Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Emoční inteligence v předškolním vzdělávání

bakalářská práce

Autor: Nikola Chládková
Studijní program: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Hradec Králové 2023

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: **Nikola Chládková**

Studium: P20P0130

Studijní program: B0112A300001 Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Emoční inteligence v předškolním vzdělávání**

Název bakalářské práce AJ: Emotional intelligence in preschool education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměřuje na téma emoční inteligence, které je popularizováno od 90. let minulého století a je stále aktuální ve výzkumu, praxi i každodenním životě. Základ emoční inteligence se vyvíjí v dětství, v souladu s tím je i náš záměr zabývat se emoční inteligencí v souvislosti s dětmi předškolního věku. Cílem této bakalářské práce je zjistit a analyzovat, jak učitelé v mateřské škole přistupují k emoční inteligenci, jak ji chápou a jak ji rozvíjejí u dětí. Pro naplnění cíle byl zvolen kvantitativní design, metodou získání dat bude online survey. Práce bude strukturována dle modelu IMRaD. V úvodu a diskusi budou využity zejména primární informační prameny z oblasti teorie emoční inteligence (např. Goleman) a práce publikující výsledky aktuálního výzkumu. Práce může být doplněna o inspiromat obsahující příklady dobré praxe pro rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku v prostředí MŠ získané z otevřených otázek v online survey.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence.* Vyd. 2. Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

BARISO, Justin. *EQ, emoční inteligence v každodenním životě: aby emoce neškodily, ale pomáhaly : praktický průvodce emoční inteligencí.* Praha: Metafora, 2019. ISBN 978-80-7625-052-9.

Zadávající pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 3.12.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Emoční inteligence v předškolním vzdělávání vypracoval(a) pod vedením vedoucí(ho) závěrečné práce samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne …

…

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za odborné vedení a věnovaný čas. Další poděkování patří Ing. Mgr. Lucii Štěpánkové za konzultace v oblasti dotazníku a všem paním učitelkám z mateřských škol, které dotazník vyplnily. V neposlední řadě bych ráda poděkovala za podporu všem svým blízkým.

Anotace

CHLÁDKOVÁ, Nikola. *Emoční inteligence v předškolním vzdělávání.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 50 s. Bakalářská závěrečná práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na téma emoční inteligence v předškolním vzdělávání. V teoretické části je charakterizováno předškolní vzdělávání, pojem emoce a základní emoce, emoční inteligence a složky emoční inteligence dle Golemana. V návaznosti na tato témata je popsána emoční inteligence u dětí v předškolním věku, vliv výchovy, přínos rozvoje emoční inteligence v dětském věku a nástroje s aktivitami pro rozvoj emoční inteligence u dětí v mateřských školách. V empirické části jsou zpracovány výsledky průzkumu, který byl uskutečněn dotazníkovým šetřením. Dotazník byl vyplňován učitelkami mateřských škol v okrese Ústí nad Orlicí. Výsledky průzkumu popisují postoj učitelů k emoční inteligenci, například že nejčastěji se učitelky setkaly s pojmem emoční inteligence při studiu a všechny pokládají rozvoj emoční inteligence u dětí za důležitý. Dále průzkum popisuje, jak se v mateřských školách učitelky zaměřují na rozvoj emoční inteligence u dětí – nejčastěji se učitelky rozvoji emoční inteligence u dětí věnují v komunitním kruhu. Další výsledky průzkumu zobrazují zkušenosti učitelek s nástroji pro rozvoj emoční inteligence, kupříkladu nejvyužívanějším nástrojem učitelkami v mateřských školách jsou smajlíci a nejméně využívaným nástrojem jsou Emušáci.

Klíčová slova: emoční inteligence, předškolní vzdělávání, dítě, učitelka mateřské školy

Annotation

CHLÁDKOVÁ, Nikola. *Emotional intelligence in preschool education.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 50 pp. Bachelor Degree Thesis.

The bachelor's thesis focuses on the topic of emotional intelligence in preschool education. The theoretical part characterizes preschool education, the concept of emotion and basic emotions, emotional intelligence, and the components of emotional intelligence according to Goleman. Following these topics, emotional intelligence in preschool-aged children is described, as well as the influence of upbringing, the benefits of developing emotional intelligence in childhood, and tools and activities for developing emotional intelligence in preschools. In the empirical part, the results of a survey conducted through a questionnaire are presented. The questionnaire was filled out by teachers of preschools in the Ústí nad Orlicí district. The survey results describe teachers' attitudes towards emotional intelligence, such as that most teachers have encountered the concept of emotional intelligence during their studies and all consider the development of emotional intelligence in children important. The survey also describes how teachers in preschools focus on developing emotional intelligence in children, with the most common approach being in a community circle. Other survey results depict teachers' experiences with tools for developing emotional intelligence, such as the most commonly used tool by preschool teachers being emojis and the least used tool being Emušáci.

Keywords: emotional intelligence, preschool education, child, kindergarten teacher

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod ... 11

1 Předškolní vzdělávání ... 13

1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ... 14

1.2 Historie předškolního vzdělávání ... 14

1.3 Předškolní věk ... 15

1.4 Profesní dovednosti učitele mateřské školy ... 16

2 Emoční inteligence ... 17

2.1 Historie ... 17

2.2 Charakteristika ... 17

2.3 Složky dle Golemana ... 18

2.3.1 Znalost vlastních emocí ... 18

2.3.2 Zvládání emocí ... 19

2.3.3 Schopnost motivovat sám sebe ... 19

2.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí ... 19

2.3.5 Umění mezilidských vztahů ... 20

2.4 Měřitelnost emoční inteligence ... 20

3 Emoční inteligence u dětí ... 21

3.1 Vliv rodičovské výchovy ... 21

3.2 Dva typy emoční reality ... 23

3.3 Připravenost dítěte na školní docházku ... 23

3.4 Sociálně-emocionální učení ... 24

3.5 Aktivity pro rozvoj emoční inteligence dětí v předškolním vzdělávání ... 24

3.5.1 Pomůcky ... 26

4 Emoce ... 27

4.1 Neurologický základ emocí ... 27

4.1.1 Vývoj mozku ... 27

4.1.2 Základ emočního mozku ... 28
4.2 Pocit versus emoce ... 28
4.3 Základní emoce ... 29
4.4 Fyziologické reakce ... 31
5 Průzkumné šetření ... 33
5.1 Cíle průzkumného šetření ... 33
5.2 Metoda průzkumného šetření ... 33
5.3 Popis výzkumného souboru ... 35
5.4 Výsledky průzkumného šetření a jejich analýza ... 35
6 Diskuze ... 42
Závěr ... 44
Zdroje ... 46
Seznam tabulek ... 49
Seznam příloh ... 50

Seznam použitých zkratek

Atd. – A tak dále

Č. – Číslo

EQ – Emocionální kvocient

EQ-i – Emotional Quotient Inventory

Et al. – A další

IQ – Inteligenční kvocient

MSCEIT – Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

Např. – Například

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

S. – Strana

Sb. – Sbírka zákonů

SEL – Sociálně-emocionální učení

SŠ – Střední škola

ŠVP – Školní vzdělávací program

Tj. – To znamená

VOŠ – Vyšší odborná škola

VŠ – Vysoká škola

Úvod

Téma emoční inteligence je popularizováno od 90. let minulého století a je stále aktuální ve výzkumu, praxi i každodenním životě. Je prokázáno, že emočně inteligentní lidé jsou spokojenější, úspěšnější a mají kvalitnější vztahy.

Základ emoční inteligence se vyvíjí v dětství. Emočně inteligentní dítě je lépe přijímáno svými vrstevníky, je méně agresivní a převládá u něho ochota pomáhat a sdílet (Trávníčková, 2021).

K emoční inteligenci jsem se dostala díky knize Emoční inteligence od Daniela Golemana. Již dříve mě zajímalo, jak je možné, že někteří lidé jsou skvělými šéfy, partnery, kamarády a některým se to nedaří. Proč se někdo chová vůči někomu jinému nesprávně? Proč se poměrně snadno nakazíme náladou našeho okolí? Kladla jsem si spousty otázek. Později, když jsem se dostala do mateřských škol, zjistila jsem, že výše zmíněné otázky nepřiřadím jen k dospělým lidem, ale i k dětem. Bylo pro mě až fascinující pozorovat, jak některé dítě ochotně pomáhá ostatním, a naopak jiné se vyžívá v tom, že může škodit druhým. Je to jenom jeden z mnoha příkladů, které se dají v mateřské škole vypozorovat. Opět jsem si kladla otázku, co má na zmíněné chování vliv? Až jsem se dostala ke knize Emoční inteligence, různým článkům a později i webinářům.

Čím více jsem se o tématu dozvídala, tím více jsem si všímala pro mě dříve nepodstatných rysů v komunikaci. Najednou jsem pomalu přicházela na spojitosti mezi chováním ostatních lidí kolem mě a emoční inteligencí. Začalo pro mě být důležité komunikovat o tom, jak se cítím v určitých situacích a zjišťovat, jak se cítí ostatní. Vnímám u sebe obrovský posun v osobní komunikaci na téma emoce. Byla jsem vychovávána tak, že jsme se nikdy v rodině nebavili o tom, jak se cítíme a emoce se snažili moc neukazovat. Ne vždy pro ně bylo pochopení. Tímto jsem si sama na sobě ověřila, že se emoční inteligenci můžete začít učit, ať jste vychováni kterýmkoli stylem výchovy a ať začnete v jakémkoli věku.

Věřím, že znalosti emoční inteligence přispívají k lepšímu životu. Díky informacím jsem si uvědomila, jak je důležité se o téma zajímat a už v mateřských školách tuto inteligenci podporovat. Děti v předškolním věku se učí nápodobou. Protože ne každý rodič je otevřený emocím, měl by se dítěti otevřít svět emocí alespoň v MŠ. V tomto případě je důležité, aby učitelé a učitelky v MŠ měli základ emoční inteligence a mohli být pro děti

vzorem a průvodcem. A to je důvod, proč jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila téma emoční inteligence v předškolním vzdělávání. Mým cílem je uskutečnit průzkum, jak učitelé v mateřských školách k emoční inteligenci přistupují a jak ji podporují u dětí. Zároveň bych díky průzkumu chtěla načerpat inspiraci pro svou budoucí praxi a zjistit, jaké nástroje jsou pro rozvoj emoční inteligence u dětí učitelkami mateřských škol doporučovány, využívány a které naopak ne.

1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je zákonodárnou součástí systému vzdělávání v České republice a je součástí procesu celoživotního vzdělávání. Tento počáteční stupeň veřejného vzdělávání se uskutečňuje především v mateřských školách a přizpůsobuje se vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dítěte předškolního věku.

Předškolním věkem chápeme vymezení věku od narození do počátku povinného základního vzdělávání. Můžeme ho upřesnit rozdělením na mladší školní věk, tedy od narození do tří let a na starší předškolní věk, od tří do šesti let (Průcha, Koťátková, 2013).

Mateřská škola je zpravidla pro děti od tří do šesti let. Do MŠ může být také přijato dítě, kterému jsou při nástupu minimálně dva roky. Povinné předškolní vzdělávání je pro děti, které do začátku školního roku dovrší pěti let (MŠMT, 2019).

Mezi nejvýznamnější dokumenty s celostátní platností pro předškolní vzdělávání řadíme: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001), který klade důraz na kvalitu rozvoje dětí v předškolním vzdělávání pod odborným vedením. Dále školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, který určuje hlavní cíle předškolního vzdělávání a vymezuje, že vzdělávání pomáhá vyrovnat nerovnoměrnosti dítěte před vstupem do prvního ročníku základní školy. Jako poslední uvádím Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), nejvýznamnější dokument vztahující se k uskutečnění předškolního vzdělávání, který představuje plán a požadavky (Průcha, Koťátková, 2013).

Předškolní vzdělávání probíhá nejen v mateřských školách, ale i v přípravných třídách. Jedná se o jednoletou, bezplatnou třídu zřízenou při základní škole. Do přípravné třídy se dostává dítě, po ukončení mateřské školy s odkladem školní docházky, tedy dítě, které není ve věku kolem šesti let dostatečně vyspělé na to, aby zahájilo povinnou školní docházku na základní škole. V přípravných třídách je obsah přípravy dětí odvozován z RVP PV. Mohou zde působit učitelé MŠ i učitelé pro první stupeň základní školy a při potřebě i asistenti pedagoga. (Průcha, Koťátková, 2013).

Ve své bakalářské práci se zaměřím pouze na předškolní vzdělávání v mateřských školách.

