdeducationtoday.blogspot.sk/2013\\_05\\_01\\_archive.html](http://oecdeducationtoday.blogspot.sk/2013_05_01_archive.html)

*učiteľa je zároveň plánovať príležitosti a vytvárať podmienky podnecujúce komunikáciu dieťaťa s rovesníkmi a dospelými.“*

V koncepcii komunikačných spôsobilostí, ktoré vytvorili Varholáková – Zahatňanská, (2011, s. 54) a sú uvedené v predchádzajúcej podkapitole, zložku sociálnych kompetencií „*tvoria – kultivovane a taktne vystupovať a komunikovať s deťmi, rodičmi a spolupracovníčkami, aktívne počúvať a načúvať deťom a rodičom, klásť hlavne otvorené otázky, kvalifikovane viesť rozhovory s rodičmi, rozumieť signálom neverbálnej komunikácie (reči tela), poskytovať spätnú väzbu miesto kritiky, komunikovať v cudzom jazyku, používať pozitívnu komunikáciu, presvedčivosť, písomnosti pracovného charakteru vypracovávať vecne, gramaticky a štylisticky správne s použitím výpočtovej techniky.“*

## 2.5 Emocionálne kompetencie

Súčasťou modelu tvorivo-humanistickej výchovy aj v podmienkach predškolskej výchovy je emocionalizácia. Rozvoj emocionálnej inteligencie má už aj ucelené programové podoby výchovy k prosociálnosti v materských školách, preto pokladáme za dôležité venovať sa emocionálnym kompetenciám učiteľky materskej školy.

Pri kľúčových zložkách emocionálnej inteligencie, z hľadiska komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa Stuchlíková (2005, s. 15) nehovorí už toľko „*o vedomostiach a zručnostiach z jednotlivých vzdelávacích oblastí, ale o rozvoji kompetencií dieťaťa, ktoré popri dosiahnutom poznaní zahrňujú aj emocionálne a motivačné procesy, ktoré mu umožňujú dosiahnuté poznanie využívať v živote, pri začlenení sa do spoločnosti a pre osobný rast.“*

Konkrétny obsah týchto emocionálnych kompetencií v žiaducom kontexte so zámermi výchovy a vzdelávania predstavuje Prokešová (2005) nasledujúco:

**Sebauvedomenie a porozumenie sebe samému a svojim emóciám** – ide o schopnosť poodstúpiť od svojich zážitkov a uvedomiť si, čo práve cítime, vedieť rozpoznať emóciu. Každý človek v rôznych situáciách prežíva rôzne city, ich chápanie u seba aj u druhých a výstižné verbálne vyjadrenie týchto pocitov je výrazom porozumenia sebe i ľuďom, s ktorými žijú. Rozhodujúci je pritom spôsob vzájomného správania detí k rovesníkom a s dospelým. Kľúčovú úlohu zohráva rodina – ak sa v nej city vyjadrujú a otvorene sa o nich hovorí, deti si vytvárajú slovník, pomocou ktorého môžu o svojich citoch uvažovať a hovoriť o nich.

Opakom je emocionálne nemé dieťa v rodine, kde sa pocity potláčajú a členovia rodiny sa emocionálnej komunikácii vyhýbajú.

**Ovládanie vlastných emocionálnych prejavov**, hlavne negatívnych, ako je zlosť, hnev, patrí k najčastejším emocionálnym problémom, osobitne náročným v detskom veku. K ovládaniu svojho správania, pocitov a nálad patrí aj poznanie prostriedkov emocionálnej komunikácie – sila,

modulovanie hlasu, rýchlosť reči, dôraz, intonácia, melódia, ale aj neverbálne prejavy, ako je mimika, gestá, postoj, pozícia tela a iné. Deti by si mali osvojiť nasledujúce emocionálne a sociálne zručnosti:

- mali by pochopiť rozdiel medzi výrazne „dobrým“ a „zlým“ správaním a naučiť sa konať tak, aby neboli v rozpore s tým, čo vnímajú ako „dobré“;
- mali by si osvojiť záujem o druhých, ohľady k nim a zmysel pre zodpovednosť;
- v prípade porušenia morálnych pravidiel by mali prežívať negatívne emocionálne reakcie – hanbu, vinu, rozhorčenie a strach;
- mali by sme deti naučiť vytvoriť si kontrolné mechanizmy, ku ktorým patrí chápanie podstaty vecí, plánovanie, odklad odmeny a ohľad na druhých.

Zručnosti, ako je vyjednávanie, konštruktívne riešenie konfliktov, sprostredkovanie pri stretnutí názorov by sa mali stať súčasťou životných zručností každého dieťaťa. Najúčinnnejšie sa to môžu naučiť, keď si ich precvičujú s inými deťmi. Nestačí s nimi o tom hovoriť, musia si to sami vyskúšať v praxi.

**Motivovanie seba samého** sa darí, ak naučíme dieťa, že môže očakávať úspech. Osvedčená je metóda malých krokov – to vytvára predpoklady pre úspešnejšie a samostatnejšie zvládnutie požiadaviek, ktoré sú na ne kladené. Dospelí by mali vytvárať príležitosti na to, aby deti úlohy, požiadavky a nároky zvládali, aby získali skúsenosť, že niečo dokážu. Tým podporujeme ich vieru v seba samého, podporujeme ich sebestačnosť.

Deti očakávajú spätnú väzbu a odmenu, motivuje ich zaujímavá práca, v ktorej môžu uplatniť svoje schopnosti a koničky, ale aj náročné úlohy, ktoré prijímajú ako výzvy. Motivačnú hodnotu môžu mať aj známky, viacej však sebahodnotenie a okamžitá spätná väzba zo strany dospelých.

**Empatia** ako schopnosť vcítiť sa do problémov druhých ľudí, pozorne im načúvať, chápať ich pocity je pokladaná za jednu z hlavných sociálnych zručností. Ako uvádza Goleman (1997, s. 99), *„empatia pramení zo sebauvedomenia: čím otvorenejší sme k vlastným emóciám, tým lepšie dokážeme rozpoznávať a chápať pocity ostatných“*. V škole sa empatia prejavuje v tom, že deti sú vzájomne pozorné, ohľaduplné, správajú sa k sebe zodpovedne, sú menej agresívne, viacej si pomáhajú a dokážu aj načúvať.

**Angažovanosť v kontakte s druhými ľuďmi** je výrazom sociálnych a komunikačných zručností, ako je umenie odovzdávať osobné informácie, klásť druhým otázky, vyjadrovať záujem, súhlas či nesúhlas s druhými ľuďmi, viesť rozhovor, ale aj mlčať a aktívne počúvať. Výsledkom je schopnosť vychádzať s ľuďmi, čo najviac prispieva k pocitu úspešnosti a spokojnosti v živote. Dieťa potrebuje vedieť, ako zladať svoje potreby a svoje očakávania s potrebami a očakávaniami druhých ľudí. Ak to deti nedokážu, sú odmietané kolektívom rovesníkov a neskôr svoje detstvo označujú ako „nešťastné“.

**Osobitnú pozornosť si zasluhuje riešenie nezhôd v materskej škole.** Keď sa stretávame s interpersonálnymi problémami, máme tendenciu reagovať emocionálne extrémnymi formami

správania. Ide o tieto extrémny: pasivita – vzdávanie sa, vyhýbanie sa problémom, snaha vyhovieť (...) alebo ako agresivita (vnucovanie vlastných názorov, útočenie). Obe tieto formy môžu mať ako príčinu nedostatok sebaúcty. Efektívnou formou správania je asertívne správanie.

