

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálně-pedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Laura Tomanová

**ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE U DĚTÍ
V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU VE SPECIÁLNÍCH A
BĚŽNÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH.**

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci na téma „Rozvoj emoční inteligence u dětí v předškolním věku ve speciálních běžných mateřských školách“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci, dne

Laura Tomanová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Petře Jurkovičové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, inspiraci a podporu při psaní bakalářské práce.

Dále děkuji respondentům, za jejich čas a zkušenosti, které nám poskytli a umožnili tak realizaci praktické části bakalářské práce.

Velké poděkování patří mé rodině a blízkým za obrovskou podporu a trpělivost, kterou mi v uplynulých letech studia poskytovali.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Laura Tomanová
Katedra:	Ústav speciálně-pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Rozvoj emoční inteligence u dětí v předškolním věku ve speciálních a běžných mateřských školách.
Název v angličtině:	Development of emotional intelligence of preschool children in special and regular kindergartens.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá rozvojem emoční inteligence u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a rovněž i u dětí intaktních v předškolním věku v různých státních či nestátních předškolních zařízeních. Specifikuje tedy emoce a rovněž se zabývá vývojem základních schopností a dovedností dětí v předškolním věku. Tato práce čtenáře seznamuje i s Rámcovým vzdělávacím programem, který obsahuje obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V neposlední řadě je uvedena kapitola s názvem „Osobnost pedagogického pracovníka“. Zde jsou popsány základní vlastnosti a dovednosti pedagoga, které jsou nezbytné pro úzkou spolupráci s dětmi a jejich zákonnými zástupci.
Klíčová slova:	dítě, emoční inteligence, RVP, mateřská školy, pedagogický pracovník
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the development of the emotional intelligence of preschool age children with specific educational needs as well as intact children. This work presents to its readers also the General educational program, which contains general rules for the creation of school educational programs. It's also worth mentioning the chapter „The personality of pedagogue“ where are described basic attributes and skills necessary for a close cooperation with children and their legal representatives.
Klíčová slova v angličtině:	child, emotional intelligence, RVP, kindergartens, pedagogic worker

Přílohy vázané v práci:	Příloha 1. Dotazník Příloha 2. Nestrukturovaný rozhovor – zápis
Rozsah práce:	73 stran
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ÚVOD.....	1
CÍL PRÁCE.....	2
TEORETICKÁ ČÁST	3
1. EMOCE.....	4
1.1. DRUHY EMOCÍ	7
1.2. EMOČNÍ MOZEK	9
1.3. EMOČNÍ INTELIGENCE.....	12
2. PŘEDŠKOLNÍ VĚK	25
2.1 VÝVOJ ZÁKLADNÍCH SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ DÍTĚTE	25
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	26
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE.....	26
2.4 ROZVOJ DĚTSKÉ IDENTITY	30
3. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (RVP)	34
4. OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	37
PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
5. DESIGN VÝZKUMU	41
6. METODOLOGIE	43
7. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ.....	46
SHRNUTÍ	65
ZÁVĚR	66
LITERATURA.....	68
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK.....	72
SEZNAM PŘÍLOH	73

ÚVOD

Téma mé bakalářské práce je Rozvoj emoční inteligence v předškolním věku v běžné a speciální mateřské škole. Toto téma jsem si zvolila z několika důvodů.

Sama působím jako pedagog, který má zkušenosti jak s prací s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, tak s dětmi intaktními. Vnímám tak obrovskou důležitost rozvoje emocí v tomto věku. Zároveň tak i důležitost emocionálně vyrovnaných pedagogů, kteří jsou s dětmi v interakci.

Bohužel, vzhledem k velkému procentu nekompletních rodin a pracovního vytížení zákonných zástupců dětí, se velice často potýkám s krizovými situacemi v oblasti chování jak u dětí, tak u rodičů. Mnohdy to neblaze působí i na mé kolegy, kde se ve velké míře objevuje syndrom vyhoření z nadměrné emoční zátěže, která je na pedagogy kladena ze strany zaměstnavatele i ze strany rodičů.

Má práce se dělí na teoretickou část, která uvádí nejpodstatnější informace o tom, co vlastně emoční inteligence (EQ) znamená, seznámení s vyhrazenými poli EQ a jejich vliv na dítě v předškolním věku. Vzhledem k tomu, že i na EQ pedagoga v tomto směru velmi záleží, je v této práci věnována jedna kapitola i této problematice. Dále zde také naleznete stručné seznámení s Rámcovým vzdělávacím programem, jelikož výzkum byl prováděn i ve státních školách, které tomuto programu podléhají.

Ve druhé praktické části naleznete grafy vyjádřenou procentuální míru odpovědí. Vzhledem k tomu, že v této oblasti by byl dotazník pro mne nedostačující odpovědí, zainteresovala jsem do výzkumu i nestandardizovaný rozhovor a pozorování.

Domnívám se, že výše zmíněné skutečnosti jsou dobrým opodstatněním volby tohoto tématu bakalářské práce. Zároveň mě tato práce posunula vpřed jak v osobním, tak i pracovním životě.

