

**Program rozvoja emocionálnej inteligencie
detí predškolského veku**

Metodický materiál

PhDr. Renáta Migátová

**Žilina
2009**

ÚVOD

Dnešný moderný svet je plný konfliktov, záťaží, rizík a frustrácie. Tieto silné negatívne vplyvy ohrozujú i pomerne pevné rodiny. Deti sú ohrozované rozvodmi, chudobou, nezamestnanosťou, či naopak workholizmom rodičov a sú ponechané samy na seba alebo na spoločnosť televízie a počítača. Čoraz častejšie dochádza k citovej ochabnutosti detí a mladých ľudí. V otázkach citovej výchovy sa dnešná uponáhľaná rodina často spolieha na školu a škola sa zase spolieha na výchovný vplyv rodiny. Tradičná škola však citovú výchovu ponecháva na náhodu. Lenže pokiaľ sa výchovou v ranom detstve a puberte nepodariť zvládnuť emocionálnu stránku osobnosti, tak nízka úroveň emocionálnej inteligencie vystavuje jedinca veľkým rizikám od vzniku depresí alebo porúch prijímania potravy až po surové správanie či užívanie drog. Ale vedie aj k nespokojnosti, nešťastiu, smútku, neschopnosti zažiť radosť, spokojnosť a šťastie, ba k samovraždám.

Odborníci zaoberajúci sa otázkami školstva a edukačného procesu dospeli k záverom, že v súčasných zložitých sociálnych podmienkach a medzil'udských vzťahoch jedinca nevystačia iba s dobre osvojeným množstvom informácií o svete, ale potrebujú sa dozvedieť viac o tom, kto a akí sú, ako ich vníma okolie, aké majú potreby a želania, aké ciele si majú stavať pred seba, aké majú možnosti a predpoklady na ich dosahovanie.

Viacerí autori, Zelina (2000), Gajdošová, Herényiová (2002), poukazujú na to, že tradičná škola ignoruje fakt, že vzájomná komunikácia, kooperácia, akceptácia potreby bezpečia, opory, dôvery a lásky sú predpokladom a zároveň zdrojom pozitívnych zmien, pretože v tradičnej škole sa akcentuje súperenie, jednosmerná komunikácia, neosobné frontálne odovzdávanie čo najväčšieho kvanta informácií, vonkajšia slepá poslušnosť. Takéto stresujúce prostredie vyvoláva u jedincov pocit únavy, napätia a obáv. Neurotizujúce situácie sa podieľajú na zvýšení citovej lability mnohých detí. Aj napriek stále deklarovanému cieľu, ktorým je *komplexný a harmonický rozvoj osobnosti dieťaťa*, väčšinou sa kladie dôraz len na výkon. V pozadí zostáva emocionálny a sociálny vývin detí, rozvoj ich samostatnosti, tvorivosti, nadania a talentu a málo sa pamätá na harmonický osobnostný vývin.

HUMANISTICKÁ VÝCHOVA

Jedným z riešení školskej krízy je humanistické chápanie toho, čo všetko by mohli učitelia urobiť, aby vychovávali celého človeka, aby sa u detí spojili „srdce a myseľ“.

V uvedených intenciách krok za krokom napreduje inštitucionálna predškolská výchova realizovaná v materských školách. Jej cieľová a hodnotová orientácia už vychádza z osobnostného rozvoja dieťaťa. To znamená, že ciele a obsah predškolskej výchovy smerujú k plnohodnotnej osobnosti. Základ rozvoja osobnosti predstavuje rozvoj emocionality, resp. emocionálnej stability a tento rozvoj určuje úroveň emocionálnej inteligencie, ktorá významne ovplyvňuje úspešnosť človeka. Najvýraznejšie sa utvára práve v predškolskom veku, kedy dieťa intenzívne prežíva pozitívne či negatívne situácie. Na niektoré ešte nedokáže slovne reagovať, v skutočnosti však veľmi vplyvajú na jeho celkový citový postoj voči ľuďom a svetu a rozhodujú o dominujúcom zafarbení jeho budúceho citového života. Možno povedať, že materské školy sú prvé medzi školami, ktoré sa touto cestou uberajú, veď ich k tomu predurčuje samotné označenie „materská“ škola – čo znamená miesto charakteristické materinským prístupom a bezprostredným citovým zaujatím.

Vzťah učiteľa a dieťaťa ako podmienka humanistickej výchovy

Ako uvádza Kosová (2000), nemožno zabúdať na to, že v humanistickej pedagogike sa výchova chápe ako vzťah dvoch ľudí a k zmene jedinca dochádza iba pri prežívaní tohto vzťahu. Ide o vzťah, ktorý pomôže dieťaťu rásť, v ktorom samotné dieťa dostane priestor na rozvíjanie seba samého. Je to pomáhajúci vzťah medzi učiteľom a dieťaťom, pre ktorý je charakteristické, že postavenie partnerov je nevyrovnané v tom, že jeden (dospelý) je skúsenejší, aktívnejší, dáva bez podmienky a tiež, že tento vzťah je službou dieťaťu.

Pomáhajúci vzťah má okrem charakterizovanej medziosobnej dimenzie aj dimenziu výchovnú, kde nejde len o väzbu dospelého a dieťaťa, ale aj o spoločné dosiahnutie vytýčeného edukačného cieľa.

Humanistické hľadisko práce učiteľky

Ide o hľadisko vychádzajúce z nedirektívneho, na osobnosť orientovaného prístupu. Je to komplexný prístup – od prípravy a realizácie edukačných situácií s určitou vyváženosťou voľných aktivít podľa želania detí, až po ponuku komplexnejšie pripravených edukačných projektov, ktorých ťažiskom je sebarealizácia detí v individuálne orientovaných činnostiach podľa potrieb konkrétneho dieťaťa.

Zelina (1996), Kosová (2000), Cejpekova (2001) Gajdošová-Herényiová (2002) a mnohí ďalší autori popisujú **základné podmienky humanistického prístupu** k deťom, ktoré vytvárajú pozitívnu klímu školy, resp. triedy. Ide o *Rogersove humanistické princípy*: kongruencia, akceptácia, empatia, humanistické hodnotenie.

Kongruencia znamená byť vo vzťahu k dieťaťu otvorený a pravdivý. Učiteľ nemôže chcieť, aby dieťa bolo úprimné, ak sám nie je taký a nezaujíma také postoje a názory, ktoré sa zhodujú s jeho prežívaním. Môže sa ponúknuť do vzťahu s dieťaťom ako pevná opora. Takáto osobnosť:

- má úctu k sebe, pozná vlastnú hodnotu a priznáva hodnotu i druhým, teda aj deťom;
- má otvorené vedomie k vlastným zážitkom a skúsenostiam a takisto prežíva skutočnú radosť z úspechov detí;
- realisticky, pravdivo vníma svet, seba a iných bez skresľovania, bez predsudkov.