V tejto oblasti sa opierame o názory Brownovej a Bradyovej (1996), ktoré uvádzajú, že asertivita je založená na filozofii osobnej zodpovednosti a uvedomenia si práv seba a iných ľudí, s ktorými diskutujeme. Asertívne schopnosti predstavujú:

- Byť čestný a úprimný k sebe aj k iným ľuďom.
- Mať schopnosť priamo povedať, čo chcete, potrebujete alebo cítite, ale nie bez ohľadu na iných ľudí.
- Byť asertívny znamená zastávať si svoje vlastné práva bez toho, aby sme to robili na úkor iného človeka.
- Nekonať na úkor druhých, ale ani nedovoliť konať iných na svoj účet.
- Zdravé, primerané sebakpresadzovanie, rešpektovanie seba samého, teda toho, kto som a čo robím, ale aj rešpektovanie druhých.
- Prevzatie zodpovednosti za seba, teda za to, čo si myslím, cítim, čo robím. („Cítim sa nahnevaný, keď ma zhadzuješ.“ – je lepšie ako: „Vždy ma rozhneváš, keď ma zhadzuješ.“)
- Jasné vyjadrovanie sa o tom, čo si myslím a čo cítim. Napríklad: „Toto rozhodnutie sa mi vôbec nepáči.“ „Myslím si, že pripraviť plán akcie je dobrá myšlienka.“
- Spoznanie svojich vlastných potrieb a túžob ako jednotlivca, ktoré sú rozdielne od toho, čo sa odo mňa očakáva v určitých rolách.
- Možnosť robiť chyby, teda uvedomenie si toho, že niekedy urobím chybu a že robiť chyby je ľudské.
- Možnosť tešiť sa z vlastného úspechu, teda vážiť si seba samého, to, čo som urobil, a podeliť sa o to s ostatnými.
- Požiadat o čas na premýšľanie. Napríklad vtedy, keď ma ľudia o niečo požiadajú a potrebujem čas na to, aby som zvážil, či a ako to urobiť: „Rád by som si to premyslel a svoje rozhodnutie vám oznámim do...“
- Požiadat o niečo, čo chcem. Je to lepšie ako dúfať, že niekto spozoruje, čo chcem a ak sa tak nestane, budem neskôr nariekať, že som nedostal to, o čo mi išlo.
- Uznávame, že druhá osoba má tiež právo na vlastný názor.
- Byť asertívny znamená, že dokážeme vyjadriť naše presvedčenia a názory priamo a úprimne a na základe adekvátnej miery sympatie a záujmu sa môžeme presvedčiť, že druhá osoba cíti, že dostáva dostatočný diel.
- Schopnosť vyjednávať a dosiahnuť vhodný kompromis, uspokojivé riešenie pre obe strany.

To všetko znamená, že sa môžeme vyhnúť extrémom: agresívnemu a pasívnemu správaniu. V reálnom živote ide o to, aby sme trvali na svojich právach a obhájili ich, zároveň si to od nás vyžaduje isté povinnosti. Zaujímavý a netradičný je pohľad autoriek na asertívne ľudské práva, ktoré uvádzajú:

1. **Vyjadriť svoje názory a zásady a trvať na tom, aby som bol vypočutý.**
2. **Vyjadriť svoje pocity a trvať na tom, aby som bol vypočutý.**
3. **Vyjadriť svoje potreby a trvať na tom, aby som bol vypočutý.**

*Povinnosti k prvým trom právam:*

- Vyjadrovať sa jasne. Vziať na seba zodpovednosť za následky. Načúvať druhej strane. Požiadat' o to, čo chcem. (Ako ináč sa o tom má druhá strana dozvedieť?)

*Povinnosti:* Uvedomiť si, že to nemusím dostať. Umožniť ostatným, aby tiež žiadali o to, čo chcú. Odmietnuť požiadavku. (Neodmietame však človeka.)

*Povinnosti:* Dať druhej strane najavo (a presvedčiť sa, že to tak pochopila), že odmietate požiadavku, nie žiadateľa.

1. **Rozhodovať sa na základe vlastných potrieb a požiadaviek bez nutnosti ospravedlňovať sa pri tom.**
2. **Mať potreby a požiadavky, ktoré môžu byť odlišné od potrieb a požiadaviek ostatných.**

*Povinnosti:* Neškodiť zdraviu druhých (niekedy sa však nevyhneme tomu, že sa dotkneme cudzích citov).

3. **Nebyť asertívny, ak nechcem.**

*Povinnosti:* Vziať na seba zodpovednosť za následky svojho konania (Brownová – Bradyová, 1996).

Uplatňovanie empatie a asertivity ako zložiek sociálnych kompetencií má v nami vytvorenej koncepcii nasledujúce charakteristiky:

utváranie vhodnej psychosociálnej klímy v triede, empatia, prosociálne postoje k deťom, sebaovládanie a sebaregulácia, spolupráca s kolegyňami a rodičmi na základe dôvery a optimizmu, schopnosť riešiť problémové situácie a priestupky detí, zvládanie hyperaktívnych detí, odolávanie manipulácii v medziľudských vzťahoch, neupadanie do pasivity, zvládanie agresivity, asertívne riešenie nezhôd s rodičmi a spolupracovníkmi.

## **2.6 Emocionálna inteligencia ako výchovný cieľ**

Varholáková – Zahatňanská (2011) uvádzajú, že do roku 1989 bolo základnou úlohou materskej školy pripraviť dieťa na vstup do základnej školy, pričom v štruktúre výchovných zložiek sa dôraz kládol na rozvoj intelektu. K zmene pohľadu na dieťa a jeho výchovu v predškolskom veku došlo po roku 1989, keď došlo k premene materskej školy v súlade s koncepciou tvorivo-humanistickej výchovy. V nej sa

emocionalita chápe ako proces citového zrenia a rozvíjania človeka. Sociálno-emocionálny rozvoj je v súčinnosti s kognitívnym a psychomotorickým rozvojom.

Podľa Miňovej a Semanovej (2008, s. 26) emocionalizácia v materskej škole má svoje zastúpenie v každej zložke výchovy edukačného obsahu a prelína sa každou organizačnou formou. Jej cieľom je naučiť deti prežívať šťastie, radosť, získať životný optimizmus, pričom neodstrániť negatívne city a podnety, ale naučiť ovládať a regulovať svoje city a správne ich zacieliť.

Kurikulárny projekt publikovaný Semanovou a Miňovou (2008) uvádza v tejto súvislosti nasledujúce hodnotiace kritériá:

***Dieťa má:***

- uvedomiť si svoju identitu a jedinečnosť,
- vyjadriť svoje emócie, aj negatívne, primeraným spôsobom,
- vyjadriť svoje emócie verbálne, neverbálne, pohybom,
- rozlišovať emocionálny stav iných detí a dospelých,
- byť spôsobilé primerane reagovať na vzniknuté situácie pri hre a činnostiach,
- byť individualitou, ktorá je súčasťou celej skupiny.

***Dieťa by malo:***

- byť autonómne vo svojom konaní,
- byť spôsobilé vyjadriť vlastné myšlienky a emócie,
- optimálne komunikovať s ostatnými deťmi aj dospelými,
- vycítiť aktuálny citový stav iného dieťaťa a podľa toho reagovať,
- pri prekonávaní prekážok byť spôsobilé primerane regulovať negatívne emócie,
- v rôznych situáciách byť spôsobilé poskytnúť pomoc bez nároku na odmenu.

***Dieťa by mohlo:***

- byť spôsobilé umelecko-expresívne sa vyjadriť,
- byť spôsobilé uvedomiť si dôležitosť zmyslových orgánov a náhradných foriem pri ich absencii (hendikep pre stratu orgánu),
- byť spôsobilé riešiť problémy v kooperácii s ostatnými,
- byť spôsobilé rozprávať o svojich pocitoch a predstavách vyvolaných zážitkami, plynulo a samostatne prostredníctvom jednoduchých súvetí,
- byť spôsobilé kriticky zdôvodniť význam emócií pre život.

