

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**DIPLOMOVÁ PRÁCA**

**Nitra 2010**

**Bc. Alica Belianska**

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE**  
**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**MOŽNOSTI INTERVENCIE U EMOCIONÁLNE**  
**A SOCIÁLNE NARUŠENÝCH DETÍ PREDŠKOLSKÉHO**  
**VEKU**

**Diplomová práca**

Študijný program: Pedagogika

Školiace pracovisko: Katedra pedagogiky PF UKF Nitra

Školiteľ: PaedDr. Ružena Žarnovičanová, PhD.

**Nitra 2010**

**Bc. Alica Belianska**



Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta

## ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

**Meno a priezvisko študenta:** Bc. Alica Belianska  
**Študijný program:** pedagogika (Jednoodborové štúdium, magisterský II. st.,  
externá forma)  
**Študijný odbor:** 1.1.4 pedagogika  
**Typ záverečnej práce:** Diplomová práca  
**Jazyk záverečnej práce:** slovenský

**Názov:** Možnosti intervencie u emocionálne a sociálne narušených detí predškolského  
veku  
**Anotácia:** Diplomová práca sa bude orientovať na možnosti zaobchádzania s deťmi  
predškolského veku, ktoré sú narušené v emocionálnej alebo sociálnej oblasti.  
Výskum bude zameraný na pozorovanie, neštruktúrovaný rozhovor s rodičmi a  
priame výsledky práce s touto kategóriou detí.

**Školiteľ:** PaedDr. Ružena Žarnovičanová, PhD.  
**Oponent:** doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.  
**Katedra:** KPG - Katedra pedagogiky  
**Vedúci katedry:** prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.  
**Dátum zadania:** 24.10.2008  
**Dátum schválenia:** 26.04.2010

prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.  
vedúci/a katedry

## Pod'akovanie

Ďakujem svojej konzultantke PaedDr. Ružene Žarnovičanovej, PhD. za odborné vedenie, pripomienky a pomoc pri tvorbe diplomovej práce. Touto cestou ďakujem psychologičke Mgr. Ivane Kovačikovej za cenné rady a RNDr. Petre Mazurekovej, PhD. za odbornú konzultáciu ohľadom štatistických výpočtov.

## **ABSTRAKT**

BELIANSKA, ALICA: Možnosti intervencie u emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku. Diplomová práca. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Školiteľ: PaedDr. Ružena Žarnovičanová, PhD., Nitra PF UKF, 2010. 79 s.

Diplomová práca je zameraná na hlbšie preniknutie do problematiky emocionálnej a sociálnej narušenosti u detí predškolského veku s cieľom nájsť vhodnú intervenčnú metódu, ktorá by zmiernila intenzitu symptómov emocionálnych a sociálnych problémov u detí predškolského veku. Práca má teoreticko-empirický charakter a pozostáva zo štyroch kapitol. Prvá kapitola vymedzuje vývinové špecifiká predškolského veku, činitele ovplyvňujúce vývin osobnosti dieťaťa a bližšie charakterizuje emocionálnu a sociálnu zrelosť dieťaťa predškolského veku. Druhá kapitola sa podrobnejšie zaoberá emocionálnou a sociálnou narušenosťou z hľadiska vymedzenia základných pojmov, symptomatológie a etiológie nežiaducich prejavov u detí predškolského veku. Tretia kapitola je orientovaná na možnosti intervencie, pričom autor charakterizuje detskú hru a poukazuje na jej význam, v rámci riešenia emocionálnych a sociálnych problémov u detí predškolského veku. V štvrtej kapitole sme bližšie špecifikovali metodiku výskumu a prezentovali výsledky kvantitatívneho skúmania vplyvu intervenčného hrového programu na danú skupinu detí a kvalitatívnej analýzy vplyvu pravidelnej dochádzky na emocionálnu a sociálnu stránku dieťaťa.

### **Kľúčové slová**

Predškolský vek. Emocionálna a sociálna zrelosť. Emocionálna a sociálna narušenosť. Intervencia. Hra ako terapeutická metóda. Intervenčný hrový program.

## **ABSTRACT**

BELIANSKA, ALICA: Possibilities of intervention of emotionally and socially disturbed children of preschool age. Thesis. Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of education, Department of pedagogy. Adviser: PaedDr. Ružena Žarnovičanová Phd., Nitra PF UKF, 2010. 79 p.

The focus of this thesis is to gain a detailed insight into problematic of emotional and social disturbance of children of pre-school age with a desired target to find a proper intervention method, which could reduce intensity of symptoms of emotional and social problems of children of pre-school age. The thesis has got theoretically-empirical character and it consists of four chapters. The first chapter delimits development specifics of pre-school age, factors affecting development of personality of a child and it characterizes emotional and social maturity of a child of pre-school age in more detail. The second chapter deals with emotional and social disturbance from a point of view of definition of basic terms, symptomatology and etiology of unwished manifestations of children of pre-school age. The third chapter is oriented towards the possibilities of intervention; the author characterizes children's game in more detail and points out at its importance for solution of emotional and social problems of children of pre-school age. In the fourth chapter we specified methods of research in a closer way and we presented results of quantitative study focused on impact of intervention game programme on a given group of children and results of qualitative analysis of impact of regular attendance on an emotional and social sphere of a child.

### **Keywords**

Preschool age. Emotional and social immaturity. Emotional and social disturbance. Intervention. Game as a therapeutic method. Intervention game programme.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	7
<b>1 PREDŠKOLSKÝ VEK</b>	9
1.1 Vývinové špecifiká predškolského veku	10
1.1.1 Perceptuálno-motorický vývin dieťaťa predškolského veku	11
1.1.2 Kognitívny vývin dieťaťa predškolského veku	12
1.1.3 Sociálno-emocionálny vývin dieťaťa predškolského veku	14
1.2 Činitele ovplyvňujúce vývin osobnosti dieťaťa predškolského veku	16
1.2.1 Rodina ako primárny činiteľ socializácie dieťaťa	17
1.2.2 Materská škola ako činiteľ emocionalizácie detí	19
<b>2 EMOCIONÁLNA A SOCIÁLNA ZRELOSŤ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU</b>	22
2.1 Emocionálna inteligencia a dieťa predškolského veku	22
2.2 Emocionálna a sociálna narušenosť a dieťa predškolského veku	24
2.2.1 Vymedzenie pojmu emocionálna a sociálna narušenosť	25
2.2.2 Emocionálna narušenosť	27
2.2.3 Sociálna narušenosť	29
<b>3 PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA</b>	34
3.1 Intervenčné prístupy	35
3.2 Intervenčné metódy	36
3.2.1 Hra z pohľadu rozvoja osobnosti dieťaťa	37
3.2.2 Význam hry v terapii emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku	38
3.3 Možnosti riešenia problémov u emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku	41
<b>4 VYUŽITIE INTERVENČNÉHO HROVÉHO PROGRAMU PRE SOCIÁLNE A EMOCIONÁLNE NARUŠENÉ DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU</b>	44
4.1 Výskumný problém, ciele a hypotézy výskumu	45
4.2 Charakteristika výskumnej vzorky	47
4.3 Metodika výskumu	48
4.4 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu	49
4.5 Zhrnutie výsledkov výskumu a odporúčania pre prax	72

<b>ZÁVER</b>	76
<b>ZOZNAM POUŽTEJ LITERAÚRY</b>	77
<b>PRÍLOHY</b>	



# ÚVOD

Dnešná moderná spoločnosť so sebou prináša množstvo zmien, ktoré sa premietajú do kultúrneho a spoločenského života, avšak významnou mierou sa v pozitívnom i v negatívnom smere dotýkajú najmä rodinného života. Z pohľadu dnešnej rodiny môžeme hovoriť o narastajúcom výskyte rôznych sociálnych problémov, ku ktorým možno zaradiť vysokú rozvodovosť, nezamestnanosť jedného z rodičov, nesprávne výchovné štýly rodičov, vplyv masovo-komunikačných prostriedkov a množstvo iných javov, ktoré výrazne zasahujú do života dieťaťa a ovplyvňujú najmä jeho emocionálny a sociálny vývin. Ak dieťa vyrastá v prostredí, kde nie sú uspokojované jeho základné emocionálne a sociálne potreby, je veľmi pravdepodobné, že sa to negatívne odrazí na emocionálnych prejavoch a správaní aj v materskej škole a neskôr v základnej škole, nakoľko práve v predškolskom období sa formuje emocionálna stabilita dieťaťa, ktorá je dôležitým atribútom v osobnostnom raste aj v dospelosti.

Úloha materskej školy, následne základnej školy, ale v neposlednom rade úloha rodičov zohráva v živote dieťaťa veľkú rolu. Už od útleho detstva by sa rodičia v spolupráci s výchovno-vzdelávacími inštitúciami mali podieľať na výchove detí k tolerancii, k poznávaniu a rešpektovaniu morálnych hodnôt a pravidiel, k prosociálnemu správaniu či empatii a spoločne sa spolupodieľať aj na odstraňovaní nežiaducich prejavov v správaní a konaní dieťaťa. Uvedomujeme si, že nie vždy je to jednoduché a nie vždy sa to podarí. Tu sa nám vynárajú rôzne aspekty, ktoré môžu rodičom i výchovno-vzdelávacím inštitúciami významne pomôcť. Včasná intervencia zo strany pedagógov, liečebných pedagógov a psychológov v takýchto prípadoch môže byť veľmi nápomocná, pričom nepochybne dôležitá je efektívna komunikácia a vzájomná spolupráca medzi materskou školou a rodinou dieťaťa.

Existuje množstvo intervenčných metód, prostredníctvom ktorých môžeme eliminovať riziká a chrániť deti už v materskej škole od možnosti vzniku a vývinu rôznych patologických závislostí a nežiaducich porúch v emocionálnej a sociálnej oblasti. Intervencia vo forme intervenčných hrových programov, v ktorých dominuje hra ako najprirodzenejší prostriedok spontánneho a riadeného učenia sa dieťaťa, môže výrazne pomôcť deťom, u ktorých sa prejavujú známky emocionálneho a sociálneho narušenia. Nemožno však zabudnúť na samotnú učiteľku materskej školy, ktorá svojou

osobnosťou, empatickým a akceptujúcim prístupom ku každému dieťaťu spoluvytvára v triede socioemocionálnu klímu založenú na dôvere, tolerancii, srdečnosti a pomáha dieťaťu budovať pozitívne vzťahy k sebe samému, k druhým a k okolitému svetu vôbec.

Cieľom našej diplomovej práce bolo poukázať na narastajúce emocionálne a sociálne problémy dnešných detí, nakoľko si uvedomujeme, že už v predškolskom období pozorujeme u detí zmeny v citových reakciách a v správaní, ako sú napríklad ustrašenosť, plačlivosť, ťažká ovládateľnosť, záchvaty zúrivosti a pod. Uvedené prejavy môžu byť znakom emocionálnej a sociálnej nezrelosti dieťaťa, ale taktiež môžu byť signálom rozvíjajúcich sa alebo prehľbujúcich sa porúch v emocionálnom a sociálnom vývine dieťaťa.

Z hľadiska zamerania našej práce sme sa rozhodli analyzovať tento problém z dvoch hľadísk. Z teoretického hľadiska sme pre porovnanie charakterizovali zdravý a narušený vývin dieťa predškolského veku, a to najmä z pohľadu na emocionálnu a sociálnu stránku, vymedzili sme teoretické východiská emocionálneho a sociálneho narušenia a z množstva intervenčných metód sme si vybrali metódu hry, nakoľko hru považujeme za dôležitý edukačný prostriedok. Z praktického hľadiska sme hrové aktivity zamerané na rozvoj sebapoznania, interpersonálnych vzťahov a prosociálneho správania aplikovali formou intervenčného hrového programu priamo v materskej škole. Rozhodli sme sa dokázať význam a efektivitu tohto programu pri odstraňovaní alebo zmiernovaní symptómov emocionálneho a sociálneho narušenia u detí predškolského veku. Taktiež nás zaujímalo, do akej miery môže pravidelná alebo nepravidelná dochádzka dieťaťa do materskej školy ovplyvniť vznik a nárast problémov týchto detí v danej oblasti.

Všetky dosiahnuté výsledky a informácie by nám mali poskytnúť predstavu o spôsobilosti všetkých dospelých - od rodičov, cez pedagógov a psychologov - kompetentne zasahovať do emocionálneho sveta detí s cieľom pomôcť im orientovať sa vo svojich emóciách, správaní a vo vzťahoch a kontaktoch s inými deťmi. Odmenou nám všetkým bude zdravé dieťa so schopnosťou začleniť sa do spoločnosti, dieťa s emocionálnym cítením a schopnosťou kooperovať s ostatnými rovesníkmi a dospelými. Je zrejmé, že takýchto jedincov naša spoločnosť potrebuje.

# 1 PREDŠKOLSKÝ VEK

Vývin človeka je celistvým procesom a prebieha neustále, bez prerušenia po celý život. Každé obdobie ľudského života má svoje špecifiká, ktoré vyplývajú z biologického, psychického a sociálneho dozrievania, avšak prvé roky života sú veľmi dôležitým obdobím pre formovanie a rozvoj osobnostných, psychomotorických, jazykových, sociálnych a morálnych vlastností. Odborníci najmä z oblasti pediatrie, psychológie, pedagogiky akcentujú význam a výnimočnosť tohto vývinového obdobia z hľadiska nadväznosti na ďalšie etapy ľudského života.

Na celom svete vo všetkých národoch a ich kultúrach je detstvo obdobím, kedy na dieťa najviac pôsobí rodina, členovia kultúry a inštitúcie, ktoré ho učia materinský jazyk, sprostredkujú mu základy etických noriem a hodnôt, určujú vzorce správania a odovzdávajú mu kultúrne a spoločenské tradície. Detstvom začína tvorba osobnosti človeka, a preto môžeme povedať, že z hľadiska rozvoja osobnosti dieťaťa je predškolský vek najideálnejším, až rozhodujúcim obdobím pri výstavbe štruktúry jeho osobnosti. J. Jandourek (In Ondrušková, I., 2008/2009) vymedzuje detstvo ako prvý úsek vývinu človeka začínajúci narodením a skončený podľa tradičného chápania v siedmom roku života.

Z hľadiska vývinovej psychológie možno dieťa predškolského veku a obdobie detstva definovať rôzne. V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznym členením periodizácie vývinu od Hippokrata, ktorý už v staroveku hovoril o štyroch životných obdobiach (jar, leto, jeseň, zima), cez obdobie stredoveku, kedy sa používalo pomerne hrubé členenie vývinu na obdobie detstva, dospelosti a staroby, kde vlastné detstvo bolo obmedzené len na prvých päť až sedem rokov, až po súčasnú a najčastejšie používanú periodizáciu vývinu, v ktorej autori predkladajú a členia vývinové obdobia s prihliadaním na rešpektovanie biologického, psychologického, sociálneho a pedagogického aspektu vývinu. Najčastejšie používaná periodizácia vývinu v našej súčasnej literatúre označuje obdobie medzi 3-6 rokom za predškolský vek (Kačáni, V. a kol., 2004).

Existuje viacero pohľadov na charakterizovanie predškolského veku dieťaťa a mnohí autori definujú uvedené obdobie inak. J. Vaněk (1986) ho označuje ako pureilné obdobie, V. Příhoda (1981) ako predškolské detstvo, iní ako starší predškolský vek, vek hry. Pretože dieťa v tomto veku navštevuje materskú školu, nazýva sa aj vekom materskej

školy. Niektorí autori, ktorí sa orientujú na somatický a motorický vývin dieťaťa predškolský vek nazývajú obdobím zdokonaľovania lokomócií osvojenia si prvých pohybových kombinácií (Dargová, J. - Šumová, G., 2001).

V zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť s periodizáciou podľa Elizabeth B. Hurlockovej, ktorá obdobie detstva člení na detstvo rané a neskoré, pričom rané detstvo predstavuje vlastne predškolské obdobie do šiesteho roku veku dieťaťa (Jakabčic, I., 2002). Z pohľadu pedagogicko-psychologického je predškolský vek charakterizovaný ako „*vývinové obdobie dieťaťa od dovŕšenia tretieho roku po vstup do školy, to znamená do dovŕšenia šiesteho roku života*“ (Prúcha, J.- Walterová, E. - Mareš, J., 2008, s. 186).

Názory, ktoré ešte donedávna prevládali v spoločnosti o tom, že obdobie predškolského veku je vlastne iba obdobím prípravy na školu a povinnosti s tým spojené považujeme dnes za zastarané a súhlasíme s názormi odborníkov v oblasti pedagogiky a psychológie, ktorí považujú obdobie predškolského veku za rovnocennú vývinovú etapu života človeka a porovnateľnú čo do významu s ostatnými etapami vzhľadom k jej dôležitosti.

## **1.1 Vývinové špecifiká predškolského veku**

Pre dieťa predškolského veku je charakteristická zvýšená pohybová aktivita a záujem o všetko nové, čo ho obklopuje. Dieťa rastie, prejavujú sa u neho výrazné psychosomatické zmeny a začínajú sa prejavovať zdedené a vrodené vlastnosti. Dieťa absorbuje nové vedomosti a poznatky z vplyvu rodinného a sociálneho prostredia, v ktorom sa pohybuje. Prejavuje sa to hlavne zdokonaľovaním motoriky, vývinom reči a nárastom verbálnej a neverbálnej komunikácie s okolím. Už v predškolskom veku môžeme pozorovať individuálne rozdiely odlišnosti medzi deťmi.

U niektorých pedagógov a psychológov prevláda názor, že správne dozrievanie tela a ducha potrebuje čas a čím dlhšie bude dieťa prežívať detstvo, tým bude šťastnejšie. Z toho vyplýva, že deti predstavujú nielen nastupujúcu budúcu generáciu, ktorá sa pomaly formuje a pripravuje na svet dospelých, ale hlavne generáciu „tu a teraz“ so svojimi potrebami, záujmami, svojou osobitou detskou kultúrou a životným štýlom. Dieťa je v raných vývinových fázach značne obmedzené tým, čo vie a čo dokáže urobiť, zvládnuť, na

čo stačí. Ale má v sebe ukrytý a zatiaľ nerozvinutý určitý potenciál, ktorý je veľkým bohatstvom každého dieťaťa a je potrebou ho čo najviac rozvíjať.

### **1.1.1 Perceptuálno-motorický vývin dieťaťa predškolského veku**

Rozvoj osobnosti dieťaťa predstavuje vyvážené rozvíjanie všetkých stránok osobnosti, čo znamená, že s rozvíjaním jednej oblasti sa rozvíjajú aj ďalšie a niekedy nedokážeme presne stanoviť, ktorá oblasť sa pri určitej aktivite práve rozvíja. Napríklad pri rozvíjaní jemnej a hrubej motoriky sa pri činnostiach rozvíja zároveň sústredenosť, pozornosť, pamäť a vôľové vlastnosti.

V období predškolského veku sa viditeľne mení stavba tela dieťaťa, čo znamená, že sa menia vzájomné pomery a veľkosti jednotlivých častí tela a rozvíjajú sa pohybové funkcie. Od štvrtého do šiesteho roka prebieha prvá premena postavy a tým sa mení celkový vzhľad dieťaťa. Premena postavy spočíva v tom, že z batolaťa, ktoré má pomerne veľkú hlavu, veľký a v celku podsadnutý trup a krátke končatiny sa stáva dieťa vyťahutejšie, so štíhlejším trupom a dlhšími hornými a dolnými končatinami. Chôdza detí v tomto veku je pomerne neobratná, lebo deti našľapujú na celé chodidlo. Napriek tomu však pohyb dieťaťa nerobí žiadne problémy, behá, skáče, lezie po rebríku, prechádza po kladine, vie použiť kladivo, ihlu. Dieťa si vytvára individuálny štýl chôdze a začína sa vyhraňovať dominancia jednej ruky. Koordinácia a obratnosť pohybov, hrubá a jemná motorika, ktoré sa v tomto období rozvíjajú vedú k zlepšeniu mobility a samostatnosti dieťaťa v jeho sebaobslužných činnostiach. Na konci predškolského obdobia sa pri posudzovaní telesnej vyspelosti dieťaťa a jeho spôsobilosti pre školskú dochádzku okrem iného zisťuje aj to, či dieťa prešlo premenou postavy. Najjednoduchšia pomôcka pre tento účel sa používa filipínska miera, ktorá porovnáva dĺžku hornej končatiny vzhľadom k veľkosti hlavy. Hlava v tomto období totiž rastie pomaly, zatiaľ čo rast končatín je rýchly (Matejovičová, B. a kol., 2004).

Domnievame sa, že perceptuálno - motorický vývin dieťaťa môžu ovplyvňovať taktiež blízke osoby (rodičia, súrodenci a pod.), nakoľko tieto osoby dieťa často napodobňuje a osvojuje si tak napríklad charakteristickú chôdzu, gestá, mimiku. Čím sú väzby pevnejšie, tým viac si dieťa fixuje osobitý štýl pohybu a celkovú motoriku.

Nemožno však zabúdať na dedičnosť a vrodené determinanty, ktoré sú jedným z determinantov fyzického vývinu dieťaťa. K najvýznamnejším zmenám v motorike a pohybe dochádza koncom predškolského obdobia, kedy sa elegancia pohybov dieťaťa najviac odráža v pohybových činnostiach, ktoré dieťa koncom predškolského obdobia zvláda bez väčších problémov, ako je napríklad jazda na bicykli, korčuľovanie, lyžovanie alebo plávanie. Už u dieťaťa predškolského veku možno pozorovať pohybové nadanie a talent na športové činnosti.

Podľa I. Jakabčica (2002) sa kvalita nielen motorického, ale aj kognitívneho a emocionálneho vývinu dieťaťa predškolského veku odráža aj v kresbe. Po neurčitých grafických prejavoch dieťaťa v treťom roku kresba nadobúda konkrétne kontúry po formálnej a obsahovej stránke. Ku koncu štvrtého roka má kresba už základnú podobu zvoleného objektu so schematickým znázornením hlavných znakov. Koncom predškolského veku sa dieťa snaží v jednoduchej podobe kresby vyjadriť aj určitý príbeh, dej. Deti najradšej kreslia to, čo poznajú a k čomu majú emocionálny vzťah. Vývoj detskej kresby výrazne závisí od existencie sociálnych vzorov a od podnetného a stimulujúceho sociálneho prostredia, v ktorom dieťa žije.

### **1.1.2 Kognitívny vývin dieťaťa predškolského veku**

Pre obdobie predškolského veku je okrem perceptuálno - motorického vývinu charakteristický vývin poznávacích procesov, jazykových a rečových návykov, ako aj rozvoj predmatematického myslenia. Citlivosť vnímania jednotlivých analyzátorov sa rozvíja veľmi intenzívne. Deti v tomto období dokážu prostredníctvom zmyslových receptorov dokonalejšie vnímať svoje okolie a diferencovať kvality predmetov a javov.

Všetky reálne situácie zo života si deti overujú v praktických činnostiach a v hrách, pričom medzery vo vnímaní reality a nedostatky v pamäti vyplňajú fantáziou, ktorá je typickým znakom psychiky dieťaťa predškolského veku. Dieťa v hrách často prisudzuje neživým veciam a zvieratám ľudské vlastnosti. Tieto detské klamstvá, vymýšľanie, ktoré sa veľmi často mylne považujú za pravé klamstvo zanikajú v šiestom až siedmom roku života. Senzomotorické myslenie je postupne nahradzované konkrétnym a názorným myslením, ktoré sa viaže na skutočné predmety a deje. Aj keď už dieťa začína operovať

s pojmom, jeho usudzovanie je ešte viazané na názor, na videné či predstavované. V štvrtom a piatom roku už začína dieťa usporadúvať pojmy do určitých pojmových kategórií. Pre dieťa je typické predčasné zovšeobecňovanie pomocou analógie (Dargová, J. - Šimová, G., 2001).

Na základe získaných pedagogických skúseností môžeme konštatovať, že myslenie dieťaťa predškolského veku sa rozvíja predovšetkým poznávaním a učením sa na základe konkrétnych skúseností a stratégiou učenia sa pokusom a omylom. Už trojročné dieťa rozvíja svoje poznanie prostredníctvom manipulácie s predmetmi a kladením otázok, ktoré sú zamerané na poznávanie a identifikáciu predmetov a javov. Neskôr sa na základe získaných skúseností a dokonalejších myšlienkových pochodov deti snažia zistiť a vyjadriť príčinné vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými predmetmi a javmi v okolí. Na tieto činnosti deti využívajú najmä neustále sa zdokonaľujúcu reč a komunikáciu s okolím, výsledkom čoho je postupný nárast logického myslenia.

Pamäť je zo začiatku nezámerná, dieťa nedokáže dokonale spracovať a selektovať prijaté informácie a v pamäti si dlhšie udržiava iba to, čo sa spája s emocionálnymi zážitkami. Podľa M. Zelinovej (2006) je pamäť mechanická až do 5-6 roku, kedy sa začína budovať slovno-logická pamäť. Dieťa začína pomocou vôle zámerne zapamätávať až okolo šiesteho roku života.