Akceptácia znamená úplné prijatie dieťaťa takého aké je, mať ho rád také, aké je, bez predbežných podmienok, výhrad a s úctou k jeho individualite. Neznamená to však súhlasiť s každým jeho správaním, ale priznať dieťaťu právo na vlastné pocity, vlastné názory, aj keď sú protikladné s učiteľovým postojom. Dieťa je prijímané a cenené ako človek, ako niekto, kto má vlastnú hodnotu a nie je slovom, ani skutkom ponížené, zosmiešnené a vopred podcenené. Učiteľ si ho váži a považuje ho za hodné svojej pozornosti.

Empatia je taká schopnosť, pomocou ktorej sa učiteľ v rámci komunikácie s dieťaťom vie vžiť a pochopiť jeho situáciu, vcítiť sa do jeho duševného stavu, prežívania. Učiteľ sa nesmie zamotať do tohto stavu. Musí sa v ňom voľne pohybovať a potom sprostredkovať svoje porozumenie a vysloviť aj tie významy, ktorých si dieťa nie je vedomé. Z výskumov empatického správania vyplynulo, že u človeka sa prejavuje tým viac empatie, čím viac je v súlade sám so sebou, čím viac je kongruentný.

Humanistické hodnotenie alebo **oslobodenie od ohrozujúceho hodnotenia** charakterizuje Kosová (2000) ako oslobodenie dieťaťa od vonkajšieho ohrozenia vynášaním uzavretých morálnych súdov, ohraničeným hodnotením napr.: si zlý, si neschopný, aj tak z teba nič nebude. Takéto uzavreté hodnotenie sa prenáša do sebahodnotenia dieťaťa a ohrozuje tak jeho sebapoňatie, sebavedomie. Potrebné je preferovať otvorené rozvíjajúce hodnotenie, ktoré v komunikácii znamená dôsledne oddeľovať osobnú hodnotu dieťaťa od jeho úspechu či neúspechu v konkrétnej činnosti. Dieťa potrebuje objektívnu spätnú väzbu od učiteľa. Potrebuje počuť, či úlohu urobilo správne, a ak nie, potrebuje dostať príležitosť zistiť, kde a akú chybu urobilo a opraviť ju.

Podľa autoriek Fülöpová - Zelinová (2003) je sebahodnotenie dieťaťa a hodnotenie detí navzájom dobrou cestou na zlepšenie vzťahov a na rozvoj emocionality. Vyslovenie dôvery deťom pri sebahodnotení pôsobí na ich city, aj na motiváciu k činnosti.

Emocionalizácia v humanistickej výchove

Emocionalizácia vo výchove, ako píše Bálintová (2003), sa chápe ako proces citového, emocionálneho zrenia a rozvíjania jedinca. Jej **prvým cieľom** je, aby sa dieťa naučilo prežívať šťastie a radosť, získať životný optimizmus, ovládať svoje emócie a regulovať ich. Pokiaľ to nedokáže a neovláda svoje city, stáva sa neurotikom.

Druhým cieľom emocionálnej výchovy je, aby dieťa nebolo apatické, aby nepoklesol jeho citový záujem o okolie. Dôležitou podmienkou pre odstránenie apatie je podnetné prostredie, v ktorom dieťa žije.

Tretím cieľom je, aby dieťa vedelo správne nasmerovať svoje city. Keď sa začína tešiť z nešťastia druhých, ide o asociálne cítenie, čo neskôr môže vyústiť do psychopatického cítenia, teda do nesprávnej orientácie citov.

Z hľadiska *prosociálnej výchovy* sa citom venuje pozornosť z dvoch dôvodov:

1. Naučiť deti rozpoznať, identifikovať a usmerňovať svoje city ako jednu zo základných podmienok sabapoznania, duševnej hygieny a sebvýchovy.
2. Naučiť deti vyjadrovať city ako dôležitý predpoklad komunikácie, empatie, základov budovania medziľudských vzťahov a schopnosti porozumieť iným.

Ako píše Zelina (1996, s.51), Williams a Krathwohl vyzdvihujú najmä tieto *prístupy v citovej výchove detí*:

- dať deťom pocítiť dobrotu, láskavosť, dôveru v nich,
- byť tolerantnejší k ich prejavom v správaní, cítení aj myslení,
- dôležité je, aby dieťa verilo učiteľovi, aby malo pocit priateľstva,
- učiteľ má byť vnímavý ako človek, s ktorým možno diskutovať.
- dieťa, ktoré pocíti od učiteľa citové teplo, skôr sa naučí ovládať svoje sklamanie,

Preto aj poslanie materskej školy v súčasnosti nadobúda nový rozmer práve v súvislosti s požiadavkou rozvíjať emocionálnu a v závislosti od nej emocionálnu inteligenciu detí predškolského veku.

METÓDY EMOCIONÁLNEJ VÝCHOVY

Hra ako výchovná metóda

Ako uvádza Cejpeková (2001), hra je pre dieťa významnou činnosťou. Spravidla je charakterizovaná ako hlavná činnosť v predškolskom veku. V procese edukácie plní hra funkciu prostriedku pre rozvoj intelektuálnych schopností, formovanie zručností a návykov, formovanie vzťahu k sebe samému, k ostatným deťom a ľuďom, ale aj k umeniu, prírode, ale tiež potláča nežiaduce stránky osobnosti dieťaťa.

K základným znakom hry ako výchovného prostriedku patria: napĺňa dieťa radosťou; aktivizuje kladné city; zmyslom hry je zážitok; je vývinovou potrebou; podporuje učenie; cez hru dieťa poznáva život; formuje prosociálne správanie a empatiu; rozvíja zdravé sebadovedie.

Hra okrem toho, že podporuje celostný rozvoj osobnosti dieťaťa, má veľký význam aj ako terapeutický prostriedok. Dôležitá je pri utváraní a obnove vnútornej rovnováhy, je významná ako autokultivačná aktivita s funkciou: tréningovou, psycho-hygienickou a kolektivizujúcou.

Cejpeková (2001, s. 80), uvádza podľa Kondáša 1985 nasledujúce *spôsoby využitia hry*:

- **vo forme korekcie vzťahov** (zrkadlenie, identifikácia, poskytnutie modelov primeranej interakcie),
- **v abreaktívnej forme** (scéna v hre napodobní problémovú alebo traumatickú situáciu, aby umožnila dieťaťu odreagovať napätie, pocit nespravodlivosti, alebo krivdy),
- **v tréningovej forme** (napr. nácvik vhodného správania sa),
- **vo forme modifikácie postojov** (u starších detí sa prechádza z voľnej hry k dramatizácii, hodnoteniu).

Veľkým pozitívom hry je, že dovoľuje deťom voľne vyjadriť myšlienky, city, názory, imaginatívne riešiť problémy a tiež pomáha kultivácii citov, čo je základom edukácie v materskej škole.