1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„… konkretizuje cíle a klíčové kompetence, vzdělávací obsah s pěti vzdělávacími oblastmi, vymezuje podmínky předškolního vzdělávání, zabývá se specifiky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, autoevaluací školy a hodnocení dětí, zásadami pro zpracování školního vzdělávacího programu a povinnostmi předškolního pedagoga.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 74).

V roce 2001 byl vytvořen Rámcový program pro předškolní vzdělávání. Na základě zkušeností z praxe byl aktualizován a v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. vydán jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s účinností od 1. 3. 2005. RVP PV je závazný dokument, vymezuje hlavní požadavky a podmínky předškolního vzdělávání. Všechny mateřské školy, které jsou zařazeny do sítě mateřských škol MŠMT, na jeho základě vypracovaly vlastní školní vzdělávací program a začaly podle něj povinně pracovat od 1. 9. 2007. Každá mateřská škola vychází z RVP PV při tvorbě školního vzdělávacího programu (ŠVP), což je dokument na úrovni školy. ŠVP vyjadřuje, jak se mateřská škola rozhodla fungovat ohledně naplnění cílů RVP PV. Dále učitelé a učitelky vytváří třídní vzdělávací program, který nabízí konkrétní vzdělávací nabídku vytvořenou na základě charakteristiky třídy (Koťátková, 2014).

1.2 Historie předškolního vzdělávání

K zakládání prvních zařízení pro předškolní vzdělávání dochází během 19. století, konkrétně na území Česka vznikla roku 1832 první opatrovna Na Hrádku v Praze. Vedl ji Jan Vlastimír Svoboda, který zároveň sepsal první pedagogickou příručku pro předškolní vzdělávání, kde vycházel ze zásad Jana Amose Komenského. První česká veřejná mateřská škola vznikla v roce 1869 v Praze. V roce 1872 byla rozlišena společenská funkce opatroven a jeslí jako instituce pečovatelských zařízení určených zejména nejmenším dětem a funkce mateřských škol jako instituce výchovná. Síť mateřských škol a jeslí se postupně rozšiřovala. Již před rokem 1939 bylo v českých zemích téměř dva tisíce mateřských škol a jiných zařízeních pro předškolní děti. Po roce 1990 se u nás začínají objevovat alternativní programy: Waldorfská mateřská škola, Montessori mateřská škola a Daltonský plán. Mezi moderní alternativy, které vznikaly ve dvacátém století a později, patří mateřské školy Začít spolu, Zdravé mateřské školy a rovněž Lesní mateřské školky (Průcha, Koťátková, 2013).

Bakalářská práce je zaměřena na běžné mateřské školy bez alternativních prvků.

1.3 Předškolní věk

Jak už jsem výše zmínila, předškolní věk označuje období od narození až po nástup do základní školy. Je ale potřeba pojednávat o tříletém období před vstupem do mateřské školy zvlášť. Ve své studii se zaměřuji převážně na děti od tří do šesti let. Tato kapitola popisuje dětský vývoj a potřeby v daném věku.

Přiblížíme si vývoj základních schopností a dovedností. Tříleté dítě už se pohybuje po způsobu dospělých, tedy chodí, běhá, zvládá chůzi ze schodů i do schodů a málokdy padá. Výslovnost je nedokonalá a nepřesná. Tříleté dítě vydrží pozorně naslouchat pouze krátkému příběhu. Umí nějaké říkanky a nedokonale zazpívat píseň. Začíná užívat řeči k usměrnění svého chování. Následující motorický vývoj můžeme označit jako zdokonalovací. Pětileté dítě (často i čtyřleté) už běhá, skáče, leze po žebříku, seskakuje a hází míčem, dále se značně zlepšuje řeč (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Co se týče kognitivního vývoje, z etapy symbolického myšlení přechází dítě kolem čtyř let na úroveň názorového myšlení, tedy že uvažuje v celostních pojmech. Umí vyvodit závěr, ale jeho úsudky jsou stále závislé na vizuálním tvaru, např. pokus od J. Piageta (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Nejvýznamnějším prostředím pro emoční vývoj a socializaci je rodina. Proces socializace má tři vývojové aspekty: *„Vývoj sociální reaktivity, tj. vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 90). Vývoj sociální kontroly a hodnotových orientací neboli rozvoj schopnosti seberegulace a utváření norem rychle narůstá právě v předškolním období. Poslední aspekt je osvojování sociálních rolí, které jsou od dítěte očekávány ostatními (Langmeier, Krejčířová, 1998). *„Předškolní období je velmi důležité pro formování základních citových projevů.“* (Mertin, Gillernová, 2015, s 18). Prožívání dítěte je sice krátkodobé a proměnlivé ale zároveň velmi intenzivní. Umí ovládnout své citové projevy a být kritické. Rozvíjí se schopnost spolupracovat, mít pochopení pro druhé a pomoc slabším, řešit konflikt kompromisem, soupeřit (Mertin, Gillernová, 2015). Více k emočnímu vývoji se dozvíme níže v kapitole Emoční inteligence u dětí.

V předškolním období se projevuje neutuchající potřeba být aktivní. Vedle této potřeby je stejně důležitá potřeba stability, jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí. Stabilní zázemí, ve kterém má dítě jistotu, podporuje jeho zkoumání a experimentování. Mezi další významné potřeby patří potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského

uznání emancipace, identity a seberealizace. Pokud není dlouhodobě uspokojena některá z jeho základních potřeb, projeví se forma obranného mechanismu, například agresivní chování, uzavření se do sebe nebo pomočování. (Mertin, Gillernová, 2015).

1.4 Profesní dovednosti učitele mateřské školy

„Pedagogická činnost učitelky mateřské školy je zakotvena v legislativních a kurikulárních dokumentech.“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 74)

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků stanovuje zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Kurikulární dokument RVP PV klade důraz na profesní dovednosti učitelů a učitelek. Hlavní skupiny jsou: sociálně psychologické dovednosti, oborové dovednosti, metodické dovednosti, diagnostické dovednosti. V sociálně psychologických dovednostech se vyskytuje například sebereflexe, rozpoznání a přiměřené projevování emocí, empatie, komunikativní dovednosti, akceptace druhých, naslouchání, podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí, porozumění neverbálním projevům jedince či zvládání konfliktních situací. K čemuž je potřeba dodat, že učitel v MŠ je modelem, který působí při osvojování a rozvíjení dovedností dětí (Mertin, Gillernová, 2015).

Postoj učitele v mateřské škole k emoční inteligence můžeme rozdělit do tří složek. Postoj je psychologická tendence, která se objevuje při hodnocení specifické entity s určitým stupněm preference nebo odmítnutí (Eagly, Chaiken, 1998, citováno dle Výrost, Slaměník, 2008). Základní funkce postojů jsou podle D. Katze (1960, citováno dle Výrost, Slaměník, 2008) následující: funkce poznávací, kdy postoj organizuje zkušenost a dále funkce instrumentální, kdy postoj maximalizuje zisk a minimalizuje ztrátu. Vnitřní struktura postoje se skládá z poznávací (kognitivní) složky, citové (emocionální) složky a konativní (behaviorální) složky. Každý z těchto konstruktů má určité determinanty a jejich vznik je založen na specifických procesech. Poznávací složka se utváří prostřednictvím kognitivního učení, citová složka prostřednictvím klasického podmiňování a behaviorální složka prostřednictvím instrumentálního učení (Výrost, Slaměník, 2008). V naší studii se zaměříme především na behaviorální složku postoje učitelů k emoční inteligenci, protože chceme nahlédnout do praxe, jaká činnost pro rozvoj emoční inteligence u dětí vedla k úspěchu a jaká k neúspěchu.

2 Emoční inteligence

„Emoční inteligence je klíčem k šťastnému a spokojenému životu“ (Wilding, 2010, s. 48)

2.1 Historie

V 50. letech minulého století behaviorální psychologové vypověděli veškerý vnitřní život včetně emocí za hranici vědy. Až v 80. letech minulého století přišel psycholog Howard Gardner s teorií, že je několik typů inteligence, ve kterých zmínil i schopnost rozumět vlastním pocitům a emočním projevům druhých. V roce 1990 vyšel v malém vědeckém časopise článek, který napsali psychologové John Mayer a Peter Salovey. Jako první v něm definovali pojem emoční inteligence. Daniel Goleman tehdy pracoval jako redaktor v New York Times a měl na starost rubriku o vědě. Objevil článek od Mayera a Saloveyoho a díky tomu vydal roku 1995 knihu s názvem Emoční inteligence (Goleman, 2011).

2.2 Charakteristika

„Emoční inteligence je schopnost zaznamenávat emoce a pocity své vlastní i druhých, rozlišovat je a tyto informace využívat při myšlení a konání.“ (Bariso, 2019, s. 15). Takto ve svém článku popsali pojem emoční inteligence Mayer a Salovey. Emoční inteligence nespočívá jen ve vědomostech, ale i v jejich praktickém využití při řízení vlastního chování nebo vztahů s druhými. Je to schopnost využívat emoce tak, aby nám byly prospěšné (Bariso, 2019). Nejprve se musíme naučit vnímat své emoce a teprve poté emoce druhých. Emoční inteligence stojí na naší pozornosti, proto ji můžeme trénovat právě skrz trénování pozornosti (Fassati, 2022).

Přes rozdílnost vědeckých přístupu se můžeme setkat s existencí několika stavebních kamenů a složek emoční inteligence. Model emoční inteligence podle Mayera, Saloveyho a Carusoa (2000) zahrnuje čtyři složky: vnímání emocí, používání emocí k usnadnění myšlení, porozumění emocím, regulace emocí. Na Mayera a Saloveyho navazuje Daniel Goleman (2011), který emoční inteligenci člení do pěti oblastí: znalost vlastních emocí, zvládání emocí, schopnost motivovat sám sebe, vnímavost k emocím jiných lidí a umění mezilidských vztahů. Dále Simon Baron Cohen (2004) člení dovednosti do pěti kategorií: intrapersonální dovednosti (zahrnující vědomí vlastních emocí, asertivitu, atd.), interpersonální dovednosti (zahrnující empatii, mezilidské vztahy, atd.), adaptabilita (představující především testování reality, řešení problémů, atd.), zvládání stresu, obecné pozitivní ladění. Anja von Kainz (2008) ve své knize popisuje a pracuje s těmito šesti

stavebními kameny: schopnost identifikovat vlastní pocity a rozumět jim (tuto schopnost považuje za základní kompetenci v oblasti emoční inteligence), umět ovlivňovat a řídit své pocity, umět prožívat a vyjadřovat pocity, identifikovat pocity druhých a rozumět jim, umět ovlivňovat a řídit pocity ostatních, postoj k pocitům.

Ve své práci budu vycházet ze složek Daniela Golemana.

2.3 Složky dle Golemana

„Nemáte-li své emoční schopnosti pod kontrolou, nemáte sebeuvědomění a nejste schopni zvládnout své stresující emoce, pak nemůžete vyvinout dostatečnou empatii a nemůžete udržovat funkční vztahy. Je pak zcela jedno jak jste chytří. Nikam to nedotáhnete. Daniel Goleman" (Wilding, 2010, s. 49).

Emoční inteligence se podle Daniela Golemana skládá z pěti složek, které si níže rozebereme.

2.3.1 Znalost vlastních emocí

Znalost vlastních emocí je schopnost vědomě sledovat a rozpoznávat své emoce a myšlenky. Uvědomit si své skutečné pocity a být si jimi jisti. Právě ona vnímavost k vlastním pocitům nám pomůže k rozumnějšímu rozhodování (Goleman, 2011). Čím více budeme chápat své emoce, tím více budeme mít jasno sami v sobě a v tom, co od života chceme. S nízkou úrovní sebeuvědomění budou mylné myšlenkové procesy určovat naše pocity a činy (Wilding, 2010). Emočně vyzrálý člověk si připouští jakoukoli emoci, ale nedovolí ji manipulovat jeho životem. K lepšímu uvědomění je důležité posílit i vnímání vlastních tělesných reakcí (Pletzer, 2009). K sebeuvědomění patří také schopnost chápat vlastní emoce a to, jak nás ovlivňují, zejména jak nám brání nebo naopak pomáhají. Díky znalosti vlastních emocí dokážeme také rozpoznat naše slabé a silné stránky (Bariso, 2019).

Psychiatr Peter Sifneos zavedl v roce 1972 termín alexithymie, což lze definovat jako emoční prázdnotu. Lidé s touto poruchou nejsou schopni vyjádřit nebo popsat své city ani city druhých. Mívají problém s rozlišováním jednotlivých emocí. *„Nejde o to, že lidé s alexithymiií nic necítí. Jen si nedokážou uvědomit – a zvláště pak vyjádřit slovy -, jaké jejich pocity vlastně jsou. Naprosto jim chybí sebeuvědomění – základ emoční inteligence."* (Goleman, 2011, s. 55).