S rozvojom myslenia a pamäti sa podľa I. Jakabčica (2002) výrazne zlepšuje aj kvalita rečového prejavu dieťaťa. Slovná zásoba vzrastá od 300 slov na začiatku obdobia na 3500 slov na konci predškolského obdobia. Dieťa sa rado hrá so slovami, vety tvorí viacсловné, v šiestich rokoch päť až šesťčlenné. Výslovnosť sa u detí výrazne zlepšuje, avšak rozvoj slovnej zásoby a komunikácia niektorých detí často zaostáva v dôsledku nesprávnej, alebo zriedkavej komunikácie dospelých s deťmi, čo sa často prejavuje aj v správaní dieťaťa.

Je všeobecne známe, že reč je regulátorom správania a preto je dôležité rozvíjať reč a slovnú zásobu detí v tomto veku, pretože primeraný vývin reči má veľký význam pre úspešné zvládnutie výučby v škole.

### 1.1.3 Sociálno-emocionálny vývin dieťaťa predškolského veku

Biologický vývin dieťaťa a jeho dynamika v prvých šiestich rokoch nezodpovedá dynamike vývinu psychosociálneho, ktorý zahŕňa vývin emocionálny a sociálny. Emocionálny vývin dieťaťa, ako súčasť sociálneho vývinu je dôležitým prvkom výchovy „zdravého“ dieťaťa a jednou z podmienok úspešného vstupu do medziľudských a spoločenských vzťahov. V období medzi 3.-6. rokom sa kvalita citového života detí výrazne mení. Už novorodenec svojim diferencovaným plačom dokáže prejavovať rôzne potreby a pocity, mimikou a pohybmi tela vyjadriť radosť, smútok, ale aj strach. K podobnej regulácii citového prežívania a diferenciacii citových reakcií dochádza aj u detí predškolského veku.

Podľa L. Pružinskej (2006) sú city dieťaťa veľmi nestále a prejavuje sa to tým, že dieťa na podnety z okolia reaguje niekedy impulzívne a dokáže bezprostredne prechádzať z jedného pólu citu na opačný, čím sa demonštruje bipolarita emócií. Dieťa sa vie v jednej chvíli tešiť, smiať, radosť a o chvíľu hnevať, smútiť, báť sa, žiarliť. Všetko, čo dieťa živo prežíva, vyvoláva v jeho duši rozličné zážitky pohnútky, túžby a tie vplývajú na jeho citový postoj voči ľuďom i svetu. Dôležitým znakom citov okrem lability a impulzivnosti je podľa autorky ich sugestibilita, tzn. že dieťa veľmi ľahko mení svoje správanie vplyvom podnetov z okolia, a tak si vytvára svoj vlastný svet emócií, v ktorom sa city podieľajú na kvalite a trvácnosti osvojených poznatkov, zvyšujú a rozširujú potreby a záujmy dieťaťa.

Prirodzená zvedavosť dieťaťa podmieňuje aj rozvoj intelektuálnych citov. Vyššie city sa začínajú rozvíjať v štvrtom a piatom roku. Etické city umožňujú deťom rozlišovať správne od nesprávneho. Vo vývine etických citov je taktiež dôležitý vzor dospelého, ktorý sa stáva pre dieťa v tomto veku modelom reality, s ktorou sa identifikuje a je dieťaťom prijímaná ako jediná možná realita. Estetické city sa rozvíjajú najmä v rôznych receptívnych hrách, pri kreslení, modelovaní. Sociálne city sa zase prejavujú vo vzťahu k dospelým a rovesníkom a rozvíjajú sa silnou potrebou dieťaťa spoločensky sa stretávať s dospelými a rovesníkmi. Nedostatok pozitívnych citových zážitkov medzi dospelými a deťmi môže viesť k citovej frustrácii a niekedy až k citovej deprivácii. Dieťa sa postupne učí určitým spôsobom ovládať a prejavovať svoje emócie, vyjadriť ich slovami, čo neskôr



súvisí aj s vývinom jeho autonómie. Má to veľký význam pre dieťa, pretože si tak postupne otvára cestu k samostatnosti a nezávislosti (Dargová, J. - Šimová, G. 2001).

Premeny v sociálnom vývine nastávajú približne okolo tretieho roka, kedy dieťa silou svojej predstavivosti akoby dokázalo vyjsť zo seba samého a stať sa niekým iným a na inom mieste. Dieťa si postupne vytvára obraz určitej roly, s ktorou sa identifikuje a pre ktorú sa dokáže tak nadchnúť, že niekedy zabúda aj na svoje skutočné „ja“. Prostredníctvom identifikovania sa s rolami (matka, otec, psík, lekár, kuchár atď.) v rôznych situáciách a hrách (napr. hra na povolanie, na rôzne fascinujúce postavy zo svojho okolia, z rozprávok a príbehov) má dieťa možnosť overiť si, aká rola a aká stratégia (pri tej-ktorej role) mu vyhovuje a s ktorou sa stotožňuje. To mu potom umožňuje korigovať svoje vlastné konanie a správanie a zamýšľať sa nad dôsledkami svojho správania. Identifikácia s rolou vyžaduje od dieťaťa aj schopnosť odčleniť seba, svoje skúsenosti názory, postoje od skúseností, názorov a postojov ostatných. Dieťa sa postupne učí „odosobniť sa“, pretože je to dôležitý medzník pri chápaní reality. Proces decentrácie je základom pochopenia druhej osoby, rozvoja empatie a tolerantného spolužitia v určitom prostredí (Pupala. B. - Kolláriková, Z., 2001).

Už u detí predškolského veku sa stretávame s uvedomovaním si pohlavnej identity. Myslíme si, že identifikácia s pohlavnou rolou nie je výsledkom myšlienkových pochodov detí, ale je skôr výsledkom pozorovania a porovnávania detí so svojimi rovesníkmi. Osobnú identitu dieťaťa dotvára napríklad odmietanie oblečenia určitých vzorov, alebo farebných odtieňov. Ku koncu predškolského obdobia sa deti začínajú diferencovať podľa pohlavia na skupiny dievčat a skupiny chlapcov, ktorí sa dovtedy hrávali spoločne. Tento proces je už z nášho pohľadu cielený a výsledkom myslenia dieťaťa, kedy dochádza k úplnému uvedomeniu si rozdielnosti v pohlaví.

Rodinné a súrodenecké vzťahy, s ktorými má dieťa najviac skúseností sa v kolektíve obohacujú o rovesnícke vzťahy, ktoré vlastne potvrdzujú sociálnu zrelosť dieťaťa. Potreba nadväzovania kontaktov s rovesníkmi je v predškolskom období veľmi silná, no z nášho pohľadu sú tieto väzby medzi deťmi krátkodobé a zväčša vždy sa podriaďujú sympatiám, potrebám a záujmom detí. Pevnejšie priateľské vzťahy a sociálne väzby vznikajú až v školskom období.

Výrazný pokrok nastáva aj v morálnej oblasti, kedy je väčšina 5-6 ročných detí schopná vyjadrovať počiatočné mravné pocity a názory. Dieťa dokáže vyvodzovať primerané morálne úsudky. Podľa Z. Helusa (2004) dieťa vo veku 6-7 rokov už „vie“,

kedy koná správne a kedy nesprávne, na čo má byť hrdé a za čo by sa malo hanbiť, uvedomuje si určité pravidlá, zásady, normy. Na stimulovanie morálneho cítenia a konania dieťaťa má však veľký vplyv prostredie, v ktorom dieťa vyrastá, ako aj širšie sociokultúrne prostredie, ktoré predstavuje pre dieťa bezpečné zázemie.

V predškolskom období je z hľadiska celostného rozvoja osobnosti veľmi dôležité stimulovať dieťa po stránke kognitívnej, psychomotorickej a sociálno-emocionálnej a napomáhať tak personalizácii a socializácii dieťaťa. Predškolský vek je ideálnym obdobím na formovanie osobnosti dieťaťa, avšak personalizácia nemôže prebehnúť bez socializácie, bez vytvárania vzťahov k druhým ľuďom a začleňovania sa do spoločnosti, v ktorej dieťa žije.

Podľa I. Jakabčica (2002) socializačný proces obsahuje tri vývinové aspekty a vývin sociálnych vzťahov dieťaťa predškolského veku prechádza zložitou cestou od diferenciácie emočných vzťahov k ľuďom v blízkom a vzdialenejšom sociálnom prostredí, cez vytváranie a osvojovanie si noriem správania a konania na základe usmerňovania dospelými, až po nadobudnutie očakávaných vzorcov správania sa jedinca v spoločnosti vzhľadom na vek, pohlavie a spoločenské postavenie.

Aby dieťa bez problémov zvládlo všetky fázy socializácie potrebuje predovšetkým bezpodmienečné prijatie zo strany rodiny, v ktorej prevládajú pozitívne emocionálne vzťahy medzi členmi, ako aj dostatok lásky a podpory. Dieťa však potrebuje aj určité hranice, v ktorých sa môže bezpečne pohybovať a ktoré svojím vymedzením prispievajú k jeho regulácii a tým k žiaducemu smerovaniu rozvoju osobnosti.

## **1.2 Činitele ovplyvňujúce vývin osobnosti dieťaťa predškolského veku**

K základným činiteľom, ktoré výrazne participujú na utváraní a formovaní osobnosti dieťaťa v predškolskom veku a jeho začleňovaní do spoločenských štruktúr zaraďujeme predovšetkým rodinu, ako primárnu výchovnú inštitúciu, ktorá poskytuje deťom nielen hmotnú, ale najmä citovú a morálnu istotu. Rodinná výchova a pôsobenie rodičov má síce primárny charakter, ale do procesu socializácie dieťaťa ako partner rodiny

vstupuje aj materská škola ako sekundárna výchovná inštitúcia, ktorá je inštitúciou stimulujúcou učenie a socializáciu dieťaťa, podnecujúcou nadšenie a dávajúcou možnosť dieťaťu prežiť zmysluplné detstvo.

Ondrušková I. (2008/2009) považuje rodinu a materskú školu za ťažiskové činitele, ktoré:

- stimulujú a uľahčujú zospoločenšťovanie dieťaťa,
- sprostredkujú zovšeobecnené kultúrne obsahy spoločensko-historickej skúsenosti ľudstva,
- pomáhajú dieťaťu osvojovať si postoje, vlastnosti a očakávané spôsoby správania, ktoré sú nevyhnutné pre život v spoločnosti.

Výchovu uskutočňovanú v týchto inštitúciách chápe I. Ondrušková (2008/2009) ako významný a základný spoločenský proces, ktorý je z hľadiska cieľa procesom socializácie, z hľadiska obsahu procesom akulturácie a z hľadiska osobnosti dieťaťa procesom personalizácie.

V snahe objasniť význam rodiny a materskej školy pre celkový vývin osobnosti dieťaťa považujeme za potrebné bližšie špecifikovať tieto výchovné inštitúcie.

### **1.2.1 Rodina ako primárny činiteľ socializácie dieťaťa**

V živote každého človeka má rodina rozhodujúci význam a v hierarchii hodnôt zaujíma popredné miesto. Rodina ako primárna sociálna skupina je prvou inštitúciou, v ktorej sa začína prirodzený proces socializácie a utváranie osobnosti dieťaťa. Primárnosť rodiny podľa E. Badgyho (In Višňovský, L. – Kačáni, V., 2005) tkvie v tom, že:

1. už od najrannejšieho životného obdobia vplýva na vývin dieťaťa;
2. citovou väzbou, pevnými vzťahmi a dlhotrvajúcim vplyvom formuje u dieťaťa základné emocionálne a sociálne modely, ktoré si dieťa odnáša do života;
3. sprostredkúva dieťaťu rodinné a spoločenské hodnoty a pripraví ho do života tak, aby sa mohol plnohodnotne začleniť do spoločnosti.

Z pedagogického hľadiska rodina predstavuje „*sociálnu skupinu alebo spoločenstvo žijúce vo vlastnom priestore - domove, ktoré uspokojuje potreby a poskytuje starostlivosť a základné istoty deťom*“ (Prúcha, J.,- Walterová, E.,- Mareš, J., 2008, s. 202). Jadrom každej rodiny je tzv. biologická rodina, nazývaná aj nukleárna, pozostávajúca z otca,

matky, syna alebo dcéry. Každý člen rodiny má svoju rolu a pozíciu, ktorá vyplýva z jeho postavenia v rodine a každé dieťa môže v takejto rodine nájsť vzor svojho budúceho správania.

Klasická definícia, ktorá považuje rodinu za základnú bunku spoločnosti od rodiny očakáva okrem iného aj plnenie základných funkcií. Za najdôležitejšie funkcie rodiny sa v súčasnosti považujú biologicko-reprodukčná, materiálno-ekonomická, socializačná, výchovná, emocionálna, ale i funkcia domestikálna a ochranná (Seidler. P - Kurincová, V., 2005). Všetky funkcie majú veľký význam, niektoré sa dajú zastúpiť, niektoré čiastočne nahradiť, no niektoré sú nenahraditeľné. Kvalitu výchovného pôsobenia rodičov na dieťa podmieňujú najmä vzťahy medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, ako aj vzájomné vzťahy medzi súrodencami.

Rodina ovplyvňuje najmä emocionálnu stránku rozvoja osobnosti dieťaťa a rodičia, ktorí sú vlastne prvými učiteľmi detí predstavujú prvé životné vzory a sú pre dieťa aj prvými sociálnymi modelmi, s ktorými sa dieťa identifikuje. V rodine dieťa získava nielen prvé zručnosti, návyky, vedomosti a skúsenosti, ale už od útleho veku si všíma, ako sa správajú rodičia, pozoruje ich vzájomné vzťahy a na základe toho si utvára predstavy, ako spoločensky žiť. Dieťa si osvojuje aj základné spoločenské pravidlá a získava vzorce svojho budúceho správania. Podľa P. Seidlera (In Fabíková, A. -Miňová, M., 2008) dieťa potrebuje predovšetkým rodinu, v ktorej sú vzťahy medzi jej členmi postavené na základoch lásky, porozumenia a dôvery, kde sú dieťaťu prejavované pozitívne city a kde sa dieťa bude cítiť v bezpečí.

Pre každého rodiča by malo byť dieťa šťastím a veľkým záväzkom. Povinnosťou rodičov je podieľať sa formovaní a stimulovaní osobnosti svojho dieťaťa. Kvalita emocionálneho života dieťaťa závisí predovšetkým od citovej vyrovnanosti rodičov, od vzájomných vzťahov medzi dieťaťom a rodičmi, od celkovej atmosféry v rodine, od vzájomnej komunikácie a od celkového výchovného štýlu uplatňovaného v rodine.

Existuje niekoľko pohľadov na výchovné štýly v rodine. Najčastejšie možno hovoriť o troch základných štýloch, ktoré sa od seba odlišujú prístupom k dieťaťu a mierou zodpovednosti a práv dieťaťa. Ide o autoritatívny štýl, pre ktorý je charakteristická dominancia zo strany rodiča, rozhodovanie o všetkých záležitostiach dieťaťa a nepripustenie určitých odchýlok od vlastných zásad. Opakom autoritatívneho štýlu je liberálne výchovné pôsobenie, ktoré spočíva v ponechaní úplnej voľnosti dieťaťu. Za najvhodnejší spôsob výchovy v rodine sa v súčasnosti považuje demokratický štýl.

V rodine vyznačujúcej sa demokratickým štýlom výchovy sa rodičia zaujímajú o prežívanie detí a vedú ich k zdravému úsudku a k demokratickým a humanistickým hodnotám (Kasáčová, B.- Ľuptáková, K., 2007).

S. Biddulph (In Fabíková, A. - Miňová, M., 2008) rozlišuje päť štýlov výchovy v rodine:

- zraňujúci štýl – ak má dieťa pocit, že je rodičom len na obtiaž, často sa cíti smutné, zúfalé a opustené, môže sa uzavrieť do seba;
- štýl kladúci podmienky – ak sú rodičia perfekcionisti a citovo chladní ľudia, ktorí kladú vysoké nároky na seba aj na dieťa, môže sa dieťa cítiť neschopné, bude sa báť, že nikdy nikomu nevyhovie v požiadavkách;
- prehnane starostlivý štýl (hyperprotektívny) – pocity dieťaťa sú veľmi zmiešané, môže sa cítiť spokojne, ale zároveň zviazane, prítomnosť rodiča v ňom vyvolá zmätok a skôr ho oslabí, namiesto toho, aby ho posilňovala a povzbudzovala;
- zanedbávajúci štýl – ak je dieťa odkázané často iba samo na seba, nikto sa oň nestará, môže z neho vyrásť veľmi prísny, osamelý človek so skrytým hnevom a pocitom sklamania, ktorý má len malú šancu priblížiť sa k ostatným ľuďom;
- asertívne starostlivý štýl – rodičia umožňujú deťom, aby sa učili byť sebestačné, dieťa vie, že na ňom a jeho pociť zaleží, ak potrebuje pomoc, sú rodičia vždy nablízku.

Jednotlivé štýly výchovy v rodine nasvedčujú tomu, že rodičia by sa mali usilovať o posledný z uvedených výchovných štýlov, čiže o asertívne starostlivý štýl, pretože pre tento štýl je charakteristická akceptácia a rešpekt dieťaťa, empatia a vzájomná pomoc a podpora zo strany rodičov. Z prostredia, v ktorom sa pri výchove uplatňujú prvky lásky, dôslednosti a trpezlivosti vstupuje dieťa do spoločenského života so zdravou sebadôverou, vie sa samostatne rozhodovať a je taktiež pripravené na zvládnutie prípadných prekážok v živote.

### **1.2.2 Materská škola ako činiteľ emocionalizácie detí**

V období od troch do šesť rokov zostáva rodina stále najvýznamnejším prostredím pre dieťa, napriek tomu dieťa v tomto období čoraz častejšie prejavuje výrazný záujem o spoločnosť druhých detí. Najvhodnejším prostredím, v ktorom dieťa nachádza priestor

pre uspokojovanie svojich edukačných potrieb a záujmov prostredníctvom hry a zábavy a ktoré rešpektuje túžbu dieťaťa po spoločenskom kontakte s rovesníkmi je prostredie materskej školy. Materská škola úzko nadväzuje na rodinnú výchovu a je dôležitou súčasťou života každého dieťaťa. Myslíme si, že pre výrazný motorický, kognitívny a sociálno-emocionálny vývin neexistuje významnejšie obdobie ako obdobie, keď dieťa navštevuje materskú školu.

K. Guziová (In Pružinská, Ľ., 2006, s.30) považuje materskú školu za verejno-spoločenskú inštitúciu pôsobiacu paralelne s rodinou, ktorej sa zveruje hlavne telesná, pracovná, zdravotná, enviromentálna a prosociálna výchova s prvkami rozumového a estetického vzdelávania. Považovaná je za jeden z činiteľov rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku.

Školský zákon č. 245/2008 predprimárne vzdelávanie v materskej škole vymedzuje ako *„cieľene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa predškolského veku v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou“*.

Z uvedených definícií vyplýva hlavný cieľ predprimárneho vzdelávania, ktorým je *„dosiahnuť optimálnu perceptuálno-motorickú, kognitívnu a citovo-emocionálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti“* (Guziová, K. – Podhájecká, M – Gmitrová, V. 2008)). Z nášho pohľadu naplnenie cieľa predškolskej edukácie možno zabezpečiť iba uplatňovaním osobnostne orientovaného prístupu, ktorý vyzdvihuje vnútornú aktivitu a kreativitu dieťaťa, vedie dieťa k zodpovednosti a zároveň k slobode a pomáha dieťaťu stať sa plne rozvinutou a autentickou osobnosťou.

Materská škola ako inštitúcia je originálnym prostredím poskytujúcim skutočnú inšpiráciu pre osobnostný rozvoj dieťaťa a jej význam podľa Ľ. Ďurdiaka (In Gašparová, E. - Kasáčová, B.– Kostrub, D., 2007) spočíva najmä v tom, že:

- ponúka deťom rovnocenné vzťahy s rovesníkmi, ktoré umožňujú deťom zdieľať pozitívne emócie s ostatnými, čím vznikajú základy budúcich priateľstiev,
- poskytuje deťom spoločnú hru, spoluprácu, spoločne strávený čas, zábavu i humor,
- vyvíja sa sociálna reaktivita, sociálna kontrola, hodnotová orientácia dieťaťa, pričom dieťa si nenúteno osvojuje sociálne roly,
- deti si postupne privykajú na cudziu autoritu a podriadenie sa určitému poriadku,
- deti získavajú skúsenosti, ktoré sú nad rámec bežných skúseností u rodiny,

- v materskej škole dochádza k socializácii a to nielen vonkajších prejavov správania detí, ale predovšetkým k socializácii ich vnútorného prežívania, čiže vyvíja sa emocionálna stránka ich osobnosti ako aj ich autenticita.

V poslednom období vzrastá význam inštitucionálnej predškolskej výchovy najmä z hľadiska stimulovania sociálno-emocionálnej stránky rozvoja dieťaťa. Svedčí o tom fakt, že dieťa nie vždy vyrastá v tzv. funkčnej rodine a často sa stáva účastníkom rôznych rodinných kríz (rozchody rodičov, rozvody, úmrtie jedného z rodičov). Materská škola už tým, že dieťaťu poskytuje niekoľko hodín denne priaznivé citové prostredie, dopraje mu odpočinok od neprímeraných záťaží, poskytuje mu vlastne príležitosť k uvoľneniu emocionálneho napätia.

Sú však aj rodiny, v ktorých sa uplatňujú výchovné zásady a praktiky, ktoré sú neštandardné a nie sú v zhode s bežnými výchovnými postupmi v usporiadanej rodine. Materská škola je v takomto prípade miestom, kde dieťa spoznáva iné spoločenské a kultúrne normy ako doma a je s nimi konfrontované. Niekedy je dokonca nevyhnutné, aby bol vplyv domáceho rodinného prostredia pobytom dieťaťa v materskej škole eliminovaný. To v prípadoch, keď je dieťa v rodine zanedbávané, alebo je týrané, alebo ak majú členovia rodiny problémy s alkoholom, drogami a pod. Materská škola sa vtedy stáva miestom nápravnej rodinnej výchovy (Matějček, Z., 2005).

Problémy dnešných rodín – neúplnosť rodiny, nezamestnanosť rodičov, neusporiadaná rodina, citové zneužívanie dieťaťa, závislosti rodičov (alkohol, drogy,) a pod., ktoré sú často odrazom dnešnej modernej doby negatívne vplyvajú na priaznivý emocionálny vývin dieťaťa predškolského veku a komplikujú jeho ďalší rozvoj. V takomto prípade materská škola, považovaná za jeden z činiteľov emocionalizácie a socializácie dieťaťa môže aspoň z časti korigovať nepostačujúcu rodinnú výchovu a čiastočne eliminovať citovú depriváciu detí .

## **2 EMOCIONÁLNA A SOCIÁLNA ZRELOSŤ DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU**

Zásadné zmeny vo vývine dieťaťa sa odohrávajú v období predškolského veku. S rozvojom kognitívneho poznávania na jednej strane a biologickým zrením na druhej strane úzko súvisí aj emocionálny vývin dieťaťa. Dieťa predškolského veku si vytvára čoraz zložitejšie vzťahy k celému svojmu okoliu. Svoj postoj k veciam, javom a ľuďom, ako aj všetky podnety z okolia prijíma dieťa v prvých rokoch života príliš emocionálne a až neskôr ich dokáže spracovať pomocou myslenia.

Podľa S. Pfefferovej (2003) základným predpokladom rozvíjania emocionálnych a sociálnych schopností dieťaťa je naučiť ho vnímať svoje emócie, selektovať ich a vedieť ich pomenovať. Týka sa to nielen duševných pocitov, ale aj telesných reakcií dieťaťa, nakoľko jedny s druhými úzko súvisia. Sociálne a emocionálne zručnosti, ktoré sa vytvárajú ako dôsledok výchovného pôsobenia, sociálnych kontaktov a vlastnej iniciatívy dieťaťa sú súčasťou emocionálnej inteligencie.

### **2.1 Emocionálna inteligencia a dieťa predškolského veku**

Emocionálna inteligencia sa často spája so zrelou osobnosťou a najčastejšie sa o nej hovorí v súvislosti so školským vekom dieťaťa. Môžeme však konštatovať, že už v období prvého roku života dokáže dieťa prejavovať svoje emócie mimikou tváre, z ktorej môžeme vyčítať radosť, smútok alebo strach. Medzi druhým a tretím rokom dieťa prechádza do ďalšej fázy socializácie, kedy vlastnou iniciatívou a aktivitou nadobúda prvé skúsenosti s prostredím, v ktorom žije. Strach z neznámeho sa u dieťaťa postupne stráca a začína sa prejavovať zvedavosť a túžba po poznaní a nadväzovaní nových sociálnych vzťahov. Koncom predškolského obdobia môžeme u dieťaťa vidieť zmeny v emocionálnom prežívaní a správaní. Dieťa dokáže svoje emócie nielen prejavovať, ale aj kontrolovať a ovládať a vie tomu prispôbiť i svoje správanie.