Zelina (1996) uvádza ďalšie metódy rozvoja emocionality podľa C.M. Charlesa 1976, ktorý ich radí do troch skupín:

1. psychologická podpora detí zo strany učiteľa, deti musia cítiť slobodu v prejavovaní svojich emócií a citov a v ich vyjadrovaní.

2. samoorganizovanie činností deťmi - učiteľ sa stáva spoluorganizátorom činností počas celého dňa, spolurozhoduje s deťmi.

3. interakčné cvičenia – učiteľ sa stáva členom skupiny a stráca dominantné postavenie. Skupina komunikuje, diskutuje, hodnotí bez toho, aby učiteľ riadil, on len usmerňuje a požaduje aj prezentáciu opačných názorov.

Priklady cvičení:

- a) deti hovoria o sebe, o svojich záujmoch, o tom, čo prežili, o svojich citoch a o ich zdrojoch, o ich primeranej ventilácii,
- b) cvičenia na aktívne počúvanie,
- c) vyjadrovanie súhlasu alebo nesúhlasu na učiteľove výroky,
- d) diskusné cvičenia riadené deťmi, navrhujú a riešia problém,
- e) cvičenia s riešením prípadu (case study), deti analyzujú, navrhujú riešenia,
- f) cvičenia s hraním rolí, hranie konfliktných situácií, diskusia,
- g) brainstorming – navrhuje sa čo najviac najrozmanitejších riešení problému bez kritiky a hodnotenia.

Inou metódou výchovy citov je **citové preladovanie**, ktoré sa využíva po príchode do materskej školy alebo na začiatku konkrétnej činnosti v ktorejkoľvek časti dňa. Ide o rôzne aktivity – podfarbenie hudbou, rozprávkou, rozhovorom, relaxačné cvičenie, jogové cvičenia. Čas preladovania závisí od atmosféry v triede ale aj vekového zloženia detí.

Ďalšou metódou citovej výchovy sú **cvičenia citovej inventarizácie**, ktorá spočíva v tom, že deti voľne rozprávajú, čo zažili. Deti sa líšia tým, že niektoré hovoria o pozitívnych a niektoré o negatívnych zážitkoch. Zmyslom cvičení je to, aby si deti všímali pozitívne veci, aby si posilňovali pozitívne cítenie.

Umelecké vyjadrenie dieťaťa je ďalšou technikou na identifikáciu a následné ovplyvňovanie schopnosti empatie a citových vzťahov. Využívajú sa najmä výtvarné techniky ale aj hudobné a rytmické vyjadrenie, dramatické etudy, modelovanie. Kresby domu, rodiny, stromu, postáv ľudí sú už aj štandardizované techniky na vyjadrenie citov, avšak *ich analyzovanie patrí do kompetencie psychológov*.

Ivanová, Kopinová (2004) upozorňujú na to, že vo vzťahu k citom sa vyskytujú dva extrémny, ktorých sa treba vyvarovať:

1. podceňovanie citov – ich vyjadrovanie sa považuje za slabosť,
2. preceňovanie citov – nechať sa nimi zaplaviť, ovládnuť, zotročiť.

City nemôžeme hodnotiť ani ako dobré, ani ako zlé. Pôsobia len ako katalyzátor toho, čo je v nás. Vzhľadom na rôznorodosť citov a ich vplyvov na zdravie človeka a jeho psychiku, je potrebné rešpektovať *pravidlá*, ktoré odporúča Olivar (1992) :

- často vyjadrovať pozitívne city, láskavosť, vďačnosť, prijatie,
- dôverne, ale nie často vyjadrovať negatívne city, nesúlad, sklúčenosť,
- negatívne city týkajúce sa správania iných vyjadrovať opatrne a vo vhodnej chvíli,
- rešpektovať vlastnosti citov a vyslovovať ich v 1. osobe,
- bezpodmienečne sa vyhýbať výčitkám, najmä okamžitým, výčitka vo všeobecnosti vyvoláva opačný efekt.

Popritom je dôležité dodržiavať zásadu nevnučovať sa.

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA

Doba, keď iba úroveň vzdelania a odbornosti boli trvalou zárukou úspechu, je minulosťou. Do popredia sa dostávajú kvality ako iniciatíva, optimizmus, samostatnosť, kooperatívnosť, flexibilita, komunikatívnosť, kreativita a pod. Z uvedených kvalít možno vyvodiť, že práve emocionálna inteligencia rozhoduje o úspechu jedinca, jeho sebarealizácii v živote, škole, práci.

K základným pojmom, na ktorých emocionálna inteligencia stojí, patria: *city, pocity, emócie*.

Ako píše Zelina(1996), Kačáni(1999), **city** sú jednou zo základných foriem prežívania vzťahu k ľuďom, predmetom a javom skutočnosti, ktorá sa vyznačuje relatívnou stabilitou.

Nižšie city súvisia s telesnými a biofyziologickými potrebami ako je hlad, smäd, teplo a pod.

Vyššie city sú spojené s vnímaním a hodnotením predmetov, javov a správania ľudí. Do skupiny vyšších citov patria:

Sociálne city predstavujú kvality vzťahov medzi ľuďmi;

- + láska, nežnosť, sympatia, jemnosť, ochrana;
- nenávisť, citový chlad, antipatia, krutosť.

Etické city vznikajú na základe konfrontácie etických zásad s vlastným presvedčením, vznikajú v kontakte s inými ľuďmi a odrážajú prežívanie vzťahu k vlastnému správaniu a správaniu iných ľudí;

- + svedomitosť, spravodlivosť, obetavosť, úprimnosť;
- antisociálnosť, cynizmus, chamtivosť, falošnosť.

Estetické city - vznikajú pri napĺňaní, uspokojovaní, alebo neuspokojovaní estetických potrieb. Ich zdrojom môžu byť prírodné javy, ľudské činy, umelecké diela;

- + krása, pôvab, vznešenosť,
- odpor, hnus, pobúrenie.

Intelektuálne city – sú podmienené intelektuálnou činnosťou, vznikajú v procese myslenia, poznávania, pri tvorivých myšlienkových pochodoch zameraných na riešenie problému;

- + zvedavosť, nadšenie, hlbavosť, fascinácia;
- ľahostajnosť, povrchnosť, triviálnosť.

Osobitným druhom citov je vzťah človeka k sebe samému, tzv. **sebacit**, kde najbežnejšou hodnotou je láska k sebe, t.j. vyjadrenie sympatie a dôvery k vlastnej osobe. Kvalita sebacitu je dôležitým kritériom posudzovania citového života a správania ľudí.

V praxi sa veľmi často zamieňa **pocit** za cit. **Pocit** je výsledkom senzorického príjmu určitej informácie, reakcia zmyslového orgánu na podnet, zatiaľ čo cit je komplexnejší. Je to odpoveď organizmu na súbor podnetov a podmienok, ktoré určujú prežívanie človeka vonkajšej skutočnosti, alebo vnútorného stavu organizmu.