2.3.2 Zvládání emocí

Díky dobrému sebeřízení regulujeme, jak na základě svých pocitů jednáme. Zvládáme ovládat a kontrolovat vlastní emoční reakce. Dobré sebeovládání nám pomáhá, abychom v emočně vypjatých situacích neudělali nebo neřekli něco nemístného (Bariso, 2019).

„Lidé, kteří mají tuto schopnost málo rozvinutou, se neustále potýkají s tísnivými pocity; zato ti, kteří v ní vynikají, se dokážou ze životních šoků a zklamání zotavit daleko rychleji.“ (Goleman, 2011, s. 48).

2.3.3 Schopnost motivovat sám sebe

Zapojení emocí do našeho snažení je nezbytné. Dokážeme se díky nim dlouhodobě soustředit a neztrácíme motivaci (Goleman, 2011). Motivace nám umožňuje zvládat vliv negativních emocí a fungovat navzdory nepříznivým okolnostem, rovněž nám poskytuje energii a sílu v těchto podmínkách dosahovat pozitivních výsledků (Wilding, 2010).

2.3.4 Vnímavost k emocím jiných lidí

„Sociální uvědomění je schopnost správně zachytit pocity druhých a porozumět tomu, jak tyto pocity ovlivňují chování.“ (Bariso, 2019, s. 18).

S rostoucím emočním sebeuvědoměním se prohlubuje vlastnost nazývaná empatie. Pokud zvládneme být otevření k vlastním emocím, dokážeme rozeznat a chápat city ostatních. Empatické spojení je nezbytné pro vytvoření a zachování blízkých vztahů jak v manželství, tak v přátelství, nebo v obchodním partnerství. Když ovšem empatie a porozumění naprosto chybí, jedná o již dříve zmíněnou alexithymii. S absencí empatie se setkáváme například u psychopatů. Jeden z výzkumů ohledně empatie provedl Robert Rosentthal se svými studenty. Účastníci pokusu poznávali emoce z videozáznamů na základě specifických neverbálních projevů, přičemž byl na videozáznamech před spuštěním účastníkům jeden nebo více kanálů komunikace systematicky smazán. Z výsledků jsme se dozvěděli, že lidé, kteří lépe rozlišovali emoce na videozáznamu, byli citově přizpůsobivější, oblíbenější, společenštější a citlivější. V testové verzi pro děti se zjistilo, že děti, které nejlépe rozeznávaly neverbální projevy citů, patřily k nejoblíbenějším ve škole (Goleman, 2011).

Albert Mehrabian díky studiím zjistil, že v přímé interakci je 55% emočního významu zprávy vyjadřováno neverbálními znaky (mimikou, držení těla, gesty) a dalších 38% je přenášeno tónem hlasu, tedy jenom pouhých 7% emočního významu je vyjadřováno

slovy (Shapiro, 1998). Je nutno podotknout, že všechny tyto faktory jsou zásadní pro porozumění lidem. Nehlédneme-li více na neverbální znaky, můžeme říci, že: *„Emoce se primárně projevují ve tváři lidí, nikoli v řeči těla. Tělo namísto toho ukazuje, jak se lidé vyrovnávají s emocemi.“* (Ekman, Friesen, 2015, s. 11). K pochopení emocionálního vyjadřování lidí slouží tvář (Ekman, Friesen, 2015).

2.3.5 Umění mezilidských vztahů

Jaké má člověk mezilidské vztahy závisí do značné míry na jeho schopnosti vcítit se do emocí druhých. *„Schopnost zvládat emoce někoho jiného je jádrem umění vytvářet si dobré mezilidské vztahy.“* (Goleman, 2011, s. 108). Rozvinutá empatie a sebeovládání je důležitá pro šetrné nakládání s city druhých lidí.

Nedostatky v této oblasti vedou k opakovanému selhávání v mezilidských vztazích, přičemž úplná absence této schopnosti může být příčinou ztroskotání vztahů. Tento problém se týká osob s nedostatkem společenského taktu. Takové osoby mají nedostatek v základech jednání s lidmi. Psychologové zavedli pro tuto neschopnost rozpoznávat neverbální komunikaci termín dyssemia. Zhruba každé desáté dítě má v této oblasti větší množství problémů (Goleman, 2011).

Jeden ze základních principů sociálního života je emoční nakažlivost. Přenos emocí je součást tiché, nevědomé výměny na téměř nepostřehnuté úrovni, ke které dochází při všech mezilidských setkání. Tedy můžeme říci, že podvědomě napodobujeme emoce lidí kolem nás. Při každém setkání vysíláme emoční signály, které ovlivňují druhého člověka. Člověk s výraznějším projevem svých citů přenese náladu na člověka pasivnějšího (Goleman, 2011).

2.4 Měřitelnost emoční inteligence

Na téma měřitelnost emoční inteligence se doposud objevují odlišné názory. Podle Golemana (2011) žádný test na určení stupně emoční inteligence není a možná ani nebude. Mayer, Salovey a Caruso vyvinuli k měření emoční inteligence test MSCEIT, jehož vyhodnocování by měl dělat jen psycholog nebo osoba s patřičnými kompetencemi a výsledkem je skóre emoční inteligence (Humpolíček, Slezáčková, 2012). Simon Baron-Cohen vyvinul nástroj pro měření emoční inteligence, a to sebehodnotící dotazník EQ–i (Emotional Quotient Inventory) zaměřený na posouzení pěti faktorů a schopnosti vyrovnání se s tlaky a nároky (Ben-Sasson, Carter, Briggs-Gowan, 2009).

3 Emoční inteligence u dětí

„Schopnost vašeho dítěte vyjádřit své emoce slovy je životně důležitou součástí uspokojení jeho základních potřeb.“ (Shapiro, 1998, s. 206).

V této kapitole porovnáme názory odborníků na vývoj emoční inteligence u dětí.

Děti se rodí se specifickými emočními predispozicemi, díky pružnosti mozkového systému se však mohou naučit novým emočním a společenským dovednostem. Abychom mohli u dítěte rozvíjet emoční inteligenci, musíme ho učit také disciplíně. Je lepší přehánět přísnost než mírnost (Shapiro, 1998). Emoční vcítění se u dětí projevuje již během prvního roku. Když dítě vidí plakat jiné miminko, také se často samo rozpláče. Až mezi prvním a druhým rokem si dítě začíná uvědomovat, že neštěstí jiné osoby není jeho vlastní. V šesti letech se dítě začíná vciťovat do druhých, uvědomovat si jiný pohled na situaci ze strany dané osoby a podle toho jednat (Shapiro, 1998)

Už v prvních letech života dítěte je příležitost k formování emoční inteligence. Emoční schopnosti získané později, jsou postaveny na schopnostech získaných v dětství. V kojeneckém věku dítě přijímá první citová sdělení týkající se empatie a osvojuje si schopnost ztišit své vlastní citové rozrušení. První projevy snahy zvládat vlastní emoce se objevují ve věku batolecím. V prvních třech až čtyřech letech života se děti učí mnohem snadněji než kdykoli později v životě. Ve věku od tří do pěti let se dítě začíná porovnávat s ostatními, přičemž si v důsledku toho může vyvolat pocit méněcennosti (Goleman, 2011).

Malé děti jsou pozorné k pocitům jiných lidí. Kolem jednoho roku dítě upravuje své chování podle výrazů emocí druhých. Mezi druhým a třetím rokem dítě pozná a dovede označit emoci. Také v tomto věku o svých pocitech spontánně mluví a využívá emoční pojmy ve hře. Okolo čtvrtého roku dokáže dítě předpovídat pravděpodobnou emoční reakci jiných lidí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

3.1 Vliv rodičovské výchovy

Vzory z dětství formují naše pravidla projevování citů. Již od narození ovlivňuje výchova rodičů citové schopnosti dítěte. Dítě sleduje, jak rodič přistupuje k vlastním i cizím emocím, jak reaguje na určité situace a pozoruje projevy v rodičově tváři. To, jak se rodič k dítěti chová, má trvalé následky pro citový život dítěte. Ve výchově, co se týče emocí, se rodiče často dopouštějí některé z těchto tří chyb. Rodič je moc lhostejný k citům svého

dítěte, nebo emoce dítěte příliš toleruje a je mu jedno jakým způsobem dítě svoje citové rozrušení vyřeší, anebo emoce dítěte nerespektuje (Goleman, 2011).

Existují tři základní způsoby výchovy. První je autokratický styl výchovy, kdy autoritářští rodiče kladou důraz na řád a pořádek. Mají přísná pravidla a nedovolí dětem projevit svůj názor. Děti vychovávané tímto způsobem bývají nešťastné, mají problém s důvěrou i sebedůvěrou. Dále se setkáváme se shovívavým rodičem (liberální styl výchovy), který se snaží být co nejchápavější a nemá na své děti žádné požadavky, nestanovuje hranice. Třetí základní způsob výchovy je demokratický styl, kde autoritativní rodič dokáže nacházet rovnováhu mezi nastavenými hranicemi a vstřícným rodinným prostředím. Vede své děti k odpovědnosti, vysvětluje, dává možnost podílet se na rozhodování a oceňuje samostatnost. Autoritativní rodiče ovládají způsob výchovy, díky kterým může dítě získat vysokým stupeň emoční inteligence (Shapiro, 1998).

Správný přistup ze strany rodiče je, že bere city dítěte vážně, snaží se je pochopit, najít důvod dané emoce a následně dítěti pomoci, jak situaci vyřešit a jak uklidnit své emoce. *„Aby byli rodiče schopni takto dítě ovlivňovat, musí mít v sobě hluboce zakořeněné určité základy emoční inteligence. Jedním z nejdůležitějších emočních sdělení je pro dítě například vysvětlení, jak svoje city rozlišovat.“* (Goleman, 2011, s. 176). Rodič poskytuje dětem emoční péči a podporu, má aktivní účast v emočním životě dítěte. Zájem o dítě a otevřený vztah k dítěti ovlivňuje, jak se dítě samo vnímá a jak zvládá situace (Shapiro, 1998). Rodič by měl být respektující a přijímat dítě se všemi jeho emocemi. Tím dítě učí důvěřovat svým vlastním pocitům a uvědomovat si, že je v pořádku emoce prožívat a nepotlačovat je. *„Doprovázet děti na cestě od identifikace s emocí k pozici pozorovatele – toho, kdo jasně vnímá, co se právě teď děje, a vědomě volí způsob, jakým emoci zpracuje – je jeden z největších darů, které můžeme našim dětem dát.“* (Černý, Grofová, 2013, s. 6).

Naše zásady určují, co cítíme, jak se emočně projevujeme a jak konkrétní situaci emočně zpracujeme. Když své děti budeme učit vnímat určité počasí jako špatné, pravděpodobně bude tyto pocity zažívat i v dospělosti, dokud se nerozhodne, že chce umět cíleně ovlivňovat své zásady a důsledkem toho ovládat své emoce (Pletzer, 2009).

Emoční inteligenci ovlivňuje vrozený temperament. Jsou to převládající nálady v našem citovém životě. Existují čtyři typy temperamentu: melancholik, flegmatik, sangvinik a cholerik. Otázkou, jestli se dá vrozený temperament postupem času změnit, se zabýval

Jarome Kagan. Ve výzkumu se zaměřuje na dimenzi ostýchavosti a přehnané smělosti. Pozoroval volnou hru novorozenců a batolat, ale převážně dvouletých dětí, u kterých vypozoroval časté projevy plachosti. Další pozorování těchto dětí se uskutečnilo o čtyři roky později. *„Žádné ze smělých, společenských dětí se nezačalo stydět, avšak dvě třetiny ostýchavých dětí byly doposud zamlklé.“* (Goleman, 2011, s. 197). Výzkumem se ukázalo, že přecitlivělé a ustrašené děti si tyto vlastnosti nesou i do dospělosti. V dospělosti jsou úzkostné, stydlivé a bázlivé. Povzbudivým výsledkem této studie je závěr, že i vrozené emoční predispozice lze do určité míry změnit. Pokud rodiče, svým plachým dětem poskytnou zážitky, které pomalu rozvíjejí smělost a odvahu, možná je zbaví vrozené bázlivosti. Ochranitelské chování rodičů bázlivost dítěte spíše podporuje, naopak přístup, že se dítě musí otrkat, pomáhá ke statečnosti (Goleman, 2011).