Pojem emocionálna inteligencia prvýkrát použili v roku 1990 psychológovia P. Salovey a J. Mayer a definovali ju ako „*súčasť sociálnej inteligencie, ktorá zahŕňa schopnosť sledovať vlastné a cudzie pocity a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a správaní*“ (Gajdošová, E. – Herényiová, G. 2002).

Medzi kľúčové komponenty emocionálnej inteligencie podľa uvedených autorov patrí :

1. poznanie vlastných emócií - sebauvedomovanie – vedomé rozpoznanie citu v okamihu jeho vzniku,
2. zvládnutie emócií - napr. schopnosť uspokojiť vlastný hnev, zbaviť sa úzkosti, podráždenosti,
3. schopnosť motivovať sám seba - zapojiť emócie do nášho snaženia je nevyhnutné preto, aby sme boli schopní dlhodobo sa sústrediť a pritom nestrácať motiváciu,
4. vnímavosť k emóciám druhých ľudí - empatia je základná ľudská kvalita,
5. umenie medziľudských vzťahov - závisí len od človeka, či je schopný vcítiť sa do emócií ostatných a tomu prispôsobiť svoje správanie.

Tieto prvky patria v súčasnom ponímaní medzi základné elementy gramotnosti človeka, tak ako napríklad schopnosť človeka naučiť sa čítať, písať a počítať. Obdobie predškolského veku sa považuje za najvhodnejšie k tomu, aby si dieťa osvojilo primerané návyky a zvyky správania a konania. Avšak je potrebné, aby aj dospelí, s ktorými je dieťa v permanentnej interakcii chápali význam vlastnej emocionálnej gramotnosti a pôsobili na dieťa ako vzor (model), podľa ktorého sa dieťa učí základným emocionálnym a sociálnym zručnostiam.

Emocionálne gramotné dieťa, ktoré má rozvinuté emocionálne kompetencie podľa D. Golemana (In Baďuríková, Z., 1999/2000) lepšie pozná dôsledky svojho konania, je zodpovednejšie, citlivejšie k citom iných, je asertívnejšie, spoločenskejšie a obľúbenejšie, prosociálnejšie a ochotnejšie pomáhať, je harmonickejšie a demokratickejšie, má vyššiu sebaúctu a má lepšie rozvinuté zručnosti, ako riešiť konflikty.

Súčasťou rozvíjania emocionálnej gramotnosti detí predškolského veku je aj podnecovanie a podpora základných sociálnych zručností, medzi ktoré Z. Baďuríková, (1999/2000) zaraďuje:

- komunikačné zručnosti (verbálna a neverbálna komunikácia),
- vedieť sa podeliť (o nápady, idey, hračky, pozornosť a pod.),

- kooperatívnosť (ochota viesť spoluhráča, podriadiť sa vedeniu iného, zväžiť nápady, počkať, kým príde na dieťa rad, uprednostňovanie nesúťaživých hier a pod.),
- účasť na demokratickom riadení triedy (napríklad účasť detí na tvorbe pravidiel života v triede, deti sa postupne pri rozličných situáciách učia, aký význam a hodnotu má účasť na rozhodovacích procesoch),
- oceňovanie demokracie v triede (pedagóg vytvára základné princípy demokracie v triede, všíma si ich fungovanie, oceňuje ich dodržiavanie, negatívne posudzuje ich narúšanie a slúži ako vzor pre deti).

Je zrejmé, že dieťa nemôže disponovať všetkými schopnosťami emocionálnej inteligencie a ovládať ich. Avšak už v materskej škole možno naučiť deti mnohým schopnostiam, ktoré budú potrebovať pre svoj budúci život, no nestačí len samotné edukačné pôsobenie v materskej škole. Nevyhnutnou podmienkou je, aby boli deti v permanentnej interakcii s emocionálne gramotnými dospelými, pretože tak rodičia, ako aj pedagógovia pôsobia ako vzory, podľa ktorých sa deti učia akceptovateľným spôsobom vyjadriť a ovládať svoje vlastné emócie.

## **2.2 Emocionálna a sociálna narušenosť a dieťa predškolského veku**

Jedným z primárnych cieľov výchovy dieťaťa predškolského veku je zdravý sociálny a emocionálny vývin, ktorý má rozhodujúci vplyv na utváranie jeho osobnosti a jeho samostatnej existencie v ľudskej spoločnosti. Pokiaľ má dieťa v prvých rokoch života vytvorené dobré emocionálne zázemie, je veľký predpoklad, že v budúcnosti sa prejaví ako samostatný, aktívny a úspešný človek.

Detské prežívanie je však často vystavené aj nebezpečenstvu emocionálnej deprivácie, ku ktorej môžeme zaradiť napríklad citovú nezrelosť rodičov, nehody medzi rodičmi, nevhodné výchovné štýly (kritizovanie dieťaťa, zavrhovanie, podceňovanie, atď.). Častokrát symptómy emocionálnych a sociálnych porúch u detí interpretujeme ako neposlušnosť, rozmazanosť, nedisciplinovanosť, nevychovanosť, pritom prejavy problémového správania sú často signálom, že s dieťaťom niečo nie je v poriadku.

Učiteľky v materských školách sa často stretávajú s deťmi nadmerne aktívnymi, ktoré sú nápadné najmä motorickým nepokojom, neposednosťou, nesústredenosťou a svojim správaním narúšajú hru detí, alebo priebeh edukačného procesu. Podľa K. Majzlanovej (1998) uvedené prejavy správania nemusia byť iba výsledkom nezrelosti dieťaťa v určitej oblasti vývinu, môžu sa týkať patologického vývinu v dôsledku vrodenej, alebo získanej poruchy, ktorou je napríklad syndróm ADD, resp. ADHD. O problémoch v predškolskom veku sa podľa autorky čoraz častejšie hovorí i v súvislosti s narastajúcou agresivitou detí, ktorá u niektorých detí vzniká najčastejšie ako reakcia na spory, konflikty a hádky medzi deťmi v materskej škole, alebo v rodine medzi súrodencami. Pokiaľ sa v správaní dieťaťa objavia neurotické symptómy ako obhrýzanie nechtov, cmúľanie prstov, pohybový nepokoj a iné symptómy sprevádzané rôznymi telesnými a duševnými problémami, dochádza u dieťaťa k neurotickým a emocionálnym poruchám.

V odbornej literatúre sa všetky uvedené prejavy správania dieťaťa označujú spoločným názvom sociálna a emocionálna narušenosť.

### **2.2.1 Vymedzenie pojmu emocionálna a sociálna narušenosť**

Vo všeobecnosti je samotný výraz „emocionálna a sociálna narušenosť“ zastúpený rôznymi pojmami a v odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s odlišnými pohľadmi na definovanie uvedeného pojmu. Rôznorodosť v definovaní úzko súvisí s používaním rôznej terminológie.

V Európe a v nemecky hovoriacich krajinách je na označenie a popísanie problémového správania najčastejšie zaužívaný pojem „Verhaltensstörungen“ ako porucha správania a v anglicky hovoriacich krajinách pojem „emotional disorder and behavioral disorder“, čo možno preložiť ako emocionálna narušenosť a sociálna narušenosť, alebo porucha prežívania a správania. V oboch oblastiach táto problematika spadá pod špeciálnu pedagogiku a súvisí aj so sociálnou pedagogikou (Svetlíková, J., 2005).

V množstve definícií, ktoré sa upriamujú na poruchy emocionality a správania je zdôrazňovaná potreba dôkladnej a výstižnej definície narušivosti kvôli určeniu, komu sa majú poskytovať špeciálne služby, avšak vo všetkých definíciách sú podľa J. Svetlíkovej (2005) obsiahnuté dva základné body, ktoré sú spoločné u všetkých narušeniach. Deti a

mládež s emocionálnou a sociálnou narušenosťou vykazujú behaviorálne, emocionálne a kognitívne charakteristiky, ktoré sa:

1. odchyľujú od štandardov očakávaného správania,
2. zhoršujú fungovanie ich samých alebo druhých ľudí.

Pôvodne bola problematika detí s poruchami správania súčasťou špeciálnej pedagogiky a patrila do oblasti psychopédie. Nakoľko sa psychopédia orientovala viac na výchovu a vzdelávanie mentálne retardovaných, vznikol v rámci diferenciačného procesu samostatný vedný odbor, ktorý v Čechách nazvali etopédia a na Slovensku liečebná pedagogika.

Podľa A. Tisovičovej (In Škoviera, A, 2002) je etopédia považovaná za vedný odbor zaoberajúci sa výchovou, prevýchovou, vyučovaním, vzdelávaním ťažkovychovaťelných detí a mládeže, ako aj skúmaním príčin, prejavov a dôsledkov porúch správania. Prezentovanie pojmu liečebná pedagogika u nás v súčasnosti súvisí skôr s liečebnovýchovnými a terapeutickovýchovnými metódami práce u osôb vyžadujúcich špeciálne výchovné potreby. Liečebnú pedagogiku pomerne jasne vymedzuje M. Hornáková (In Škoviera, A.,2002) ako vedný odbor zaoberajúci sa liečebnou výchovou psychosociálne narušených, postihnutých a ohrozených osôb.

Etopédia a liečebná pedagogika však zdôrazňujú len jeden aspekt problematiky, pričom oblasť porúch správania nemožno redukovať len na mravné či sociálne narušenie a jeho prevýchovu, preto sa dnes v týchto súvislostiach používa niekoľko ďalších označení pre túto oblasť, ako napríklad pedagogika detí s poruchami správania, pedagogika psychosociálne narušených, alebo pedagogika emocionálne a sociálne narušených.

Považujeme za potrebné uviesť, že v súčasnosti sa problematika emocionálne a sociálne narušených jedincov stáva predmetom štúdia rôznych špeciálno-pedagogických a psychologických disciplín. K významným autorom podnetných publikácií zaoberajúcich sa výchovou a vzdelávaním emocionálne a sociálne narušených jedincov patria u nás na Slovensku okrem iných napríklad E. Komárik (1998), A. Škoviera (2002), O. Kondáš (1995). Jednými z mála autoriek, ktoré uvedenú oblasť problémov riešia komplexne spolu s prevenciou, intervenciou a pedagogickým poradenstvom sú napríklad K. Majzlánová (1998) a J. Svetlíková (2005).

Nakoľko predmetom záujmu našej diplomovej práce je objasnenie a riešenie emocionálnych a sociálnych problémov u detí predškolského veku, v ďalších podkapitolách sa pokúsime bližšie špecifikovať emocionálnu a sociálnu narušenosť

a popísať prejavy narušenosti z hľadiska symptomatológie (ako sa prejavujú) a etiológie (prečo vznikajú), pričom analyzujeme aj sociálne dôsledky a odporúčania, ktoré sa najčastejšie aplikujú vo výchovnom a pedagogickom pôsobení pri práci s týmito deťmi.

### 2.2.2 Emocionálna narušenosť

Pod emocionálnym narušením rozumieme poruchy správania a sociálnych vzťahov, ktoré sú spojené s dlhodobým a vzhľadom na konkrétne situácie neprimeraným emocionálnym prežívaním, ktorého príčinou môže byť vnútorný zmätok a bolesť. V pozadí týchto porúch bývajú často citové traumy a „*dlhodobé neuspokojenie základných sociálnych a rozvojových potrieb*“ (Komárik, E., 1998, s. 62).

Z množstva príznakov, ktoré sú príznačné pre poruchy emocionality E. Komárik (1998) považuje za najvýznamnejšie napríklad agresiu, depresiu, hanbu, hnev, motorický nepokoj, pocit menejcennosti, smútok, strach, úzkosť, závisť, žiarlivosť a pod.

Emocionálnu narušenosť autor poníma v dvoch súvislostiach. V súvislosti s poruchou osobnosti, ktorá môže byť sprevádzaná nedostatkom sebadôvery, závislosťou na druhom človeku, narcistickými prejavmi, pesimizmom, strachom v medziľudských kontaktoch, utiahnutosťou a precítlivosťou, ale aj v súvislosti s emočnými neurotickými poruchami, ktorých priebeh a trvanie u dospelých osôb sa diametrálne líšia od priebehu, trvania a prejavov v detskom veku.

Na rozdiel od dospelého človeka je detská osobnosť v neustálom a prudkom vývine, z toho dôvodu to, čo sa u detí označuje ako neurotická porucha nie je totožné s pojmom neurózy dospelých. V detskom veku sa emocionálna neurotická porucha prejavuje ako porucha adaptácie dieťaťa na prostredie (najmä sociálne), ako aj poruchami najvyššej regulácie a koordinácie somatických a vegetatívnych funkcií.

Podľa O. Kondáša (In Majzlánová, K., 1998) sa neuróza u detí prejavuje vo forme neurotických návykov ako obhrýzanie nechťov, cmúľanie prstov. Zaraďuje sem taktiež zvýšenú dráždivosť, citlivosť, pohybový nepokoj, zvýšenú únavnosť, vzdor a pod.

Z uvedeného vyplýva, že detské neurózy sú v detskom veku sprevádzané rôznymi telesnými a duševnými komplikáciami. K psychickým príznakom neurózy patrí strach, napätie, podráždenosť, depresie, pesimizmus, objavujú sa nutkavé negatívne myšlienky, komplex menejcennosti, konfliktnosť. Neurotické dieťa sa pri zmene prostredia nedokáže

adaptovať na nové prostredie. K telesným príznakom patria bolesti hlavy, závraty, tlak a pichanie pri srdci, bolesť žalúdka, nechutenstvo, zvracanie, hnačky, strata hlasu, trasenie rúk, záchvaty či kŕče celého tela, poruchy chôdze, potenie, svrbenie tela, trpnutie končatín, nadpriemerná telesná a duševná únava, obhrýzanie nechťov, zajakavosť a iné (Kačáni, V. a kol., 2004).

Vznik a prejavy emocionálnych ťažkostí závisia od veku dieťaťa, jeho temperamentu, od momentálneho stavu organizmu, ale aj od doterajšieho psychického a sociálneho vývinu dieťaťa. I. Záhořík (In Majzlánová, K., 1998) rozlišuje tri základné typy emocionálne narušených detí, s ktorými sa často stretávajú učiteľky v materskej škole:

- typ emocionálne labilný (typické je striedanie nálad, nevypočítateľnosť, emočné výkyvy nálad sa často striedajú z banálnych dôvodov);
- typ senzitivný (dieťa je nadmerne citlivé, ľahko psychicky zraniteľné, trpí pocitom menejcennosti, ťažko sa adaptuje na nové prostredie);
- typ citovo chladný (dieťa nemá záujem o kontakty, je negativistické ku všetkému, nič a nikto ho nezaujíma).

Tieto deti väčšinou nevedia city vyjadriť a pokiaľ áno, tak ide zväčša o city negatívne. Niektoré deti napríklad prejavujú deštruktívnu zlosť, ale v skutočnosti túžia po náklonnosti zo strany dospelých alebo iných detí, ale nedokážu sa s nimi citovo zbližiť. Medzi najzávažnejšie zdroje, ktoré vedú k vzniku emocionálnych porúch v detskom veku podľa L. Košča (1982) patria:

- Nesprávna výchova v rodine – ak dieťa vyrastá v nadmierne starostlivom alebo naopak v odmietavom rodinnom prostredí, kde nemá dostatok príležitostí k samostatnému rozhodovaniu a konaniu, kde sa mu nevenuje dostatočná starostlivosť, takže sa často dostáva do zaťažujúcich situácií, ktoré dieťa nedokáže riešiť. Nepriaznivý vplyv má aj nadmerná fixácia dieťaťa na matku, izolácia dieťaťa od detského kolektívu a rozvrátené rodinné pomery (alkoholizmus, hádky, rozvod).
- Konflikty súvisiace s návštevou školy – vznikajú vtedy, keď rodičia vyžadujú od dieťaťa výkony neprimerané jeho schopnostiam a podmienkam, ktoré má na učenie. Môže ísť aj o vzťah medzi učiteľkou a dieťaťom, kde príčinou konfliktu môže byť správanie dieťaťa, ale aj správanie učiteľky (osobná antipatia, zaujatosť, nepochopenie rodinných problémov dieťaťa).

- Telesná alebo duševná vyčerpanosť – dieťa môže byť telesne vyčerpané a oslabené dlhotrvajúcim ochorením, operáciou a pod. Psychická oslabenosť môže vzniknúť napríklad úmrtím člena rodiny, sťahovaním, problémami v rodine.
- Oslabená nervová sústava – znamená, že určité typy nervovej sústavy, ktoré sú náchylnejšie, reagujú na stresové situácie odlišne ako typy nervovej sústavy menej náchylné.
- Dedičnosť psychických odchýliek a porúch – adaptačné ťažkosti majú svoj základ na jednej strane v interakcii dedičných predpokladov reagovať na záťaž a vyrovnávať sa s ňou, a na strane druhej charakterom vonkajších vplyvov, ktoré túto záťaž predstavujú.

Všetky uvedené faktory spôsobujú vážne problémy v emocionálnej oblasti osobnosti dieťaťa. Včasná intervencia zameraná na eliminovanie a odstránenie prejavov emocionálnej narušenosti je najúčinnnejšia a najefektívnejšia najmä v predškolskom veku, preto rodičia ako aj pedagógovia by mali dbať hlavne o to, aby vo výchove detí nedochádzalo k zbytočnej kulminácii neurotizujúcich podnetov. Emocionálne narušené dieťa potrebuje predovšetkým akceptáciu, prostredie plné lásky a porozumenia, istotu a pocit bezpečia. V materskej škole je veľmi dôležitý pozitívny výchovný prístup učiteľky a veľká dávka empatie, porozumenia a rešpektovania citov dieťaťa.

### **2.2.3 Sociálna narušenosť**

Za sociálnu narušenosť sa zväčša považuje správanie, ktoré je v rozpore s písanými i nepísanými pravidlami a normami, ktoré poškodzuje druhých. Správanie, ktoré porušuje zákony E. Komárik (1998) nazýva kriminálne, prípadne delikventné, pričom za delikventné správanie autor považuje menej vážne trestné činy, resp. činy vychádzajúce z odlišnosti sociálnych noriem, alebo činy považované za prestúpenie zákona, ktoré sú inak klasifikované v detstve a inak v dospelosti.

V odbornej literatúre sa často stretávame s rozličnými interpretáciami a pomenovaniami nežiaduceho, narušeného správania detí a mládeže. Z pohľadu pedagogiky a psychológie sú súhrnne označované aj ako poruchy správania. Vo všeobecnosti sa poruchy správania najčastejšie delia na disociálne (zlozvyky, neposlušnosť, vzdorovitosť,

krádeže, klamstvo), asociálne (úteky, túlanie, záškoláctvo, toxikománia, alkoholizmus, gamblerstvo) a antisociálne (násilie, zločin).

Za poruchy správania V. Labáth (In Vašek., Š., a kol., 1995) považuje neadaptívne formy správania, ktoré nepriaznivo vplyvajú na sociálny vzťahový rámec a socializačný proces jednotlivca a ktoré určitým spôsobom narúšajú etické, právne a iné spoločenské normy. Pokiaľ nedochádza k prekročeniu týchto noriem, ale len k neprijatiu, možno hovoriť o problémovom, alebo neprispôsobenom správaní dieťaťa, ktoré predstavuje prvú fázu vývoja samotnej poruchy správania.

J. a P. Klíma (In Majzlánová, K., 1998) hovoria o poruchách správania v detskom veku skôr v súvislosti s výchovnou narušenosťou. Zaraďujú sem predovšetkým zlé návyky, neposlušnosť, vzdorovitosť, detskú lož a klamstvo. Uvedení autori za sociálne narušené správanie považujú aj disociálne správanie, ktoré sa pohybuje na hranici normy a patológie. Ide napríklad o detský vzdor, odvrávanie, neposlušnosť, agresivitu.

Podstaty a príčiny porúch správania sa nedajú zjednodušiť zdôrazňovaním jedného činiteľa. E. Gajdošová (2009) pokladá poruchy správania za multifaktoriálne podmienené a príčinu vzniku porúch správania vidí v súčasnosti endogénnych a exogénnych faktorov. Za predisponujúce faktory sú považované jemné organické odchýlky a poškodenia nervovej sústavy, ktoré bývajú často spojené s prejavmi hyperaktivity a poruchou pozornosti, alebo špecifickými poruchami učenia. Exogénne faktory spôsobujúce poruchy správania sa spájajú najmä s disharmonickým prostredím predovšetkým v rodine, v škole, negatívne môže pôsobiť aj vplyv rovesníkov, pôsobenie masovokomunikačných prostriedkov a rôzne iné spoločenské vplyvy.

Závažnosť porúch správania závisí predovšetkým od veku, intenzity, frekvencie prejavov a príznakov poruchy. Už v predškolskom veku možno u detí pozorovať vlastnosti ako sú emocionálnosť, citlivosť, vytrvalosť, vnímavosť, prispôbivosť, avšak u niektorých detí sa uvedené vlastnosti prejavujú v omnoho väčšej miere a práve rozdiel v intenzite prejavu tieto deti diferencuje od ostatných detí. Vážnejšie problémy v správaní sa začínajú prejavovať u detí v období, keď začnú navštevovať materskú školu.

Už u 3-4 ročných detí možno predpokladať väčšiu vytrvalosť v hre, schopnosť sústrediť sa na určitú činnosť a vedieť sa prispôbiť ostatným deťom, ako aj režimu v materskej škole. Na základe edukačných skúseností môžeme konštatovať, že niektoré deti nedokážu udržať svoju pozornosť, ťažko sa prispôbujú požiadavkám dospelých a neradi prechádzajú od jednej činnosti k druhej. Sú mimoriadne citlivé na rôzne vizuálne,



akustické, či hmatové vnemy a nedokážu selektovať podstatné informácie od nepodstatných. Výsledkom toho je, že svoju pozornosť venujú všetkému, čo zachytia ich zmysly a na svoju aktivitu vynakladajú nadbytočné množstvo energie, čo vedie k rýchlejšiemu vyčerpaniu, k väčšej unaviteľnosti a z toho vyplývajúcej podráždenosti. Ich verbálny a neverbálny prejav v hre je hlučnejší ako u ostatných detí. V interpersonálnych vzťahoch s deťmi i dospelými tvrdohlavo presadzujú svoje názory a nespokojnosť, spory o hračky a slovné hádky často riešia príliš impulzívne, až agresívne, čím provokujú ostatné deti k spätnej väzbe.

Uvedené symptómy sú príznačné pre hyperaktívne dieťa. Nakoľko sa hyperaktivita viaže s deficitom v oblasti pozornosti, v odbornej literatúre sa tento syndróm označuje skratkou ADD/ADHD (porucha pozornosti kombinovaná s hyperaktívnym správaním). Mnohé hyperaktívne deti vykazujú tiež agresívne prejavy. Agresívne správanie je u detí predškolského veku veľmi rizikové vzhľadom na neskorší výskyt delikvencie a iné formy maladjustácie v staršom veku. Možno len súhlasiť s názorom K. Majzlanovej (1998), ktorá považuje za nevyhnutné už v predškolskom veku eliminovať prejavy agresívneho správania deťmi rôznymi špecifickými výchovnými prístupmi zameranými na stimulovanie pozitívnych foriem správania.

Opačným problémom, s ktorým sa v materských školách učiteľky stretávajú sú deti hypoaktívne, ktoré bývajú plaché, plačlivé, pomalé, pohybovo neobratné, pasívne, s prevahou útlmových prejavov. Zvyknú sa u nich objavovať výbuchy zlosti a to najmä vtedy, keď sa stanú terčom výsmechu detí. Tieto deti vydržia dlho v nečinnosti, v nekomunikatívni. Uzatvárajú sa, hanbia pred ostatnými a následkom toho si uzatvárajú cestu k vytváraniu priateľských väzieb a interpersonálnych kontaktov medzi deťmi.

K. Majzlanová (1998) okrem uvedených problémov správania upozorňuje aj na psychotické poruchy vyskytujúce sa v predškolskom veku. Patrí k nim autizmus determinovaný narušením vnímania a pozornosti, stereotypnými pohybmi, úzkostnými reakciami dieťaťa pri zmenách v jeho okolí a detská schizofrénia, pre ktorú je špecifické zmätené správanie, bizarné pohyby, sociálne odmietanie a extrémny strach dieťaťa, avšak uvedené symptómy sa u detí predškolského veku vyskytujú zriedkavejšie ako iné formy a prejavy porúch.

Uvedené príznaky neplatia rovnako pre každé dieťa, ich počet a stupeň sa v jednotlivých prípadoch líši. Pre dieťa v detstve sú niektoré symptómy v istej vývinovej

fáze úplne normálne a s vekom v mnohých prípadoch pominú. Sú deti, ktoré majú problém s udržaním pozornosti a prispôsobovaním sa druhým deťom najmä v období okolo troch rokov, keď si dokonale uvedomujú svoje „ja“ a to vedie deti k tomu, že použijú k dosiahnutiu svojho cieľa aj agresívnejšie formy správania, len aby dosiahli to, po čom túžia. Pokiaľ sa však dieťa správa problémovo často, neustále upútava pozornosť, vyvoláva konflikty a bitky medzi deťmi, znamená to, že jeho vývin je narušený a je potrebné včas odhaliť a podchytiť nevhodné správanie, zistiť príčiny a zvoliť vhodný výchovný, resp. prevýchovný prístup k dieťaťu.