Emócie sú definované ako psychický odraz vo forme bezprostredného citového prežívania životného zmyslu javov a situácií, ktorý je podmienený vzťahom medzi ich objektívnymi vlastnosťami a potrebami subjektu.

Emócie sú všeobecným citom, afekt je osobitný druh citu; analogicky je afektivita schopnosť citovej reakcie, kým emotivita je kapacita prežívania citov. Emócie zaznamenávajú a odzrkadľujú obraz vonkajšej skutočnosti vo vzťahu k vlastnej osobe (Zelina, 1996, s.47).

Podľa Pfeffer (2003), pojem **emócie** vychádza z latinského slova *movere*, teda *hýbať sa* a z predpony *ex*, ktorá naznačuje pohyb smerom *von zo seba*. Z toho možno vyvodiť, že emócie podnecujú k jednaniu, konaniu, sú hybné sily organizmu. Sú priamo zodpovedné za to, ako je človek schopný konať.

Takéto chápanie pojmu si možno overiť pri pozorovaní malého dieťaťa, kedy často emócie vedú priamo k činu. Pri pozorovaní dospelého človeka závery nebudú také jednoznačné. Niekedy emócie dokáže skryť, často i potlačiť a ovládnuť. Znamená to, že dospelý človek dokáže emócie kontrolovať. Táto kontrola je dôležitou ľudskou zručnosťou, ak má človek existovať v spoločnosti.

City, pocity, emócie patria tak k úspechu ako aj k neúspechu. Keď je jedinec úspešný, pociťuje radosť, šťastie, hrdosť. Ak je neúspešný, rúti sa mu celý svet, vzniká pocit hanby, viny, zúfalstva až nenávisti. Stres, trávacie ťažkosti, depresie sú následky nezvládnutých emócií.

Ak u jedinca prevládajú pozitívne emócie, cíti veľa energie, je plný optimizmu a chuti do života a problémy sa mu zdajú nepodstatné. Výskumy ukazujú, že ľudia, ktorí sú sústredení na úspech, sú naozaj úspešní než tí, ktorí si neveria, u ktorých prevládajú negatívne emócie a počítajú s neúspechom. Preto má citová výchova také dôležité miesto vo výchove.

Pfeffer (2003) uvádza nasledovné **základné emócie** a s nimi spojené primárne situácie, ktoré sa vyskytujú v každej ľudskej kultúre:

- **smútok** - strata milovaného človeka, odlúčenie,
- **strach** - nebezpečenstvo, nepoznané,
- **hnev** - prekážka, nespravodlivosť

- *radosť* - úspech, priateľstvo
- *znehutenie* - odporný objekt
- *prekvapenie* - náhle objavenie

Mnohé štúdie ukázali, že mimiku týchto základných emócií rozoznávajú ľudia na celom svete. Je pravdepodobné, že je vrodená, pretože aj ľudia nevidiaci od narodenia vyjadrujú základné emócie rovnakými mimickými prostriedkami ako ľudia, ktorí vidia.

Emocionálna inteligencia

Na začiatku 90-tych rokov minulého storočia sa v prácach psychológov Mayera a Saloveya objavil termín emocionálna inteligencia. Ich definíciu v presnom znení uvádza Stuchlíková (2005, s. 17): „*Emocionálna inteligencia sa vzťahuje na schopnosti rozpoznávať významy vlastných emócií a emócií druhých ľudí a to využiť pri posudzovaní a riešení problémov. Emocionálna inteligencia je obsiahnutá v kapacite vnímať emócie, prijímať vlastné pocity, rozumieť informáciám, ktoré tieto emócie nesú a emócie riadiť.*“

Po formulácii tejto definície došlo nielen k zvýšenému záujmu o samotnú emocionálnu inteligenciu, ale aj o jej ďalšie presnejšie vymedzenie.

Medzi širšiu verejnosť tento pojem uviedol v roku 1995 D. Goleman v knihe Emocionálna inteligencia. V nej je emocionálna inteligencia charakterizovaná ako najlepší prediktor úspechu v živote. Stuchlíková (2005) píše, že Goleman pôvodnú definíciu Mayera a Saloveya výrazne zmenil tak, že ju doplnil ešte o motiváciu a sociálne vzťahy a uviedol jej päť oblastí: *poznanie vlastných emócií, riadenie vlastných emócií, motivácia seba samého, rozpoznávanie emócií druhých ľudí a zvládnutie sociálnych vzťahov.*

Ako píše Shapiro (1998), verejnosť začína chápať význam a dôležitosť emocionálnej inteligencie a prijala pre ňu skratku EQ, rovnako ako prijala skratku IQ pre rozumovú inteligenciu. Najvýznamnejší rozdiel medzi IQ a EQ je ten, že EQ je oveľa menej geneticky zaťažená, čo poskytuje rodičom a učiteľom príležitosť nadviazať tam, kde príroda skončila a zväčšiť šance dieťaťa na úspech. Aj keď v skutočnosti zostáva faktom, že EQ nie je možné merať, väčšinu osobnostných a sociálnych rysov, ako je láskavosť, sebavedomie, úcta k druhým možno rozpoznať a uznať, že sú dôležité.

Emocionálnu inteligenciu preukazujú len *emocionálne vyspelí ľudia*. Na základe týchto úvah bol následne na celom svete vytvorený celý rad programov, ktoré prispeli k rozvoju *emocionálnych spôsobilostí jedincov*.

Goleman 1999, ako píše Baďuríková (2000), Gajdošová, Herényiová (2002), uvádza výsledky viacerých programov zameraných na rozvoj emocionálnych spôsobilostí detí. Podľa nich emocionálne vyspelé deti sa vyznačujú niektorými **charakteristikami**:

- lepšie poznajú dôsledky svojho konania, sú zodpovednejšie;
- sú citlivejšie k citom iných;
- sú asertívnejšie a majú vyššiu sebaúctu;
- sú spoločenskejšie a obľúbenejšie;
- sú prosociálnejšie a ochotnejšie pomáhať;
- sú ohľaduplnejšie a skôr si robia starosti o druhých;
- sú harmonickejšie;
- lepšie riešia konflikty.

Zložky emocionálnej inteligencie

Emocionálna inteligencia sa vzťahuje na pochopenie toho, čo ľudia cítia, ako intenzívne cítia a ako môžu využívať svoje emócie. To znamená, že majú osvojené *emocionálne zručnosti, schopnosti*. Tvoria základňu pre určitú emocionálnu odolnosť, stabilitu, ktorá umožňuje človeku prijímať a vyrovnávať sa aj s ranami, neúspechom, ťažkosťami či odmietaním. Je to schopnosť vyrovnávať sa s rozličnými situáciami v strese, prijateľným spôsobom konať a to tvorí dôležitý komponent osobnostnej sily jedinca.