3.2 Dva typy emoční reality

Typ její a typ jeho. *„Muže uspokojuje mluvit o „věcech“, zatímco ženy vyhledávají spíše citové spojení.“* (Goleman, 2011, s. 125). Vznik příčiny citových rozdílů mezi pohlavím není dán jen vrozeným temperamentem. Bariéra mezi těmito dvěma světy je vytvářena v dětství. Rodiče hovoří o citech častěji s dcerami než se syny. *„Dívkám se tak dostává více informací o emocích než chlapcům,“* (Goleman, 2011, s. 124). Dále také příběhy pro holčičky v předškolním věku zahrnují více emočně nabitých slov. Co se týče her, dívky preferují intimní skupinky s důrazem na rozvinutí spolupráce a komunikace a chlapci kladou důraz na soutěživost ve větším kolektivu. Pokud se při hře ve skupině hrajících si dívek některá zraní, hra je přerušena a dívky se snaží kamarádce pomoci. Pokud je ale zraněn některý chlapec v klučičím kolektivu a pláče, očekává se od něj, že odejde stranou. Vlivem rozdílné emoční výchovy je prokázáno, že ženy jsou v průměru empatičtější než muži, lépe u nich rozeznáváme city z tváře a oproti mužům také prožívají své emoce intenzivněji. Tento rozdíl u malých dětí ještě nenajdeme, až při nástupu na základní školu chlapci postupem času omezují své emoce rozpoznatelné v tváři (Goleman, 2011).

3.3 Připravenost dítěte na školní docházku

Národní centrum klinických programů pro děti vydalo zprávu, ve které se ukazuje, že pro úspěch dítěte ve studiu hraje větší roli citová a sociální připravenost než rozsah znalostí. Ve zprávě se také můžeme dočíst, že dětem, kterým se ve škole nedaří, chybí jeden nebo více prvků emoční inteligence. Mezi sedm nejdůležitějších aspektů ke znalosti, jak se učit, patří: sebevědomí, zvídavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat, schopnost spolupracovat. Proto

je důležité se v MŠ a doma rozvoji emoční inteligence věnovat, aby dítě tyto schopnosti při nástupu do ZŠ již mělo a zvládalo školu lépe (Goleman, 2011).

Pro úspěšný život má větší význam vyšší emoční inteligence než vysoké IQ. Díky výzkumům můžeme vidět, že děti dosahují stále vyšších výsledků v běžných testech IQ, ale každá generace zároveň upadá v emoční a sociální dovednosti. Zvyšuje se nárust deprese a dalších psychických problémů u dětí (Shapiro, 1998).

Emocionální kvocient (EQ), který posuzuje emoční inteligenci, je něco jiného než inteligenční kvocient (IQ). EQ hodnotí lidské vlastnosti, určuje míru schopností například empatie a sebeuvědomění. IQ vyjadřuje úroveň myšlenkových schopností jedince.

3.4 Sociálně-emocionální učení

Mezi další konstrukty, které se snaží uchopit práci s emocemi patří sociálně-emocionální učení. Zařadila jsem toto téma do své studie, protože má jisté podobnosti s emoční inteligencí.

Sociálně-emocionální učení (SEL) je rozšířené hlavně ve Spojených státech. Do České republiky se první programy dostaly až v roce 2015. SEL přispívá k rozvoji sebeuvědomování, seberegulaci, sociálního cítění, vztahovým dovednostem a zodpovědnému jednání. Výsledek metaanalýzy Prevence rizikového chování (Sklad et al. 2012, citováno dle Palová, 2023) kde se zaměřilo na efekt sociálně-emocionálního učení na nejmenší děti ukazuje, že SEL má vliv na zlepšení sociálních dovedností, snížení antisociálního chování, snížení výskytu závislosti, podpora pozitivního sebepojetí, vyšší akademický úspěch, zlepšení duševního zdraví, vyšší prosociální chování. Základní stavební kámen při učení dětí je pojmenovávat emoce (Palová, 2023).

3.5 Aktivity pro rozvoj emoční inteligence dětí v předškolním vzdělávání

„Většina dětí prožívá emoce bezprostředně, intenzivně až syrově, ale ze všeho nejvíc mimovolně – tedy bez omezení zábranami, které si lidé postupně vytvářejí“ (Černý, Grofová, 2013, s. 9).

Emoční inteligenci u dětí v mateřské škole můžeme rozvíjet během celého dne. Můžeme využívat jak metody klasické (vyprávění, práce s obrázkem, …), tak metody aktivizující (hra v roli, diskuze, řešení problému, …) a také komplexní metody, kde záleží hlavně na uspořádání třídy (individuální, skupinová práce, …).

Znalost vlastních emocí

Děti s učitelem sedí v kruhu. Učitel vyzívá postupně každé dítě, aby mu pomocí čísla sdělilo, jak se dnes cítí. Jednička znamená špatnou náladu a desítka náladu velmi výbornou. Dítě může svou emoci lépe popsat a sdílet, proč se cítí například na číslo 10. Učí se při tom schopnost sebepoznání. Děti, které zrovna poslouchají si mohou pomocí této aktivity uvědomit, že to, co pociťují v některých situacích ony, zažívají i ostatní. A tím zároveň rozvíjet empatii (Goleman, 2011). Aktivita formou diskuze vhodná především při komunitním kruhu.

S dětmi můžeme vytvořit emoční slovník. Do sešitu nadepíšeme emoci a ptáme se dětí, při jaké situaci ji cítili. Následně děti danou emoci nakreslí (Shapiro, 1998). Tvořivá aktivita vhodná při ranních hrách, řízené činnosti,

Dítě předvádí nějakou emoci, ostatní ji hádají. Dále využíváme modelové situace, zrcadla, obrázky, náladoměr a reflektujeme (Palová, 2023). Hra v roli a zároveň pohybová činnost vhodná do ranních her, komunitního kruhu, při pobytu venku, …

Zvládání emocí

Metoda semafor pro děti na základní škole zahrnuje šest bodů a pomáhá v ovládnutí hněvu. Červené světlo znázorňuje zastavení, uklidnění a přemýšlení. Oranžové světlo vyjádření pocitů, stanovení pozitivního cíle, promyšlení různých řešení a následků. Zelené světlo dává pokyn k vyzkoušení nejlepší varianty (Goleman, 2011). Metodu semafor si můžeme přizpůsobit na věk dětí v mateřské škole. Naučíme děti se zastavit, společně se nadechnout a vydechnout, pojmenovat emoci a následně emoci lokalizovat, tedy určit si, kde v těle emoci cítíme. Dále můžeme zvolit ne-identifikaci emoce, například pomocí metafory (Černý, Grofová, 2013).

Včetně reflektování můžeme využít i Hvězdu dechu. Na papíru je nakreslená hvězda, dítě si prstem kreslí po čáře (obvodu). Nadechuje se, když prstem míří k cípu, na cípu dech zastaví a od cípu vydechuje. Proces se opakuje. Hvězda dechu pomáhá na zklidnění (Palová, 2023).

Vnímavost k emocím jiných lidí

Učitel s dětmi nashromáždí různé fotografie obličeje. Společně si popíší, jak se osoba na obrázku tváří a jak se asi zrovna cítí. Upřesní si emoci a společně si ji zkusí předvést.

Dále mohou na danou emoci diskutovat. Kdo už byl někdy smutný? Kdo potkal někoho smutného? A proč? (Goleman, 2011).

Pro rozvoj empatie můžeme použít čtení příběhu a sledování pohádek, kde si uvědomíme prožitky jednotlivých postav. Podporujeme sdílení vlastního prožívání. (Palová, 2023).

3.5.1 Pomůcky

Emušáci

Mezi nejznámější pomůcky k rozvoji emoční inteligence dětí patří tzv. Emušáci. Konkrétně kniha Ferda a jeho mouchy, kde plyšové hračky představují jednotlivé emoce (důvěra, hněv, osamocení, radost, smutek, strach, zvědavost, žárlivost). Plyšové hračky zažívají různé situace, kterými přibližují dětem svět emocí. Kromě příběhu v knize najdeme i otázky a aktivity věnující se jednotlivým emocím. Mezi další Emušáky od Scia patří opička Pája s knihou Pája a bleší cirkus a volné pokračování knihy Ferda a jeho mouchy, Ferda v tom zase lítá. Pro děti do mateřských škol je nejvhodnější Ferda a jeho mouchy (Scio, 2022).

Moře emocí

Karty s názvem Moře emocí spadají mezi lektorské a terapeutické pomůcky b-creative. Na každé kartě najdeme kresbu velryby, která znázorňuje emoci, prožitek, psychický stav, a nejen specifickým výrazem ve tváři, ale i postavením těla. Emoci na kartě podporuje okolí velryby. Karty se můžou využít v mateřské škole jako inspirace k vyprávění, popisování nebo jen k pomoci vyjádření emoce beze slov (Shymon, 2022).

Knihy pro děti na rozvoj emoční inteligence

Knih pro rozvoj emoční inteligence u dětí v mateřské škole stále přibývá. Zmínili jsme si již knihu Ferda a jeho mouchy. Nemůžu zde uvést všechny dětské knihy, proto zde pro ukázku vyberu jen některé. Kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové provází zpracováním emocí, obsahuje hry a aktivity, náměty k povídání, říkanky. Zabývá se i tématy jako jsou smrt a rozvod. Velká kniha o emocích od společnosti Jiří Models nabízí rychlý vhled do základních emocí (podle Ekmana), kde každá emoce je personifikovaná do malé příšerky (Trávníčková, 2021).

4 Emoce

„Mobilizují v těle energii nezbytnou pro zvládnutí obtížných situací a dávají impulz k jednání.“ (Kanitz, 2008, s. 15). Emoce jsou psychické ale i fyzické reakce na to, co se děje kolem nás. Přináší nám energii ke změně, vyzývají k pohybu (Fassati, 2022). Emoce ovlivňují naše rozhodnutí, jsou důležitým dorozumívacím prostředkem mezi lidmi a pomáhají nám odhadnout situace. Podněcují nás k činům a pružně díky nim reagujeme na nové požadavky okolního prostředí. Již v 19. století se emocemi zabýval Charles Darwin. Jeho názor, že emoce napomohly vývoji lidstva, sdílí dnes většina badatelů. Emoce reagují na nebezpečí rychleji než rozum, přimějí tělo bránit se buď útěkem, strnutím nebo útokem (Kanitz, 2008)

Emoce nerozdělujeme na dobré a špatné. Všechny jsou užitečné. Nemůžeme si sice zvolit, jak se budeme cítit, ale můžeme s nimi pracovat (Fassati, 2022). Práce s emocemi je důležitá právě proto, že nás mohou ovlivnit jak na psychické úrovni, tak na úrovni fyzické. K. Palová zastává stejný názor jako P. Fassati ohledně rozdělování emocí na dobré a zlé, hlavně u dětí v předškolním věku. Dítě potřebuje pochopit, že všechny emoce jsou v pořádku. Když pojmenujeme emoci jako špatnou, dáváme dítěti informaci, že ta emoce není správná a není dobré ji prožívat (Palová, 2023).

Setkáme se s názory, že některé emoce jsou špatné a negativní a jiné naopak dobré a pozitivní. Pro účely své studie budu vycházet z popisu P. Fassati, a K. Palové, emoce nerozdělujeme na dobré a špatné. Můžeme je nazývat například líbivé a nelíbivé nebo příjemné a nepříjemné.

4.1 Neurologický základ emocí

„Mozková kůra je myslící část mozku a pomáhá nám ovládat naše emoce v souvislosti s řešením problémů, řečí, obrazností a dalšími rozumovými procesy. Limbický systém je pokládán za emoční část mozku a zahrnuje talamus, který předává zprávy mozkové kůře; hippocampus souvisí s pamětí a chápáním našich vjemů; amygdala je řídící centrum emocí.“ (Shapiro, 1998, s. 23).

4.1.1 Vývoj mozku

Nejprimitivnější část mozku, mozkový kmen, ovládá a koordinuje základní životní funkce a řídí některé stereotypní reakce a pohyby. Zajišťuje přežití. Z mozkového kmene se postupně vydělila emoční centra a z nich se vyvinul myslící mozek, šedá kůra mozková

neboli neokortex. *„Skutečnost, že myslící mozek vyrostl z emočního, nám odhaluje vzájemný vztah mezi myšlenkou a pocitem: Emoční centra existovala dlouho před vznikem center racionálních.“* (Goleman, 2011, s. 19). Neokortex připojuje myšlenky k emoci. Prvotní kořeny našeho emočního života úzce souvisí s čichovými vjemy, a proto se právě v čelním laloku začala vyvíjet emoční centra (Goleman, 2011). Mozková kůra je důležitá při chápání emoční inteligence. Díky ní můžeme pociťovat naše pocity, analyzovat proč něco cítíme a následně s tím něco udělat. Člověk může ovládat své emoce tím, že myslí. Myslící část našeho mozku může zabránit emočním i fyzickým problémům (Shapiro, 1998).