Z hľadiska problémov správania môžu rodičia a učiteľky v materských školách uplatňovať intenzívny výchovný prístup, ktorého súčasťou je systematické, plánovité a cieľavedomé pôsobenie na deti, u ktorých sú bežné výchovné prístupy neúčinné. V rámci intenzívneho výchovného prístupu K. Majzlanová (1998) považuje za vhodné poskytnúť deťom:

- atmosféru dôvery a porozumenia,
- pocit sebadôvery, sebarealizácie, uznania, ocenenie, zážitok úspešnosti, uvoľnenie napätia,
- naučiť deti riešiť konfliktné situácie – odstraňovať bariéru neoblíbenosti dieťaťa v kolektíve a poskytovať príležitosť pre korekciu citových skúseností.

Positívnu odpoveďou na adekvátny výber prístupov by mala byť reálna zmena v správaní dieťaťa, primeraná sebaakceptácia a prijatie dieťaťa ostatnými deťmi a dospelými.

Podstatou efektívnej práce učiteľky materskej školy je dôkladné poznávanie dieťaťa a posudzovanie jeho správania a konania vo výchovnej interakcii a kontexte, ktorý konanie dieťaťa sprevádza. Dôležitou súčasťou každodennej práce učiteľky je taktiež zisťovanie adjustačných problémov dieťaťa a diagnostická činnosť. Učiteľka najčastejšie získava informácie o dieťati náhodne, alebo vytvorením takých situácií, ktoré sú blízke hre dieťaťa v prirodzenom prostredí. Diagnostickým pozorovaním v hrách a zmysluplných aktivitách možno zistiť základné informácie o emocionálnom a sociálnom správaní dieťaťa, o jeho pozícii v skupine, o kognitívnych a motorických schopnostiach a celkovom zdravotnom stave dieťaťa, o úrovni rodinných vzťahov, spoločenských návykov, sebaobsluhy, taktiež o úrovni rečového prejavu, jemnej motoriky a pohybových schopnostiach. Učiteľka materskej školy môže diagnostikovať aj dynamiku sociálnych vzťahov a prejavy problémového správania dieťaťa (Zelinková, O. 2001).

Cieľom diagnostickej činnosti učiteľky je poznať úroveň vývinu dieťaťa, štýl jeho učenia a na základe toho plánovať a organizovať edukačný proces tak, aby v ňom dieťa čo najlepšie rozvíjalo. Výsledkom pedagogickej diagnostiky sú následné odporúčania a špecifické postupy vhodné pre individuálne i skupinové formy práce s týmito deťmi. Z množstva diagnostických metód vhodných na zisťovanie a diagnostiku detí s poruchami správania sa v materských školách podľa P. Dittricha (In Majzlanová, K., 1998) najčastejšie uplatňuje pozorovanie, rozhovor, dotazník, analýza výsledkov prác, sociometrické metódy, pozorovacie a testovacie metódy.

Ak chceme emocionálne a sociálne narušeným deťom efektívne pomôcť, je potrebné uplatňovať individuálny prístup zo strany dospelých, na ktorých sú kladené vysoké nároky súvisiace s dostatočnou trpezlivosťou, toleranciou a dôslednosťou. Kľúčovým momentom odbornej pomoci týmto deťom je včasné odhalenie a identifikovanie problémového správania, pedagogicko-psychologická diagnostika, včasná liečebno-pedagogická intervencia a terapia v rámci individuálneho, skupinového alebo rodinného poradenstva. Neoceniteľný vplyv na riešenie emocionálnej a sociálnej narušenosti má taktiež interdisciplinárna spolupráca učiteľky materskej školy, pediatra, psychológa a liečebného pedagóga v spätnej väzbe s rodičmi dieťaťa.

### 3 PEDAGOGICKÁ INTERVENCIA

Problematikou emocionálnej a sociálnej narušenosti sa zaoberá v dnešnej dobe viacero pomáhajúcich disciplín, ktorých predmetom skúmania je okrem identifikácie a diagnostiky problémov správania najmä hľadanie najúčinnějších zásahov a intervencií zameraných na odstránenie, alebo eliminovanie narušeného správania.

Pojem intervencia nie je v odbornej literatúre jednoznačne vymedzený. Z pedagogického hľadiska intervencia znamená „*vopred plánovaný a systematický zásah sledujúci správne riešenie určitého problému jednotlivca, rodiny, alebo skupiny*“ (Prúcha, J. - Walterová, E. - Mareš, J., 2008, s 92).

J. Čápa (In Popelková, M. – Zatlková, M, 2009) poníma intervenciu ako vedecky zdôvodnené pôsobenie na inú osobu, či už ide o výchovu, prevýchovu, poradenstvo, alebo psychoterapiu. Podľa autora môže mať intervencia charakter preventívny, ktorý upevňuje optimálny stav a zabraňuje budúcemu narušeniu a korektívny, ktorý sa snaží optimalizovať nevhodný stav.

Intervencia ako prístup v modifikovaní porúch správania detí predškolského veku je v poradí tretí krok vo výchovnom prístupe učiteľky materskej školy a zvyčajne mu predchádza skreening, t.j. včasné odhalenie symptómov adjustačných problémov detí, pedagogická diagnostika zameraná na základné charakteristiky problémového dieťaťa a porovnanie prejavov dieťaťa s pedagogickými normami (Langmaier, J. – Balcar, K. – Špitz, J. 2000). Z časového hľadiska učiteľky v edukačnej praxi najčastejšie uplatňujú jednorázovú intervenciu (učiteľka zasahuje pri náhodnom probléme dieťaťa), avšak pokiaľ sa v dôsledku neprimeraného správania niektorých detí narúša sociálna klíma v triede, učiteľka môže uplatniť krátkodobú intervenciu (učiteľka realizuje napr. program rozvíjania prosociálneho správania), alebo dlhodobú (učiteľka facilituje napr. pri edukácii detí s odloženou školskou dochádzkou).

V materskej škole má oblasť intervencie významné miesto, avšak za najúčinnějšíe opatrenie pri riešení porúch správania považujeme prevenciu ako zámerné výchovné opatrenie zamerané na predchádzanie emocionálnym a sociálnym poruchám detí predškolského veku. Učiteľka by mala flexibilne reagovať na dieťa skôr, ako porucha správania vznikne a prostredníctvom profesionálneho pedagogického prístupu podporovať emocionálne správanie a sociálne schopnosti dieťaťa.

### 3.1 Intervenčné prístupy

Na adekvátne riešenie aktuálnych problémov emocionálne a sociálne narušených detí existuje široká paleta možných zásahov a intervenčných prístupov opierajúcich sa o odborné poznatky z rozličných terapeutických koncepcií.

O. Rhodes a R. Tracy (In Gajdošová, E. – Herényiová, G., 2002) rozlišujú päť základných intervenčných prístupov:

1. biofyzické prístupy – zdôrazňujú štruktúrovanosť edukačného procesu (obmedziť stimuly prostredia, zjednodušiť priestor a učebný materiál);
2. sociologické prístupy – sú zamerané na zlepšenie sociálneho prostredia, skupinového správania a interpersonálnych vzťahov ;
3. ekologické prístupy – zdôrazňujú vytvorenie súladu medzi dieťaťom a prostredím, v ktorom dieťa žije;
4. behaviorálne prístupy – využívajú princíp eliminovania nežiaduceho správania a posilňovania nového žiaduceho správania sa dieťaťa;
5. psychodynamické prístupy – odporúčajú podporujúcu a priateľskú atmosféru v triede zameranú na vzťah učiteľ – dieťa.

Z množstva rozličných intervenčných prístupov v posledných rokoch vzrastá v školách záujem najmä o humanisticky orientované prístupy. V predškolskej edukácii sa v súčasnosti preferuje predovšetkým osobnostne orientovaný prístup, ktorý je okrem iného založený na rešpektovaní a akceptovaní každého dieťaťa, aj emocionálne a sociálne narušeného ako jedinečnej osobnosti, ktorá má vlastné potreby, vývinové zvláštnosti a schopnosti potrebné pre aktívne prežívanie svojho vlastného života.

V popredí záujmu psychológov, pedagógov a vychovávateľov sa v súčasnosti ocitá aj psychoedukačný prístup, ktorý sa považuje za mimoriadne efektívny pri riešení problémov súvisiacimi s poruchami v oblasti prežívania a správania detí. Psychoedukačné pôsobenie je podľa R. Žarnovičanovej (In Seidler, P.- Kurincová, V. – Komora, J., 2008) zamerané na dieťa a jeho subjektívne problémové oblasti, pričom psychoedukátor (môže ním byť každý pedagóg aplikujúci komplexný, všestranný prístup v pomoci a starostlivosti o sociálne a emocionálne narušené dieťa) sa nesústreďuje len na pozorovateľné zmeny v správaní dieťaťa, ale presadzuje prístup vychádzajúci zo silných a slabých stránok dieťaťa a snaží sa empaticky porozumieť psychike dieťaťa, jeho mysleniu, emóciám, zdrojom a dôvodom emocionálneho a sociálneho narušenia. Na dosiahnutie

psychoedukačných cieľov pedagóg využíva rôzne verbálne a neverbálne komunikačné stratégie, aktivitné terapie zamerané na posilňovanie autoregulačných mechanizmov vo vzťahu k emóciám, myšlienkam a správaniu dieťaťa, na posilňovanie pozitívnych foriem správania a vôľového konania.

C. Hillenbrand (In Svetlíková, J., 2005) za spoločný základ všetkých uvedených prístupov, ako aj iných nemenovaných prístupov vychádzajúcich z rôznych koncepcií považuje:

- a) vzťah pedagóga k dieťaťu,
- b) štrukturovanie životného priestoru dieťaťa,
- c) vedenie rozhovoru.

Súhlasíme s názorom uvedeného autora a myslíme si, že dôležitým aspektom dobrého vzťahu medzi učiteľkou a dieťaťom s problémami prežívania a správania je vzťah založený na dôvere, rešpekte, produktívnej komunikácii a pozitívnom povzbudzovaní dieťaťa zo strany učiteľky. Základom pre uplatňovanie uvedených intervenčných prístupov je vytvorenie podnetného a stimulujúceho sociálneho prostredia a priaznivá sociálna klíma v triede.

## **3.2 Intervenčné metódy**

V porovnaní s intervenčnými prístupmi aplikovanými u dospelých si intervencia a reedukácia u detí vyžaduje špecifický prístup, ktorý závisí od mnohých faktorov vrátane veku, pohlavia, individuálnych rozdielov medzi deťmi, ako aj od charakteru poruchy emocionality a správania. Modifikácia nežiaduceho správania sa u detí predškolskom veku realizuje pomocou premyslenej úpravy zásahov, ktoré priaznivo pôsobia na emocionálnu a sociálnu stránku osobnosti dieťaťa. V materskej škole môže byť takýmto zásahom napríklad individuálny prístup k dieťaťu, sledovanie reakcií, povzbudzovanie, zmena pedagogických situácií a sriedanie obsahu edukačných aktivít, vyučovacích metód, zníženie počtu detí v triede, prosociálne aktivity, interaktívne a aktivizujúce hry na rozvoj sociálnych zručností a komunikácie, alebo rôzne stimulačné, rozvíjajúce programy.

Z kategórií intervenčných a terapeutických metód zameraných na eliminovanie problémového správania dieťaťa chceme poukázať na najčastejšie uplatňované metódy u detí predškolského a školského veku (Kondáš, O. a kol., 1985):

- terapia hrou;
- metódy terapie - muzikoterapia, dramaterapia, arteterapia, pracovná terapia, biblioterapia, tanec, psychogymnastika, relaxačné metódy;
- modifikačné metódy – imitačné učenie, systém bonových odmien, metóda vôľovej regulácie správania;
- stimulačné intervenčné programy.

Efektívna intervencia si vyžaduje od pedagóga využívať v prístupe k deťom adekvátne metódy a stratégie, ktoré sú najúčinnnejšie pre odstránenie alebo zmiernenie emocionálnych a sociálnych problémov dieťaťa. V zmysle zamerania našej práce sa v ďalšej podkapitole podrobnejšie sústreďme na terapiu hrou, ktorá je z pohľadu didaktiky materskej školy najefektívnejšou metódou, stratégiou, prostriedkom ako i formou učenia sa a rozvoja dieťaťa.

### **3.2.1 Hra z pohľadu rozvoja osobnosti dieťaťa**

Mnohí rodičia, s ktorými sa učiteľky v materských školách stretávajú zastávajú názor, že deti sa v materských školách „len hrajú“ a podceňujú učenie sa dieťaťa aj počas hry. V predškolskom veku predstavuje hra najprirodzenejší prejav aktivity dieťaťa, avšak hru možno považovať taktiež za veľmi efektívny prostriedok učenia sa, prostredníctvom ktorého dieťa absorbuje do vlastného vedomia množstvo podnetov, poznatkov a skúseností.

Podľa M. Podhájeckej (2007) hra dokáže dieťaťu sprostredkovať množstvo vnemov, pocitov, impulzov a pomáha mu pretvoriť ich na vedomosti. Je súčasne aj prostriedkom, ako môže dieťa vyjadriť svoje vnútorné emócie a ako ich môže prejavíť navonok. Prostredníctvom hier sa u dieťaťa rozvíja zrak, sluch, hmat, fantázia, pamäť, myslenie, reč, tvorivosť, pozornosť, dieťa sa učí rozvíjať estetické cítenie, vnímať krásu. V hrách sa dieťa učí dodržiavať pravidlá, ovládať afektívne prejavy, prekonávať prekážky, učí sa sebaúcte a úcte k iným.

Hra je taktiež významným ukazovateľom dosiahnutej úrovne fyzického a psychického rozvoja dieťaťa. Okrem toho, že má vplyv na rozvoj kognitívnej úrovne dieťaťa (dieťa si počas hry rozvíja a prehĺbuje poznatky, ktoré získalo prostredníctvom vnímania a pozorovania okolitého sveta na základe fantázie a predstavivosti), má veľký

vplyv na telesný rozvoj, pracovné a technické zručnosti, estetický rozvoj dieťaťa, ako aj na emocionálny rozvoj a rozvoj prosociálneho správania dieťaťa, kedy dieťa objavuje rôzne druhy emócií ako radosť, smútok, spokojnosť, hnev, získava základné sociálne zručnosti a formuje sa u neho vzťah k iným ľuďom a k okoliu. Dieťa sa prostredníctvom hry učí žiť s inými deťmi v kolektíve, vzájomne sa rešpektovať, prejavovať empatiu voči iným deťom a správať sa priateľsky (Valachová, D., 2008/1009).

Spoločným znakom všetkých zdravo sa vyvíjajúcich detí predškolského veku je ich aktivita a túžba hrať sa. Deti si často ani neuvedomujú, že sa prostredníctvom hry vlastne učia ovládať svoje emócie, a že pri hre nadobúdajú určité nové vedomosti, zručnosti a návyky. Učiteľka v materskej škole má vo vzťahu k edukačnej hre dôležitú úlohu v rámci plánovania, organizovania, realizácie a evalvácie hry. Do spontánnych hier detí zväčša nezasahuje a hru ovplyvňuje iba pokiaľ ide o materiálne zabezpečenie, usporiadanie prostredia triedy, čas pre hru.. Zo skúseností vieme, že niekedy je potrebné zasiahnuť do hry detí aj priamo, a to v prípade vzťahových a konfliktných situácií medzi deťmi. Hra dieťaťa sa tak pre nás dospelých stáva možnosťou, ako sa k dieťaťu emocionálne priblížiť a ako ovplyvniť detskú hru v prospech usmernenia nežiaduceho správania dieťaťa, formovania prosociálneho správania a empatie.

### **3.2.2 Význam hry v terapii emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku**

Podstatný význam hry v živote dieťaťa spočíva v jej formatívnych účinkoch na rôzne stránky osobnosti dieťaťa. V optimálnom súlade rozvíja manuálne zručnosti, myslenie, reč, vôľu a mravnosť. Z pohľadu edukácie v materskej škole význam hry spočíva najmä v jej funkciách, medzi ktoré môžeme zaradiť:

- zdravotnú funkciu – pravidelné hranie pôsobí na rozvoj koordinačných schopností, sily, rýchlosti a vytrvalosti,
- výchovnú funkciu – hra formuje morálne a vôľové vlastnosti, zmysel pre spravodlivosť, pravdovravnosť, čestnosť, disciplínu,
- estetickú funkciu – hry vedú dieťa k správneému držaniu tela, ku kultivovanému prejavu, hry rozvíjajú estetické cítenie,



- vzdelávaciu funkciu – hra rozvíja myslenie, pozornosť, vnímanie, pamäť, učí vnímať tvary hračiek, farby, vlastnosti rôznych látok, dieťa poznáva zvieratá, rastliny...,
- emocionálnu funkciu – dieťa si vytvára vzťahy nielen k činnostiam, ale aj k ostatným deťom a dospelým a prejavuje voči ním určité emócie (Dargová, J.,-Šimová, G. , 2001).

Okrem všetkých uvedených funkcií význam hry v predškolskom období spočíva i v tom, že hru možno pokladať za základný prostriedok výchovného a terapeutického prístupu učiteľky materskej školy k deťom s emocionálnym a sociálnym narušením. Za najnižší vek, v ktorom môže byť hra ako terapia pre dieťa užitočná sa považuje tretí rok, nakoľko už v tomto veku dominuje v detských činnostiach hra ako najobľúbenejší prostriedok kontaktu dieťaťa so svojim vnútorným i vonkajším svetom.

Podľa viacerých autorov výhodou hry ako terapie je to, že dovoľuje dieťaťu voľne vyjadriť myšlienky, názory, emócie a imaginatívne riešiť problémy. Hra umožňuje dieťaťu porozumieť vlastným emóciám a vyjadriť ich najprirodzenejším a najbezpečnejším spôsobom. Je dôležitá pri utváraní a obnove vnútornej rovnováhy a významná ako terapeutická metóda pri odstraňovaní emocionálnych ťažkostí detí. Na základe fantázie, spontánneho prejavu a možnosti sebavyjadrenia je možné dieťa postupne priviesť na úroveň reality a tým ho naučiť utlmovať svoju agresivitu, riešiť si svoj problém, podporovať kooperatívne správanie. Hra sa môže podľa O. Kondáša a kol. (1985) terapeuticky využiť rôznymi spôsobmi:

- vo forme korekcie vzťahov (zrkadlenie, identifikácia, poskytnutie modelov primeranej interakcie),
- v abreaktívnej forme (scéna v hre napodobní problémovú situáciu, avšak nesmie sa zabudnúť na urovanie , zmierenie),
- v tréningovej forme (nácvik vhodného správania sa),
- vo forme modifikácie postojov (z voľnej hry prechádza ku dramatizácii poviedok, hraniu scénok).

Jednotlivé formy možno navzájom kombinovať a je taktiež možné využiť iné voľnejšie postupy, pri ktorých je hra podpornou technikou individuálnej alebo skupinovej terapie. Hra je v rámci skupinovej terapie hrou ponímaná ako prostriedok, ktorým dieťa vyjadruje svoje emócie a ktoré je možné vhodným pedagogickým usmerňovaním učiteľky usmerniť a zmeniť. Tak ako staršie dieťa, alebo dospelý dokáže svoje problémy v rámci

terapie vyrozprávať a vydiskutovať, tak dieťa môže svoje emócie „odohrať“ v určitých fiktívnych situáciách a nanovo efektívnejšie spracovať pocity frustrácie, napätia a neistoty v hrách. Následkom toho môže dôjsť k zmene správania a dieťa sa tak učí sebakontrolu, rešpektovaniu a akceptovaniu seba samého a iných detí, ako aj schopnosti robiť samostatné rozhodnutia a niesť za ne zodpovednosť.

Uvedomujeme si, že terapia hrou ako liečebná metóda zameraná na odstránenie symptómov u detí s emocionálnymi a sociálnymi problémami patrí do rúk odborníkom v oblasti psychológie a liečebnej pedagogiky, avšak z nášho pohľadu aj v materskej škole dokáže učiteľka, ako najkompetentnejšia osoba včas odhaliť vznikajúce problémy u detí a správnym výberom stratégií a hier s terapeutickým účinkom môže výrazne znížiť mieru emocionálnych a sociálnych problémov u detí predškolského veku. Dôležitou podmienkou však je vytvoriť v triede atmosféru umožňujúcu vyjadrovanie emócií dieťaťa v akejkoľvek komunikačnej forme a reflektovať na prejav dieťaťa nezaujato, neutrálne. Nehodnotiaci prístup učiteľky tak umožňuje dieťaťu svoje vyjadrené pocity prežiť, skúmať a prehodnotiť ich zmenu.

Myslíme si, že v rámci skupinovej terapie hrou je potrebné, aby učiteľka materskej školy uplatňovala zásady hrovej terapie od V. Axlineovej (In Langmaier, J. – Balcar, K. – Špitz, J., 2000), ktorá vychádzala z názorov Carla Rogersa (predstaviteľ humanistickej psychológie). Autorka zásady zhrnula do 8 základných princípov, ktoré tvoria jadro terapie hrou:

1. priateľský, blízky vzťah, čo vedie k vytvoreniu dobrého kontaktu,
2. prijímanie dieťa takého aké je – žiadne výčitky, kritika,
3. dôverná a bezpečná atmosféra umožňujúca dieťaťu voľne vyjadriť svoje pocity,
4. rozpoznanie a reflektovanie pocitov dieťaťa
5. rešpektovanie rozhodnutia dieťaťa,
6. postoj neovplyvňovania, riadenia,
7. neurýchľovanie procesu terapie,
8. nutnosť obmedzenia, stanovenie hraníc.

Uvedené princípy sú určené najmä pre vzťah učiteľka – dieťa v prostredí materskej školy, avšak niektoré princípy môžu byť prospešné i pre rodičov detí, u ktorých sa prejavujú poruchy v emocionálnej a sociálnej oblasti a ktoré si vyžadujú špecifický prístup zo strany dospelých.

Praktické uplatnenie hry u detí s narušeným sociálno-emocionálnym vývinom je značne rôznorodé. V súčasnosti sa hra ako forma terapie v materských školách osvedčuje najmä v podobe interaktívnych hier a stimulačných intervenčných programov, ktorých cieľom je prispieť k optimálnemu priebehu vývinu osobnosti dieťaťa a odstrániť alebo zmierniť symptómy a prejavy sociálno-emocionálnych problémov, ktoré sa z rôznych príčin u detí vytvorili. Myslíme si, že všetky uvedené problémy by mali byť včas odhalené a prekonané v rannom štádiu detského vývinu, teda ešte v predškolskom veku.

### **3.3 Možnosti riešenia problémov u emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku**

V súčasnosti sa za základný prostriedok humanizácie v materských školách pokladá demokratický štýl riadenia, ktorý nepripúšťa indiferentný prístup učiteľky k dieťaťu, ani jednostranne autoritatívny, ale naopak, za najvhodnejší považuje nedirektívny, empatický a akceptujúci prístup učiteľky, ktorý vychádza z vysokej miery úcty k dieťaťu, ako k jedinečnej bytosti. Jednou z prvoradých úloh učiteľky je okrem iného rozvíjať u detí schopnosť urobiť niečo pre druhého bez toho, aby za to očakávali odmenu, alebo protislužbu. Tento postoj a s tým súvisiace správanie sa v psychológii nazýva prosociálnosť a štýl, ktorý učiteľky v pedagogickej praxi v súčasnosti najčastejšie uplatňujú sa nazýva prosociálny výchovný štýl.

Prosociálny výchovný štýl je podľa M. Miňovej a kol. (2002) významný nielen v účinnom výchovnom pôsobení na dieťa, kde učiteľka bezvýhradne akceptuje osobnosť dieťaťa, prejavuje mu pozitívne city a pripisuje mu pozitívne vlastnosti, ale aj v tom, že učiteľka vytvára v triede sociálno-emocionálnu klímu a atmosféru pohody, ktorá je charakterizovaná otvorenosťou, srdečnosťou a vzájomným rešpektovaním sa. Cieľom výchovy k prosociálnosti je nielen dosiahnuť vonkajšie prosociálne správanie, ale priviesť deti k tomu, aby sa prosociálne správali z vnútornej potreby.

K efektívnemu pedagogickému pôsobeniu učiteľky na dieťa pozitívne prispieva vedomie toho, že hlavným determinantom správania dieťaťa je jeho zdravý sebaobraz a sebaúcta. Emocionálne a sociálne narušené deti majú často nízku sebaúctu, čo negatívne ovplyvňuje emocionálne procesy, motiváciu a správanie detí pri hrách. Obávajú

sa neúspechu, preceňujú ťažkosti spojené s riešením úloh, často menia predmet svojho záujmu, nevedia sa sústrediť a nedôverujú vlastným schopnostiam. Často zaujímajú krajné postoje, buď ustupujú, alebo útočia. Hlavným výchovným zámerom u problémových detí je preto stavať na silných stránkach detskej osobnosti a pomáhať týmto deťom nadobudnúť vyššiu sebaúctu a pocit úspešnosti prostredníctvom aktivít a hier zameraných na rozvoj emocionality a prosociálnosti.