Ako píše Baďuríková (2000), Pfeffer(2003), Stuchlíková(2005), súčasťou primárneho aj predprimárneho vzdelávania by malo byť rozvíjanie niektorých dôležitých schopností a zručností,

resp. spôsobilostí, ktoré možno rozdeliť na *spôsobilosti vzťahujúce sa k vlastnej osobe* a *spôsobilosti v oblasti medziľudských vzťahov*. Obidve skupiny sa považujú za kľúčové zložky emocionálnej inteligencie.

a) Spôsobilosti vzťahujúce sa k vlastnej osobe

Emocionálne sebauvedomenie je vnímanie, uvedomenie si seba samého, porozumenie vlastným vnútorným stavom, vnášať jasno do vlastných emócií, poznať vlastné potreby, pochopiť príčiny rôznych citov, byť si vedomý svojich dobrých vlastností a schopností, ale súčasne si dobre uvedomovať aj svoje slabosti a chyby.

Podľa Shapira (1998) je schopnosť dieťaťa vyjadriť emócie slovami životne dôležitá súčasť uspokojenia jeho základných potrieb. Predpoklady dieťaťa pre emočné uvedomenie a schopnosť hovoriť o svojich citoch súvisí s rozumovým vývojom.

Vývojová pripravenosť dieťaťa chápať a vyjadrovať city a schopnosť naozaj to tak aj robiť, sú dve rôzne veci. Aj keď je schopné hovoriť o svojich emóciách, to, či bude naozaj túto schopnosť využívať, záleží z veľkej časti na situácii, na prostredí v ktorom je vychovávané, na vzťahoch s dospelými a rovesníkmi. Tam, kde sa emócie vyjadrujú a otvorene sa o nich hovorí, si dieťa vytvára slovník, pomocou ktorého môže o svojich citoch uvažovať a rozprávať. V prostredí, kde sa city potláčajú a emocionálnej komunikácii sa vyhýbajú je väčšia pravdepodobnosť, že dieťa bude „emocionálne nemé“.

Aj keď sa ľudia „jazyku emócií“ môžu naučiť aj v neskoršom veku, najlepšie ho zvládnu deti predškolského a mladšieho školského veku.

Sebaovládanie - sebakontrola je schopnosť primerane reagovať a jednať, tlmiť rozumom a vôľou okamžité emocionálne popudy. Cieľom je vyváženosť jednania, teda potláčanie impulzivnosti, ale nie potláčanie emócií.

Ovládanie negatívnych emócií, hlavne zlosti, hnevu, patrí k najčastejším emočným problémom detí predškolského veku. Dieťa by malo pochopiť rozdiel medzi výrazne dobrým a zlým správaním a naučiť sa jednať, konať tak, aby nebolo v rozpore s tým, čo vníma ako dobré. V prípade porušenia pravidiel by malo prežívať negatívne emočné reakcie – hanba, vina, rozhorčenie i strach.

Zručnosti ako je vyjednávanie, riešenie konfliktov by sa mali stať súčasťou životných zručností každého dieťaťa. K ovládaniu svojho správania, pocitov a nálad patria i vedomosti, ktoré sú prostriedkom emocionálnej komunikácie. Dieťa by si malo tiež osvojiť záujem o druhých, byť ohľaduplné a mať zmysel pre zodpovednosť.

Motivácia seba samého sa darí, ak naučíme dieťa zapojiť emócie do jeho snaženia, že môže očakávať radosť z úspechu. Umožnením dieťaťu získať skúsenosť, že niečo dokáže, sa posilňuje jeho viera v seba samého. Ak bude v dieťati posilňované presvedčenie, že je iba priemerné, jeho úsilie bude smerovať iba k priemerným výkonom bez ohľadu na jeho skutočné možnosti. Treba mu poskytovať také príležitosti, aby úlohy a požiadavky zvládlo. V prípade neúspechu treba ukázať, ako ho možno prekonať. Musí sa však naučiť neúspech aj prijať a pri jeho prekonávaní sa naučí trpezlivosti a vytrvalosti.

Nemožno len nekriticky chváliť vždy a za všetkých okolností všetko, čo dieťa robí. Musí sa naučiť zniesť aj negatívne emócie ako je hnev, smútok, úzkosť, ktoré sprevádzajú pocit neúspechu, aby mohlo vychutnať emócie spojené s úspechom. Čiastkový neúspech a zlý pocit sú často potrebné k vybudovaniu konečného úspechu.

Pri hodnotení je dôležité, aby učiteľ využíval tzv. individuálne normy, čiže hodnotiť dieťa vzhľadom k jeho dosiahnutým výkonom, nie vzhľadom k ostatným deťom. Hodnotenie je spätnou väzbou jeho práce, nie vyjadrenie jeho ceny ako ľudskej bytosti.

Tiež je dôležité umožniť dieťaťu, aby hodnotilo samo seba. Vlastné hodnotenie zvyšuje jeho motiváciu. Vedomie dieťaťa, že ho berú ostatní vážne, zvyšuje jeho záujem o to, čo si o ňom druhí myslia.

b) Spôsobilosti v oblasti medziľudských vzťahov

Empatia je schopnosť vcítiť sa do prežívania inej osoby a tiež pochopiť situáciu druhých, predstaviť si seba na mieste druhého človeka. Pramení zo sebauvedomenia – čím je človek otvorenejší k vlastným emóciám, tým lepšie dokáže rozoznávať a chápať pocity ostatných.

Aj keď učiteľka od dieťaťa požaduje, aby bolo ohľaduplné, zodpovedné, nič v takomto prípade nenahradí jeho priamy zážitok, priamu skúsenosť. Preto majú taký veľký význam činnosti, ktoré aspoň čiastočne navodzujú taký zážitok. Hry, prostredníctvom ktorých sa deti učia väčšej citlivosti jeden k druhému, k ťažkej situácii, ktorú niekto prežíva, čiastočne eliminujú nevhodné správanie medzi deťmi. Dieťa so silnou schopnosťou vcítenia sa má sklon byť menej agresívne a viac sa venuje sociálnym aktivitám ako je pomáhanie, počúvanie a v dôsledku toho je aj obľúbenejšie, úspešnejšie. Inými slovami, čím je jedinec empatickejší, tým je prosociálnejší.

Angažovanosť v sociálnych kontaktoch

Úspešné medziľudské vzťahy sú závislé od schopností a zručností, ktoré človeku umožnia poradiť si s vlastnými emóciami a emóciami druhých. Vývoj vzťahu je ovplyvnený tým, či jedinec rozozná emócie druhého a ako jedná, koná. Taký interpersonálny vplyv sa nezaobíde bez určitej miery sebakontroly.