4.1.2 Základ emočního mozku

Za základ emočního mozku považujeme limbický systém. Limbický systém může za to, když se cítíme například až po uši zamilovaní nebo se svíjíme hrůzou. V průběhu vývoje se v limbickém systému rozdělily funkce učení a paměť. Centrem limbického systému je amygdala, která je také centrem citů, emocí a emoční paměti. Amygdala vysílá signály o krizové situaci a v nouzovém stavu převezme velení nad většinou mozku (včetně racionálního myšlení). Reaguje dříve, než dojde k plnému uvědomění v neokortexu, dříve, než je poplach plně potvrzen. Aktivita amygdaly a její spolupráce s neokortexem jsou základem emoční inteligence. Další složkou limbického systému je hippocampus. Vytváří paměťové stopy, pamatuje si prostá fakta (Goleman, 2011).

4.2 Pocit versus emoce

Emoce se odehrávají v divadle těla a do divadla vědomí jsou překládány jako pocity.

– Antonio Damasio

Můžeme se setkat s názory, že se pojem emoce označuje jako synonymum pocitu. Ráda bych v této kapitole poukázala na názor portugalsko-amerického neurovědce Antonia Damasia, který tvrzení vyvrací.

Antonio Damasio popisuje pocit jako zřetelnou emocionální rekci těla, kterou můžeme pozorovat. *„Pocity jsou tedy emoce, které dospěly do vědomí a tím se staly přístupnými myšlení.“* (Kanitz, 2008, s. 19). Kanitz, navazuje myšlenkou právě na Damasia a ve své knize popsal emoce jako stav, odpovídající změnám ve vnitřním prostředí těla (například zrychlený pulz) a pocit jako patrné identifikovatelné tělesné změny (například osoba cítí zlost).

4.3 Základní emoce

Dosud není vyřešena otázka základních emocí. Například McDougall vychází z lidských instinktů a do primárních emocí řadí: strach, hnus, údiv, vztek, cit nadřazenosti, cit pokory, něžnost. Základní emoce podle R. Plutchika jsou: očekávání, radost, akceptování, strach, překvapení, smutek, hnus, hněv (Nakonečný, 2000). Pro účely naší studie budeme vycházet z klasifikace Paula Ekmana, základní emoce, a pracovat s emocemi: štěstí, překvapení, strach, vztek, smutek, znechucení.

Paul Ekman pracoval s fotografiemi obličejů, které vyjadřovaly jednotlivé emoce, a ukazoval je lidem z velmi odlišných a vzdálených kultur. Ve všech světových kulturách rozlišovali lidé projevy stejně u strachu, zloby, smutku a potěšení. Tyto čtyři emoce jsou považovány za univerzální. Goleman se ztotožňuje s touto Ekmanovou klasifikací emocí. Díky tomuto výzkumu se prokázalo, že Charles R. Darwin měl pravdu ve svém tvrzení ohledně existence univerzálního obličejového vyjádření emocí (Goleman, 2011).

Překvapení

„Překvapení je nejkratší emoce. Objevuje se náhle. Máte-li čas se nad danou událostí zamyslet a zvážit, jestli jste nebo nejste překvapeni, pak nejste.“ (Ekman, Friesen, 2015, s. 37). Překvapení nastává při nečekané nebo chybně očekávané události. Emoci překvapení v nás může vyvolat například pohled, zvuk, zápach, chuť, dotyk, myšlenky, komentáře, … Po vyhodnocení události, která nás překvapila, přecházíme k jiné emoci, nejčastěji ke strachu. Kvůli tomu, že je překvapení velmi krátká emoce, ve tváři se překvapené osobě promítnou častokrát rysy překvapení v kombinaci s prvky dalších emocí (Ekman, Friesen, 2015).

Strach

Strach máme ve své genetické výbavě již od doby kamenné. Tato emoce spouští bojovou nebo únikovou reakci. Snižuje se při ní schopnost vnímání (Pletzer, 2009).

Lidé se bojí fyzického nebo psychického ublížení. Strach z nebezpečí je častokrát horší než bolest samotná. Emoce může mít krátké trvání, ale také se může stupňovat od obav po děs. Velký strach, hrůza, se považuje za nejtraumatičtější emoci ze všech, která člověka vyčerpává a unavuje. Na strach reaguje naše tělo útěkem nebo znehybněním. Emoci mnohokrát doprovází tělesné změny. Například pocení, zrychlený tep a dech, žaludeční nevolnost, třes. Po strachu může nastat jakákoli jiná emoce nebo žádná (Ekman,

Friesen, 2015). Mladší děti mají strach z toho, že neumějí rozpoznat skutečnost od představy, věci tajemné a neznámé jsou mnohem hůře zvládatelné než reálné věci. Bojí se situací a věcí které neznají a které nemohou mít pod kontolou. Často děti nezvládnou popsat, čeho a proč se bojí. Dítě musí překonat svůj strach samo a to vyžaduje čas. Vyvracení dětského strachu dospělými nebo přesvědčování, že to, čeho se bojí neexistuje, nepomáhá. Je potřeba vymezit zdroj strachu a najít cestu, jak ho překonat. Respektovat obavu dítěte, projevovat porozumění a empatii. Věřit dětskému strachu a snažit se ho popsat, povídat si o něm (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2020).

Znechucení

„Znechucení je pocit odporu.“ (Ekman, Friesen, 2015, s. 65). Znechucení v nás může vyvolat jídlo nebo i jen myšlenka na něj, pach, zvuky, pohled na něco odporného, dotek, činnost a podoba lidí nebo jejich myšlenek, … Ovšem nic ze zmíněného není univerzální. Co v nás vyvolává znechucení, může jiné přitahovat. Při znechucení se dané věci chceme co nejrychleji zbavit, utéct od ní. Jako reakce na znechucení se může objevit nevolnost a zvracení. Tato emoce se objevuje častokrát se vztekem, a dokonce může být použita jako maska právě pro vztek. Znechucení se může mísit i s jinými emocemi (Ekman, Friesen, 2015).

Vztek

Vztek je jedna z nejsilnějších, nejdestruktivnějších a nejděsivějších emocí, je-li použita nevhodně. Může mít také ale pozitivní dopad, díky vzteku dokážeme bojovat a napravovat nespravedlnost. Někdy je k aktivaci a motivaci v situaci hněv potřeba (Wilding, 2010). Nejnebezpečnější emoce, při které hrozí ztráta sebekontroly. Mezi zdroje vzteku patří frustrace, fyzická hrozba, jednání nebo prohlášení způsobující psychické zranění, porušení našich zásadních morálních hodnot jinou osobou, nenaplnění našeho očekávání, vztek jiné osoby mířený na nás, … Vztek se liší intenzitou a může se místit s jakoukoli emocí (Ekman, Friesen, 2015). Člověk se díky vzteku učí ovládat a regulovat projev emocí navenek. Vnitřní prožitek vzteku se dá korigovat naopak velmi těžko. Zdravý vztek slouží jako varovný signál, že něco není v pořádku. Neměli bychom se snažit tuto emoci vytěsnit. Společně s dětmi můžeme využívat relaxační techniky (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2020).

Štěstí

Jsme šťastní, když zakoušíme příjemné pocity. A nejen tehdy. Existují i jiné cesty ke štěstí. Štěstí nám může přinést prožitek vzrušení, potěšení nebo třeba uvolnění. Cítíme se šťastní při chvále a ocenění naší osobnosti. Štěstí se liší intenzitou a může se mísit s jakoukoli emocí (Ekman, Friesen, 2015). Děti tuto emoci prožívají velmi intenzivně. Postupem času však projevy zmírňují a navenek uhlazují. Měli bychom dítě směřovat k uvědomění, že samo může štěstí způsobit například milým gestem nebo pozorností. Vést ho k vyjadřování pocitu, k společnému radování se s ostatními, k nacházení pozitivních věcí, k jednání s dobrým úmyslem. Ve školce nebo doma vnášet do situací humor a podporovat příjemnou atmosféru (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2020).

Smutek

Smutek nebývá krátká emoce. Je pasivní a neaktivní. Smutek pochází nejčastěji ze ztráty a přichází po bolesti. Tiše při něm trpíme. Intenzita kolísá od pocitu skleslosti až k pocitům během truchlení. Smutek se nejčastěji prolíná se vztekem a strachem (Ekman, Friesen, 2015). Děti mohou být smutné i důsledkem stresu, špatných vztahů nebo zklamání. Pokud je smutek krátkodobý, bývá spojen s konkrétní událostí nebo situací. U dětí obvykle smutek rychle odezní. Smutek se u dětí projevuje například pláčem, vztekem, vzdorem, mlčenlivostí. Všechny vnější projevy jsou užitečné, zbavují nás nelíbivého pocitu. Měli bychom se snažit s dětmi o smutku mluvit. Podporovat je, aby se při této emoci obrátily na osobu, které věří. Vést je k přijímání smutku a připomenout jim, že cítit smutek je normální (Dostálová, Jančiová, Vlčková, 2020).

4.4 Fyziologické reakce

Jak už jsem v kapitole základní emoce naznačila, emoce nás ovlivňují také z fyziologického hlediska. Máme dva typy myšlení: citové a racionální. Spolupracují spolu a jsou na sobě vzájemně závislé, dokud se nenaruší rovnováha a emoce se neujmou vedení. Charakteristickým znakem pro zaplavení emocemi neboli to, když se do popředí dostávají emoční centra, nám ukazuje náš srdeční tep. Pokud máme puls nad 100 tepů za minutu, nejsme schopni reagovat s klidnou hlavou (Fassati, 2022).

Emoce mají klinický význam. Například strach a úzkost zvyšují krevní tlak. Stres oslabuje imunitu, častěji při něm selhává naše obranyschopnost a jsme více náchylnější k nachlazení, chřipce nebo oparu. Emocí, která nejvíce poškozuje srdce je hněv.

Osamělost ovlivňuje úmrtnost, přibližně ve stejné míře jako kouření. Na naše tělo má nelíbivý vliv zloba, úzkost, deprese, … naopak pozitivní přístup a líbivé emoce mohou naše tělo léčit. Náš postoj, to, jak přemýšlíme, ovlivňuje naše zdraví. Když umíme zvládat své emoce, přispěje to k lepšímu fyzickému stavu. Další léčivou sílu mají blízké mezilidské vztahy. Psycholog John Cacioppo tvrdí: *„A čím důležitější je pro vás nějaký vztah, tím více vaše zdraví ovlivňuje.“* (Goleman, 2011, s. 167). Dále psycholog James Pennebaker v řadě pokusů prokázal, že zdravotní stav se změní k lepšímu, pokud o myšlenkách, které nás trápí, mluvíme nahlas (Goleman, 2011). Nervový systém je spojen se systémem imunitním. Emoce vyplavují do těla hormony, které ovlivňují aktivitu imunitních buněk. Výzkum v oblasti psychoneuroimunologie poukazuje na ochranu těla před nemocemi díky mysli, která produkuje chemické látky (Shapiro, 1998).

5 Průzkumné šetření

V této části se zaměříme na popis, průběh a výsledky mého průzkumného šetření na téma Emoční inteligence v předškolním vzdělávání.

Plánujeme malý výzkumný soubor, protože nechceme vytvářet obecně platné závěry, ale pouze nahlédnout do terénu. Budeme vycházet z přístupu konceptuální nasycenosti, tedy postupně sledovat vyplněné dotazníky a při opakujících se odpovědí dotazník ukončíme.

5.1 Cíle průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je zjistit a analyzovat, jak učitelé v mateřské škole přistupují k emoční inteligenci, jak ji chápou a jak ji rozvíjejí u dětí.

K naplnění hlavního cíle byly stanoveny tyto dílčí cíle:

1. Popsat postoj učitelů v mateřských školách k emoční inteligenci.
2. Jaké nástroje pro rozvoj emoční inteligence dětí jsou učiteli v mateřských školách využívány?

Konceptualizace

Ve svém průzkumném šetření vycházím ze složek emoční inteligence dle D. Golemana. primárních emocí podle P. Ekmana a zaměřím se převážně na behaviorální a poznávací složku postoje učitele k emoční inteligenci.