CÍL PRÁCE

Hlavní cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak pedagogové v běžných, speciálních a lesních mateřských školách, kde jsou v přímé interakci s dětmi v předškolním věku, rozvíjí emoční inteligenci dětí. Na základě výše zmíněného jsem pro svůj výzkum vymezila dvě výzkumné otázky. První otázka zní, zda je v předškolních zařízeních je přizpůsobena nabídka aktivit a forma komunikace tak, aby byl podporován rozvoj emoční inteligence u dětí v předškolním věku. Druhá otázka se zabývá tím, zda se všechny vybrané předškolní zařízení aktivně soustředí na rozvoj emoční inteligence a znají opodstatnění tohoto rozvoje.

Cíl mé práce spočívá nejen v procentuálním vyjádření míry poskytované EQ, ale také v nástinu možné cesty pro ostatní pedagogy a mé kolegy.

TEORETICKÁ ČÁST

Zaměřuje se především na rozvoj emocí v předškolním věku dítěte. Toto období je vnímáno jako „věkem mateřské školy“ kde stále zůstává rodinná výchova základem a mateřská škola účelnou nástavbou napomáhající dalšímu rozvoji dítěte.

V první kapitole si upřesníme, co jsou to emoce a jaké jejich druhy jsou. Stručným popisem je zde zmíněná také ontogeneze a fyziologické náležitosti mozku s emocemi.

Ve druhé kapitole nalezneme specifikaci předškolního věku, kde je navázáno na vývoj základních schopností a dovedností dítěte v tomto věku. Následně je zde také uvedena podkapitola, která se soustředí zejména na rozvoj dětské identity. Z psychologického hlediska lze identitu vnímat jako možnost „být takovým, jakým jsem“.

Děti tak dostávají impuls k identifikaci, která je zdrojem sebehodnocení a sebe prezentace.

Ve třetí kapitole je uveden Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, které se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích, zařazených do sítě škol a školských zařízení.

Čtvrtá a zároveň poslední kapitola seznamuje čtenáře s vyhraněním osobnostních rysů pedagoga v mateřské škole, který je rovněž vymezen ve výše zmíněném Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání.

1. EMOCE

„Emoce lze definovat jako schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity, eventuelně i dalšími vnějšími projevy.“ (Vágnerová, 2000)

Existuje několik teorií popisujících emoce, každá se nicméně zaměřuje na jinou oblast a chápe tak emoce z jiného pohledu. Jsou však často označovány pod pojmem „city“. City dokážou vyjádřit co při dané emoci cítíme, zejména však pocity libosti a nelibosti. Emoce jsou však z psychologického hlediska označovány za velmi komplexní systém, které tvoří mnoho vzájemně propojených složek, mezi které patří city, ale také i výrazové chování a doprovodné tělesné změny. Mezi tělesné změny, které naznačí intenzivní prožití emočního prožitku, můžeme zařadit zrychlení srdečního tepu a dechu, sucho v ústech, pocení, zvýšení tělesného napětí, chvění končetin a také stažení žaludku. Projevy se aktivují nervovým systémem, který se připravuje k následné aktivitě. U výrazové složky jde především o mimické projevy, které jsou viditelné v obličeji a pantomimické projevy, kterými se vyznačují určité emoce. Avšak velmi specifickým projevem člověka je pláč. (Plhávková, 2005).

Emoce jsou všestranné jevy projevující se svou charakteristickou citlivostí a proměnlivostí. Emoce se projevují na základě subjektivního posouzení celé situace, a je proměnlivá. Může se tedy projevit v určité situaci, ale v podobné situaci se projevit nemusí vůbec. Působení emocí navíc znásobuje několik jejích forem: Existuje několik typů smutku, lásky, strachu a dalších emocí, ale jejich jednotlivé formy se však od sebe liší a také mají proměnlivou míru intenzity. (Stuchlíková, 2007)

Prožívání emocí je z určité části vrozené a koreluje tak s temperamentem, což znamená, že každý člověk reaguje zcela individuálním způsobem. Z další části je toto prožívání ovlivněno socializací jedince, během níž si osvojuje žádoucí a nežádoucí způsoby chování. (Vágnerová, 2000)

Podle Nekonečného (1998) vznikají emoce samočinně, a to v nezávislosti na naší vůli. Pomocí představ je však možné navodit nějakou umělou situaci, která danou emoci vyvolá.

Emoce spadá do skupiny afektivních jevů, které zahrnují emoční epizody a nálady. Emoční epizody a nálady lze pak dále ještě rozlišovat na základě intenzity a délky jejich trvání. Jsme však schopni vlivem afektu tuto pocitovou událost neboli emoci zhodnotit a tím si uvědomit její příjemnou či nepříjemnou povahu. Afekty dodávají pocitům emocionální charakter a samotný afekt je ta v podstatě krátká emoční reakce, která se však vyjímá svou intenzitou.