Emocionalizácia v Štátnom vzdelávacom programe ISCED 0 je súčasťou prierezovej témy prosociálna výchova. Za cieľ prosociálnej výchovy v materskej škole pokladá utváranie sebaregulácie správania, zvyšovanie interpersonálnej kompetencie a autonómie dieťaťa. To znamená posilňovať



samostatnosť, tvorivosť, osobnú integritu a utvárať základy osobnej zodpovednosti dieťaťa prostredníctvom uplatňovania prosociálneho výchovného štýlu.

Popri týchto všeobecne deklarovaných cieľoch v materskej škole sú špecifické výchovné ciele formulované aj pre oblasť výchovy emocionálnej inteligencie. Výsledkom cieľavedomého výchovného pôsobenia v tejto oblasti sú nasledujúce charakteristiky citovo zreých detí:

- Deti s lepšou emocionálnou inteligenciou sú úspešnejšie v škole. Tieto deti majú lepšie sebahodnotenie, a preto v situáciách emocionálneho konfliktu vykazujú menej agresívneho správania. Orientujú sa viacej na problém, a nie na ochranu a stabilizáciu vlastného sebapoňatia.
- Emocionálna kompetencia prispieva k somatickému zdraviu tým, že vedie k rýchlejšiemu zotaveniu z akútneho stresu.
- Emocionálna kompetencia zlepšuje stratégie zvládania stresu a rozširuje register zvládacích techník.
- V dospelosti emocionálna kompetencia pomáha našej sebaaktualizácii tým, že nám umožňuje investovať dostatočné množstvo energie do cieľov nášho osobného rastu ([www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk)).

## 2.7 Stratégie rozvoja emocionálnej inteligencie detí

Ucelený pohľad na možnosti rozvoja emocionálnej inteligencie detí poskytuje Pružinská (2006). Prístupy dospelých k emocionálnemu svetu dieťaťa a rozvoju jeho emocionality formuluje nasledujúco:

**Výchova ako vzťah** – predpokladá bezpodmienečné prijatie dieťaťa, pozitívny prístup, záujem o dieťa a otvorený vzťah k nemu, čo má dlhodobý účinok na zlepšenie spôsobu, ako dieťa vníma samo seba, jeho schopnosti zvládať situácie a možno aj jeho zdravie.

**Otvorená komunikácia** tvorí prvý stupeň na ceste za prosociálnym správaním, ktoré je súčasťou emocionálne inteligentného správania. Zo strany dospelého je tento prejav otvorenosti a prijatia smerom k dieťaťu dôležitým krokom na získanie jeho dôvery a zároveň predpokladom toho, že sa dieťa bude správať rovnakým spôsobom.

**Prejavovanie citov** je nadstavbou schopnosti otvorene komunikovať. Ak dospelí dokážu otvorene prejavovať city voči sebe navzájom a dieťaťu, pre dieťa sa to stáva prirodzeným spôsobom prejavu. Deti sú v prejavovaní citov oveľa spontánnejšie ako dospelí, ktorých úlohou je nezakríknúť túto ich prirodzenosť, stačí, ak ju správne usmernia.

**Spoločné riešenie problémov** by malo byť úplne prirodzeným spôsobom zvládania aj náročnejších situácií týkajúcich sa rodiny. Snaha uchrániť deti pred každou prekážkou ich iba ochudobní o skúsenosti dôležité na ľahšie zvládanie náročných situácií, ktorým sa v dospelosti nevyhnú.

**Tvorivý prístup k výchove** vyžaduje od dospelých, aby sa odpútali od tradičných zaužívaných spôsobov výchovy, aby boli otvorení novým spôsobom riešenia bežných situácií. Očakáva sa tiež, že nechajú dieťaťu priestor tvorivo sa prejavíť .

V kontexte s tvorivo-humanistickou výchovou a výchovou k prosociálnosti uvádza Zelina (2011) Rogersove stratégie emocionalizácie:

1. **kongruencia** – vychovávateľova autenticita, pravdivosť, úprimnosť, otvorenosť voči deťom buduje dôveru ľudí k vychovávateľovi;
2. **empatia** – vcítenie sa do človeka, presné porozumenie jeho citom; v materskej škole je nevyhnutnosťou na zisťovanie pocitov a prežívanie detí;
3. **akceptácia** – úplné prijatie človeka, bezpodmienečne pozitívny postoj a vzťah.

Stratégie Golemana (1998) obsahujú zásady, nerozlučne späté s výchovou citov a rozvojom EQ:

**ponúknutie vzoru** – konfrontácia s niekým, kto požadovanú schopnosť stelesňuje na úrovni, je veľkým prínosom; najlepšie sa dieťa učí odpozorovaním – ak má pred sebou učiteľa, ktorý je vzorom nejakej schopnosti, potom sa preň stáva živou učebnicou;

**praktické precvičovanie** – účinok výchovy emocionálnej inteligencie sa minie, ak nie je spojená s precvičovaním, aplikáciou do praxe;

**hodnotenie** – spätná väzba v podobe trvalého dialógu, ktorý navádza dieťa žiaducim smerom; posilňuje sa tak vzťah medzi učiteľom a dieťaťom a súčasne sa minimalizuje emocionálny dosah počítačových chýb, čo je stratégia smerujúca k posilneniu pocitu dostatočnosti a chuti postupovať vpred.



Obrázok č. 16 Ilustračné foto <sup>11</sup>

<sup>11</sup> Zdroj <http://www.ellensenisi.com/2012/blog/last-day-of-school-june-2012/>

### 3 PROGRAMY ROZVOJA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

Stratégie formulované Pružinskou (2006) nachádzajú svoje uplatnenie a realistickú podobu aj v programoch rozvoja emocionálnej inteligencie. Podľa Golemana (1997) je dôležité zistenie, že výučba emocionálnej výchovy zlepšuje učebné výkony a školské výsledky detí. Problém EI sa nedá zjednodušať, lebo príčiny emocionálnej krízy človeka sú veľmi komplexné. Patria sem vrodené vlastnosti, rodinné vzťahy, chudoba, život na ulici, masmédiá, ale aj iné vplyvy. Nijaký zásah ani citová výchova samy osebe nedokážu tieto problémy riešiť. Je nutné riešenie v spojení s mnohými inými opatreniami, pričom citová výchova sa stáva jedným zo základných prvkov zmeny výchovy, podstatnou súčasťou reformných edukačných systémov, alternatívnych škôl a koncepcií.

#### 3.1 Preventívne programy

Podľa Granta (In Hawkins, 1992) medzi najdôležitejšie prvky účinných preventívnych programov patria:

##### Emocionálne spôsobilosti

- identifikácia a správne označenie citov
- prejavenie citov
- ovládanie emócií, dobré zaobchádzanie s nimi
- odkladanie uspokojenia potreby
- ovládanie impulzov
- redukcia stresov
- uvedomenie si rozdielov medzi citmi a činmi

##### Kognitívne spôsobilosti

- samohovorenie, vedenie vnútorného dialógu na zvládanie náročných situácií na posilnenie vôľovej kontroly a autoregulácie správania
- správna interpretácia narážok, gest a orientácia v sociálnych rolách
- používanie konštruktívnych postupov pri riešení problémov a pri rozhodovaní
- chápanie postojov, názorov a hľadísk ostatných ľudí
- chápanie noriem správania, čo sa môže a čo nie
- pozitívny postoj k životu
- sebauvedomenie, realistické predstavy o sebe a svete

##### Behaviorálne spôsobilosti

- neverbálne – výraz tváre, hlasové zafarbenie, reč tela, gestá, komunikácia očami,
- verbálne – schopnosť formulovať svoje požiadavky, vedieť počúvať, pomáhať konštruktívne riešiť problémy

Na efektívnosť programových prístupov v oblasti emocionálnej inteligencie poukázal aj Goleman (1997, s. 268 – 269). Na základe hodnotenia niekoľkých výchovno-vzdelávacích programov na zlepšenie emocionálnej inteligencie a sociálnych zručností žiakov a študentov uvádza tieto pozitívne vplyvy na žiakov:

#### **Emocionálne sebauvedomenie**

- zlepšenie v rozlišovaní a vyjadrovaní vlastných emócií
- lepšie pochopenie príčin vlastných pocitov
- rozlišovanie medzi citmi a činmi

#### **Zvládanie emócií**

- deti sa lepšie vyrovnávajú s frustráciou a hnevom a dokážu tieto pocity ovládať
- znižuje sa počet urážok, hádok, bitiek a vyrušovania v triedach
- deti dokážu prejavíť svoj hnev vhodným spôsobom bez fyzického napadnutia
- znižuje sa výskyt agresívneho alebo sebadeštruktívneho správania
- deti majú pozitívnejšie vzťahy a city k sebe, svojej rodine a škole
- lepšie zvládanie stresu
- deti sú menej osamelé a menej často trpia úzkosťou

#### **Tvorivé uplatnenie emócií**

- väčší pocit zodpovednosti
- lepšia schopnosť sústrediť sa na dané úlohy a dávať pri vyučovaní pozor
- zníženie impulzivity, schopnosť viac sa kontrolovať
- lepšie školské výsledky
- empatia: rozlišovanie emócií
- väčšia schopnosť pozrieť sa na problém aj z hľadiska niekoho iného
- vzrast empatie a citlivosti k pocitom a citom ostatných ľudí
- zlepšenie schopnosti počúvať druhých ľudí

#### **Orientácia v medziľudských vzťahoch**

- rozvinutejšia schopnosť analyzovať a pochopiť medziľudské vzťahy
- schopnosť účinnejšie riešiť konflikty a urovnávať spory
- schopnosť lepšie riešiť problémy v medziľudských vzťahoch
- deti sú asertívnejšie a efektívnejšie komunikujú
- deti sú obľúbenejšie, priateľskejšie, viac času trávia s kamarátmi
- deti sú spoločenskejšie a dokážu sa harmonicky začleniť do skupiny
- deti sú zhovorčivejšie a ochotnejšie pomôcť, dokážu účinne spolupracovať
- v kontaktoch s ostatnými sú demokratickejšie

### 3.2 Programy rozvíjania emocionálnej inteligencie detí

Na podporu rozvíjania emocionálnej inteligencie detí v predškolskom veku vypracovali Miňová a Fabíková (2008) Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie (názov programu: Každý máme svoju hviezdu na nebi), ktorý je zameraný na rozvoj sebaaponímania, podporu sebariadenia, rozlišovania a ovládania emócií, rozvoj sebamotivácie, empatie a medziľudských vzťahov podľa piatich základných oblastí Golemanovho (1997) modelu EI. Pri tvorbe uvedeného programu boli využité tieto metódy a stratégie:

- hra a zážitkové učenie prostredníctvom tvorivej dramatiky,
- interakčné cvičenia,
- estetické činnosti (kresba, čiarka, maľba, tanec, rozprávka),
- psychologická podpora zo strany učiteľa.

Pre výchovno-vzdelávaciu prax je podľa Varhoľákovej – Zahatňanskej (2011) inšpiratívny aj Longitudinálny program rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov, ktorý sa stal samostatným vyučovacím predmetom s názvom psychologické komunity (zastupoval predmet etická výchova). Uskutočňoval sa v alternatívnej škole, trikrát týždenne na prvej vyučovacej hodine bol vedený školskými psychologičkami Gajdošovou a Herényiovou (2003). Základnou metódou bol sociálnopsychologický výcvik, ktorý trval približne stopäťdesiat vyučovacích hodín a jeho základné charakteristiky sú:

*Cieľom programu* bolo rozvíjať sociálne zručnosti a sociálnu komunikáciu žiakov a v nestresovej, pokojnej atmosfére ich pripraviť na ďalšie vyučovacie hodiny. Po piatich rokoch existencie alternatívnej školy autorky program prepracovali a rozčlenili na dva základné moduly pripravené na prvý a druhý polrok školského roka a rozdelili ho do piatich etáp:

1. etapa: Ja,
2. etapa: Ty,
3. etapa: Ja a ty,
4. etapa: Ja verzus ty,
5. etapa: Ja s tebou.

V rámci programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov sa autorky sústredili najmä na rozvoj spôsobilostí žiakov na spoločenský styk a sociálne vzťahy s inými ľuďmi a na adekvátne riešenie konfliktov nenásilnou cestou a precvičovali si na modelových situáciách nasledujúce spôsobilosti, v ktorých mali žiaci výrazné nedostatky a rezervy. Žiaci sa mali naučiť:

- využiť efektívne techniky dobrej komunikácie a konverzácie, predovšetkým jasné a zreteľné vyjadrenie svojich myšlienok, názorov, postojov a hodnôt;
- formulovať otázky, správne a vhodne ich vedieť položiť partnerovi (vyhnúť sa napr. sugescii, netaktnosti, posmeškovaniu a ironizovaniu);
- využiť osvojené stratégie aktívneho počúvania a byť schopný počúvať partnera, ktorý si má pokojne vypočuť aj jeho odlišný názor a iný pohľad na problémovú situáciu a počas počúvania byť schopný klásť objasňujúce, reflektujúce, sumarizujúce a oceňujúce výroky;

- byť empatický a vedieť identifikovať pocity partnera a vyvarovať sa hnevu, agresivity, posmeškovania, ironizovania počas počúvania argumentov partnera;
- prijať názor druhého, aj keď je protikladný, a pokúsiť sa vidieť problém z druhej strany;
- nielen prijať protikladný názor, ale vedieť aj priznať, že som sa mýlil, že môj názor je nesprávny;
- pochopiť, že mať protikladný názor a postoj je prirodzené, že to treba rešpektovať, a nie násilím meniť; cieľom riešenia nie je víťazstvo za každú cenu, ale snaha porozumieť, pochopiť odlišný postoj a názor druhého, hľadať kompromisné riešenia a pritom neohroziť ľudské práva partnera.

V Českej republike bol tímom vedeným Stuchlíkovou (2005) overovaný projekt, ktorý bol postavený na aktivitách, ktoré sa zhruba za tri týždne opakovali a mali podobu poldenných stretnutí učiteliek s autorkami projektu. Učiteľky odskúšali námety lektoriiek v overovacej škole a potom referovali o svojich skúsenostiach na vyučovacích hodinách. Pracovali v skupinách, uplatňovali prvky tímovej práce, metodiky tvorivého a zážitkového učenia, dejové improvizácie a pod.

Na podmienky materských škôl spracovali Semanová a Miňová (2008) kurikulárny projekt na rozvíjanie emocionality dieťaťa pod názvom *Kto som ja? Kto si ty?*

*Cieľ projektu* – stimulovať emocionalitu detí a nasmerovať ju k rastu; rozvíjať osobnosť dieťaťa celistvo v rovine intrapersonálnej aj interpersonálnej, a to po stránke kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej; postupne objavovať, poznávať, porozumieť a kontrolovať vlastné emócie formovaním pozitívneho sebaobrazu prostredníctvom tvorivej dramatiky; častejšie konať autonómnejšie vo svojich zvyčajných aktivitách získaním emocionálnej a afektívnej istoty a sebadôvery; utvárať a na elementárnej úrovni rozvíjať empatiu; evokovať a reprezentovať rozmanité aspekty osobne prežitej imaginárnej reality v hre; vytvárať plynulé vzájomné vzťahy s dospelými aj deťmi na báze vzájomne udržiavanej citovej väzby; využívať verbálnu reč v konvenčnej, ustálenej forme v bežnej komunikácii, vyjadrovať vlastné myšlienky, pocity, city, skúsenosti a želania, regulovať vlastné správanie a vplývať na správanie iných.