Výzkumný předpoklad

Nejsme oprávněni formulovat hypotézy, protože neexistuje dostatek relevantních dat.

5.2 Metoda průzkumného šetření

K průzkumnému šetření jsem zvolila kvantitativní metodu formou dotazníku.

Dotazník

„Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“ (Chráska, 2016, s. 158). Pro náš průzkum byl zvolen dotazník v online podobě.

Dotazník obsahoval průvodní dopis s oslovením respondenta, stručný popis průzkumu, poděkování za vyplnění a můj kontakt. Rozesílaný dotazník se skládal z devatenácti

otázek: několik demografických otázek, uzavřených (dichotomické a polytomické položky, škálové a výčtové položky), polouzavřených a otevřených otázek. U některých otázek byla uvedena možnost více odpovědí nebo navigace k přeskočení otázek.

Dotazník je určen pro učitele a učitelky mateřských škol, v okrese Ústí nad Orlicí. Finální verze dotazníku byla rozeslána ředitelkám MŠ v online podobě. Po zaslání dotazníku ředitelkám jsem osobně požádala ještě šest učitelek z oslovených školek o vyplnění online. Většina dotazníků byla poslána do MŠ, ve kterých jsem během studia absolvovala praxe. Ředitelky následně e-mail přesměrovaly učitelkám a učitelům v jejich MŠ. Celkem jsem koncem března 2023 oslovila patnáct mateřských škol v okrese Ústí nad Orlicí. Do 22. dubna 2023 jsem získala 25 odpovědí.

Stručný popis analýzy dat

- data, která budu zpracovávat budou získávány pomocí anonymního online dotazníku
- předvýzkum – navržený dotazník vyzkoušet na vzorku respondentů
- po shromáždění získaný materiál nejdříve zkontrolovat a vyloučit dotazníky, které jsou vyplněny zjevně nesprávně nebo neúplně
- kategorizace odpovědí
- třídění (kolik respondentů má společný buď jeden, popřípadě více znaků)
- uspořádání dat a sestavení tabulek četností (grafické znázornění naměřených dat)

(Chráska, 2016)

Předvýzkum: Mnou sestavený dotazník byl nejprve konzultován se dvěma paními učitelkami mateřských škol. Záměrně jsem si vybrala paní učitelku z většího města, u které jsem věděla, že s emocemi pracuje a paní učitelku z vesnické MŠ, která se rozvoji emoční inteligence věnuje (v poměru s první učitelkou) méně. Po konzultacích jsem v dotazníku udělala minimální drobné změny a opravy. V otázce: Setkal/a jste se již s pojmem emoční inteligence? Byla přidána odpověď nevím, z důvodu, že některá skupina učitelek/učitelů nemusí vědět, co přesně si pod pojmem emoční inteligence představit. V otázce: Připadá Vám ideální, v jaké míře se ve Vaší MŠ rozvoj emoční inteligence u dětí podporuje? Byla přidána varianta odpovědi spíše ano. V otázce: S jakou dětskou

emocí (emocemi) pracujete ve Vaší třídě nejčastěji? Proběhla změna z pouhé jedné volby na možnost označit více odpovědí.

Získané odpovědi byly kontrolovány a vyloučeny během analýzy programem JASP. Kategorizace odpovědí se týká pouze posledních dvou otázek. Třídění proběhlo pomocí softwaru JASP. Pro uspořádání dat nebudou využity grafy, ale tabulky a slovní popis.

5.3 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor o počtu 25 respondentů byl tvořen pouze ženami, učitelkami mateřských škol z okresu Ústí nad Orlicí. Věkové rozmezí učitelek je převážně od 18 do 61 let. Dosažené vzdělání učitelek převažovalo VŠ bakalářské studium. Žádná paní učitelka s dosaženým VŠ doktorským studiem dotazník nevyplnila. Pedagogická praxe učitelek se pohybovala od dvou let až ke 32 let. Dotazník vyplnily učitelky, které mají ve třídě do 16 dětí, 17 až 22 dětí, nejvíce však učitelky, které mají vet třídě 22 a více dětí. Blíže viz příloha A.

Tabulka 1 - Věk dětí ve třídě

Věk dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Heterogenní třída	12	48
Homogenní třída nejmladších	4	16
Homogenní třída středních	8	32
Homogenní třída předškoláků	1	4
Celkem	25	100

Skoro polovina učitelek působí ve třídě heterogenní, tedy ve třídě, kde jsou věkově smíšené děti.

5.4 Výsledky průzkumného šetření a jejich analýza

Kapitola popisuje získané výsledky z dotazníkového šetření.

Dílčí cíl: Popsat postoj učitelů v mateřských školách k emoční inteligenci.

Otázka v dotazníku: *Setkal/a jste se již s pojmem emoční inteligence?*

S pojmem emoční inteligence se setkalo 23 učitelek (92%) z 25.

Odpověď: ne, zvolila jedna paní učitelka ve věku 26 – 30 let s dosaženým vzděláním VŠ bakalářské studium, která ale zkušenosti s většinou nabídnutých nástrojů na rozvoj emoční inteligence u dětí má. Tato paní učitelka zastává názor, že je rozvoj emoční

inteligence u dětí důležitý a zvolila odpověď, že podpora emoční inteligence v MŠ je malá.

Odpověď: nevím, zvolila jedna paní učitelka ve věku 31 – 40 let s dosaženým vzděláním VOŠ, která z nabídky šesti činností pro rozvoj emoční inteligence má zkušenost pouze se smajlíky. I tak ale hodnotí, že je rozvoj této inteligence u dětí důležitý.

Tyto dvě paní učitelky se věnují rozvoji emoční inteligence u dětí nejméně z celého výzkumného souboru.

Otázka v dotazníku: *Jak jste se o emoční inteligenci dozvěděl/a?*

Tabulka 2 - Jak jste se o emoční inteligenci dozvěděl/a?

Způsob zjištění	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Při práci v MŠ	4	16
Při studiu	16	64
Na internetu	1	4
Od blízké osoby	0	0
Na semináři /webináři	1	4
Náhodou	0	0
Nedozvěděl/a	2	8
Jiné	1	4
Celkem	25	100

Nejvíce paní učitelek se s pojmem emoční inteligence setkalo při studiu. Celkem 16 učitelek z 25. Z toho jedenáct učitelek má dosažené VŠ studium bakalářské, tři VŠ studium magisterské a dvě středoškolské vzdělání. Žádná paní učitelka s dosaženým vzděláním VOŠ, variantu setkání s emoční inteligencí při studiu, nezvolila.

Odpověď: při práci v MŠ, volily starší paní učitelky s dosaženým vzděláním VŠ bakalářským, VŠ magisterským a středoškolským. Odpověď: na internetu a na semináři nebo webináři, zvolily paní učitelky s dosaženým vzděláním VOŠ a SŠ. Odpověď: nedozvěděl/a, zvolily již zmíněné paní učitelky u přechozí otázky. Odpověď: jiné, vybrala paní učitelka s dosaženým vzděláním VOŠ a jako odpověď uvedla vlastní iniciativu.

Otázka v dotazníku: *Která z následujících definic podle Vás popisuje emoční inteligenci?*

Na výběr bylo z definic následujících pojmů: emoční inteligence (podle Mayera a Saloveyho), emoce, IQ. Celkem 23 učitelek (92%) z 25 zvolilo správnou definici emoční

inteligence. Dvě paní učitelky zvolily definici IQ. O první paní učitelce z předchozích odpovědí víme, že se s emoční inteligencí setkala v MŠ. Druhá paní učitelka v předchozích otázkách volila že neví, jestli se s pojmem emoční inteligence již setkala.

Otázka v dotazníku: *Je podle Vás důležité rozvíjet emoční inteligenci u dětí v MŠ?*

Zde se všech 25 učitelek shodlo na odpovědi: ano. Tedy všechny paní učitelky souhlasí, že je důležité emoční inteligenci u dětí rozvíjet.

Otázka v dotazníku: *Rozvoj emoční inteligence u dětí v MŠ je důležitý k tomu, aby…*

Tabulka 3 - Rozvoj emoční inteligence u dětí v MŠ je důležitý k tomu, aby...

Rozvoj emoční inteligence u dětí je důležitý, aby…	Souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím
dítě zvládlo popsat, jak se cítí	23	2	0
dítě umělo ovládat své emoční reakce	20	5	0
dítě umělo využívat své emoce k sebemotivaci	14	10	1
dítě bylo vnímavé k emocím druchých (empatické)	20	5	0
dítě si umělo vytvořit kvalitní mezilidské vztahy	21	4	0

Jednotlivé schopnosti byly vybrány podle složek emoční inteligence Daniela Golemana. Paní učitelky měly u každé složky možnost vybírat z následujících odpovědí: souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím a nesouhlasím. Odpovědi spíše nesouhlasím a nesouhlasím nezvolila žádná paní učitelka.

Tabulka 4 - Rozvoj emoční inteligence u dětí je důležitý k tomu, aby dítě zvládlo popsat, jak se cítí: výpočet korelace

Proměnná	p
Kolik je Vám let?	0.002
Jaké je Vaše dosažené vzdělání	0.256
Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	< .001
Kolik dětí je ve Vaši třídě?	
Jaký věk mají děti ve Vaši třídě?	0.105

Díky softwaru JASP a výpočtu korelačního koeficientu jsme zjistili, že u složky: aby dítě zvládlo popsat, jak se cítí, volily možnost souhlasím nejvíce mladší paní učitelky s kratší praxí.

Tabulka 5 - Rozvoj emoční inteligence je důležitý k tomu, aby dítě bylo vnímavé k emocím druhých: výpočet korelace

Proměnná	p
Kolik je Vám let?	0.010
Jaké je Vaše dosažené vzdělání	0.153
Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	0.187a
Kolik dětí je ve Vaši třídě?	
Jaký věk mají děti ve Vaši třídě?	0.631

U složky: aby dítě bylo vnímavé k emocím druhých, volily možnost souhlasím, také hlavně mladší paní učitelky.

Otázka v dotazníku: *Připadá Vám ideální, v jaké míře se ve Vaší MŠ rozvoj emoční inteligence u dětí podporuje?*

Nevíce paní učitelky volily odpověď: spíše ano. Celkem 12 učitelek (48%) z 25. Variantu: ano si vybralo osm učitelek (32%). Variantu: ne, podpora je malá, zvolilo pět učitelek (20%), všechny tyto učitelky mají věk do 30 let. Možnost ne, podpory je příliš mnoho, nikdo nezvolil.

Otázka v dotazníku: *Jak často se zaměřujete na rozvoj emoční inteligence u dětí ve Vaší třídě?*

Tato otázka byla škálová, tedy možnost zvolit číslo jedna až pět. Číslo jedna znázorňovalo, že se paní učitelky rozvoji nevěnují vůbec a číslo pět, že se věnují rozvoji emoční inteligence u dětí každý den. Devět učitelek (36%) označilo číslo pět, tedy že se rozvoji věnují každý den. Číslo čtyři: osm učitelek (32%), číslo tři: šest učitelek (24%) a číslo dva: dvě učitelky (8%). Odpověď jedna, tedy že se rozvoji nevěnují vůbec, nevybral nikdo. Nejméně se věnují rozvoji emoční inteligence u dětí paní učitelky, které v otázce *Setkal/a jste se již s pojmem emoční inteligence?* odpověděly ne a nevím. Pokud se jedná o paní učitelky, které vybraly možnost rozvoje každý den, zjistili jsme, že nezáleží na věku, vzdělání, délky praxe učitelek, počtu dětí ani věku dětí. Paní učitelky, které tuto možnost zvolily jsou napříč všemi kategoriemi. Jako výsledek můžeme zhodnotit, že zde záleží na vnitřní motivaci a osobnosti paní učitelky.

Otázka v dotazníku: *V jaké části dne se na rozvoj emoční inteligence u dětí zaměřujete? (jedna nebo více možností)*

Každá paní učitelka mohla zvolit jednu, nebo více odpovědí. Nejvíce se rozvoji emoční inteligence u dětí věnují paní učitelky při komunitním kruhu. Tuto odpověď zvolilo 21

učitelek. Druhý největší počet se objevuje u odpovědi: když se to hodí (19 učitelek). Odpovědi při ranních hrách zvolilo 14 učitelek, při volné hře 13 učitelek, před spaním 10 učitelek. Následující odpovědi byly všechny zvoleny pěti učitelkami: při pohybové činnosti, při jiné řízen činnosti, při pobytu venku. Nejméně volená odpověď byla: při stravování, tuto odpověď vybraly tři paní učitelky. Odpověď: nikdy, nebyla zvolena ani jednou.