J. Svetlíková (2005) vo svojej publikácii uvádza, že každá hra má svoje špecifiká a hra narušených detí sa podstatne odlišuje od hry intaktných detí. Emocionálne a sociálne zrelé dieťa je vnímavé na emócie iných detí, ochotne sa podelí o hračku a je schopné vzájomne spolupracovať a kooperovať pri spoločných hrách. Dokáže si aj napriek rôznym neočakávaným udalostiam v triede zachovať vnútornú rovnováhu a nereagovať na podnety z okolia ani prestrašene ani prudko. Emocionálne nezrelé dieťa je v hrách často pasívne, pri hre s hračkami málo podnetné, rado zostáva v blízkosti učiteľky a prosí o dovoľenie na každý krok, ktorý chce spraviť, alebo sedí v rohu miestnosti a ticho pozoruje ostatné deti pri hrách. Z. Šimanovský a V. Mertin (1996) hodnotia hru ako vhodný intervenčný prostriedok v prípade úzkostného a emocionálne nezrelého dieťaťa a odporúčajú aplikovať najmä hry rozvíjajúce schopnosť kontaktu, empatie a komunikácie, hry abreaktívne, relaxačné a taktilné.

Opakom úzkostného dieťaťa je agresívne dieťa, ktoré rado napáda iné deti, zámerne im rozbíja hračky a pod. Neakceptuje dané pravidlá pri hrách, bojuje proti nim, alebo sa ich pokúša obchádzať. Podobne aj hyperaktívne dieťa často nerešpektuje pravidlá v hrách a v kontaktoch s deťmi nedokáže regulovať svoje správanie. Svoju aktivitu pri hre zrazu preruší výbuchmi nekontrolovaných motorických impulzov (napríklad dieťa počas hry s Legom zrazu zničí všetko, čo doposiaľ poskladalo). Typická je u týchto detí častá zmena nálady a hlasné nápadné správanie. V prípade nepokojných a hyperaktívnych detí Z. Šimanovský a V. Mertin (1996) odporúčajú hry zamerané na vnútornú rovnováhu, hry podporujúce logické myslenie a predstavivosť, hry podporujúce sebadôveru a sebaovládanie, ako aj hry orientované na relaxáciu a abreakciu. Významnú úlohu zohrávajú aj hudobno-pohybové hry, pomocou ktorých sa u detí uvoľňuje a reguluje pohybová energia. Podľa R. Portmanovej (1996) sú jednou z možností pri zvládaní a odstraňovaní nežiaduceho správania dieťaťa a agresivity interakčné hry a cvičenia, medzi ktoré patria predovšetkým sociálne hry bez víťazstva a prehry. Pri týchto hrách ide

predovšetkým o vzájomnú interakciu a citové väzby medzi deťmi, nie o súperenie a túžbu vyhrať.

Myslíme si, že pri výbere vhodných hrových aktivít je veľmi dôležité prihliadať na účelnosť hry, ktorá by mala byť z hľadiska efektívnej intervencie namierená priamo na problém dieťaťa. Za najoptimálnejší považujeme humanistický prístup, založený na empatii a tolerancii medzi učiteľkou a dieťaťom.

## **4 VYUŽITIE INTERVENČNÉHO HROVÉHO PROGRAMU PRE SOCIÁLNE A EMOCIONÁLNE NARUŠENÉ DETI PREDŠKOLSKÉHO VEKU**

Nakoľko je všeobecne známe, že metodika rozvoja emocionalizácie a socializácie dieťaťa neexistuje, jednou z možností ako pomôcť emocionálne a sociálne narušeným deťom predškolského veku orientovať sa vo svojich pocitoch a zložitých sociálnych vzťahoch je realizácia rôznych intervenčných hrových programov.

Predmetom záujmu našej diplomovej práce bolo identifikovať emocionálne a sociálne narušené deti predškolského veku, špecifikovať problémy týchto detí a nájsť vhodnú intervenčnú metódu, ktorá by zmiernila, alebo eliminovala dôsledky porúch v emocionálnej a sociálnej oblasti týchto detí. Pokúsili sme sa vytvoriť vlastný intervenčný hrový program (Príloha B), ktorý sme následne experimentálne aplikovali v prirodzených podmienkach materskej školy s cieľom overiť efektivitu intervenčného hrového programu ako vhodného terapeutického prostriedku v zmiernení a odstraňovaní emocionálnych problémov detí predškolského veku.

Intervenčný hrový program sme zamerali na podporu emocionality v intrapersonálnej a interpersonálnej rovine, rozvoj prosociálneho správania a sociálnych kompetencií u detí predškolského veku. Metodickou pomôckou pri tvorbe nášho programu boli publikácie od rôznych autorov (Svetlíková, J., 2005; Pfeffer, S., 2003; Portmanová, R., 1996 a iní) ako aj programy podobného zamerania (Kopasová, D., 1996; Pružinská, E., 2006; Lacová, E.- Miňová, M., 2008; a iní). Námety sme čerpali z odborných časopisov (Predškolská výchova, Naša škola) a niektoré aktivity vznikli z dlhodobých pedagogických skúseností a tvorivých nápadov učiteliek materských škôl.

Intervenčný program pozostával zo 45 hrových aktivít, pričom cieľom jednotlivých aktivít bolo vyjadrovanie emócií, rozvoj verbálnej a neverbálnej komunikácie, empatie, spolupatričnosti, fantázie, tvorivosti, kooperácie medzi deťmi, rozvoj sebaovládania, sebaúcty a sebadôvery. Vychádzali sme z predpokladu, že kreatívna a prirodzená hra môže navodiť uvoľnenú a spontánnu atmosféru a môže tak podnietiť aktivitu a záujem detí o priateľské vzťahy medzi deťmi a priaznivú klímu v triede.

Celý hrový program prebiehal počas dvoch mesiacov (od novembra 2009 do decembra 2010) a bol štruktúrovaný do 15 stretnutí. Jednotlivé stretnutia sme začínali

úvodnou zahrievacou aktivitou, ktorá bola zameraná na sebaopoznanie, sebaopozorovanie a vyjadrovanie vlastných emócií, na zmyslové vnímanie a rozvíjanie verbálnej a neverbálnej komunikácie medzi deťmi. Druhou hlavnou aktivitou sme u detí stimulovali rozvoj sebaovládania, správnu koordináciu pohybov, obratnosť, motorickú zručnosť a vzájomnú kooperáciu detí v spoločných a skupinových aktivitách. Posledná záverečná aktivita bola zameraná na vzájomnú empatiu a spolupatričnosť detí s inými deťmi, na relaxáciu a uvoľnenie napätia, na celkové fyzické a psychické upokojenie dieťaťa. Na záver každého stretnutia sme deti stimulovali pomocou spätnej väzby k vlastnej sebareflexii a evalvácii jednotlivých aktivít, spoločne sme zrekapitulovali priebeh stretnutia a vyzdvihli pozitívne zmeny v správaní sa detí smerom k empatii a prosociálnosti.

Intervenčný hrový program sme realizovali v triede predškolákov. Stretávali sme sa trikrát do týždňa v dopoludňajších hodinách v rámci hlavných edukačných aktivít. Dĺžka trvania jedného stretnutia bola približne 40 - 45 minút. Uvedený hrový program sme vytvorili špeciálne pre deti 5 – 6 ročné, avšak v modifikovanej podobe je možné aplikovať ho aj u 3 – 4 ročných detí, alebo na I. stupni ZŠ.

#### **4.1 Výskumný problém, ciele a hypotézy výskumu**

Narastajúce emocionálne a sociálne problémy dnešných detí nás presvedčajú o nevyhnutnosti včasnej intervencie už pri prvých symptómoch, ktoré signalizujú disharmonický vývin osobnosti dieťaťa. Považujeme za dôležité už v materskej škole, v spolupráci s rodinou dieťaťa, venovať deťom s emocionálnymi a sociálnymi problémami zvýšenú pozornosť a cielenými metódami dosiahnuť, aby problémy, ktoré súvisia s narušením v sociálno-emocionálnej oblasti neprerástli do iných oblastí osobnosti dieťaťa.

Pedagogickým výskumom, ktorý bol aplikovaný v materskej škole sme chceli poukázať na efektivitu intervenčného hrového programu ako prostriedku zmiernenia alebo eliminácie emocionálnych a sociálnych problémov u detí predškolského veku a komparáciou výsledkov pretestu a posttestu dokázať pozitívny účinok tohto programu na emocionálnu a sociálnu zrelosť dieťaťa. Na základe stanoveného problému sme si položili tieto výskumné otázky:

- Aký je výskyt emocionálne a sociálne narušených detí v bežnej triede materskej školy?
- Aká je účinnosť experimentálneho intervenčného hrového programu aplikovaného u emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku v porovnaní s bežnými výchovnými metódami?
- Do akej miery môžu ciele intervenčné programy účinne prispieť k efektívnej intervencii zameranej na elimináciu emocionálnych a sociálnych ťažkostí u detí predškolského veku?

Nakoľko hlavným cieľom nášho kvantitatívne orientovaného výskumu bolo identifikovať v triede detí predškolského veku emocionálne a sociálne narušené deti a dokázať efektivitu experimentálneho programu aplikovaného u emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku, primárne zacieleného na rozvoj emocionality a sociability dieťaťa, z uvedeného vyplynuli i ďalšie čiastkové ciele:

- zvoliť najoptimálnejšiu hrovú metódu s vývinovým potenciálom, ktorá by pozitívne ovplyvnila rozvoj emocionálnej a sociálnej zrelosti dieťaťa a aplikovať ju v praxi,
- zistiť, či súbor stimulačných intervenčných hier môže pozitívne ovplyvniť emocionálnu a sociálnu stránku dieťaťa,
- zistiť, či môže intenzívny intervenčný hrový program významne znížiť mieru emocionálnych a sociálnych problémov u detí predškolského veku v porovnaní výsledkov pretestu a posttestu,
- či sa u detí, ktoré nepravidelne navštevujú materskú školu (opakované a dlhé absencia), alebo iba jeden rok pred nástupom do 1. ročníka ZŠ emocionálne a sociálne problémy prejavujú častejšie, ako u detí, ktoré materskú školu navštevujú pravidelne od troch rokov.

Na základe teoretických východísk a vyššie uvedených cieľov sme si stanovili nasledujúce hypotézy:

#### *Hypotéza č. 1*

Predpokladáme, že pomocou intervenčného experimentálneho programu zameraného na rozvoj emocionality a sociability sa u detí predškolského veku zníži miera prejavov emocionálnych a sociálnych problémov v následnom porovnaní výsledkov pretestu a posttestu.



## *Hypotéza č. 2*

Predpokladáme, že u detí predškolského veku, ktoré v predškolskom období materskú školu navštevujú nepravidelne (opakované a dlhé absencie) sa emocionálne problémy (plačlivosť, ustrašenosť, citlivosť, atď.) prejavujú častejšie ako u detí, ktoré pravidelne navštevujú materskú školu od troch rokov.

## **4.2 Charakteristika výskumnej vzorky**

Vzhľadom na tému našej práce sme sa snažili výskumnú vzorku vybrať zvlášť dôkladne. Metóda kváziexperimentu, ktorú sme si zvolili za hlavnú metódu nášho výskumu, si vyžadovala prirodzené prostredie triedy a ucelený kolektív detí bez akýchkoľvek výrazných vonkajších vplyvov.

Za objekt skúmania sme si zvolili 6 - triednu materskú školu na Obuvníckej ulici 430/35 v Partizánskom, nakoľko sme ju považovali za najvhodnejšie miesto z hľadiska dostupnosti a zloženia respondentov, ktorí spĺňali kritériá nášho výskumu. Výskum sme realizovali v školskom roku 2009/2010 v mesiacoch november až december 2009 v triede 5 – 6 ročných detí, ktorú navštevovalo 22 detí (8 chlapcov a 14 dievčat). Priemerný vek týchto detí bol 5 rokov a 3 mesiace.

Výskumnú vzorku tvorilo 10 detí (6 chlapcov a 4 dievčatá) vo veku 5 – 6 rokov, u ktorých sme na základe dlhodobého pozorovania a výsledkov v dotazníkoch zameraných na správanie detí identifikovali emocionálne a sociálne nedostatky. Z celkového počtu desať detí navštevovalo materskú školu od troch rokov sedem detí. Tri deti mali odloženú školskú dochádzku, pochádzali zo sociálne znevýhodneného prostredia a navštevovali materskú školu len od septembra 2009.

### 4.3 Metodika výskumu

Pred realizáciou výskumu sme počas dvoch mesiacov v triede 5 – 6 ročných detí sledovali priebeh aktivít a interpersonálnych vzťahov medzi deťmi. Zamerali sme sa najmä na emocionálne prejavy a citovú závislosť niektorých detí, sociálne vzťahy a kontakty medzi deťmi, verbálne a neverbálne prejavy detí, prejavy hnevu a agresívne správanie sa voči iným deťom. Vzhľadom k tomu, že po necelých dvoch spoločne strávených rokoch väčšinu detí v triede dôkladne poznáme, a to nielen po sociálne-emocionálnej stránke, ale aj po kognitívnej a perceptuálno-motorickej, nepovažovali sme za potrebné zaznamenávať výskyt a trvanie emocionálnych prejavov u všetkých detí do pozorovacích hárkov. Na základe pozorovania počas dvoch mesiacov september a október 2009 sme mohli zodpovedne vyšpecifikovať deti, u ktorých sa najčastejšie prejavovali symptómy emocionálneho a sociálneho narušenia a na vystihnutie celkovej sociálnej interakcie v triede sa nám takto zvolený postup javil ako dostatočný.

Ako nástroj na identifikáciu emocionálne a sociálne narušených detí predškolského veku a získavanie údajov o ich prejavoch v správaní použili dotazník od autoriek Jacquelin McGuireovej a Naomi Richmanovej, ktorý preložil a upravil V. Černý (1998) pod názvom „Dotazník správania sa detí predškolského veku“ (Príloha A).

Je to screeningový dotazník vhodný pre učiteľky materských škôl a pre všetkých, ktorí pracujú v detských kolektívoch. Je určený k počiatočnej identifikácii detí s emocionálnymi problémami a s problémami správania a jeho význam spočíva v tom, že je praktickým prostriedkom k objektívnemu a systematickému posúdeniu správania sa dieťaťa v kolektíve. Dotazník sa skladá z 22 položiek, ktoré popisujú určitú mieru správania. Každá položka má tri alebo štyri alternatívne popisy správania, z ktorých učiteľka vyberá popis, ktorý determinuje mierny (1 bod), výrazný (2 body), alebo žiadny (0 bodov) výskyt ťažkostí. Prvých 5 položiek sa vzťahuje na emocionálne problémy ako je vyžadovanie si pozornosti, náladovosť, precitlivosť, ustrašenosť, ďalších 5 položiek sa zameriava na problémy správania ako sú problémy so sebaovládaním, bitky, vyrušovanie, trápenie ostatných. Jedna položka skúma záchvaty zúrivosti. Schopnosť koncentrácie a sledovanie aktivity dieťaťa pri hrách skúmajú 3 položky a sociálne vzťahy a schopnosť prispôsobovania sa dieťaťa skúmajú tiež 3 položky. Posledných 5 položiek je zameraných na jazyk, reč, návyky a udržiavanie osobnej hygieny.

Vyplňovanie dotazníkov nepredstavovalo pre učiteľku v experimentálnej triede veľkú záťaž. Výhodou bolo dôkladné poznanie úrovne sociálno-emocionálneho vývinu každého dieťaťa, ktorému predchádzalo sledovanie emocionálnych reakcií detí v interpersonálnych vzťahoch a kontaktoch s inými deťmi v triede. Dotazník správania sme použili ako pretest v celej triede u všetkých 22 detí a po starostlivej analýze výsledkov dotazníkov sme vyšpecifikovali 10 detí, u ktorých výsledne skóre (HS = 12 a viac) dokazovalo výskyt emocionálnych a sociálnych problémov. Ten istý dotazník sme použili aj ako posttest tesne po experimentálnom pôsobení na danú skupinu detí.

Hlavnou metódou nášho výskumu bola metóda kváziexperimentu. Nakoľko experiment umožňuje zachytiť kauzálne vzťahy závislých a nezávislých premenných, javila sa nám ponúkaná metóda ako vhodná na objasnenie vzťahu medzi emocionálnymi a sociálnymi problémami detí predškolského veku (závislá premenná) a intervenčným programom pôsobiacim priamo na emocionálnu a sociálnu stránku týchto detí (nezávislá premenná). V experimente sme manipulovali s jednou skupinou detí predškolského veku. Účinnosť experimentálneho zásahu sme posudzovali porovnaním výsledkov v dotazníku zameranom na správanie sa detí pred intervenčným programom a po jeho realizácii.

Na spracovanie a vyhodnocovanie získaných výsledkov výskumu sme si použili kvantitatívnu analýzu a to konkrétne matematicko-štatistické spracovanie údajov a štatistickú asociačnú analýzu za použitia  $\chi^2$  chí – kvadrát testu. Kvantitatívne spracovanie je vyjadrené percentuálne a graficky pomocou tabuliek a grafov. Použité boli stĺpcové grafy. Materiál získaný v priebehu výskumu bol kvalitatívne analyzovaný, vyhodnotený a boli z neho vyvodené závery.

#### **4.4 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu**

Vo výskumnej časti našej práce sme sa zamerali na využitie intervenčného hrového programu pre emocionálne a sociálne narušené deti predškolského veku, aby sme na základe aplikácie uvedeného programu priamo v materskej škole mohli potvrdiť, alebo vyvrátiť vplyv tohto intervenčného programu na rozvoj emocionality a sociability dieťaťa. Taktiež sme skúmali, či má pravidelná a dlhodobá dochádzka dieťaťa do materskej školy vplyv na emocionálny a sociálny vývin dieťaťa. Vzhľadom k tomu, že centrom pozornosti

výskumnej časti našej práce sú emocionálne a sociálne narušené deti, použili sme v celej podkapitole na označenie emocionálneho a sociálneho narušenia skratku EaSN.

Na vyhodnocovanie získaných údajov súvisiacich s prvou hypotézou sme si použili matematicko-štatistické metódy vyhodnocovania výsledkov výskumu, ktoré sme spracovali do tabuliek a grafov a na vyhodnotenie druhej hypotézy sme použili štatistickú asociačnú analýzu za použitia  $\chi^2$  chí – kvadrát testu.

Základné údaje o skúmanej vzorke, ktorú tvorili EaSN deti sme zobrazili v tabuľke 1 a pre lepšie znázornenie sme ju doplnili aj grafom 1, ktorý percentuálne vyjadruje počet EaSN detí v triede detí predškolského veku. Výsledky dotazníkov, ktoré boli použité vo forme pretestu a postestu na zistenie úrovne emocionálneho s sociálneho rozvoja detí sú spracované v grafoch (graf 2 – graf 15), v ktorých sme farebne zvýraznili rozdiely v získanom skóre v jednotlivých problémových okruhoch a položkách dotazníka pred aplikovaním intervenčného hroveho programu a po jeho realizácii. Pri vyhodnocovaní každej položky sme použili aj krátky popis grafu a vlastné stanovisko k výsledkom, ktoré sme dosiahli po experimentálnom zásahu.

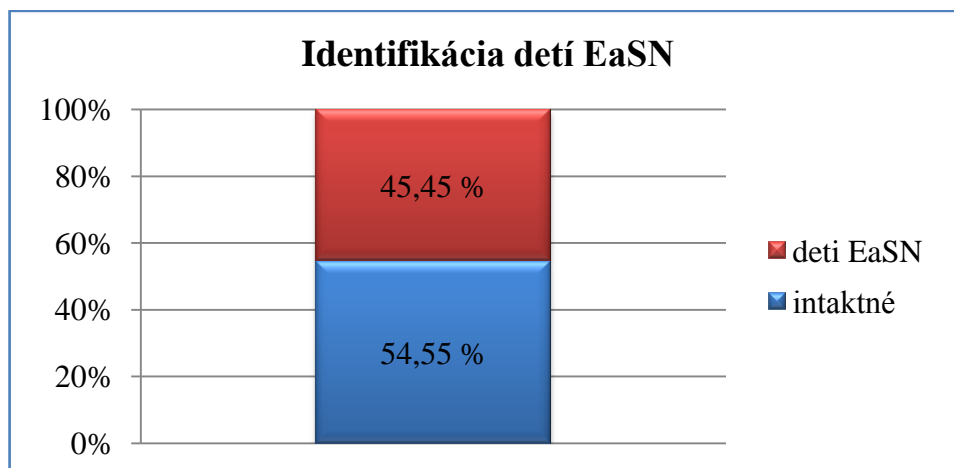
Najdôležitejšou časťou interpretácie výsledkov výskumu je súhrnná analýza výsledkov hrubého skóre získaného v položkách dotazníka pred a po aplikácii intervenčného programu u všetkých detí a taktiež percentuálne vyjadrenie rozdielu medzi výsledkami v dotazníkoch. Všetky údaje sme spracovali a zobrazili v tabuľke 2. Pre lepšie znázornenie sme porovnanie celkového hrubého skóre získaného pred a po aplikácii intervenčného programu zobrazili aj v grafe 16. Na záver sme výsledky výskumu, ktoré sme dosiahli po experimentálnom zásahu u detí EaSN zobrazili v grafe 18, v ktorom sme percentuálne vyjadrili úspešnosť intervenčného programu pri odstraňovaní nežiaducich prejavov v skupine detí s problémami v emocionálnej a sociálnej oblasti. Všetky výsledky spojené s prvou hypotézou sme porovnali a stanovili záver.

*Tabuľka 1 Identifikácia EaSN detí v triede detí predškolského veku*

<b>Deti predškolského veku</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
intaktné	12	54,55
Deti EaSN	10	45,45
Spolu	22	100

V tabuľke 1 uvádzame základné údaje o našej výskumnej vzorke. Z celkového počtu 22 detí v triede sme po dôkladnom vyplnení a vyhodnotení dotazníka zameraného na správanie sa detí predškolského veku identifikovali skupinu 10 detí s emocionálnym a sociálnym narušením, ktorých celkové získané skóre v dotazníku prekročilo kritickú hranicu 12 bodov. Ostatných 12 detí bolo intaktných. V percentuálnom zastúpení intaktné deti tvorili 54,55 % z celkového počtu detí a deti EaSN tvorili 45,45 %. Z hľadiska detskej populácie považujeme tak vysoký výskyt EaSN detí v jednej triede za znepokojujúci. Z hľadiska efektívnosti edukačného procesu v materskej škole si práca s EaSN deťmi vyžaduje od učiteľky veľkú dávku trpezlivosti, tolerancie, špecifický prístup a zvýšené pracovné nasadenie. Uvedené výsledky dokumentuje aj graf 1, ktorý sme si zvolili pre prehľadnejšie porovnanie obidvoch skupín detí a lepšie znázornenie našej skúmanej vzorky.

*Graf 1 Percentuálne vyjadrenie počtu detí intaktných a detí EaSN v triede detí predškolského veku*



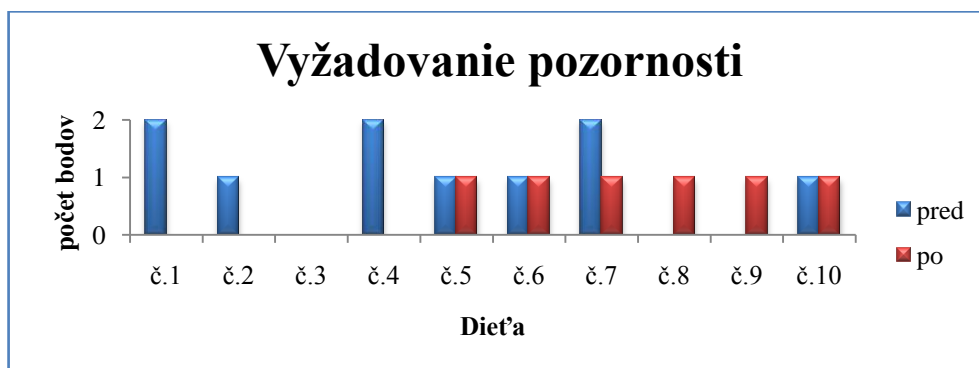
Súčasťou interpretácie výsledkov je aj spracovanie a vyhodnotenie otázok z dotazníka správanie sa detí predškolského veku od autoriek Jacquelin McGuireovej a Naomi Richmanovej, ktorý sme použili ako pretest na identifikáciu EaSN detí a ten istý dotazník sme použili aj po realizácii intervenčného hroveho programu. Dotazník je rozdelený do štyroch okruhov problémov. Z hľadiska zamerania našej práce sme sa rozhodli spracovať a vyhodnotiť tri okruhy problémov, ktorými sú:

- emocionálne problémy (položka č.7, 12, 13, 17, 21),
- sociálne vzťahy (položka č.2, 11, 19),
- problémy správanie (položka č.6, 10, 14, 16, 18, 20).