Zo všetkých emocionálnych spôsobilostí, ktoré môže dieťa získať, práve *schopnosť vychádzať s druhými* najviac prospieva k jeho pocitu úspešnosti v živote.

Dieťa potrebuje vedieť, ako zosúladiť svoje potreby a svoje očakávania s potrebami a očakávaniami druhých. Komunikačné schopnosti pomáhajú dieťaťu nadviazať kontakt s jednotlivcami i s väčšími skupinami. Dôležité je vychádzať s nimi a hľadať uspokojenie v spoločných činnostiach. K tomu je potrebné osvojiť si zručnosť aktívne počúvať, pretože tá napomáha vytvárať emočne uspokojivé vzťahy.

Významnou zručnosťou v kontakte s druhými je aj **humor**. Je to jeden z najoceňovanejších charakterových rysov u detí aj dospelých. Nie každé dieťa dokáže rovnako vtipkovať, ale každé má vrodenu určitú úroveň zmyslu pre humor. Vtipkovanie, humor znižujú stres a pomáhajú človeku vychádzať s druhými ľuďmi a vyhnúť sa mnohým problémom, uľahčuje hľadanie riešení v problémových situáciách. Pri vtipkovaní je veľmi dôležité zachovávať rešpekt, nesmie byť na úkor druhého človeka, lebo to už nie je humor, ale zosmiešňovanie.

Zložky emocionálnej inteligencie nemožno chápať izolovane, pretože spolu bezprostredne súvisia, nadväzujú na seba, jedna vychádza z druhej. Napríklad sebauvedomenie je akousi vstupnou bránou k sebaovládaniu a empatii, sebaregulácia a sebauvedomenie sú zase zdrojom motivácie. Všetky spoločne sú podmienkou spoločenského uplatnenia. Z toho vyplýva, že aj aktivity a hry, ktoré možno využiť pri rozvoji emocionality detí, nemožno striktne oddeľovať, pretože sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú.

Tieto spôsobilosti sa jedinec musí naučiť, tak ako sa musí naučiť čítať, písať, počítať ako základné spôsobilosti gramotnosti ako takej. Za najvhodnejší sa považuje predškolský vek, keď je detská myseľ a duša otvorená a kým si dieťa neosvojilo neprimerané návyky správania a konania. Nevyhnutnou podmienkou je, aby deti boli v permanentnej interakcii s emocionálne zrelými dospelými. Z toho vyplýva požiadavka, aby rodičia a učelia chápali význam prehlbovania vlastnej emocionálnej stability a odolnosti, pretože pôsobia ako vzory, podľa ktorých sa deti učia akceptovateľným spôsobom vyjadriť a ovládať vlastné emócie.

Je však veľa rodičov, ktorí majú v tejto oblasti problémy. Mnohí ich nepriznávajú a mnohí si ich ani neuvedomujú, pretože sú emocionálne nezrelí a majú ťažkosti sami so sebou. Sú však aj rodičia emocionálne vyspelí, spôsobilí, len nepoznajú tie metódy, ktoré im pomôžu správne rozvíjať emocionalitu detí.

Z uvedeného vyplýva, pre nás učiteľky, významná úloha formálnej aj neformálnej spolupráce s rodičmi, ich citlivé a nepriame vzdelávanie v danej oblasti a to prostredníctvom informatívnych odborných nástenok, článkov v školskom časopise, aktivít, tvorivých dielní a besiedok v triede, individuálnych rozhovorov a konzultácií, poradenskej služby i vlastným príkladom správania a konania.

PROGRAM ROZVOJA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE

V tejto kapitole predstavujem program emocionálneho rozvoja detí predškolského veku, ako jednu z možností systematického a cieľavedomého rozvoja emocionálnych spôsobilostí detí v materskej škole.

Hlavný cieľ programu: *Zvládnuť vlastné emócie a city a efektívne ich využiť v prospech spolupráce s ostatnými.*

Charakteristika súboru aktivít a hier programu

Program obsahuje 15 hier. Štruktúru tohto súboru tvorí päť oblastí rozvoja emocionálnych spôsobilostí:

- a) aktivity a hry zamerané na rozvoj emocionálneho sebauvedomenia,
- b) aktivity a hry zamerané na rozvoj sebaovládania,
- c) aktivity a hry zamerané na rozvoj motivácie seba samého,
- d) aktivity a hry zamerané na rozvoj empatie,
- e) aktivity a hry zamerané na rozvoj angažovanosti v sociálnych kontaktoch.

Realizáciou uvedených aktivít a hier z každej oblasti je možné dosiahnuť stanovený hlavný cieľ programu.

Štruktúru každej aktivity a hry tvorí konkrétny *špecifický cieľ z konkrétnej oblasti*, ktorým sledujeme určitý posun dieťaťa v istej sociálno-emocionálnej spôsobilosti. Cieľ je určujúci pre realizáciu celej hry, či aktivity. Tá je uskutočňovaná ako sled edukačných situácií s jednotlivými *učebnými požiadavkami*, ktoré sú tvorené súborom vzájomne súvisiacich *učebných činností detí*, ktoré učiteľka navodzuje prostredníctvom *učebných úloh*. Výsledkom opakovaných učebných činností je *nadobudnutá kompetencia, resp. spôsobilosť*. Pri každej aktivite, hre sa ráta so *senzibilizáciou*, ktorá je v podstate *vstupnou motiváciou, navodením situácie*, ktorá vychádza z aktuálnej témy týždňa, či témy dňa alebo zo samotného obsahu hry, aktivity. Tu je vytvorený priestor pre tvorivosť učiteľky, pretože program je len inšpiratívny. Tiež je dôležité, aby učiteľka poskytla dostatočný čas na priebeh aktivity, v ktorej by umožnila zážitok každému dieťaťu.

V závere každej aktivity a hry je veľmi dôležité, aby učiteľka uskutočnila *citovú a hodnotovú reflexiu*, v ktorej treba poskytnúť priestor každému dieťaťu podľa jeho individuálnej potreby. Otázky na reflexiu si učiteľka pripraví podľa vlastného uváženia, pričom rešpektuje cieľ i úroveň rozvoja detí. Reflexia je vhodným priestorom na vyjadrenie vlastných myšlienok, postojov, hodnotenia a prežívania detí. Je preto dôležité pozorné vzájomné načúvanie a dostatok taktu. Výpovede detí by sa spravidla nehodnotia. Učiteľka tiež rešpektuje rozhodnutie dieťaťa nezapojiť sa do aktivity či reflexie. ***Tiež by nemala sklzánuť do psychologického diagnostikovania, čo je len v kompetencii psychológa.***

Súbor aktivít, hier a činností na rozvoj emocionálnej inteligencie pre 5-6 ročné deti

Oblasť rozvoja: emocionálne sebauvedomenie

KOCKA S TVÁRIČKAMI

Cieľ: Rozlíšiť základné emócie v slovnom popise obrázku, aj vlastným výrazom tváre.