*Špecifické ciele projektu* – využívanie sociálno-emocionálnej kompetencie hodnotenia na stimulovanie utvárania vlastnej identity a sebauvedomenia; rozvíjanie porozumenia – chápania pri aplikovaní prežívania zrakového zmyslového orgánu v dramatickej hre; prezentovanie porozumenia – chápania pri opisovaní osobného prežitia hendikepu; rozširovanie poznania pri zapamätaní si emócií vnímaných pozorovaním seba samého v zrkadle; rozvíjanie emocionálnej kompetencie sebaregulácie pri vyjadrovaní negatívnych emócií spoločensky prijateľným spôsobom; podnecovanie kritického myslenia pri analyzovaní a uvedomovaní si svojho vnútorného rozpoloženia, momentálneho emocionálneho stavu; prezentovanie porozumenia – chápania pri aplikovaní emócií ich reprodukciou a rozširovanie kompetencie neverbálnej komunikácie; podnecovanie kritického myslenia pri zdôvodňovaní sociálno-emocionálneho vzťahu k blízkym osobám a kamarátom; skvalitňovanie kritického myslenia pri analyzovaní emócií a ich neverbálnom a verbálnom vyjadrení; byť spôsobilý vyjadriť emocionálny zážitok a náladu z hry prostredníctvom umelecko-expresívnych činností; rozvíjanie emocionálnej kompetencie pri kreatívnom používaní preoblečení; byť spôsobilý empatie

pri poskytovaní pomoci druhým z vnútornej potreby v prirodzených situáciách; rozširovanie autonómie dieťaťa pri primeranom sebaapresadzovaní sa s ohľadom na seba samého aj na iných v spoločnej činnosti; skvalitňovanie emocionálnej kompetencie spolupatričnosti so skupinou cez zážitok spájania častí do celku; využívanie porozumenia – chápania pri aplikácii dohovoru a prijatých pravidiel v spoločných činnostiach; podporovanie spolupatričnosti so skupinou, budovanie vzájomnej dôvery a úcty k druhému prostredníctvom vyjadrovania náklonnosti, pozitívneho hodnotenia a súčasne prijať uznanie a pochvalu od iných; stimulovanie poznania pri zapamätaní si jednoduchých pravidiel správania; aktivizovanie porozumenia – chápania pri aplikovaní pravidiel vhodného správania pri kooperácii; prezentovanie prejavovania priateľských citov voči dospelým aj ostatným deťom prostredníctvom pohladenia, objatia, úsmevu a pod.; využívanie poznania pri reprodukování zážitkov z hry; stimulovanie interpersonálneho porozumenia medzi ľuďmi. (Semanová a Miňová, 2008)

### 3.3 Metódy rozvíjania emocionálnej inteligencie

Základnou zmenou spôsobu výučby, ktorá úzko súvisí so zmenami požiadaviek v oblasti vzdelávania a výchovy, ako uvádzajú Varholáková – Zahatňanská, (2011), je posilnenie procesuálnej dimenzie učenia, spôsoby a metódy, teda naučiť deti učiť sa. Aby dieťa pochopilo, ktoré metódy sú pre jeho učenie najefektívnejšie, musí mať možnosť stretávať sa s čo najväčším množstvom interaktívnych metód a klásť si otázky, ktoré mu objasnia procesuálnu stránku učenia sa. Obsah a proces by mal byť usporiadaný v rovnováhe a dieťa by malo disponovať integrovanými poznatkami z jednotlivých oblastí vzdelávania. V jednotlivých štátoch Európskej únie prebehli po roku 1989 obsahové reformy v školstve. Vypracovali sa vzdelávacie programy, ktoré zvolili nové prístupy k vzdelávaniu a zmeny v oblasti cieľov za základ obsahovej reformy.

Tradične sú organizačné formy vyučovania, podľa autoriek chápané ako vonkajšia stránka – podoba vyučovacích metód. V súčasnosti je potrebné chápať organizačné formy ako komplexné systémové riadenia a usporiadania výučby v určitej vzdelávacej situácii. Pre usporiadanie výučby sú dôležité dve hľadiská: *s kým a ako* učiteľ pracuje (výučba hromadná, individuálna, prípadne do akej miery sa darí výučbu individualizovať – výučba skupinová, párová, do akej miery je podporovaná spolupráca detí – výučba kooperatívna) a *kde výučba prebieha* (tradičná alebo špecializovaná odborná učebňa, prirodzené prostredie, domáce prostredie a pod.)

Popri vyššie uvedených organizačných spôsoboch práce s deťmi uvádzame špecifické metódy použiteľné pri rozvoji emocionality v predškolskom veku.

#### 1. Metódy poznávania

- rozhovory na tému prežívanie, či už individuálne alebo skupinové, ktorých obsahom sú city, túžby, motivácia, sklamanie, radosti, medziludské vzťahy a iné

- umelecké vyjadrenie s využitím výtvarných techník, hudobno-pohybové vyjadrenia, dramatické etudy
  - technika panáčika, cez ktorú dieťa vyjadruje svoj momentálny emocionálny stav
  - denníky a kreatívne písanie, ktoré rozvíjajú tvorivosť, poznanie citov i motiváciu
  - zmena prostredia – buď len v organizácii triedy alebo presunom činností do prírody (Dargová 2002)
2. **Samorganizovanie činnosti deťmi** (ak je to možné) „je prínosom pre vzájomné učenie sa detí, vzájomné hodnotenie, podporu, organizáciu práce. Učiteľka je facilitátorom a spoluorganizátorkou práce, uľahčuje im myslenie a vyjadrovanie pocitov. Patrí tu aj hlasovanie o činnosti, ukladanie hračiek, dozor pri stolovaní, organizácia stolov a stoličiek a iné činnosti.“ (Pružinská, 2006, s. 38)
3. **Interaktívne cvičenia** sú činnosti, pri ktorých učiteľka nemá dominantné postavenie, ale tiež sa stáva členkou skupiny, ktorá komunikuje, diskutuje a hodnotí. Semanová a Miňová (2008) uvádzajú nasledujúce:
- cvičenia, počas ktorých deti hovoria o sebe, svojich záujmoch, o zážitkoch, pričom sa príbehy môžu hodnotiť detskou porotou;
  - cvičenia na aktívne počúvanie, keď jedno dieťa hovorí a ostatné sa po vypočutí snažia čo najpresnejšie zopakovať, čo si zapamätali;
  - cvičenia typu súhlasím – nesúhlasím, ktoré sú na spôsob hlasovania a deti pri ňom vizuálne (cez kartičky) vyjadrujú svoj názor; na záver prebieha diskusia;
  - cvičenia riešením prípadu, reálneho alebo vymysleného problému, pri ktorom deti analyzujú problém, skúmajú príčiny jeho vzniku a navrhujú riešenia,
  - cvičenia s hraním rolí – psychodráma (forma dramatickej výchovy), pri ktorej deti prehrávajú divadelné konfliktné situácie, rozprávkové scény, dohrávajú nedokončené príbehy a neskôr o nich diskutujú;
  - brainstormingové cvičenia, keď sa zadá nejaký problém alebo návrh jeho riešenia a deti ďalej produkujú nové riešenia bez akejkoľvek kritiky a hodnotenia, ktoré prídu na rad až na záver (Dargová, 2002, Pružinská 2006).