V nasledujúcich grafoch (graf 2 – 15) je zachytené bodové skóre v jednotlivých okruhoch a vybraných položkách dotazníka. Každý graf zobrazuje názov položky, počet získaných bodov v položke, pričom 0 bodov determinuje žiadny výskyt problémov, 1 bod determinuje mierny výskyt problémov a 2 body determinujú výrazný výskyt ťažkostí u dieťaťa predškolského veku.

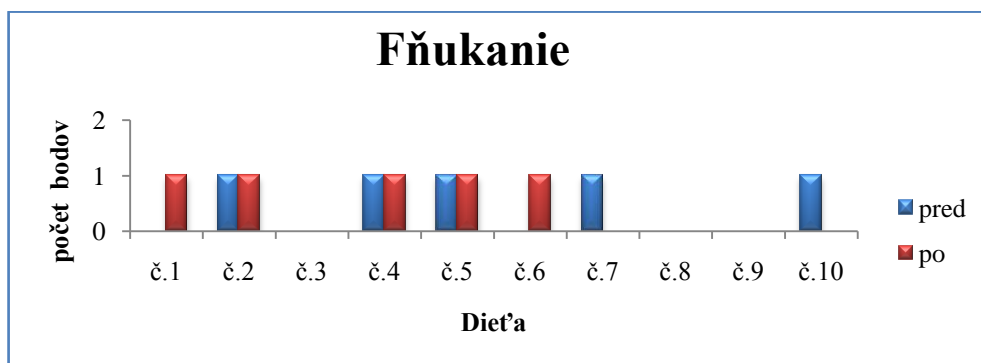
### Emocionálne problémy

Graf 2 Porovnanie získaného skóre v položke č.7 pred a po aplikácii intervenčného programu



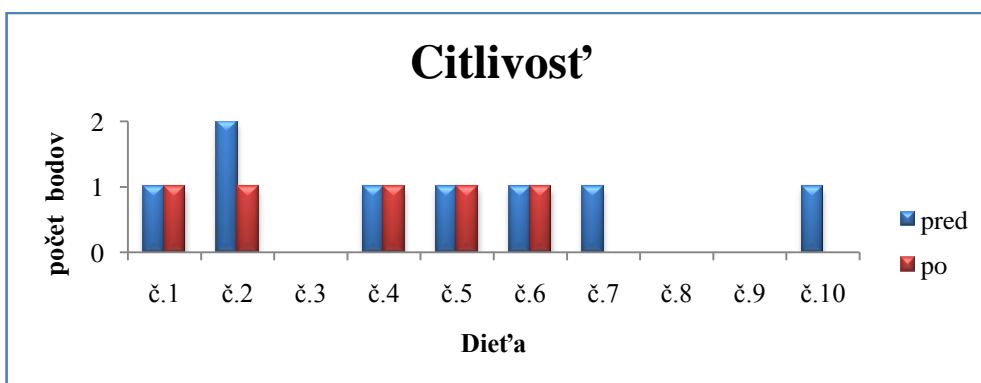
V grafe 2 vidieť pozitívnu zmenu u štyroch detí. U dieťaťa č.1, č.2 a č.4 došlo k úplnému a u dieťaťa č.7 k čiastočnému odstráneniu problémov s vyžadovaním pozornosti, čo možno pripísať snahe detí naučiť sa byť samostatnými pri manipulácii s predmetmi a nezávislými v správnom rozhodovaní sa pre určitú činnosť. U detí č.8 a č.9 nastalo zhoršenie. Domnievame sa, že to môže byť dôsledkom častej neprítomnosti týchto detí v materskej škole a nesamostatnosti, ktorá sa prejavuje tým, že pri riešení úloh si tieto deti potrebujú neustále overovať správnosť svojho rozhodnutia. U ostatných štyroch detí zmena nenastala.

Graf 3 Porovnanie získaného skóre v položke č. 12 pred a po aplikácii intervenčného programu



Na tomto grafe vidieť pozitívnu zmenu u dieťaťa č.7 a č.10. Intenzívnym pôsobením na emocionálnu stránku týchto detí došlo k úplnému odstráneniu daných prejavov. Zhoršenie nastalo u dieťaťa č.1 a č.6, čo sa prejavovalo najmä častým žalovaním a ponosovaním sa. U väčšiny detí nedošlo k žiadnej výraznej zmene. Myslíme si, že na odstraňovanie týchto nežiaducich prejavov u detí predškolského veku malo vplyv pôsobenie nášho hrového programu, no domnievame sa, že prejavy neustáleho fňukania nemusia byť len emocionálneho charakteru, ale môžu súvisieť aj so snahou detí takýmto spôsobom upriamovať na seba pozornosť a získavať určité výhody v kolektíve. Považujeme za správne uvedené problémy riešiť aj inými stratégiami ako len hrou (rozhovor, poukazovanie na pozitívne vzory, atď.), nakoľko pri nástupe do 1. ročníka ZŠ považujeme fňukanie a ponosovanie sa za nežiaduce.

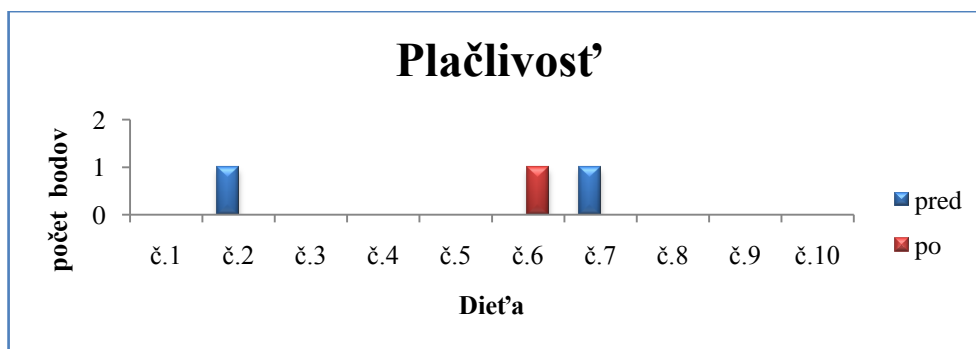
Graf 4 Porovnanie získaného skóre v položke č. 13 pred a po aplikácii intervenčného programu



Pri vyhodnocovaní tejto položky nás potešilo, že ani u jedného dieťaťa sa neprejavilo zhoršenie citlivosti u detí. Čiastočne sa odstránila precitlivenosť u dieťaťa č.2, u ktorého sa pred realizáciou intervenčného programu dlhodobo prejavovala citlivosť na

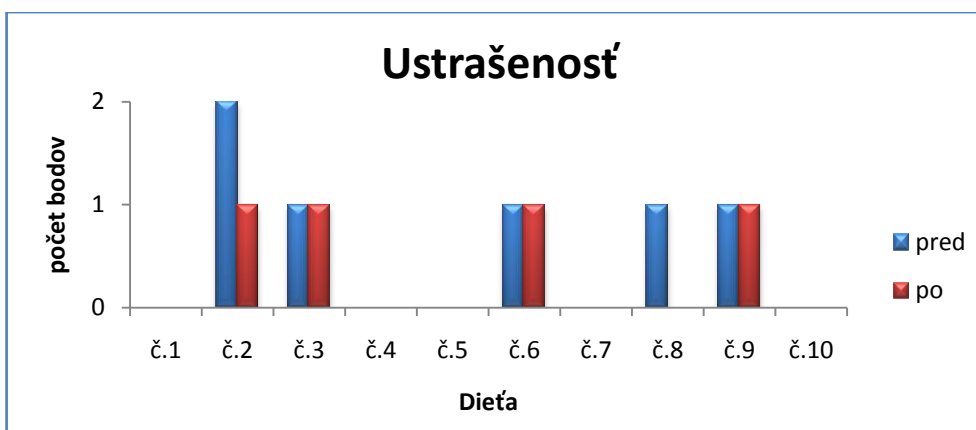
zmeny v činnostiach a presuny z jedného prostredia do iného. U ostatných detí mimoriadne zmeny nenastali. Myslíme si, že väčšina 5 – 6 ročných detí sa už v tomto veku dokáže prispôbiť náhlym zmenám a činnostiam, pretože aj to môžeme pokladať za jeden z prejavov emocionálnej a sociálnej zrelosti.

*Graf 5 Porovnanie získaného skóre v položke č. 17 pred a po aplikácii intervenčného programu*



Plačlivosť sa u 5 – 6 ročných detí prejavuje zriedkakedy, nakoľko tieto deti už dokážu svoj problém, alebo trápenie vyjadriť verbálne, čoho dôkazom je aj graf 5, na ktorom môžeme vidieť zmenu iba u troch detí z desiatich. Konkrétne u dieťaťa č.2 a č.7, kde sa pôsobením programu plačlivosť u týchto detí odstránila a u dieťaťa č.6, kde došlo k zhoršeniu vzhľadom k tomu, že ide o dieťa, ktoré doteraz nenavštevovalo materskú školu a ťažšie sa adaptovalo na nové prostredie.

*Graf 6 Porovnanie získaného skóre v položke č. 21 pred a po aplikácii intervenčného programu*



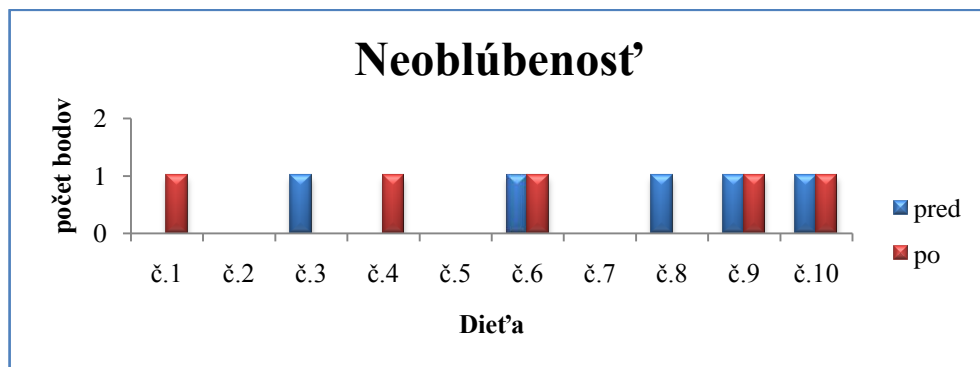
Z výsledkov tohto grafu vyplýva, že u väčšiny detí sa strach ako negatívna emócia nevyskytuje, alebo iba občas, ako vidíme u detí č.3, 6 a 9. Tieto deti pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia a materskú školu navštevujú iba od septembra 2009,



preto ustrašenosť a plachosť u týchto detí považujeme za bežný prejav ich emocionálnej nezrelosti. Domnievame sa, že problém strachu u týchto detí vychádza z pôsobenia komunity a rodinného prostredia. U dieťaťa č.2 vidieť zlepšenie a u dieťaťa č.8 odstránenie problému.

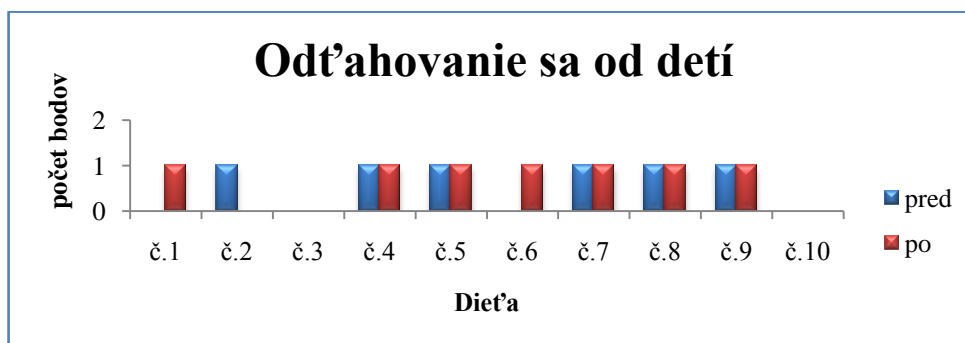
### Sociálne vzťahy

Graf 7 Porovnanie získaného skóre v položke č.2 pred a po aplikácii intervenčného programu



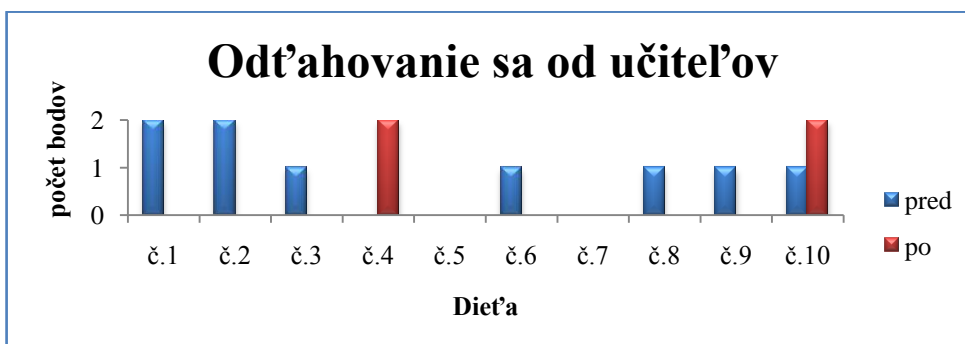
V každom detskom kolektíve sa stretávame s deťmi, ktoré sú viac alebo menej obľúbené pre svoje pozitívne vlastnosti a priateľské správanie. Graf poukazuje na to, že u detí č.1 a č.4 došlo k zhoršeniu obľúbenosti v kolektíve. Ide o deti, ktoré sú v rodine centrom pozornosti, pretože sú sami bez súrodencov. Myslíme si, že jednou z príčin neoblúbenosti týchto detí môže byť neochota podriaďiť sa väčšine kolektívu a neschopnosť akceptovať iný názor ako svoj, dôsledkom čoho môže dochádzať ku konfliktným situáciám, prejavom sebeckta, až agresívneho správania. Opakom týchto detí sú deti č.3 a č.8, ktoré spočiatku nepatrili medzi obľúbené deti kvôli tomu, že boli utiahnuté a plaché, avšak dlhším poznávaním prostredia a vzájomnou interakciou s deťmi v spoločných aktivitách, ako aj vplyvom hier v intervenčnom programe sa po určitom čase osmelili a stali opäť obľúbenými a uznávanými v kolektíve.

Graf 8 Porovnanie získaného skóre v položke č.11 pred a po aplikácii intervenčného programu



Väčšina detí predškolského veku sa teší prítomnosti iných detí v kolektíve a s radosťou sa zapájajú do spoločných hier. Niektoré deti však majú tendenciu odt'ahovať sa od detí a vyhľadávajú v triede skupiny s menším počtom detí, prípadne ignorujú celý kolektív a nehrajú sa s nikým, iba pozorujú ostatných. Podľa výsledkov v grafe 8 môžeme vidieť zlepšenie u dieťaťa č.2, ktoré dlhú dobu patrilo práve k tým deťom, čo sa odt'ahovali od ostatných, preto nás teší zlepšenie, ktoré nastalo po intervenčnom programe. Mierne zhoršenie u dieťaťa č.1 znamenalo problém s prispôbením sa kolektívu, nakoľko túžbou tohto dieťaťa bolo byť dominantný a pokiaľ táto dominantnosť nebola akceptovaná, dieťa odmietalo spoločné hry a samo sa svojim správaním vyčleňovalo z kolektívu. U dieťaťa č.6 nastal opačný problém. To, že sa dieťa odt'ahovalo od detí mohlo byť dôsledkom výchovy v rodine, ktorá patrí do minoritnej komunity, v ktorej je už dlhodobo zakódovaný pocit strachu, menejcennosti a ubližovania zo strany majoritnej vrstvy. Preto si myslíme, že tieto pocity mohli byť podvedome prenášané aj na deti, čoho dôkazom je odt'ahovanie dieťaťa od ostatných.

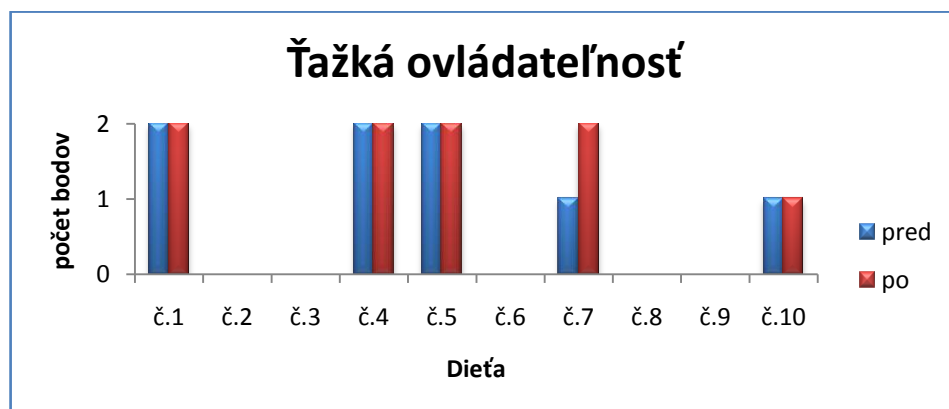
Graf 9 Porovnanie získaného skóre v položke č.19 pred a po aplikácii intervenčného programu



Výsledky v grafe 9 nás presvedčili o tom, že intervenčný program v tomto smere splnil naše očakávanie a svojim pôsobením pomohol k vytvoreniu vzájomného zblíženia detí s učiteľkou, nakoľko zlepšenie vzťahov medzi učiteľkou a deťmi sa prejavilo u väčšiny detí. Veľký citový odstup sa prejavil u dieťaťa č.4 a č.10. Domnievame sa, že jednou z príčin môže byť to, že niektoré deti nedokážu prijať autoritu učiteľky, ktorá pristupuje ku všetkým deťom rovnako a neuprednostňuje žiadne z detí. Z toho vyplýva, že tieto deti nedokážu akceptovať situácie, kedy nie sú stredobodom pozornosti na ktoré sú zvyknuté z rodinného prostredia a to môže byť príčinou udržiavania si odstupu od učiteľky.

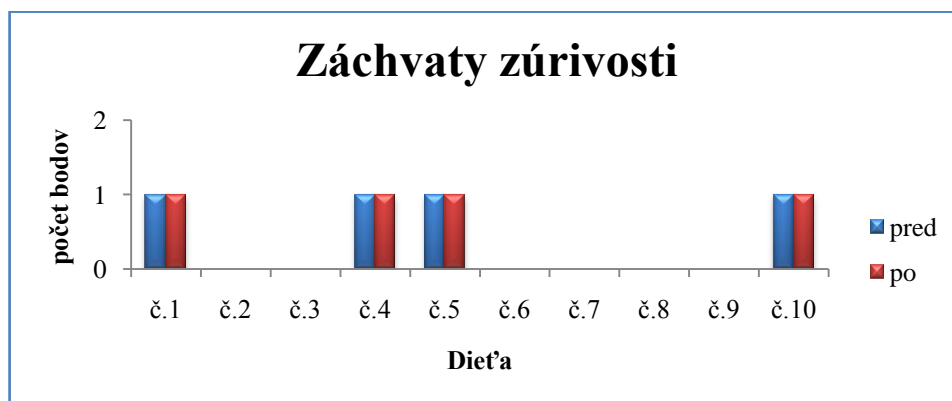
### Problémy správania

Graf 10 Porovnanie získaného skóre v položke č.6 pred a po aplikácii intervenčného programu



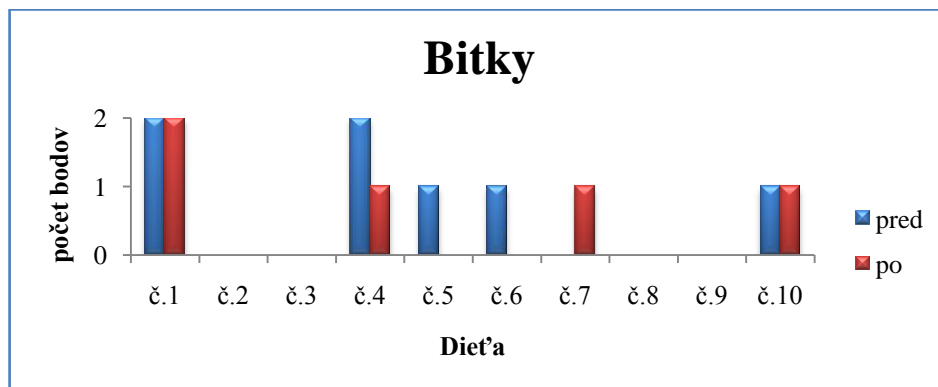
Výsledky v tomto grafe nás prekvapili. V grafe vidíme zhoršenie v sebaovládaní u dieťaťa č.7 a u všetkých ostatných detí sa vzdorovitosť, neposlušnosť a nekontrolované správanie ani po intervenčnom programe nezlepšili a ostali na rovnakej úrovni ako pred experimentálnym zásahom. U detí, u ktorých sme predpokladali zmiernenie, až odstránenie problémov so sebaovládaním sa ukázalo, že intervenčný program aplikovaný krátkodobo, i keď intenzívne nesplnil naše očakávania v tejto položke. Z toho vyplýva, že na odstránenie uvedených problémov u detí je potrebné aplikovať tento program síce intenzívne, avšak dlhodobo a v kombinácii aj s inými alternatívnymi metódami.

Graf 11 Porovnanie získaného skóre v položke č.10 pred a po aplikácii intervenčného programu



Záchvaty zúrivosti sú prejavom egocentrického správania sa detí a domnievame sa, že záchvaty zúrivosti u detí vyplývajú z prehnaného sebavedomia a vymáhania si svojich prianí a požiadaviek za každú cenu aj na úkor vzniku konfliktných situácií v kolektíve. U detí č.1, č.4, č.5 a č.10 sú z nášho pohľadu takéto prejavy zúrivosti a straty sebakontroly výsledkom príliš liberálneho štýlu výchovy detí v rodine. V grafe vidíme, že náš intervenčný program nedokázal odstrániť dané problémy u detí a na základe toho si myslíme, že pri odstraňovaní hnevu, zúrivosti treba voliť taktiež aj iné metódy.

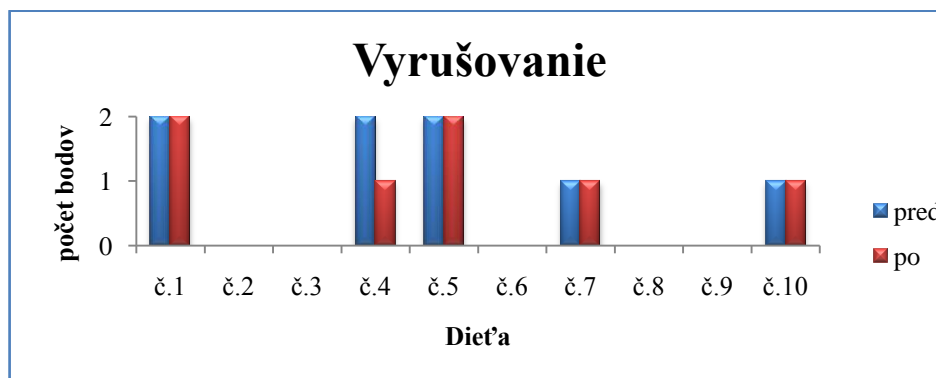
Graf 12 Porovnanie získaného skóre v položke č.14 pred a po aplikácii intervenčného programu



Bitka býva často vyústením hnevu, zúrivosti a konfliktov medzi deťmi. U väčšiny skúmaných detí sme nespozorovali agresívne správanie a občasné bitky vyplývali iba zo spontánnych reakcií na vzniknuté situácie, ktoré sú u detí predškolského veku bežné. U dieťaťa č.1 a č.10 sa ani po intervenčnom programe problém neodstránil, avšak u dieťaťa č.7 nastalo zhoršenie. Bitky dieťaťa sú často vyústením vysokých nárokov

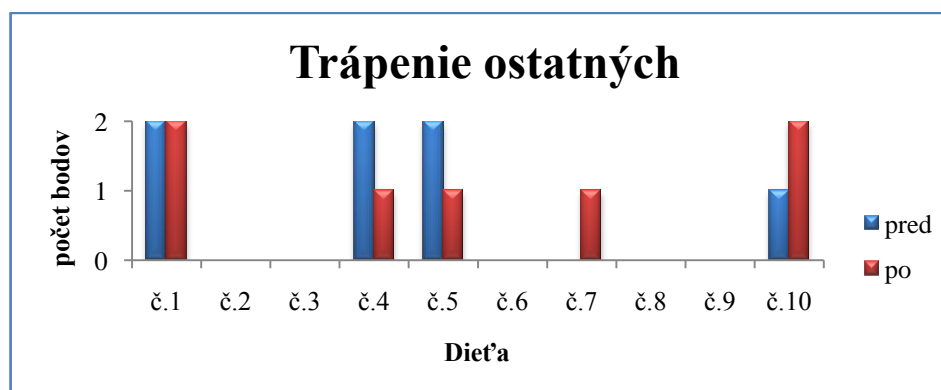
rodičov na presadenie sa dieťaťa v kolektíve, čo dieťa často nie je schopné splniť a z toho dôvodu dochádza u dieťaťa k nárastu agresivity voči iným deťom.