Otázka v dotazníku: *Rozvoji jaké složky emoční inteligence se s dětmi věnujete nejvíce?*

Tabulka 6 - Rozvoji jaké složky emoční inteligence se s dětmi věnujete nejvíce?

Složka	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Znalost vlastních emocí	10	40
Zvládání emocí	6	24
Schopnost motivovat sám sebe	4	16
Vnímavost k emocím jiných lidí	4	16
Umění mezilidksých vztahů	1	4
Žádné	0	0
Celkem	25	100

Vycházeli jsme ze složek emoční inteligence dle Daniela Golemana. Nejvíce paní učitelek se věnuje rozvoji složky: znalost vlastních emocí. Již v teoretické práci jsem zmínila, že tato složka je základ pro emoční inteligenci.

Otázka v dotazníku: *S jakou dětskou emocí (emocemi) pracujete ve Vaší třídě nejčastěji? (jedna nebo více možností)*

Vycházeli jsme z klasifikace emocí podle Paula Ekmana. Paní učitelky mohly volit jednu nebo více možností z nabídky: překvapení, strach, znechucení, vztek, štěstí, smutek, s žádnou. Úplně nejvíce paní učitelky pracují se vztekem (tuto možnost označilo 18 učitelek), hned poté se smutkem (17 učitelek), dále se strachem (14 učitelek), štěstím (10 učitelek), překvapením (čtyři učitelky). Odpověď znechucení a s žádnou nevybrala žádná paní učitelka.

Tabulka 7 - Překvapení: výpočet korelace

Proměnná	p
Kolik je Vám let?	0.159
Jaké je Vaše dosažené vzdělání	0.600
Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?	0.024
Kolik dětí je ve Vaši třídě?	
Jaký věk mají děti ve Vaši třídě?	0.875

Pomocí softwaru JASP a výpočtu korelačního koeficientu jsme zjistili, že na práci s emocí překvapení má vliv délka praxe učitelek. Věnují se mu paní učitelky s praxí od 12 do 32 let.

Dílčí cíl: Jaké nástroje pro rozvoj emoční inteligence dětí jsou učiteli v mateřských školách využívány?

Otázka v dotazníku: *Jak se Vám osvědčily následující nástroje pro rozvoj emoční inteligence?*

Každá paní učitelka měla zhodnotit následující nástroje: Emušáci, dětské knihy na rozvoj emoční inteligence, karty (např. Moře emocí), smajlíci, hra v roli, tvoření (výtvarná činnost).

Tabulka 8 - Jak se osvědčily vybrané nástroje

Nástroj	Doporučuji	Průměr	Nedoporučuji	Nemám zkušenost
Emušáci	6	5	3	11
Dětské knihy	13	7	2	3
Karty	11	8	1	5
Smajlíci	16	8	0	1
Hra v roli	12	11	0	2
Výtvarná činnost	15	8	0	2

Nejvíce paní učitelky doporučují smajlíky. Nejméně se doporučují Emušáci, zároveň to je nástroj, se kterým mají paní učitelky nejmenší zkušenosti.

Tabulka 9 - Výtvarná činnost

Proměnná	Věk dětí ve třídě
Výtvarná činnost	0.454*

* p < .05

Pomocí programu JASP jsme zkoušeli zjistit vliv věku učitelek, délky praxe, dosaženého vzdělání, věku dětí a počtu dětí ve třídě na všechny zmíněné nástroje, ale jediné, co nám vyšlo bylo následující: tvoření doporučují nejvíce paní učitelky, které mají třídu mladších dětí.

Otázka v dotazníku: *Pokud jste v předešlé otázce označil/a možnost "doporučuji" nebo "nedoporučuji", popište, proč daný nástroj doporučujete / nedoporučujete. Pokud jste možnost "doporučuji" nebo "nedoporučuji" nevybral/a, otázku nevyplňujte.*

Paní učitelky doporučují nástroje z důvodu vlastní kladné zkušenosti. Emoce jsou pro děti abstraktní téma, a proto je jakékoli znázornění, připodobnění nebo prožití důležité. A právě to jsou nejčastější důvody proč učitelky vybrané nástroje doporučují.

Konkrétně Emušácky paní učitelky doporučují spíše až pro starší děti. Zároveň chválí, jak je dětským způsobem zachycena každá vybraná emoce a nabídnuty činnosti a příklady. Karty jsou dobře pochopitelné a vizuálně uchopitelné. Dají se použít téměř v každé situaci, můžeme je využít v návaznosti s další nebo předchozí činností nebo si o nich jen povídat. Jsou vhodné pro všechny věkové skupiny. Hra v roli je doporučována právě kvůli prožití a názorné ukázce. Výtvarná činnost prozradí o dětech mnoho věcí, například podle barvy aktuální náladu a pocity. Děti se mohou projevit beze slov a zároveň se uklidní a seberealizují.

Otázka v dotazníku: *Pokud máte zkušenost s nástroji pro rozvoj emoční inteligence u dětí, které nebyly zmíněny, prosím vypište je a popište, zda se Vám osvědčily nebo neosvědčily a proč. Pokud zkušenost s jinými nástroji nemáte, otázku nevyplňujte.*

Mezi osvědčené nástroje paní učitelky řadí: dramaterapii, arteterapii, muzikoterapii a artefiletiku. Konkrétní činnost přidávají molitanovou kostku emocí. Obecně se shodnou, že je důležité kromě již zmíněného znázornění, připodobnění a prožití také o emocích mluvit a mluvit. Popisovat pocity a respektovat je.

6 Diskuze

Tato kapitola diskutuje a shrnuje výsledky získané dotazníkovým šetřením.

Nejprve bych se chtěla zaměřit na výsledky popisující postoj učitelů v mateřských školách k emoční inteligenci. Dotazník vyplnilo celkem 25 učitelek z toho 23 učitelek (tj. 92%) se s pojmem emoční inteligence již setkalo. Paní učitelky se o emoční inteligenci nejčastěji dozvěděly při studiu (64% tj. 16 učitelek) z těchto šestnácti učitelek má 14 dosažené vysokoškolské vzdělání. Možnost, že se o emoční inteligenci dozvěděly až při práci v MŠ, označovaly starší paní učitelky. K ověření znalosti emoční inteligence byla otázka s výběrem správné definice. Definici emoční inteligence podle Mayera a Saloveyho vybralo 23 učitelek (tj. 92%), definici IQ vybraly dvě učitelky – jedna, která se s pojmem emoční inteligence setkala a druhá, která nevěděla, co si pod pojmem představit. Všechny paní učitelky (100% tj 25 učitelek), souhlasily, že je důležité emoční inteligenci u dětí v MŠ rozvíjet. Dále jsme se ptaly učitelek, jak moc považují za důležité rozvíjet jednotlivé složky emoční inteligence u dětí v MŠ. Bylo zmíněno všech pět složek dle Golemana (2011) a u žádné se neobjevila odpověď, že její rozvoj není důležitý. U všech složek paní učitelky s důležitostí rozvoje souhlasily, nejvíce však se složkou: aby dítě zvládlo popsat, jak se cítí. Dle Golemana (2011) se jedná o složku znalost vlastních emocí. Podle Palové (2023) je právě pojmenování emocí základní stavební kámen pro následné učení dětí o emocích. S rozvojem složky: aby dítě bylo vnímavé k emocím druhých, a složky: aby dítě zvládlo popsat, jak se cítí, souhlasily nejvíce mladší paní učitelky. Dále jsme zjistili, že většině učitelkám přijde buď ideální (32% tj. osm učitelek) nebo dostačující (48% tj. 12 učitelek), v jaké míře se v jejich MŠ rozvoj emoční inteligence podporuje. Učitelky, kterým přijde podpora emoční inteligence v MŠ malá, mají věk do 30 let (20% tj. pět učitelek). Dále jsme se ptali učitelek, jak často se na rozvoj emoční inteligence u dětí v jejich třídě zaměřují. Nejméně emoční inteligenci u dětí rozvíjejí učitelky, které se s pojmem emoční inteligence buď nesetkaly, nebo nevědí, co si pod ním představit (8% tj dvě učitelky). Nejvíce, tedy každý den, se rozvoji emoční inteligence u dětí věnuje devět učitelek (36% z 25 učitelek). Zaměříme-li se na část dne, nejvíce se paní učitelky věnují rozvoji emoční inteligence při komunitním kruhu (21 z 25 učitelek), dále když se to hodí (19 z 25 učitelek) a jako třetí nejčastější odpověď: při ranních hrách (14 z 25 učitelek). Vraťme se ještě ke složkám dle Golemana (2011), učitelky měly vybrat jednu z pěti složek, které se věnují nejčastěji. Nejvíce učitelek se věnuje znalosti vlastních emocí (40% tj. 10 učitelek), kde se znovu můžeme vrátit

k tvrzení Palové (2023), že tato složka je základ pro práci s emocemi. Zajímalo nás, s jakými emocemi podle Ekmana (2015) pracují učitelky nejčastěji. Každá paní učitelka mohla vybrat jednu nebo více emocí. Nejčastěji paní učitelky pracují se vztekem (18 z 25 učitelek), následně se smutkem (17 z 25 učitelek) a poté se strachem (14 z 25 učitelek). Zjistili jsme, že emoci překvapení se věnují učitelky s praxí od 12 do 32 let.

Následně se zaměříme na nástroje pro rozvoj emoční inteligence, které jsou učitelkami v MŠ využívány. Nástroje, se kterými mají učitelky největší zkušenost a které by doporučily jsou smajlíci (doporučuje 16 z 25 učitelek). Nejméně doporučovaní jsou Emušáci (nedoporučují tři z 25 učitelek) a zároveň je to nástroj se kterým mají učitelky nejmenší zkušenost (nemá zkušenost 11 z 25 učitelek). Emušáky doporučují paní učitelky spíše starším dětem. Hodnotí kladně způsob zachycení emocí (příběhy, aktivity). Hned po smajlících je nejvíce doporučovaná výtvarná činnost (doporučuje 15 z 25 učitelek). Právě u výtvarné činnosti se nám podařilo zjistit, že tvoření nejvíce doporučují paní učitelky, které mají třídu mladších dětí. Učitelky doporučují tvoření, protože se v něm mohou děti projevit beze slov, uklidit se a seberealizovat. Více jak deset učitelek doporučuje karty, hru v roli a dětské knihy. Pro děti jsou emoce abstraktní téma, a proto je pro ně důležité je jakkoli znázornit, připodobnit nebo prožít, a hlavně o nich mluvit. Dále se učitelkám v MŠ osvědčila dramaterapie, arteterapie, muzikoterapie a artefiletika.

Limity

„Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí nebo chtějí, aby byli viděni.“ (Chráska, 2016, s. 158). Mezi další limity patří samovýběr. Dotazník byl dobrovolný, a tudíž se předpokládá, že ho vyplnily pouze učitelky, které mají s pojmem emoční inteligence zkušenost. Osobně jsem požádala o vyplnění paní učitelku, u které jsem věděla, že se s pojmem nesetkala. Tato paní učitelka mi dotazník ani po osobním požádání nevyplnila. Pro nás to tedy znamená, že můžeme mít zkreslené výsledky.

Závěr

Bakalářská práce se věnuje tématu emoční inteligence v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelé v mateřské škole přistupují k emoční inteligenci, jak ji chápou a jak ji rozvíjejí u dětí. K naplnění hlavního cíle byly stanoveny následující dílčí cíle: popsat postoj učitelů v mateřských školách k emoční inteligenci a zjistit, jaké nástroje pro rozvoj emoční inteligence dětí jsou učiteli v mateřských školách využívány.

V teoretické části jsme si charakterizovali pojem emoční inteligence. Jako první tento pojem definovali v roce 1990 psychologové John Mayer a Peter Salovey. O pět let později pojem proslavil Daniel Goleman knihou s názvem Emoční inteligence. Aktuálně se můžeme setkat s různými složkami nebo stavebními kameny emoční inteligence. V teoretické a empirické části pracuji se složkami podle Daniela Golemana. Dalšími tématy v mé bakalářské práci je předškolní věk, předškolní vzdělávání a profesní dovednosti učitele MŠ. Pro děti je nejvýznamnější prostředí pro emoční vývoj rodina, velký vliv má rodičovská výchova. Emoční vcítění se u dětí projevuje totiž již během prvního roku života. Emoční schopnosti jsou postaveny na schopnostech získaných v dětství. Tedy i na schopnostech získaných v MŠ. Učitel v MŠ by měl být dětem dobrým vzorem a průvodcem ve světě emocí. Mezi profesní dovednosti učitele patří: rozpoznávat a přiměřeně projevovat emoce, být empatický a komunikativní, podporovat sebekontrolu u sebe i dětí, zvládat konflikty a mnoho dalších. Všechny tyto dovednosti jsou charakteristické pro emoční inteligenci. V návaznosti na tato témata jsem se věnovala charakteristice emoční inteligence u dětí v předškolním věku a způsobu rozvoje emoční inteligence v mateřské škole. Zmínila jsem aktivity a pomůcky pro rozvoj emoční inteligence dětí v předškolním vzdělávání. Dále se zaměřuji na charakteristiku emocí, mírně se dostávám do neurologie a popisu fyziologických reakcí. V teoretické i empirické části pracuji se základními emocemi podle Paula Ekmana.