K interaktívnym cvičeniam ešte Semanová a Miňová (2008) zaraďujú ďalšie metódy, ktoré môžeme vnímať aj ako samostatné metódy citovej výchovy:

- citová inventarizácia – jej zmyslom je posilňovanie pozitívneho cítenia, čiže to, aby si deti viac všimli pozitívne veci, naučili sa pozeráť na veci a javy okolo seba, teda učili sa sebaovládaniu (pre učiteľku je to aj sebareflexia jej pôsobenia na deti);
- citové preladovanie sa deje na začiatku dňa alebo činnosti hudbou, rozprávkou, rituálnym tancom, piesňou, pozdravom všetkým, gratulácia oslávencovi a pod.;
- relaxačné cvičenia majú špecifický význam na regeneráciu organizmu, sú obranou proti stresu, sú zdrojom pozitívnych pocitov, pôsobia upokojujúco;



- detské výtvary ako kresby, tanec, modelovanie, detské reakcie pričítaní rozprávok, v hre sú dôležitým diagnostickým prostriedkom na poznávanie detí;
- aktivizujúce tvorivé hry sú neodmysliteľnou súčasťou detského sveta – veď hra je najprirodzenejšia detská činnosť. (Pružinská, 2006, s. 39)

#### 4. Tvorivá dramatika

Tvorivá dramatika má v materskej škole podobu hry s dramatickým konaním na základe nejakého námetu. Obyčajne ponúka deťom jednoduchý dej, ktorý otvára priestor pre spontánnu tvorivosť, fantáziu, prežívanie, ale aj rozhodovanie, pre empatiu, ale aj kooperáciu. Chápeme ju v kontexte výchovnej dramatiky.

Ako uvádza Zahatňanská, 1999, Kovalčíková, 1999, Dargová, 2002, Semanová, 2008, Miňová, 2008, tvorivá, výchovná dramatika je v pedagogike alternatívny smer a predstavuje svojou filozofiou, cieľmi, obsahom, metódami i ucelený výchovný systém. Akčné metódy prinášajú nový jazyk vyjadrovania pocitov, myšlienok a problémov, čo prináša deťom:

- zážitok – časovo obmedzený, emocionálny fenomén;
- prežívanie – dynamicko-procesuálny fenomén, kde nejde o výsledný pocit a cit ako pri zážitku, ale sleduje sa variabilita pocitov a citov v časovom priebehu;
- skúsenosť – to, čo z prežívania a zážitku ostane v dlhodobej citovej pamäti.

Ciele tvorivej dramatiky definuje Wardová (In Kovalčíková, 1999, s. 118) nasledujúco:

*Dať deťom príležitosť ku kontrolovanému emocionálnemu vybitiu.*

*Poskytovať každému dieťaťu priestor na sebavyjadrenie v umení.*

*Povzbudzovať a viesť tvorivú obrazotvornosť dieťaťa.*

*Dať mladým ľuďom príležitosť vyvíjať sa v sociálnom porozumení.*

*Poskytovať deťom skúsenosť samostatného myslenia a vyjadrovania vlastných myšlienok bez strachu.*

Popri kognitívnej a psychomotorickej rovine Kovalčíková (1999) konkretizuje všeobecné ciele do čiastkových úloh aj v rovine afektívnej:

- tvorivá dramatika dáva príležitosť k legitímnemu spôsobu ventilovania citov, k vypusteniu pary, k výmene rolí a tým aj rôznych postojov a citov;
- formovanie a ovplyvňovanie vzťahov v skupine, ich fungovanie a kvalita netvorí len východisko k dobrej príjemnej sociálnej atmosfére, ale je priamo obsahovou súčasťou výchovnej dramatiky, patrí k jej jadrú a k základným kritériám hodnotenia jej kvality.

Ako uvádza Zahatňanská (1999, s. 10), „dramatická výchova sa môže v materskej škole prelínať s činnosťami v priebehu dňa, môže byť integrovaná do niektorej výchovnej zložky alebo používať prvky izolovaných dramatických hier. Tvorivá dramatika si vyžaduje od učiteľky vysokú úroveň metodologickej prípravy.“

#### 5. Aktivity prosociálnej výchovy v predškolskom veku

V podmienkach predškolskej výchovy obsah prosociálnej výchovy tvoria podľa Miňovej (2002) nasledujúce tematické celky:

- utváranie pozitívneho vzťahu k sebe;

- osvojovanie zručností sociálnej komunikácie a utváranie pozitívnych medziľudských vzťahov (úsmev, kontakt, neverbálna komunikácia, počúvanie, rozhovor, pozdrav, otázka, poďakovanie);
- pozitívne hodnotenie druhých a úcta k druhým;
- komunikovanie citov a empatia;
- nenásilie alebo asertívne správanie;
- kooperatívne správanie, ochota pomáhať, obdarovať a rozdeliť sa s druhými.

Pri realizácii aktivít sme získali skúsenosti, ktoré je možné zhrnúť do niekoľkých bodov:

✓ **Zapoj city, motivuj!**

Ak chceme dosiahnuť cieľ pri práci s deťmi, musíme ich emocionálne zapojiť do aktivít, zaktivizovať ich, správne ich motivovať, aby sa stotožnili s cieľom aktivity.

✓ **Vytvor klímu!**

Našou úlohou je pri každej činnosti s deťmi zabezpečiť optimálnu klímu a vytvoriť atmosféru istoty, otvorenosti a dôvery, aby sa deti nebáli vyjadriť svoj názor.

✓ **Načúvaj srdcom!**

Jednou zo základných podmienok pri tejto práci je známe „tu a teraz“, teda aby sme v každej chvíli vedeli, čo sa v skupine detí odohráva, aby sme vedeli vždy správne zareagovať. Tu sa nám osvedčila forma výpovedí o vlastných pocitoch, myšlienkach a reflexiách.

✓ **Vybuduj postoj!**

Reálnym cieľom pre nás je, aby to, čo je náplňou aktivity na našom stretnutí, dokázalo dieťa preniesť do každodenného života. To vyžaduje, aby sme dieťaťu pomohli vytvoriť osobný vzťahový rámec k daným situáciám. Vytvoríme mu priestor pre vznik prirodzenej reflexie.

✓ **Toleruj!**

Pri niektorých aktivitách sa stáva, že deti nespolupracujú, pretože sú uzavreté, alebo majú samy problém. V tomto prípade musíme pristupovať k dieťaťu individuálne, byť tolerantní a našou dostatočnou podporou sa pokúsiť vyrovnať jeho frustráciu.

✓ **Buď flexibilný!**

Ak sa stane, že diskusia viazne, je dobré zmeniť formu. Môžeme mať prichystané háčky baliaceho papiera s farbičkami alebo fixkami, na ne môže každý kresliť, na čo práve myslí, čo má rád, čo ho trápi a pod. Pri kreslení si môžu pomáhať alebo si zvolia jedného kresliča, ktorý graficky vyjadrí ich citové prežívanie.

✓ **Posilňuj dobro!**

V aktivitách sa nám zdá dôležité zdôrazniť význam pozitívneho postoja k sebe samému, k vlastnému vývoju a vlastným možnostiam. K tomu, aby dieťa získavalo kladný postoj k sebe samému, musí si vytvárať vlastnú identitu. Tento dôležitý moment musíme mať na zreteli vždy pri vyhodnocovaní aktivity, pri záverečnom zhrnutí.

✓ **Smeruj deti k empatii!**

Deti v priebehu aktivity samy zisťujú, či sú schopné stotožniť sa s postojmi, myšlienkami a citmi iných ľudí. Vedíme ich k tomu, aby sa síce zaoberali vlastnými myšlienkami, uvedomovali si ich, ale aby ich správanie bolo empatické.

#### ✓ Cháp a precítuj!

Deti by nemali chápať aktivity ako príležitosť ukázať, kto je lepší. Nevedíme ich k súťaživosti, ale k hlbšiemu pochopeniu a precítaniu prežívania ostatných. V závere aktivity hodnotíme ich reakcie, vyjadrenia k empatickej situácii.

#### ✓ Nauč deti empatii!

Pri výbere aktivít musíme postupovať od základného pochopenia empatie, od získavania základných zručností cez pochopenie ostatných, vcítenie sa do ich situácií až po empatiu v každodennom živote, keď môže dôjsť až k zmene postoja k druhým.

Nástrojom aktivít je komunikácia, predovšetkým tvorivá komunikácia. Tvorivosť je vrcholom sebarealizácie, najvyšším stupňom užitočnosti človeka pre spoločnosť.