Pomôcky: kocka emócií (na steny drevenej kocky nalepíme nakreslené tváre šiestich základných emócií – radosť, prekvapenie, zlosť, smútok, strach, odpor), vankúše.

Realizácia: Deti sedia v kruhu na vankúšikoch, jednotlivo hádžu kockou emócií. Po každom hode dieťa pomenuje emóciu, ktorú ukázala kocka a samo ju znázorní. Emóciu sa snaží vyjadriť mimikou, príp. pohybom celého tela. Ostatné deti sa pozerajú na dieťa, ktoré práve znázorňuje emóciu. Už v priebehu hry a tiež po nej je možné spolu s deťmi zaznamenávať zvlášť typické výrazové znaky jednotlivých emócií.

KARTIČKY Z ČAROVNÉHO KLOBÚKA

Cieľ: Rozlíšiť základné emócie pomenovaním a napodobňovaním výrazu tváre človeka.

Pomôcky: kartičky emócií, klobúk

Realizácia: Kartičky emócií vyrobíme tak, že z časopisov vystrihneme obrázky ľudí, na ktorých je vidieť nejakú emóciu. Nalepíme ich na kartičky z tvrdého papiera. Dieťa si vytiahne jednu kartičku a pantomimicky znázorní emóciu z kartičky. Ostatné deti hádajú, o akú emóciu išlo.

HODINY MOJICH POCITOV

Cieľ: Vyjadriť svoje aktuálne pocity neverbálnym spôsobom – na emocionálnych hodinách.

Pomôcky: hodiny emócií

Realizácia: Učiteľka má svoje hodiny pocitov, na ktorých v priebehu dňa ukazuje deťom, ako sa momentálne cíti, čo prežíva. Deti sú zvedavé, prečo sa práve teraz bojí, čo ju zrazu rozveselilo...Je pre ne zaujímavé zrazu niečo vedieť o učiteľke. Určite aj ony budú chcieť také nezvyčajné hodiny. Z kartónového papiera si každé dieťa vyrobí hodiny s jednou ručičkou, na ciferník nalepia obrázky znázorňujúce šesť základných emócií. Nájdú si pre ne stabilné miesto. Každé ráno i v priebehu dňa môžu ostatným kamarátom ukázať na hodinách ako sa cítia.

Oblasť rozvoja: sebaovládanie

NA SOCHY

Cieľ: Vedome, dodržaním pravidiel hry ovládať svoje telo i prejav emócie.

Pomôcky: - - -

Realizácia: Deti budú chvíľu napodobňovať konkrétnu činnosť: umývanie riadu, vysávanie, tancovanie, pitie, jedenie... Každých 10 - 15 sek. zavolám: „Všetci skamenejú!“ Deti sa prestanú pohybovať, znehybnajú ako sochy, pokiaľ nepoviem: „Všetci ožijú!“ A opäť sa všetci pohybujú. V polohe sôch zostávajú asi 5 sek. Kto sa pohne, či rozosmeje vypadáva z hry.

NA KOCÚRA A MYŠI

Cieľ: Ovládať svoje emócie zámerným nereagovaním na podnety.

Pomôcky: - - -

Realizácia: Jedno dieťa - kocúr sedí na zemi na vankúšiku a tvári sa veľmi vážne a odmerane. Ostatné deti - myši sa k nemu blížia po štyroch a pištia, smejú sa, robia grimasy a pokúšajú sa kocúra rozosmiať. Nesmú však používať slová. Keď sa im to podarí, kocúrom sa stáva iné dieťa.

NA STRATENÉ PERO

Cieľ: Ovládať emóciu radosti vo verbálnom prejave (šepkať) i neverbálnom prejave (v nezmenenom pohybe).

Pomôcky: pero, vankúše

Realizácia: Deti si sadnú na koberec a zatvoria oči, príp. ešte prikryjú dlaňami. Učiteľka chodí po triede a niekde nenápadne položí na viditeľné miesto pero. Potom sa deti prechádzajú po triede a hľadajú pero. Ničoho sa nedotýkajú, hľadajú iba očami. Keď niekto zbadá pero, nedá to najavo, prejde okolo neho nenápadne. Pomaly príde k učiteľke a pošepká jej, kde videl ležať pero. Potom sedí na vankúši a čaká, kedy ďalšie deti nájdu pero. Poslednému dieťaťu pomáhajú slovami: *zima* – keď je ďaleko od pera, *teplo* – keď je blízko pri pere.

Oblasť rozvoja: sebamotivácia

NECHCEM SA CHVÁLIŤ, ALE ...

Cieľ: Slovné vyjadriť pozitívne hodnotenie o vlastnom výkone.

Pomôcky: - - -

Realizácia: Deti sedia v kruhu a postupne hovoria pozitívnu informáciu o sebe s použitím formulky: „Nechcem sa chváliť, ale...“

Napríklad: Nechcem sa chváliť, ale pekne kreslím, ...sám poskladám puzzle, ...viem pekne spievať,...dobré plávam, ...dokážem zaviazať šnúrky na topánkach a pod. Hru začína učiteľka.

VIEM - NEVIEM

Cieľ: Verbálnym spôsobom prezentovať svoje silné a slabé stránky.

Pomôcky: - - -

Realizácia: Hru začína učiteľka, ktorá rozpráva o tom, že každý človek vie niečo robiť veľmi dobre, ale niečo moc dobre nevie (uvedie príklady). Hra končí, keď sa všetky deti vyjadria, napr: „Viem sa bicyklovať, ale neviem zaväzovať šnúrky.“ „Viem spievať, ale neviem sa lyžovať.“ a pod.

MOJA TAJNÁ HVIEZDIČKA

Cieľ: Kresbou vlastnej osoby vyjadriť uznanie sebe samému.

Pomôcky: vankúšiky, pastelky, výkresy

Realizácia: Deti ležia na koberci s vankúšom pod hlavou. Učiteľka ich pozve na cestu do sna, v ktorom si každé dieťa vypočuje niečo krásne o sebe. Rozpráva im o zvláštnej hviezde, ktorá je ukrytá v každom z nich, odlišuje sa od ostatných a tým ho robí jedinečným. Po prebudení zo sna, každé dieťa hľadá svoju hviezdu po celej triede. Keď ju nájde, počúva ako mu šepká do uška: „si dobrý, si jedinečný, si hviezda“. Učiteľka vyzve deti, aby nakreslili seba a svoju tajomnú hviezdu najlepšie ako vedia.

Oblasť rozvoja: empatia

KLOPANIE NA DVERE

Cieľ: Sluchovým vnemom rozpoznať a vycítiť aktuálny citový stav druhého v konkrétnej situácii.