Z průzkumu jsme se dozvěděli, že si paní učitelky uvědomují důležitost rozvoje emoční inteligence v životě dítěte. Pokud se s pojmem nesetkaly, nebo si pod ním neumí nic představit, rozvoji emoční inteligence se věnují sice méně, ale přesto. V mateřské škole by větší podporu rozvoje emoční inteligence přivítaly mladší paní učitelky. Pokud se jedná o rozvoj emoční inteligence u dětí, převážně se paní učitelky zaměřují na složku: znalost vlastních emocí. Emoce, se kterými nejvíce pracují jsou vztek, smutek a poté strach. Nejčastěji se rozvoji emoční inteligence učitelky věnují při komunitním kruhu,

následně když se to hodí a poté při ranních hrách. Z nabídky šesti nástrojů pro rozvoj emoční inteligence jsou učitelkami nejvíce doporučovaní smajlíci a nejméně Emušáci, se kterými mají paní učitelky zároveň nejmenší zkušenost. Výtvarnou činnost doporučují hlavně učitelky s mladšími dětmi ve třídě. Učitelkám se pro rozvoj emoční inteligence osvědčila i arteterapie, muzikoterapie, artefiletika a dramaterapie. Díky průzkumu jsme zjistili, že věk, délka praxe a dosažené vzdělání učitele, ani počet dětí ve třídě, nemá vliv na to, jak se rozvoji emoční inteligence u dětí učitelé věnují. To, jak se učitelé věnují rozvoji emoční inteligence u dětí, závisí pouze na jejich osobnosti a vnitřní motivaci.

Tato bakalářská práce je pro mě obrovským přínosem. Nejen že mi teorie přinesla důležité poznatky, ale také jsem mohla nahlédnout do praxe a odnést si cenné zkušenosti učitelek. Moc ráda bych se rozvoji emoční inteligence věnovala během své praxe co nejvíce, proto budu ze své bakalářské práce určitě čerpat i nadále.

Zdroje

BARISO, Justin. *EQ, emoční inteligence v každodenním životě: aby emoce neškodily, ale pomáhaly: praktický průvodce emoční inteligencí*. Přeložil Kateřina ORLOVÁ. Praha: Metafora, 2019. ISBN 978-80-7625-052-9.

BAR-ON, R. (2004). *BarOn Emotional Quotient Inventory*: A Measure of Emotional Intelligence: Administrator's Guide. MHS

BEN-SASSON, A., CARTER, A. S., & BRIGGS-GOWAN, M. J. (2009). *Sensory over-responsivity in elementary school: prevalence and social-emotional correlates*. Journal of abnormal child psychology, 37(5), 705-716.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2020. ISBN 978-80-7430-113-1.

EKMAN, Paul a Wallace V. FRIESEN. *Emoce pod maskou: poznám, co si myslíš, podle toho, jak se tváříš*. I. vydání. Přeložil Jiří FADRNÝ. Brno: BizBooks, 2015. ISBN 978-80-265-0422-1.

Emušáci. In: *SCIO* [online]. 2022 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://www.scio.cz/emusaci/

FASSATI, Paula. (2022). *Emoční inteligence: jak lépe zvládat své emoce?*. [webinář]. Tým konec prokrastinace, 17. 8. 2022 [cit. 2022-10-30].

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.). Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6.

HUMPOLÍČEK P., SLEZÁČKOVÁ, A. (2012). 1. Konference pozitivní psychologie v ČR – CPPC 2012.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

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

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

MAYER, J. D., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R. (2000). *Models of emotional intelligence*. RJ Sternberg (ed.).

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NEJČASTĚJŠÍ DOTAZY K PŘEDŠKOLNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ. In: *MŠMT ČR* [online]. Česká republika, 2019 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k

PALOVÁ, Kateřina. (2023). *SocioEmoční Učení v mateřské škole*. [webinář]. 16. 1. 2023 [cit. 2023-1-23].

PLETZER, Marc. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat.* Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6.

SHYMON, Magda. MOŘE EMOCÍ | Emotion cards. In: *B-creative* [online]. 2022 [cit. 2023-03-17]. Dostupné z: https://www.b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-more-emoci--emotion-cards

TRÁVNÍČKOVÁ, Kateřina. (2021). *Emoční inteligence u dětí od 1 roku do 4 let.* [webinář]. Family and Job, 2. 12. 2021 [cit. 2022-10-30].

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

WILDING, Christine. *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Praha: Grada, 2010. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2754-7.

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Věk dětí ve třídě 35
Tabulka 2 - Jak jste se o emoční inteligenci dozvěděl/a? 36
Tabulka 3 - Rozvoj emoční inteligence u dětí v MŠ je důležitý k tomu, aby..... 37
Tabulka 4 - Rozvoj emoční inteligence u dětí je důležitý k tomu, aby dítě zvládlo popsat, jak se cítí: výpočet korelace 37
Tabulka 5 - Rozvoj emoční inteligence je důležitý k tomu, aby dítě bylo vnímavé k emocím druhých: výpočet korelace 38
Tabulka 6 - Rozvoji jaké složky emoční inteligence se s dětmi věnujete nejvíce? 39
Tabulka 7 - Překvapení: výpočet korelace 39
Tabulka 8 - Jak se osvědčily vybrané nástroje 40
Tabulka 9 - Výtvarná činnost 40
Tabulka 10 - Věk učitelek mateřských škol 51
Tabulka 11 - Dosažené vzdělání učitelek mateřských škol 51
Tabulka 12 - Délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol 51
Tabulka 13 - Počet dětí ve třídě 51

Seznam příloh

Příloha A: Tabulky

Příloha B: Dotazník pro učitele mateřských škol v okrese Ústí nad Orlicí

Příloha A: Tabulky

Tabulka 10 - Věk učitelek mateřských škol

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
18 - 25 let	4	16
26 - 30 let	6	24
31 - 40 let	8	32
41 - 50 let	4	16
51 - 60 let	2	8
61 a více let	1	4
Celkem	25	100

Tabulka 11 - Dosažené vzdělání učitelek mateřských škol

Dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
SŠ	4	16
VOŠ	3	12
VŠ bakalářské studium	13	52
VŠ magisterské studium	5	20
VŠ doktorské studium	0	0
Celkem	25	100

Tabulka 12 - Délka pedagogické praxe učitelek mateřských škol

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Do 2 let	3	12
Do 6 let	6	24
Do 12 let	8	32
Do 19 let	4	16
Do 27 let	1	4
Do 32 let	2	8
Nad 32 let	1	4
Celkem	25	100

Tabulka 13 - Počet dětí ve třídě

Počet dětí	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Do 16 dětí	4	16
17 - 22 dětí	2	8
22 a více dětí	19	76
Celkem	25	100

Příloha D: Dotazník pro učitele mateřských škol v okrese Ústí nad Orlicí

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Chládková a studuji obor učitelství pro mateřské školy na Univerzitě v Hradci Králové.

Ráda bych Vás touto formou požádala o vyplnění krátkého dotazníku, který se zabývá tím, jak pedagogové přistupují k emoční inteligenci a jak ji rozvíjejí u dětí v mateřské škole.

Dotazník obsahuje 19 otázek a výsledky z něj mi poslouží ke zpracování analýzy mé bakalářské práce na téma „Emoční inteligence v předškolním vzdělávání“. Vyplnění dotazníku zabere pouze pár minut.

Dotazník je anonymní.

Kontakt: nikola.chladkova@centrum.cz

Předem Vám děkuji za Váš čas.

1) **Jste:**
    a. žena
    b. muž
    c. jiné
2) **Kolik je Vám let?**
    a. 18 – 25 let
    b. 26 – 30 let
    c. 31 – 40 let
    d. 41 – 50 let
    e. 51 – 60 let

f. 61 a více let

3) Vaše dosažené vzdělání:

a. SŠ

b. VOŠ

c. bakalářské studium VŠ

d. magisterské studium VŠ

e. doktorské studium VŠ

f. jiné _____

4) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe v mateřské škole?

a. do 2 let

b. do 6 let

c. do 12 let

d. do 19 let

e. do 27 let

f. do 32 let

g. nad 32 let

5) Kolik dětí je ve Vaší třídě?

a. do 16 dětí

b. 17 – 22 dětí

c. 22 a více

6) Jaký věk mají děti ve Vaší třídě?

a. heterogenní třída

b. homogenní třída nejmladších

c. homogenní třída středních

d. homogenní třída předškoláků

7) Setkal/a jste se již s pojmem emoční inteligence?

a. ano

b. ne

c. nevím

8) Jak jste se o emoční inteligenci dozvěděl/a?

a. v MŠ

b. při studiu

c. na internetu

d. od blízké osoby

e. na semináři / webináři

f. náhodou

g. nedozvěděl/a

h. jiné _____

9) Která z následujících definic podle Vás popisuje emoční inteligenci?

a. Je to schopnost zaznamenávat emoce a pocity své vlastní i druhých, rozlišovat je a tyto informace využívat při myšlení a konání.

b. Mobilizuje v těle energii nezbytnou pro zvládnutí obtížných situací a dává impulz k jednání.

c. Vyjadřuje úroveň myšlenkových schopností jedince.

10) Je podle Vás důležité rozvíjet emoční inteligenci u dětí v MŠ?

a. ano

b. ne

c. nevím

11) Rozvoj emoční inteligence u dětí v MŠ je důležitý k tomu, aby…

a. dítě zvládlo popsat, jak se cítí

b. dítě umělo ovládat své emoční reakce

c. dítě umělo využít své emoce k sebemotivaci

d. dítě bylo vnímavé k emocím druhých (empatické)

e. dítě si umělo vytvořit kvalitní mezilidské vztahy

souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

12) Připadá Vám ideální, v jaké míře se ve Vaší MŠ rozvoj emoční inteligence u dětí podporuje?

a. ano

b. spíše ano

c. ne, podpora je malá

d. ne, podpory je příliš mnoho

13) Jak často se zaměřujete na rozvoj emoční inteligence u dětí ve Vaší třídě?

a. 1(vůbec)

b. 2

c. 3

d. 4

e. 5 (každý den)

14) V jaké části dne se na rozvoj emoční inteligence u dětí zaměřujete? (jedna nebo více možností)

a. při ranních hrách

b. při volné hře

c. při komunitním kruhu

d. při pohybové řízené činnosti

e. při jiné řízené činnosti

f. při pobytu venku

g. při stravování

h. před spaním

i. když se to hodí

j. nikdy

15) Rozvoji jaké složky emoční inteligence se s dětmi věnujete nejvíce?

a. znalost vlastních emocí

b. zvládání emocí

c. schopnost motivovat sám sebe

d. vnímavost k emocím jiných lidí

e. umění mezilidských vztahů

f. žádné

16) S jakou dětskou emocí (emocemi) pracujete ve Vaší třídě nejčastěji? (jedna nebo více možností)

a. překvapení

b. strach

c. znechucení

d. vztek

e. štěstí

f. smutek

g. s žádnou

17) Jak se Vám osvědčily následující nástroje pro rozvoj emoční inteligence?

a. Emušáci

b. dětské knihy na rozvoj emoční inteligence

c. karty (např. Moře emocí)

d. smajlíci

e. hra v roli

f. diskuze

g. tvoření (výtvarná činnost)

doporučuji průměr nedoporučuji nemám zkušenost

18) Pokud jste v předešlé otázce označil/a možnost "doporučuji" nebo "nedoporučuji", popište, proč daný nástroj doporučujete / nedoporučujete. Pokud jste možnost "doporučuji" nebo "nedoporučuji" nevybral/a, otázku nevyplňujte.

_____

19) Pokud máte zkušenost s nástroji pro rozvoj emoční inteligence u dětí, které nebyly zmíněny, prosím vypište je a popište, zda se Vám osvědčily nebo neosvědčily a proč. Pokud jinou zkušenost nemáte, otázku nevyplňujte.

_____