Tvorivú komunikáciu charakterizujú podľa Miňovej (2008) tieto znaky:

- Fluencia – množstvo myšlienok, nápadov vyprodukovaných na nejaký podnet, problém.
- Flexibilita – rozmanitosť nápadov, riešení, prístupov k riešeniu problémov i komunikačných významov. Flexibilita i fluencia sa môžu prejavíť v slovnej, symbolickej, figurálnej podobe a v konaní.
- Originalita – patrí medzi najdôležitejšie charakteristiky tvorivého myslenia.
- Vnímatosť a zvedavosť – sú predpokladmi porozumenia, zahrňujú túžbu objavovať, bádať, pričom dôležitú úlohu zohráva presná formulácia otázok.
- Objavovanie súvislostí – hlavne medzi zdanlivo nesúrodými údajmi, informáciami a pojmami.
- Plynulosť myšlienok a slovného prejavu – cesta k prekonaniu triviálnosti a konvenčnosti. Deti nabádame k tomu, aby vymysleli také vyjadrenie, ktoré neposkytne nikto v ich skupine. Po vyčerpaní bežných nápadov zvyčajne nastáva pauza a až po nej, keď je už málo nápadov, objavujú sa nápady, ktoré sú originálnejšie. Prispieva k tomu aj dĺžka inkubácie, uležania nápadu v hlave človeka.

Pri rozvíjaní tvorivosti detí je potrebné od nich požadovať, aby na daný problém, úlohu, vyprodukovali čo najviac (fluencia), najrozmanitejších (flexibilita) a najoriginálnejších nápadov. Tvorivosť učí deti rozlišovať originálne nápady od planého vtipkovania. Učiteľka by nemala dovoliť, aby neobvyklé nápady vzbudili smiech a urážky. Mnohé cvičenia vyžadujú od detí vyšší stupeň sústredenia, preto musí starostlivo zvážiť kvality členov skupiny, a to nielen pri hre, ale i náročnejším rozborom ich správania mimo skupiny.

Uvedomujeme si spoluzodpovednosť učiteľiek predprimárneho vzdelávania za emocionálny vývin detí v období života, ktoré je pre rozvoj emocionality najdôležitejšie. Varhoľáková – Zahatňanská (2011, s 100)

**V samotnom výchovno-vzdelávacom procese v materských školách odporúčame:**

- Pokladať výchovu k prosociálnosti a tvorivo-humanistickú výchovu za cestu k utváraníu základných etických postojov a hodnotovej orientácie detí, za východisko na osvojovanie spoločensky žiaducich vzorcov správania k sebe a k ľuďom.
- Osobitne sa v súvislosti s emocionálnou inteligenciou zamerať na zvyšovanie sebaúcty a sebavedomia, sebaovládanie, komunikáciu citov a rozvoj sociálnych spôsobilostí (komunikácia, asertivita, riešenie nezhôd).
- Uplatňovať v každodennej praxi zásady výchovy k prosociálnosti, hlavne partnerskú komunikáciu s deťmi, akceptáciu osobnosti každého dieťaťa, atribúciu pozitívnych vlastností, najmä prosociálnosti dieťaťa, využívanie indukzívnej disciplíny a za kľúčové pokladáme formovanie triedy ako „výchovného spoločenstva“.
- Z metód emocionálnej výchovy popri hre, samoorganizovaní činnosti deťmi a interakčných cvičeniach klásť zo strany učiteliek dôraz na psychologickú podporu detí pri prejavovaní emócií, sebakontrolu a empatii.
- Zvyšovať emocionálnu gramotnosť detí v predškolskom veku aj pomocou publikovaných programov na rozvoj emocionálnej inteligencie.
- Vytvoriť v materských školách pre deti emocionálne bezpečné prostredie a všetkými spôsobmi zabrániť agresivite, šikanovaniu a citovému zraňovaniu detí.
- Spolupracovať so psychológmi a špeciálnymi pedagógmi pri prevencii a riešení výchovných problémov a porúch správania, podmienených emocionálnymi poruchami.

Pri výchove emocionálnej inteligencie je podľa Varholákovej – Zahatňanskej (2011) veľmi dôležitý **vplyv rodiny**, jej hodnotová orientácia a kultúra správania, komunikácia a spôsob vyjadrovania emócií. Vo vzťahu k rodičom odporúčame:

- systematicky zapájať rodičov do výchovného procesu prostredníctvom neformálnych spoločenských aktivít pre ich deti;
- viacej osobne hovoriť s rodičmi, ktorých deti sa prejavujú ako citovo zaostalé, plytké, labilné, s nežiaducimi citovými reakciami, prípadne im odporúčať spoluprácu s poradenskými službami;
- využívať rôzne prostriedky pedagogicko-psychologickej osvetly, ktorá by poukázala na podstatu, význam emocionálnej inteligencie pre život človeka, na zodpovednosť rodičov za emocionálny rozvoj svojich detí a na možnosti jeho ovplyvňovania v rodine.

## ZÁVER

Cieľom našej publikácie bolo ujasniť základné pojmy a súvislosti spojené s emocionálnou inteligenciou, s jej kľúčovými kompetenciami v predprimárnom vzdelávaní, zároveň skúmať činitele, ktoré úroveň emocionálnej inteligencie v predškolskom veku ovplyvňujú. Ukázali sa jasné súvislosti medzi výchovou k prosociálnosti a rozvojom emocionálnej inteligencie v škole. Z obsahu publikácie je zrejmé, že determinujúcimi prvkami v rozvoji dieťaťa je škola a rodina. Podstatným atribútom je i kompetentnosť učiteliek predprimárneho vzdelávania pri formovaní emocionality dieťaťa. V skratke sme zmapovali programové prístupy uplatňované pri rozvoji emocionálnej inteligencie v škole.

Termín emocionálna inteligencia je relatívne mladý. Jeho meranie a hodnotenie je komplikovanejšie ako kvantifikácia inteligenčného kvocientu, ktorého meranie je súčasťou školského vzdelávacieho systému, no najčastejšie sa spája so školskou zrelosťou a nástupom žiaka do školy. Obdobie pred nástupom do základnej školy je však dôležité pre samotné dieťa a jeho formovanie a osobnostný rast. Zaobchádzanie s detskou dušou a komunikácia so „špongiou“ túžiacou po informáciách je umením, ktoré patrí učiteľkám v materskej škole.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

BAĎURÍKOVÁ, Z. 2002. Verbálna komunikácia učiteľa a dieťaťa v materskej škole. In: *Predškolská výchova*, 2002/2003, č. 2. ISSN, 0032-7220

BLAŠKO, M. 2000. Koncepcia tvorivo-humanistického rozvoja osobnosti žiaka v systéme výučby s uzavretým cyklom. In *Technológia vzdelávania*, roč. 8, 2000, č. 10, s. 4 - 9. roč. 9. ISSN 1335-003X

BROCKERT, S. – BRAUNOVÁ, G. 1997 *Testy emocionálnej inteligencie*. Bratislava: Ikar, 1997. ISBN 80-7118-390-3.

ČONKOVÁ, Ľ. – DARGOVÁ, J. 2002. *Emocionálna inteligencia a tvorivá výučba*. Prešov: PRIVATPRESS, 2002. ISBN 80-968608-3-6.

BUDA, B. 1988. *Čo vieme o empatii?* Bratislava: Pravda, 1988. ISBN 073-014-88 CVO.

d' AMBRA, G. 1999. *Emocionální kvocient*. Praha: Aurora, 1999. ISBN 80-85974- 62-2.

ČERNOTOVÁ, M. a kol. 2006. *Uplatnenie absolventov učiteľstva v praxi a ich reflexia pregraduálnej prípravy*. Prešov: Acta facultatis philosophicae universitatis Prešovensis, 2006. ISBN 80-8068-317-4, EAN 9788080683177.