Pomôcky: - - -

Realizácia: Dobrovoľník alebo vyžrebované dieťa, odíde za dvere. Jeho úlohou je zaklopať tak, aby svojím kľopaním vyjadrilo určitú emóciu. Ostatné deti hádajú, v akej nálade je človek, ktorý takto klope. Môže to byť kľopanie nahnevane, bojazlivé, pokojné... Kto uhádne, vystrieda dieťa za dverami.

JEDINOU PASTELKOU

Cieľ: Neverbálnou komunikáciou prostredníctvom pohybu pochopiť myslenie druhého v spoločnej činnosti.

Pomôcky: papier, jedna pastelka pre dvojicu

Realizácia: Dve deti budú spolu na jeden veľký papier kresliť obraz, na námete ktorého sa vopred dohodnú. Môže to byť dom, ryba, auto, krajina atď., dvojica však bude mať len jednu pastelku. Uchopia ju teda obidvaja do rúk a kreslia spoločne. Počas kreslenia sa sústreďia a nerozprávajú sa. Až po dokreslení obrazu si môžu povedať, kto z nich kreslil viac a kto menej, kto bol schopný

prijímať nápady toho druhého. V hre nejde ani tak o výsledok, ale o proces, o to čo sa deje medzi dvoma partnermi počas činnosti. Ak to pri prvom obrázku nešlo, pri druhom sa im bude dariť viac.

MAĽUJEME SPOLU

Cieľ: Prostredníctvom maľby komunikovať, pochopiť myslenie a emócie druhého.

Pomôcky: papier, farby, štetce, nádoba s vodou

Realizácia: Dvojice detí si vyberú miesto, kde budú maľovať – na zemi alebo pri stole. Maľovať začnú bez toho, aby sa dohodli na téme a celý čas sú ticho. Sedia alebo kľáčia oproti sebe a pravidelne sa v ťahoch štetcom striedajú, ako keď sa hrajú šachy. Nejde pri tom ani tak o výsledok, ako o proces, o to, kto čo prežíva počas maľovania. Keď majú obidvaja pocit, že maľba je hotová, dielo si spoločne pozrieme a porozprávame sa o tom, čo pri maľovaní prežívali.

Oblasť rozvoja: angažovanosť vo vzťahoch

OBJATIA

Cieľ: Neverbálne - dramatickým pohybom nadviazať alebo slušne odmietnuť kontakt vzhľadom na situáciu.

Pomôcky: CD prehrávač, CD s inštrumentálnou hudbou

Realizácia: Deti sa pri znení hudby prechádzajú po triede. Po stíšení hudby sa zastavia, náhodné dvojice sa buď chytia za ruky (objímu sa) a neverbálne si vyjadria sympatiu, alebo prijateľným spôsobom odmietnu kontakt a ruku si nepodajú. Hudba opäť zaznie a hra pokračuje.

POPLETENÉ ŠNÚRKY

Cieľ: Dohovoriť sa pri spoločnej činnosti na jej postupe.

Pomôcky: farebné špagáty

Realizácia: Učiteľka drží v dlani zväzok špagátov cez ich stred. Vyzve deti, aby každé z nich chytilo jeden z voľných koncov. Keď všetky deti držia koniec niektorého špagátu, učiteľka otvorí dlaň. Vyzve deti, aby sa zo vzniknutého „spletenca“ snažili vyslobodiť bez toho, aby pustili špagát. Zámerom je zostať v dvojici s partnerom, ktorý drží opačný koniec špagátu. Ak je v skupine veľa detí, učiteľka môže držať dva zväzky špagátov v oboch rukách. Aktivita je vhodná na spontánne rozdelenie detí do párov alebo do dvoch menších skupín.

TICHÉ OSTROVY

Cieľ: Prejaviť priateľstvo - podeliť sa o miesto.

Pomôcky: hudba, farebné šnúrk

Realizácia: Každé dieťa dostane šnúrk, z ktorej si na zemi vytvorí kruh a postaví sa do neho. Keď zaznie hudba, opustia svoje ostrovčeky a prechádzajú sa. Učiteľka vtedy jeden z kruhov odoberie a keď prestane hudba znieť, každý sa postaví na jeden ostrovček a zvyšné deti sa postaví do najbližšieho kruhu ku kamarátovi. Po každej pauze učiteľka odoberie 1 – 2 kruhy a deti v kruhoch sa snažia prijať tie ostatné, ktorým už ostrovček chýba. Aktivita končí vtedy, keď zostane len jeden ostrov a v ňom všetky deti stoja aspoň jednou nohou.

BIBLIOGRAFIA

- Bad'uríková, Z.:** *Emocionálna gramotnosť dieťaťa predškolského veku a jej rozvoj*. Predškolská výchova, 54, 1999/2000, č. 5, s. 5-7.
- Bálintová, G.:** *Emocionalizácia osobnosti*. Predškolská výchova, 58, 2003/2004, č. 2, s. 24-28, č. 4, s. 1-10.
- Cejpek, J.:** *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001. ISBN 80-8055-491-9
- Fúlóková, E. – Zelinová, M.:** *Hry v materskej škole na rozvoj osobnosti dieťaťa*. Bratislava: SPN – Mladé letá, 2003. ISBN 80-10-00002-7
- Gajdošová, E. – Herényiová, G.:** *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. ISBN 80-07-01177-3
- Ivanová, E. – Kopinová, L.:** *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy*. Metodická príručka pre učiteľov. Bratislava: MPC, 2004.
- Kačáni, V. a kol.:** *Základy učiteľskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1999. ISBN 80-08-02830-0
- Kosová, B.:** *Rozvoj osobnosti žiaka*. Prešov: Rokus, 2000. ISBN 80-968452-2-5
- Miňová, M. a kol.:** *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus, 2002. ISBN 80-7158-001-5
- Olivar, R.R.:** *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5
- Pfeffer, S.:** *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7
- Portmanová, R.:** *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-331-5
- Roseová, A. – Weisová, L.:** *Rozvíjíme sebedůvěru dětí*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-176-2
- Shapiro, L. E.:** *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-238-6
- Stuchlíková, I. a kol.:** *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2
- Šimanovský, Z. – Mertin, V.:** *Hry pomáhají s problémy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-408-7.
- Zelina, M.:** *Strategie a metody rozvoje osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris, 1999. 2. vydanie. ISBN 80-967013-4-7
- Zelina, M.:** *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0

Resumé

Príspevok je zameraný na problematiku emocionality, zdôraznenie potreby emocionálneho rozvoja osobnosti dieťaťa v predškolskom veku a využívanie konkrétnych metód na rozvoj emocionálnych spôsobilostí. Osvojené emocionálne spôsobilosti tak tvoria základ osobnosti dieťaťa nielen v období detstva ale aj v období dospelosti.

Kontaktná adresa

PhDr. Renáta Migátová
Materská škola
Lichardova 20
010 01 Žilina
Slovenská republika
renata.migatova@centrum.sk