*Graf 13 Porovnanie získaného skóre v položke č.16 pred a po aplikácii intervenčného programu*



Vyrušovanie je jedným z prejavov školskej nezrelosti u dieťaťa predškolského veku, ale zároveň aj prirodzeným prejavom zvedavosti a snahy porovnávať svoje dosiahnuté výsledky s výsledkami iných detí. Z výsledkov v grafe nám vyplynulo zlepšenie u dieťaťa č.4. U ostatných detí žiadna zmena nenastala. Pri odstraňovaní problémov tohto charakteru pokladáme za potrebné pôsobiť na deti nielen hrami zameranými na pozornosť a sústredenosť počas činnosti, ale aj inými edukačnými aktivitami, ktoré zvyšujú sebadisciplínu a sebaovládanie dieťaťa.

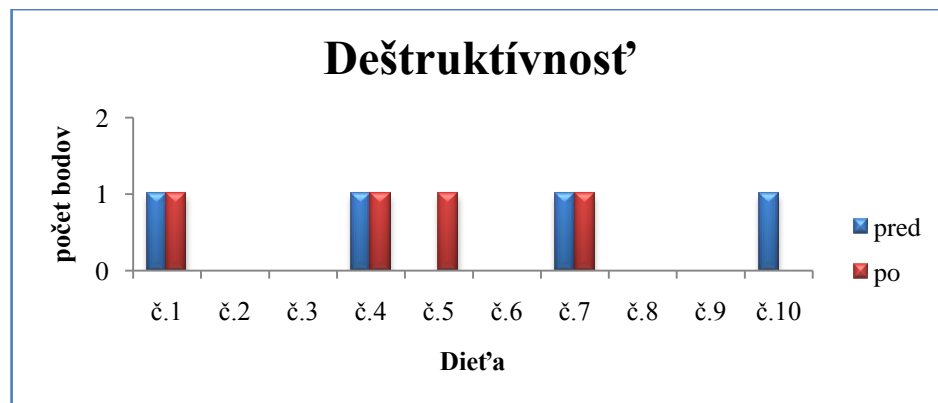
*Graf 14 Porovnanie získaného skóre v položke č.18 pred a po aplikácii intervenčného programu*



V tomto grafe môžeme vidieť pozitívnu zmenu u dieťaťa č.4 a č.5. Domnievame sa, že v prípade týchto detí to môže súvisieť s postupným zrením v sociálno-emocionálnej oblasti a dosahovaním školskej zrelosti, kedy deti čoraz viac uvažujú nad prejavmi správania a snažia sa viac kontrolovať a ovládať svoje emócie. Zhoršenie, ktoré nastalo po

intervenčnom programe u dieťaťa č.7 a č.10 môžeme pripísať nezrelosti v emocionálnej a sociálnej oblasti a snahe detí predvídať sa a dokazovať ostatným svoju silu a moc. To sa samozrejme prejavuje vysmievaním, provokovaním a vnucovaním vlastných názorov a predstáv iným deťom.

*Graf 15 Porovnanie získaného skóre v položke č.18 pred a po aplikácii intervenčného programu*



Výsledky v grafe 15 ukazujú na zhoršenie u dieťaťa č.5, čo môže súvisieť s impulzívnym správaním, citovou labilitou a nedostatkom sebakontroly tohto dieťaťa v krízových situáciách a vidíme, že ani náš intervenčný program, ktorý obsahoval hry na sebaovládanie neprispel k odstráneniu tohto problému u dieťaťa. Naopak u dieťaťa č.10 vidieť odstránenie tohto problému, čoho znakom môže byť snaha o sebaovládanie, uvedomenie si dôsledkov nevhodného správania a postupná emocionálna a sociálna zrelosť dieťaťa.

V ďalšej časti analyzujeme celkové hrubé skóre v položkách dotazníka, ktoré dosiahli EaSN deti predškolského veku pred aplikovaním intervenčného hrového programu a tesne po absolvovaní programu. Z hľadiska prehľadnosti sme jednotlivé skóre v tabuľke zoradili od najvyššie dosiahnutého hrubého skóre až po najnižšie a percentuálne sme vyjadrili rozdiel medzi výsledkami v dotazníkoch.

*Tabuľka 2 Analýza výsledkov hrubého skóre získaného v položkách dotazníka pred a po aplikácii intervenčného hroveho programu a percentuálne vyjadrenie rozdielu medzi výsledkami v dotazníkoch*

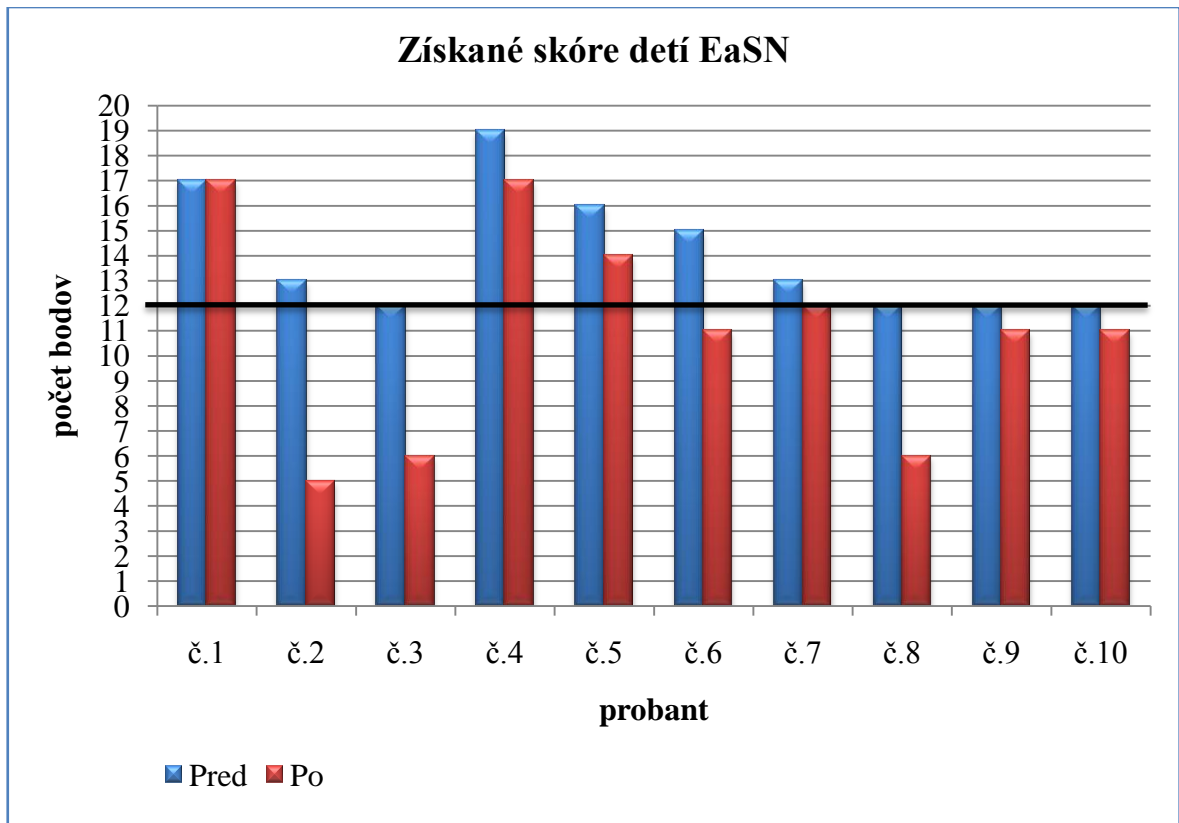
<b>Dieťa</b>	<b>Skóre pred intervenčným programom</b>	<b>Skóre po intervenčnom programe</b>	<b>Rozdiel v %</b>
č.4	19	17	10,53
č.1	17	17	0,00
č.5	16	14	12,50
č.6	15	11	26,67
č.2	13	5	61,54
č.7	13	12	7,69
č.3	12	6	50,00
č.8	12	6	50,00
č.9	12	11	8,33
č.10	12	11	8,33

U dieťaťa č.4, ktoré dosiahlo najvyššie skóre 19 sme zaznamenali rozdiel v skóre po experimentálnom zásahu iba o 10,53%, čo znamená čiastočné zlepšenie, podobne ako u dieťaťa č.5, kde bol rozdiel o 12,50% a u dieťaťa č.6 bol rozdiel o 26,67%. Výraznejšie rozdiely v skóre sme zaznamenali u dieťaťa č.3 a č.8 a to až o 50,00% a dieťa č.2 dosiahlo rozdiel až o 61,54%, čo je najvýraznejší rozdiel medzi jednotlivými skóre, až o 8 bodov. V porovnaní s ostatnými výsledkami je rozdiel v dosiahnutom skóre u detí č.9 a č.10, ktoré je iba o 8,33% a u dieťaťa č.7 ešte menej iba o 7,69% veľmi malý, až zanedbateľný. U dieťaťa č.1 sa získané skóre 17 ani po experimentálnom zásahu nezmenilo, z čoho vyplýva, že u tohto dieťaťa sa pozitívne účinky po aplikácii intervenčného programu nedostavili.

Pre lepšie znázornenie rozdielov v celkovom získanom skóre pred a po experimentálnom zásahu sme vytvorili graf 16, v ktorom možno vidieť, u ktorých detí intervenčný program prispel k odstráneniu emocionálnych a sociálnych problémov, u ktorých detí sa znížila miera emocionálnych a sociálnych problémov a u ktorých detí

sa pozitívne účinky programu nedostavili. Získané hrubé skóre 12 a viac predstavuje v dotazníku hranicu pre určenie dieťaťa s emocionálnymi a sociálnymi problémami.

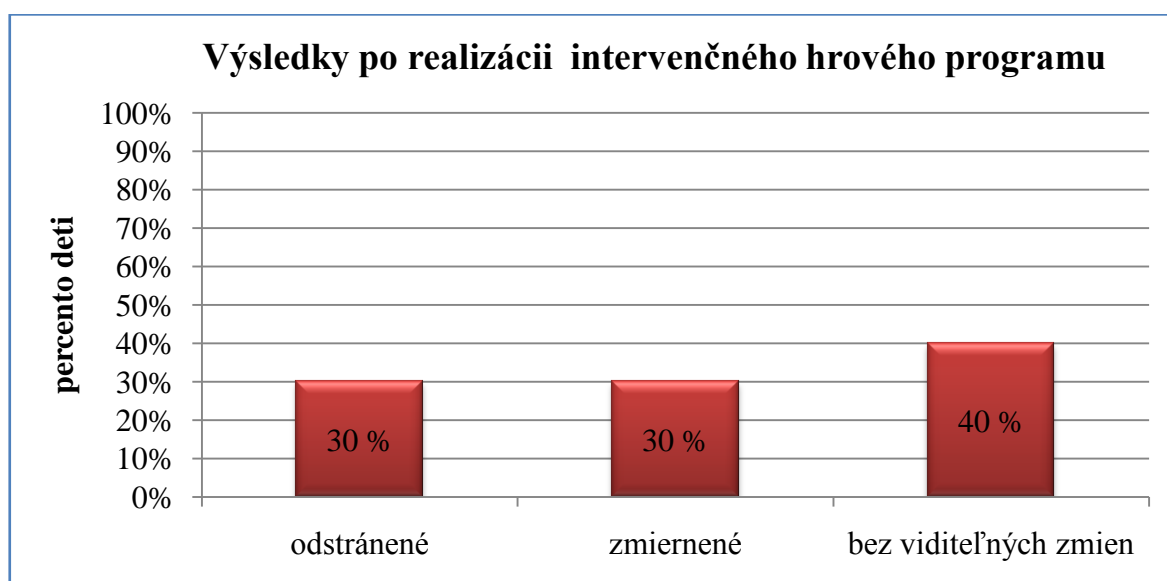
*Graf 16 Porovnanie celkového hrubého skóre v položkách dotazníka pred a po aplikácii intervenčného hrového programu*



U dieťaťa č.3 a č.8 sa celkové hrubé skóre po experimentálnom zásahu znížilo o 6 bodov, čo je hlboko pod kritickou hranicou 12. U dieťaťa č.2 sa skóre znížilo až o 8 bodov. Z uvedeného vyplýva, že u týchto detí sa nám aplikáciou intervenčného hrového programu podarilo emocionálne a sociálne problémy úplne odstrániť. Celkové hrubé skóre sa znížilo aj u detí č.4 a č.5 a to o 2 body, čo znamená čiastočné zmiernenie po experimentálnom zásahu. U dieťaťa č.6 sa hrubé skóre znížilo o 4 body a tak sa dieťa dostalo pod kritickú hranicu 12. U týchto detí možno hovoriť o výraznom zmiernení problémov. Z výsledkov získaného hrubého skóre možno vidieť, že u dieťaťa č.1 sa hrubé skóre 17 ani po experimentálnom zásahu nezmenilo. U dieťaťa č.7, 9 a č.10 sa hrubé skóre po experimentálnom zásahu znížilo iba o 1 bod, čo je veľmi málo na to, aby sme mohli konštatovať, že náš intervenčný hrový program prispel k zmierneniu intenzity symptómov u týchto detí, i keď sa skóre u dieťaťa č.9 a č.10 po experimentálnom zásahu znížilo pod kritickú hranicu 12.



Graf č.17 Znáornenie vplyvu intervenčného hrového programu na deti s EaSN



V grafe 17 sme výsledky, ktoré sme dosiahli po realizácii intervenčného hrového programu vyjadrili percentuálne. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že u 40,00% detí sa nám nepodarilo nedosiahnuť viditeľné zmeny v emocionálnej oblasti a sociálnych vzťahoch a to konkrétne u dieťaťa č.1, č.4, č.5 a č.7 (graf 16). Z toho vyplýva, že nie u všetkých detí krátkodobým pôsobením intervenčného hrového programu môžeme dosiahnuť pozitívne zmeny v emocionálnej a sociálnej oblasti. Výsledky výskumu nám dokázali i keď na malej vzorke detí, že sú deti, ktoré si vyžadujú dlhodobé, cieľavedomé a systematické každodenné pedagogické vedenie, aby sa u nich rozvinuli emocionálne a sociálne kompetencie. Pozitívne výsledky sme dosiahli u 30% detí, u ktorých boli emocionálne a sociálne problémy úplne odstránené a to konkrétne u dieťaťa č.2, č.3 a č.8 (graf 16) a u ďalších 30% detí sa problémy po experimentálnom zásahu zmiernili a to u dieťaťa č.6, č.9 a č.10 (graf 16) čo znamená, pozitívny výsledok sme dosiahli spolu u 60% detí.

Na základe uvedených výsledkov môžeme konštatovať, že hypotéza, v ktorej sme predpokladali, že pravidelnou intervenciou v programe zameranom na rozvoj emocionality a sociability sa u detí zníži miera prejavov emocionálnych a sociálnych problémov, ako sú vyžadovanie pozornosti, náládovosť, alebo precitlivosť sa **potvrdila**.

V druhej hypotéze sme predpokladali, že u detí predškolského veku, ktoré v predškolskom období materskú školu navštevujú nepravidelne (opakované a dlhé absencie) sa emocionálne problémy (plačlivosť, ustrašenosť, citlivosť, atď.) prejavujú častejšie ako u detí, ktoré pravidelne navštevujú materskú školu od troch rokov. Vzhľadom k tomu, že niektoré deti materskú školu navštevujú pravidelne, iné nepravidelne a rozdiel môžeme vidieť taktiež v dĺžke dochádzky detí do materskej školy, rozhodli sme sa druhú hypotézu preskúmať z troch hľadísk:

1. z hľadiska počtu rokov navštevovania materskej školy,
2. z hľadiska vymeškaných dní za celé obdobie dochádzky dieťaťa do materskej školy,
3. z hľadiska vymeškaných dní za obdobie od septembra 2009 do marca 2010.

Keďže sme zisťovali závislosť medzi kvalitatívnymi premennými (nedajú sa merať, iba popisujú, že daný objekt má určitú vlastnosť), údaje sme vyhodnocovali pomocou asociačnej analýzy, t.j. pomocou  $\chi^2$  chí-kvadrát testu (Anděl, J., 2007). Táto štatistická metóda je založená na porovnávaní teoretických hodnôt s experimentálnymi. V tejto analýze vždy nulová hypotéza ( $H_0$ ) znamená, že neexistuje závislosť medzi testovanými premennými a alternatívna hypotéza ( $H_1$ ) znamená, že existuje závislosť medzi testovacími premennými. Testovanie sa prevádza pomocou asociačných tabuliek. Asociačná tabuľka popisuje počty objektov, ktoré majú dané vlastnosti (napr. počet detí, ktoré navštevujú materskú školu jeden rok a sú EaSN, ...). Nulová hypotéza ( $H_0$ ) sa nezamieta, ak hodnota testovacej štatistiky je menšia ako tabuľková hodnota chí-kvadrátu pri daných stupňoch voľnosti a na zvolenej hladine významnosti. Naopak, nulová hypotéza sa zamieta, ak hodnota testovacej štatistiky je väčšia ako tabuľková hodnota chí-kvadrátu, vtedy prijímame alternatívnu hypotézu ( $H_1$ ).

Testovacia štatistika sa počíta pomocou vzorca:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \sum_{j=1}^m \frac{(e_{ij} - t_{ij})^2}{t_{ij}}$$

$e_{ij}$  – experimentálna – zistená početnosť v i-tom riadku a v j-tom stĺpci asociačnej tabuľky

$t_{ij}$  – teoretická početnosť v i-tom riadku a v j-tom stĺpci asociačnej tabuľky

$$t_{ij} = \frac{r_i * s_j}{N}$$

$r_i$  - suma početností v i-tom riadku

$s_j$  – suma početností v j-tom stĺpci

$N$  – celková početnosť

Počet stupňov voľnosti sa počíta nasledovne:

$$psv = (n - 1) * (m - 1)$$

n – počet možností prvého znaku

Test sme vyhodnocovali na štandardnej hladine významnosti 0,05, čo znamená, že pravdepodobnosť zamietnutia nulovej hypotézy ktorá platí, je 5%.

Nasledujúca tabuľka 3 popisuje vstupné dáta, na základe ktorých sme vypočítali experimentálne hodnoty a teoretické hodnoty. Všetky vstupné dáta vychádzajú z podrobnej analýzy dochádzkových kníh, ktoré zaznamenávali čas prítomnosti, neprítomnosti a chorobnosti všetkých 22 detí za celé obdobie navštevovania materskej školy. U každého dieťaťa sme celkový počet rokov dochádzky zapísali do tabuľky 3 (A). Potom sme spočítali všetky vymeškané dni u každého dieťaťa za celé obdobie dochádzky a zvlášť za obdobie od septembra 2009 do marca 2010, získané údaje sme prepočítali na percentá a zapísali do tabuľky 3 (B) a (C). Do štvrtého stĺpca v tabuľke 3 (D) sme zapísali, či je dieťa intaktné, alebo dieťa EaSN. Ďalej sme sa zamerali na pravidelnú a nepravidelnú dochádzku detí do materskej školy. Bolo potrebné určiť hranicu, na základe ktorej sme mohli rozlišovať medzi pravidelnou a nepravidelnou dochádzkou. Za celkový počet dní dochádzky do materskej školy za jeden školský rok sme si určili 200 dní (to znamená približne 20 dní na jeden mesiac). Z celkového počtu 200 dní (100%) sme si stanovili 40 dní, čo je **20%** ako optimálnu hranicu, pomocou ktorej sme následne určovali a zapisovali do tabuľky 3 (E) a (F), či dieťa navštevuje materskú školu pravidelne, alebo nepravidelne za celé obdobie dochádzky do materskej školy a zvlášť za obdobie od septembra 2009 do marca 2010. Uvedené vstupné dáta tvoria základ pre ďalšie testovanie hypotézy.

Tabuľka 3 Vstupné dáta:

- A. Počet rokov dochádzky dieťaťa do materskej školy
- B. Percento vymeškania dní počas celého obdobia navštevovania materskej školy
- C. Percento vymeškania dní od septembra 2009 do marca 2010
- D. Identifikácia dieťaťa, či je intaktné (INT), alebo emocionálne a sociálne narušené (EaSN)
- E. Identifikácia pravidelnosti dochádzky dieťaťa za celé obdobie navštevovania materskej školy
- F. Identifikácia pravidelnosti dochádzky dieťaťa za obdobie od septembra 2009 do marca 2010

Dieťa	A	B	C	D	E	F
č.1	3	17%	12,1%	EaSN	P	P
č.2	4	22,30%	9,2%	INT.	N	P
č.3	4	8%	2,8%	EaSN	P	P
č.4	4	22,30%	12,8%	EaSN	N	P
č.5	4	4,50%	9,2%	INT.	P	P
č.6	4	11,80%	13,5%	INT.	P	P
č.7	4	10,80%	7,1%	EaSN	P	P
č.8	3	14%	15%	INT.	P	P
č.9	3	20%	22,1%	INT.	P	N
č.10	4	16,10%	9,2%	EaSN	P	P
č.11	4	26,40%	17,1%	INT.	N	P
č.12	4	27%	18,5%	EaSN	N	P
č.13	4	7,60%	7,8%	INT.	P	P
č.14	3	14,25%	11,4%	INT.	P	P
č.15	3	9,75%	9,2%	INT.	P	P
č.16	3	12,50%	12,1%	INT.	P	P
č.17	3	2,70%	12,1%	INT.	P	P
č.18	1	-	17,5%	EaSN	-	P
č.19	1	-	5%	EaSN	-	P
č.20	5	36%	42,1%	EaSN	N	N
č.21	5	29,20%	6,4%	INT.	N	P
č.22	1	-	22,8%	EaSN	-	N

*P* – pravidelná dochádzka - percento vymeškania dní navštevovania materskej školy je menej, alebo rovno 20%

*N* – nepravidelná dochádzka - percento vymeškania dní navštevovania materskej školy je viac ako 20%

Na základe vstupných dát sme druhú hypotézu testovali z troch hľadísk:

1. zisťovanie závislosti výskytu emocionálneho a sociálneho narušenia vzhľadom na počet rokov navštevovania materskej školy,
2. zisťovanie závislosti výskytu emocionálneho a sociálneho narušenia vzhľadom na počet vymeškaných dní počas celého obdobia dochádzky dieťaťa do materskej školy,
3. zisťovanie závislosti výskytu emocionálneho a sociálneho narušenia vzhľadom na počet vymeškaných dní od septembra 2009 do marca 2010.

Pre ľahšiu orientáciu v nižšie uvedených vzorcoch, tabuľkách a číslach, ktoré obsahujú priebeh testovania z jednotlivých hľadísk, rozhodli sme sa podrobne popísať jednotlivé kroky.

Najskôr sme si zadefinovali nulovú a alternatívnu hypotézu pre jednotlivé testovania a potom sme uskutočnili jednotlivé výpočty. Prostredníctvom údajov v tabuľke 3 (vstupné dáta) sme vytvorili asociačnú tabuľku experimentálnych hodnôt (tabuľka 4), ktorá obsahuje prehľad počtu navštevovaných rokov detí EaSN a detí intaktných. Na základe týchto údajov sme vytvorili asociačnú tabuľku teoretických hodnôt (tabuľka 5). Teoretickú hodnotu v tabuľke 5 sme vypočítali na základe údajov v experimentálnej tabuľke 4 nasledujúcim spôsobom:

- súčet všetkých detí, ktoré navštevovali materskú školu napríklad jeden rok (3 deti) sme vynásobili súčtom detí EaSN (10 detí) a súčin týchto dvoch čísel sme vydělili počtom všetkých detí 22 a tak sme dostali teoretickú hodnotu 1,36 pre deti EaSN, ktoré navštevovali materskú školu jeden rok.

Podobne sme vypočítali aj ostatné teoretické hodnoty. Tabuľka 6 obsahuje celý priebeh výpočtu testovacej štatistiky podľa matematických vzorcov, ktoré sme uviedli tesne nad tabuľkou. Výslednú testovaciu hodnotu 6,442 (tabuľka 6) sme následne porovnávali s kritickou hodnotou  $\chi^2$  chí – kvadrátu 7,82 a stanovili záver.

Rovnakým spôsobom sme postupovali aj pri testovaní hypotézy z ďalších dvoch hľadísk.

Definovanie nulovej a alternatívnej hypotézy pre štatistické testovanie vzhľadom na prvé hľadisko:

H<sub>0</sub>: Počet rokov navštevovania materskej školy nemá vplyv na to, či je dieťa EaSN.

H<sub>A</sub>: Počet rokov navštevovania materskej školy má vplyv na to, či je dieťa EaSN.