*EQ & Leadership*. 2014. [online]. 2014. [cit. 30.03.2014]. Dostupné na internete: <http://www.peoplesmithglobal.com/leadership/>

*Emotional Intelligence Activities. Ages 2-4. 2003*. [online]. 2014. [cit. 27.03.2014]. Dostupné na internete: [http://ong.ohio.gov/frg/FRGresources/emotional\\_intelligence\\_2-4.pdf](http://ong.ohio.gov/frg/FRGresources/emotional_intelligence_2-4.pdf)

*Emotional Intelligence Theory: Highlighting and developing leadership skills*. 2014. [online]. 2014. [cit. 28.03.2014]. Dostupné na internete: <http://www.educational-business-articles.com/emotional-intelligence-theory.html>

FABÍKOVÁ, A. – MIŇOVÁ, M. 2008. *Rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie*. Prešov: ROKUS, 2008. ISBN 978-80-89055-84-5.

GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. ISBN80-07177-3.

GÁL, J. 2000. *Etický kódex učiteľa*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2000, č. 1. ISBN 1335-0404.

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, s. r. o., 1997. ISBN 80-85928-48-5.

GOLEMAN, D. 1999. *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus, s. r. o., 1999. ISBN 80-7249-017-6.

GUZIOVÁ, K. 1998. Vytváranie sociomorálnej atmosféry v triede materskej školy. In: *Predškolská výchova*, 1997/98, č. 3.

HARTL, P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Česká Typografie, a. s., 2004. ISBN 80-7178-80-31.

CHEN, Y. 2014. *The Self-perceptions of Inservice and Preservice Kindergarten Teachers in Kaohsiung and Pingtung Regions Concerning the Usefulness of the Music Content of Their Teacher Training Programs*. [online]. 2014. [cit. 29.03.2014]. Dostupné na internete: <http://ord.npue.edu.tw/ezcatfiles/b008/img/img/1300/R18-2.pdf>

JOHNSON, R. 1999. *Klíč k emocionální inteligenci*. Bratislava: Ikar, 1999. ISBN 80-7118-683-X.

KARIKOVÁ, S. 2001 *Osobnosť učiteľa a jeho interakcia so žiakmi*. Prešov: MPC, 2001. ISBN 80-8041-390-8.

KASÁČOVÁ, B. 2004 *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: MPC. 2004. ISBN 80-8045-352-7

KASÁČOVÁ, B. 2002 *Učiteľ, profesia a príprava*. Banská Bystrica: UMB V Banskej Bystrici, 2002. ISBN 80-8055-702-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001 *Předškolní a primární pedagogika. Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, N. 2008 *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada 2008. ISBN 8024715681.

KOUŘILOVÁ, D. – MAZEHOVÁ, J. In STUHLÍKOVÁ, I. 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

KRAJČOVA, N. – PASTERÁKOVÁ, L. 2009 *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov: FHPV PU, 2009. ISBN 978-80-555-0003-4.

KYRIACOU, CH. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178965-X.

LENCZ, L. 1993. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1993. ISBN 80-85185-13-x.

LENCZ, L. 1996. *Súčasný stav a perspektívy etickej výchovy. In: Sloboda a etické konanie človeka*. Nitra: Garmond 1996. ISBN 80-8050-047-9.

LONG, J. 2014 *What Is Emotional Competence?* [online]. 2014. [cit. 01.04.2014]. Dostupné na internete: <http://www.wisegeek.com/what-is-emotional-competence.htm>

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. In: PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

MARKTELOW, J. – CARLSON, A. 2014. *Emotional Intelligence. Developing Strong "People Skills"* [online]. 2014. [cit. 02.04.2014]. Dostupné na internete:

[http://www.mindtools.com/pages/article/newCDV\\_59.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newCDV_59.htm)

MERTIN, V. – GILLERNOVÁ, I. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MIŇOVÁ, M. – LACOVÁ, E. 2008. *Náš kolotoč šťastia*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-86.

MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2002. *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: ROKUS, 2002. ISBN 80-89055-17-6.

MOLLISON, J. 2014. *These Are Photos Of Childrens Bedrooms. But They Represent Something Much, Much More*. [online]. 2014. [cit. 09.04.2014]. Dostupné na internete: <http://pulptastic.com/james-mollison-where-children-sleep/>

MONTESSORI, M. In GÁL, J. 2000. *Etický kódex učiteľa*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2000, č. 1. ISBN 1335-0404.

ORAVCOVÁ, J. 2010. *Vývinová psychológia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. ISBN 978-80-8083-937-6.

PETLÁK, E. 2001. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80- 89018-48-3.

PFEFFER, C. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PODHÁJECKÁ, M. 1990 *Profil absolventa – základné pedagogické dokumenty pre študijný odbor stredných pedagogických škôl*. Bratislava: Ministerstvo školstva, mládeže a športu SR 1990.

PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2006. *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pdf, 2006. ISBN 80-8068-514-2.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRUŽINSKÁ, Ľ. 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: ROKUS, 2006. ISBN 80-89055-65-6.

SEGAL, J. – SMITH, M. 2014. *Emotional Intelligence (EQ) Key Skills for Raising Emotional Intelligence*. [online]. 2014. [cit. 08.04.2014]. Dostupné na internete: [http://www.helpguide.org/mental/eq5\\_raising\\_emotional\\_intelligence.htm](http://www.helpguide.org/mental/eq5_raising_emotional_intelligence.htm)

SEMANOVÁ, E. – MIŇOVÁ, M. 2008. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku. Kto som ja? Kto si ty?* Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-85-2.

SHAPIRO, E., L. 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-964-X.



SCHULZE, R. – ROBERTS, R. D. 2007. *Emoční inteligence. Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.

STUHLÍKOVÁ, I. 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre predprimárne vzdelávanie ISCED 0. [online]. 2008. [cit. 08.04.2014]. Dostupné na internete: [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk).

TUREK, I. 2003. *Súčasné trendy vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava: STU, 2003. ISBN 80-227-2069-0

VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 9788024609560.

VALACHOVÁ, D. 2005. *Profesionálne kompetencie učiteľa*. In: *Pedagogické rozhľady*, 2005, č. 5. ISSN 1335 – 0404

VALACHOVÁ, D. 2009. *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. MPC Bratislava, 2009. ISBN 978-80-8052-342-8

VARHOĽÁKOVÁ, R. – ZAHATŇANSKÁ, M. 2011. *Činitele ovplyvňujúce úroveň emocionálnej inteligencie detí v predškolskom veku. Rigorózna práca*. Prešov: Filozofická fakulta PU, 2011.

VENDEL, Š. 2007 *Pedagogická psychológia*. 2. vydanie. Prešov: EPOS, 2007. ISBN: 80-8057-710-0.

WOOD, R., TOLLEY, H. 2003. *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-808-4.

ZAHATŇANSKÁ, M. 1999. *Zážitkové metódy v práci pedagóga*. Prešov: Metodické centrum, 1999. ISBN 80-8045-135-4.

ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa (metódy výchovy)*. Bratislava: IRIS. 2. vydanie. 1996. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, M. 2011 *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa..* Bratislava : IRIS. 3. vydanie. 2011. ISBN 9788089256600.

ZELINA, M. – ZELINOVÁ, M. 1997. *Tvorivý učiteľ. Osobnosť tvorivého učiteľa v systéme tvorivo-humanistickej výchovy*. Bratislava: 1997. ISBN 80-7164-192-8.

ZELINA, M. – ROSA, V. – TUREK, I. 2003. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov (projekt „Milénium“)*. [online]. 2003 [cit. 29.03.2014]. Dostupné na internete: [www.education.gov.sk](http://www.education.gov.sk).

ZELINOVÁ, M. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ŽILÍNEK, M. 1998. *Európska dimenzia v mravnom rozvoji osobnosti*. In: *Pedagogica 15*. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava: 1998.