Tabuľka 4 Asociačná tabuľka experimentálnych hodnôt

Počet rokov navštevovania materskej školy	EaSN	INT.	Spolu
<b>1</b>	3	-	<b>3</b>
<b>3</b>	1	6	<b>7</b>
<b>4</b>	5	5	<b>10</b>
<b>5</b>	1	1	<b>2</b>
spolu	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>22</b>

Tabuľka 5 Asociačná tabuľka teoretických hodnôt

Počet rokov navštevovania materskej školy	EaSN	INT.	spolu
<b>1</b>	1,36	1,63	<b>3</b>
<b>3</b>	3,18	3,81	<b>7</b>
<b>4</b>	4,54	5,45	<b>10</b>
<b>5</b>	0,90	1,09	<b>2</b>
spolu	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>22</b>

Tabuľka 6 Priebeh výpočtu testovacej štatistiky

	A	B	A - B	(A-B).(A-B)	(A-B).(A-B):B	
<b>Dieťa</b>	<b>Počet rokov</b>	<b>Experimentálne hodnoty</b>	<b>Teoretické hodnoty</b>	<b>Rozdiel experimentálne a teoretické hodnoty</b>	<b>Druhá mocnina rozdielu</b>	<b>Jednotlivé hodnoty</b>
EaSN	1	3	1,36	1,63	2,67	1,96
	3	1	3,18	-2,18	4,76	1,49
	4	5	4,54	0,45	0,20	0,045
	5	1	0,90	0,09	0,01	0,01
INT.	1	0	1,63	-1,63	2,67	1,63
	3	6	3,81	2,18	4,76	1,24
	4	5	5,45	-0,45	0,20	0,03
	5	1	1,09	-0,09	0,01	0,01
<b>Spolu</b>		<b>22</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>15,305</b>	<b>6,442</b>

Počet stupňov voľnosti je  $(2-1)*(4-1)=3$ .

Kritická hodnota  $\chi^2$  chí-kvadrátu o 3 stupňoch voľnosti na hladine významnosti 0,05 je 7,82.

Kedže testovacia hodnota 6,442 je menšia ako kritická hodnota  $\chi^2$  chí-kvadrátu o 3 stupňoch voľnosti 7,82 tak nezamietame nulovú hypotézu na hladine významnosti 0,05. To znamená, že počet rokov navštevovania materskej školy nemá vplyv na výskyt EaSN u detí predškolského veku.

Definovanie nulovej a alternatívnej hypotézy pre štatistické testovanie vzhľadom na druhé hľadisko:

H0: Pravidelnosť navštevovania materskej školy za celé obdobie nemá vplyv na to, či je dieťa EaSN.

HA: Pravidelnosť navštevovania materskej školy za celé obdobie má vplyv na to, či je dieťa EaSN.

Tabuľka 7 Asociačná tabuľka experimentálnych hodnôt

Pravidelnosť navštevovania materskej školy	EaSN	INT.	spolu
<b>Pravidelne</b>	3	3	<b>6</b>
<b>Nepravidelne</b>	4	9	<b>13</b>
spolu	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>19</b>

Tabuľka 8 Asociačná tabuľka teoretických hodnôt

Pravidelnosť navštevovania materskej školy	EaSN	INT.	spolu
<b>Pravidelne</b>	2,21	3,78	<b>6</b>
<b>Nepravidelne</b>	4,78	8,21	<b>13</b>
spolu	<b>7</b>	<b>12</b>	<b>19</b>

Tabuľka 6 Priebeh výpočtu testovacej štatistiky

Dieťa	Počet rokov	Experimentálne hodnoty	Teoretické hodnoty	Rozdiel experimentálne a teoretické hodnoty	Druhá mocnina rozdielu	Jednotlivé hodnoty
EaSN	<b>Pravidelne</b>	3	2,21	0,78	0,62	0,28
	<b>Nepravidelne</b>	4	4,78	-0,78	0,62	0,13
INT	<b>Pravidelne</b>	3	3,7	-0,78	0,62	0,16
	<b>Nepravidelne</b>	9	8,21	0,78	0,62	0,07
<b>Spolu</b>		<b>19</b>	<b>19</b>	<b>-8,9E-16</b>	<b>2,49</b>	<b>0,6524</b>

Počet stupňov voľnosti je  $(2-1)*(2-1)=1$ .

Kritická hodnota  $\chi^2$  chí-kvadrátu o 1 stupni voľnosti na hladine významnosti 0,05 je 3,84.

**Keďže testovacia hodnota 0,652 je menšia ako kritická hodnota  $\chi^2$  chí-kvadrátu o 1 stupni voľnosti 3,84, tak nezamietame nulovú hypotézu na hladine významnosti 0,05 (5%). To znamená, že pravidelnosť navštevovania materskej školy počas celého obdobia nemá vplyv na výskyt EaSN u detí predškolského veku.**

Definovanie nulovej a alternatívnej hypotézy pre štatistické testovanie vzhľadom na tretie hľadisko:

H0: Pravidelnosť navštevovania materskej školy za obdobie od septembra 2009 do marca 2010 nemá vplyv na to, či je dieťa EaSN.

HA: Pravidelnosť navštevovania škôlky za obdobie od septembra 2009 do marca 2010 má vplyv na to, či je dieťa EaSN.

*Tabuľka 7 Asociačná tabuľka experimentálnych hodnôt*

Pravidelnosť navštevovania materskej školy	<b>EaSN</b>	<b>INT.</b>	spolu
<b>Pravidelne</b>	2	1	<b>3</b>
<b>Nepravidelne</b>	8	11	<b>19</b>
spolu	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>22</b>

*Tabuľka 8 Asociačná tabuľka teoretických hodnôt*

Pravidelnosť navštevovania materskej školy	<b>EaSN</b>	<b>INT.</b>	spolu
<b>Pravidelne</b>	1,36	1,63	<b>3</b>
<b>Nepravidelne</b>	8,63	10,36	<b>19</b>
spolu	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>22</b>



Tabuľka 6 Priebeh výpočtu testovacej štatistiky

Dieťa	Počet rokov	Experimentálne hodnoty	Teoretické hodnoty	Rozdiel experimentálne a teoretické hodnoty	Druhá mocnina	Jednotlivé hodnoty
EaSN	<b>Pravidelne</b>	2	1,36	0,63	0,40	0,29
	<b>Nepravidelne</b>	8	8,63	-0,63	0,40	0,04
INT.	<b>Pravidelne</b>	1	1,63	-0,63	0,40	0,24
	<b>Nepravidelne</b>	11	10,36	0,63	0,40	0,03
<b>Spolu</b>		<b>22</b>	<b>22</b>	<b>0</b>	<b>1,61</b>	<b>0,630409</b>

Počet stupňov voľnosti je  $(2-1)*(2-1)=1$ .

Kritická hodnota  $\chi^2$  chí-kvadrátu o 1 stupni voľnosti na hladine významnosti 0,05 je 3,84.

**Keďže testovacia hodnota 0,630 je menšia ako kritická hodnota  $\chi^2$  chí-kvadrátu o 1 stopni voľnosti 3,84 , tak nezamietame nulovú hypotézu na hladine významnosti 0,05 (5%). To znamená, že pravidelnosť navštevovania materskej školy za obdobie od septembra 2009 do marca 2010 nemá vplyv na výskyt EaSN u detí.**

Na základe výsledkov štatistického testovania pomocou  $\chi^2$  chí-kvadrátu sme sa dopracovali k trom významným výsledkom:

1. počet rokov navštevovania materskej školy nemá vplyv na výskyt EaSN u detí predškolského veku,
2. pravidelnosť navštevovania materskej školy počas celého obdobia nemá vplyv na výskyt EaSN u detí predškolského veku,
3. pravidelnosť navštevovania materskej školy za obdobie od septembra 2009 do marca 2010 nemá vplyv na výskyt EaSN u detí.

Z uvedených výsledkov vyplýva, že hypotéza, v ktorej sme predpokladali, že u detí predškolského veku, ktoré v predškolskom období materskú školu navštevujú nepravidelne (opakované a dlhé absencie) sa emocionálne problémy (plačlivosť, ustrašenosť, citlivosť, atď.) prejavujú častejšie ako u detí, ktoré pravidelne navštevujú materskú školu od troch rokov sa **nepotvrdila**.

## 4.5 Zhrnutie výsledkov výskumu a odporúčania pre prax

Cieľom nášho výskumu bolo v triede detí predškolského veku zistiť úroveň ich emocionálneho a sociálneho rozvoja a následne u detí, u ktorých sme na základe dlhodobého pozorovania a výsledkov v dotazníkoch zameraných na správanie a emocionalitu zistili emocionálne a sociálne narušenie, aplikovať vlastný model riešenia týchto problémov v podobe experimentálneho intervenčného hrového programu, primárne zacieleného na rozvoj emotionality a sociability detí a eliminovanie takých prejavov, ako sú ustrašenosť, plačlivosť, vyžadovanie a upútavanie pozornosti, bitky, záchvaty zúrivosti a pod. Program neobsahoval súťažné hry ani hry podporujúce rivalitu medzi deťmi. Našou snahou bolo vytvoriť v triede uvoľnenú atmosféru a hrami prosociálneho charakteru rozvíjať u detí schopnosť ovládať a komunikovať svoje emócie, správať sa prosociálne a empaticky a naučiť ich vzájomnému rešpektu, úcte a kooperácii pri spoločných aktivitách. Každú hru sme spájali s rozhovorom, v ktorom deti vyjadrovali svoje názory a demonštrovali svoje pocity z hry. Naším cieľom bolo realizáciou tohto programu, ktorý bol určité obdobie súčasťou edukačného procesu v materskej škole, dokázať jeho efektívnosť v rámci prevencie, intervencie a modifikácií nežiaducich prejavov u detí predškolského veku. Na základe cieľov sme si stanovili hypotézu, v ktorej sme predpokladali, že pravidelnou intervenciou v programe zameranom na rozvoj emotionality a sociability sa u detí zníži miera prejavov emocionálnych a sociálnych problémov, ako sú vyžadovanie pozornosti, náladovosť alebo precitlivosť. Na základe dôkladnej analýzy výsledkov sme mohli konštatovať, že u 30% detí sa problémy zmiernili, u 30% detí úplne odstránili a z toho vyplýva, že u 60% detí sa nám intenzívnou intervenciou podarilo zmierniť alebo odstrániť nežiaduce prejavy emocionálneho a sociálneho narušenia, čím sa potvrdila úspešnosť nášho intervenčného hrového programu a tým sa potvrdila prvá hypotéza.

Ďalším cieľom nášho výskumu bolo zistiť, či má pravidelná dochádzka detí do materskej školy od troch rokov taký pozitívny vplyv na emocionálny a sociálny vývin dieťaťa, že môže prispieť k zmierneniu symptómov emocionálnych a sociálnych porúch u detí predškolského veku. Tento cieľ sme skúmali z troch hľadísk:

1. či má počet rokov navštevovania materskej školy vplyv na emocionálne a sociálne problémy skúmaných detí,

2. či má pravidelná dochádzka za celé obdobie navštevovania materskej školy vplyv na uvedené problémy,
3. či má dochádzka za obdobie od septembra 2009 do marca 2010 vplyv na poruchy v emocionálnej a sociálnej oblasti.

Analýza výsledkov štatistického testovania pomocou  $\chi^2$  ch-kvadrátu nám síce ukázala, že na vznik a vývin emocionálnych a sociálnych problémov skúmaných detí predškolského veku nemá vplyv ani počet rokov dochádzky, ani pravidelná dochádzka za celé obdobie a ani pravidelná dochádzka za posledné obdobie od septembra 2009 do marca 2010, z čoho nám vyplynulo, že druhá hypotéza sa nepotvrdila, my si však myslíme, že v prípade prvého hľadiska, ktorým bol počet rokov navštevovania materskej školy, je dosiahnutý výsledok 6,442 veľmi blízky kritickej hodnote 7,82. Na základe tohto výsledku a našich dlhoročných pedagogických skúseností sa domnievame, i keď štatistika potvrdila niečo iné, že počet rokov navštevovania materskej školy má priaznivý vplyv na zdravý vývin emocionálnej a sociálnej stránky dieťaťa.

Vzhľadom k získaným výsledkom nášho pedagogického výskumu si dovoľujeme zosumarizovať všetky pozitíva a negatíva vyplývajúce z riešenia problémov emocionálneho a sociálneho charakteru u detí predškolského veku do jedného celku a stanoviť odporúčania najmä pre učiteľky materských škôl, ktoré sa svojím profesionálnym prístupom významne podieľajú na utváraní a formovaní osobnosti každého dieťaťa, ako aj pre všetkých, ktorí sa týmto deťom venujú profesionálne z hľadiska zdravotného, výchovného, liečebného alebo psychologického. Odporúčania pre prax vyplývajú z výsledkov nášho výskumu. Z hľadiska efektívnej edukácie v materskej škole učiteľkám materských škôl odporúčame:

- Zaviesť a dodržiavať adaptačné obdobie u detí, ktoré navštívia materskú školu prvýkrát.

Dieťa, ktoré nastupuje prvýkrát do materskej školy, si so sebou prináša okrem iného aj temperament, charakterové vlastnosti, návyky, výchovný štýl rodičov a pod. Výchovné problémy súvisiace s adaptáciou dieťaťa na nové prostredie môžu mať rôznu intenzitu. Považujeme za dôležité citlivo zvažovať možnosť, ako nadviazať vzťah s novým dieťaťom a poskytnúť rodičom priamu účasť v triede počas hier a hrových činností s cieľom posilniť vplyv oboch subjektov (rodičov a materskej školy) na adaptáciu dieťaťa v materskej škole.

- Začať s intenzívnou intervenciou už u detí 3 – 4 ročných s cieľom predísť vzniku disharmonického vývinu dieťaťa v neskoršom veku.
- Zvýšenú pozornosť v materskej škole venovať 5 – 6 ročným deťom vzhľadom k ich školskej zrelosti a adjustácii na nové školské prostredie.
- Spolupracovať s rodičmi dieťaťa, lepšie poznať rodinné prostredie, pravidelne komunikovať s rodičmi o problémoch dieťaťa s cieľom včas podchytiť vznikajúce problémy, ktoré sa môžu objaviť u dieťaťa a spoločne hľadať opatrenia pre odstránenie porúch v tejto oblasti.
- Pozornosť venovať pedagogicko - psychologickému diagnostike a následne vhodnej intervencii, ako aj interdisciplinárnej spolupráci (učiteľka materskej školy, psychológ, liečebný pedagóg, pediater) v spätnej väzbe s rodičmi dieťaťa.
- Realizovať spoluprácu učiteľky materskej školy s detskou psychologičkou najmä v triede 5 – 6 ročných detí s cieľom pomôcť učiteľke správne identifikovať deti s problémami správania a emociálnosti a aplikovať odbornú psychologickú intervenciu priamo v prirodzenom prostredí materskej školy.
- Plán individuálneho osobnostného rozvoja učiteľky materskej školy doplniť o plán profesijného rozvoja.

Štúdium odbornej literatúry z oblasti pedagogiky a psychológie odporúčame obohatiť o literatúru špeciálne zameranú práve na výchovu a vzdelávanie detí s emocionálnym a sociálnym narušením (autorov uvádzame v odporúčanej literatúre), nakoľko si uvedomujeme čoraz častejší výskyt týchto detí už v materských školách, kde sa ukazuje, že učiteľky nie sú dostatočne pripravené voliť špecifický výchovný prístup a poskytnúť odborné poradenstvo rodičom pre nedostatok špeciálnych zručností, vedomostí a odbornej kompetentnosti v danej oblasti.

- Realizovať sociálno-psychologické výcviky pre učiteľky materských škôl.

V nadväznosti na predchádzajúce odporúčanie si myslíme, že špeciálny sociálno-psychologický výcvik určený učiteľkám materských škôl by mohol byť tzv. „tréningom“ zameraným na poznávanie a využívanie nových progresívnych metód, hier a prístupov pri uplatňovaní efektívnej intervencie.

Všetky uvedené odporúčania smerujú k záveru, že významným faktorom, ktorý najviac ovplyvňuje zdravý emocionálny, sociálny a morálny vývin dieťaťa, je rodina, pričom za rovnako dôležitý činiteľ považujeme materskú školu, ktorá poskytuje dieťaťu priestor pre individuálny osobnostný rozvoj a utváranie vlastnej identity.

Pedagogickú intervenciu v rodine i v materskej škole odporúčame zamerať najmä na vytvorenie partnerského vzťahu medzi dieťaťom a dospelým, kde dospelý vystupuje ako dôverník a podporovateľ detského vývinu (facilitátor) a dieťa ako rovnocenný partner, ktorého má každý rád a rešpektuje ho takého, aký je, aj s jeho špecifickými charakteristikami a individuálnymi zvláštnosťami.

Na rozvíjanie emocionálne a sociálne primeraného správania dieťaťa je veľmi dôležitá koordinácia oboch činiteľov, aj rodiny ako činiteľa socializácie, aj materskej školy ako činiteľa emocionalizácie dieťaťa. Iba vtedy dieťa môže cítiť, že je súčasťou podnecujúceho a stimulujúceho spoločenstva, v ktorom si okolie všíma a oceňuje jeho silné stránky a pomáha mu prekonať a odstrániť slabé stránky.

## ZÁVER

Azda najväčším šťastím každého rodiča je mať zdravé, spokojné a šťastné dieťa. Nie vždy však vývin dieťaťa môžeme označiť za harmonický a bezproblémový. Cieľom našej práce bolo nazrieť do sveta prežívania a správania detí predškolského veku, ktoré si svojou prirodzenosťou a spontánnosťou v prejavoch svojich pocitov niekedy ani neuvedomujú, že sa s nimi niečo deje a že majú problém, ktorý bez pomoci dospelých sami nevyriešia.

Pedagogickým výskumom, ktorý sme realizovali v prirodzenom prostredí materskej školy, sme sa snažili poukázať na to, že za pomerne krátky čas je možné správnym a nenásilným zásahom v materskej škole vniknúť do edukačného procesu a aplikovaním intervenčného hroveho programu zameraného na určitý druh narušenia do istej miery ovplyvniť emocionálny a sociálny vývin detí. Výsledky výskumu dokázali, i keď na malej vzorke detí, účinnosť experimentálneho programu u 60% detí. Z toho vyplýva, že stanovený cieľ, ktorým bolo dokázať efektivitu experimentálneho programu u emocionálne a sociálne narušených detí, sa nám podaril splniť. V ďalšej časti výskumu sme chceli poukázať na pravidelnú a dlhodobú dochádzku dieťaťa do materskej školy ako na dôležitý faktor pôsobiaci na zdravý emocionálny a sociálny vývin dieťaťa, avšak dospeli sme k zaujímavým štatistickým záverom. Výsledky výskumu, ktoré sme dosiahli pomocou asociačnej analýzy, vylúčili účinnosť tohto činiteľa na zdravý vývin dieťaťa. Z uvedeného vyplýva, že stanovený cieľ sa nám dosiahnuť nepodarilo, avšak aj napriek výsledkom výskumu sme si, na základe našej dlhoročnej edukačnej praxe, dovolili konštatovať, že na zdravý vývin osobnosti dieťaťa má síce najväčší vplyv najmä rodina, avšak nemenej dôležitý vplyv má aj dlhoročná dochádzka dieťaťa do materskej školy a pravidelná aktívna účasť na všetkých spontánných a riadených aktivitách v materskej škole.

Aj keď si uvedomujeme, že náš pedagogický výskum nepatrí k prvým v oblasti problematiky týkajúcej sa emocionálnych a sociálnych porúch u detí predškolského veku, dúfame, že prispel k úvahe o dôležitosti intervencie už pri prvých symptómoch emocionálne – sociálneho narušenia dieťaťa a bude prínosom pre všetkých, ktorí sa profesionálne venujú deťom s danými problémami a majú snahu pomôcť týmto deťom prekonať bariéry medzi vnútorným emocionálnym prežívaním a vonkajším správaním.

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ANDĚL, J. 2007. *Základy matematické statistiky*. Praha: MATFYZPRESS, 2007. ISBN 80-7378-001-1.
- BAĎŮRIKOVÁ, Z. 1999/2000. Emocionálna gramotnosť dieťaťa predškolského veku a jej rozvoj. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 1999/2000, ročník LIV, č.5, s. 5-7.
- DARGOVÁ, J. – ŠIMOVÁ, G. 2001. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov: ROKUS, 2001. ISBN 80-89055-11-7.
- ERKERT, A. 2004. *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha, Portál, 2004. ISBN 80-7178-938-0.
- FABÍKOVÁ, A. - MIŇOVÁ, M. 2008. *Rozvíjající program emocionální inteligencie*. Prešov: Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-84-5.
- GAJDOŠOVÁ, E. – HERÉNYIOVÁ, G. 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda, 2002. ISBN 80-07-01177-3.
- GAŠPAROVÁ, E. – KASÁČOVÁ, B. – KOSTRUB, D. 2007. Prostredie materskej školy – zdroj inšpirácie a osobnostného rozvoja. In *Celoslovenský seminár pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Zvolen: APRINT, 2007. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- GILLERNOVÁ, I. - MERTIN, V. 2003. *Psychológia pre učiteľky materskej školy*. Praha, Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- GUZIOVÁ, K. – PODHÁJECKÁ, M. – GMTROVÁ, V. 2008. *Štátny vzdelávací program – ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Prievidza: Patria I., spol. s. r. o., 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.
- HARTL, P. 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- JAKABČIC, I. 2002. *Základy vývinovej psychológie*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-34-3.
- KAČÁNI, V. 2004. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00429-4.
- KAČÁNI, V. – VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2005. *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: IRIS, 2005. ISBN 80-89018-85-8.
- KIKUŠOVÁ, S. – KOSTRUB, D. 2002. *Pedagogika*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03293-6.

- KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. 2001. *Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha, Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOMÁRIK, E. 1998. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1298-4.
- KONDÁŠ, O. – KRATOCHVÍL, S. – SYŘIŠŤOVÁ, E. 1995. *Psychoterapia a reedukácia*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 84-70-034-85.
- KOPASOVÁ, D. 1996. *Rozvíjajúce programy pre deti predškolského veku*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1996.
- KOŠČ, L. 1982. *Psychologie postiženého dítěte a jeho výchova*. Praha: SPN, 1982.
- KURIC, J.: *Ontogenetická psychológia*. Praha, SPN, 1996.
- LACOVÁ, E. – MIŇOVÁ, M. 2008. *Náš kolotoč šťastia*. Prešov: ROKUS, 2008. ISBN 978-80-89055-86-9.
- LANGMAIER, J. – BALCAR, K. – ŠPITZ, J. 2000. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
- MAJZLANOVÁ, K. 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Bratislava: Humanitas, 1998. ISBN 80-967890-4-X.
- MATEJOVIČOVÁ, B. a kol. 2004. *Biológia detí a vybrané kapitoly z hygieny*. Nitra: FPV UKF, 2004. ISBN 80-8050-696-5.
- MIŇOVÁ, M. – GMITROVÁ, V. – MOCHNÁČOVÁ, H. 2002. *Prosociálna výchova v materskej škole*. Prešov: Rokus s.r.o., 2002. ISBN 80-89055-17-6.
- ONDRUŠKOVÁ, I. 2008/2009. Celostný rozvoj osobnosti dieťaťa predškolského veku. In: *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2008/2009, roč. LXIII, č. 4, s 7-11.
- PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjame emócie detí*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.
- PODHÁJECKÁ, M. a kol. 2007. *Edukačnými hrami spoznávame svet*. Prešov: PF PU, 2007. ISBN 978-80-8068-599-7.
- POPELKOVÁ, M. – ZAŤKOVÁ, M. 2009. *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra: UKF Nitra, 2009. ISBN 978-80-8094-269-4.
- PORTMANOVÁ, R. 1996. *Jak zacházet s agresivitou. 150 her pro zvládnání zlosti a agresivity*. Praha: Portál, 1996. OSBN 80-7178-094-4.
- PREKOPOVÁ, J. – SCHWEIZEROVÁ, CH. 2008. *Neklidné dítě*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-351-2.
- PRÚCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.



- PRUŽINSKÁ, Ľ. 2006. *Emocionálny svet detí predškolského veku*. Prešov: ROKUS, 2006. ISBN 80-89055-65-6.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF, 2005. ISBN – 80-8050-839-9.
- SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. 2008. *Cesty k inklúzii*. Nitra: PF UKF, 2008. ISBN 978-80-8094-446-9.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: Retaas s.r.o.,2005. ISBN 80-89113-23-0.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris,1998. ISBN 80-88778-73-5.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. – MERTIN, V. 1996. *Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Hry a hrátky pro rodiče a dítě*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-85282-93-3.
- ŠKOLSKÝ ZÁKON č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na internete:  
<http://www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2444>.
- ŠKOVIERA, A. 2002. *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova*. Bratislava: MPC, 2002. ISBN 80-8052-167-0.
- VALACHOVÁ, D. 2008/2009. Ako spoznávať dieťa. In *Predškolská výchova*. ISSN 0032-7220, 2008/2009, roč.LXIII, č.5, s. 16-17.
- VAŠEK, Š. a kol. 1995. *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1995. ISBN 80-08-00864-4.
- ZELINA, M. - ZELINOVÁ, M. 2006. *Psychológia pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akadémie a pedagogické a kultúrne akadémie*. Bratislava: SPN, 2006. ISBN 80-10-00703-X.
- ZELINKOVÁ, O. 2001. *Pedagogická diagnostika a individuálny vzdelávací program*. Praha, Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