Stuchlíková (2007) klade také důraz na emoční epizody, které jsou rozsáhlejší než samotné emoce. Emoční epizody tedy vystihují sledy událostí, které obsahují situace na jejichž základě vznikají určité emoce. Ty se mohou objevovat a měnit v průběhu právě prožívané události. Je také možné, že přetrvávající emoční událost vyústí v danou náladu, která je na rozdíl od emoci déletrvající a dlouhodobější, avšak méně intenzivnější a afektivnější.

Vymezujeme tedy tři základní funkce emocí:

1. Interpersonální
2. Vývojová
3. Sociální

add 1. Interpersonální funkce znamenají, že daný jedinec je schopen zvládat požadavky prostředí, má schopnost obnovit narušenou rovnováhu a také změnu v kognitivní a behaviorální hierarchii, asociativní struktuře i paměti.

add 2. Vývojová funkce – emoční systém hraje hlavní roli v napomáhání dosahovat vývojových mezníků ve všech životních etapách.

add 3. Sociální funkce – lze ji chápat jako vzájemnou výměnu mezi dynamickou, skupinovou a kulturní úrovní.

Sociálně-funkcionální přístup se domnívá, že lidé jsou sociální stvoření, která řešila snahu o přežití vzájemným propojováním vztahů. Emoce jsou tedy chápány jako prostředky, pomocí nichž vzniká sociální propojení, na jehož základě lze řešit výše zmíněnou snahu o přežití. Považují se za automatické, nezáměrné a rychlé reakce, které napomáhají regulovat a udržovat a využívat různorodé sociální vztahy s cílem vlastního přínosu a zisku. Jedná se tedy o dynamické procesy, které umožní zprostředkování vztahu jedince k různě se měnícímu prostředí.

Analýza Oatley a Jenkins (1996) i Stuchlíková (2002) předpokládá, že na individuální úrovni se emoční reakce jednotlivce v sociálním prostředí zaměřují na dvě velmi obsáhlé sociální funkce.

Hodnocení, které má na starost vědomé pocíťování emocí, informují jedince o ojedinelých sociálních událostech a podmínkách. Druhou funkcí je reagování, které závisí na emoci a s ní spojené fyziologické a kognitivní procesy. A to i v nepřítomnosti uvědomění si jakéhokoliv spouštěcího podnětu.

Na dynamické úrovni analýzy badatele zkoumají, jak emoce jedinců vstupují do smysluplných vztahů. Emocionální vyjádření napomáhá jedinců lépe rozpoznat emoce, přesvědčení a záměry druhého, tím pádem napomáhá i rychlejší koordinaci a sociální interakci. Dále vyjádření emocí jednoho člověka a schopnost přečíst emoci druhými lidmi vzbuzuje v druhém člověku doplňkové a reciproční emoce, které napomáhají reagovat na důležité sociální události.

Dlouhodobé vztahy i průběh samotných situačních interakcí jsou do určité míry ovlivňovány emocionálními vazbami a proječováním emočních reakcí. Obecně mají emoce v sociálních vztazích roli regulační. A to v případě podnětu na jedné straně a odpovědi na druhé straně. Nebo také tím, že emoce ovlivňují sociální usuzování a mohou tak změnit celkový charakter vztahu.

Sociální emoce vznikají na základě srovnávání s jinými lidmi. Můžeme si pod nimi představit např. hrdost, závist, dále pak srovnání se sociálními normami společnosti i osobními morálními hodnotami jako jsou stud, vina nebo rozpaky. Sociální emoce mohou být také důsledek přímého ohrožení „já“ (nenávisť, poníženi či žárlivost) nebo také výsledek empatie (soucit a lítost). Je však podloženo, že stejné sociální situace mohou mnohdy vést u téhož jedince k různým emocím v závislosti na subjektivní interpretaci. Neznamena to však, že ostatní emoce jsou nesociální povahy. Všechny emoce slouží jako sociální znamení pro jiné lidi a jejich vznik a následný průběh je ovlivňován sociálním kontextem.

1.1. Druhy emocí

Mísením základních druhů citů vznikají další emoce, které není snadné rozčlenit. Jelikož kombinací jednotlivých emocí dále vznikají různé možnosti a variace jednotlivých emocí.

Základní klasifikace

Goleman (1997) ve své publikaci uvádí, že každý cit má nenahraditelnou úlohu. Dnes vzhledem k nejmodernějším metodám zobrazování funkcí mozku můžeme pozorovat nové způsoby, jaké emoce připraví naše tělo na odlišnou reakci.

Z toho vyplývá, že všechny emoce jsou popudy k jednání a zároveň tak pokyny pro zvládnání životních situací. Literatura tedy uvádí jako základní klasifikaci emocí hněv, smutek, strach, radost, lásku, překvapení a odpor.

Hněv

Je to vrozená reakce na překážku, která brání dosažení cíle anebo blokuje nějaké jednání. Jeho slabší forma je rozzlobení, které není spojeno s útokem na překážku, jako je tomu u hněvu. (Nekonečný, 2000) Hněv nemusí být chápán pouze jako negativní reakce. Lze na něj nahlížet i v pozitivním slova smyslu. Wildingová (2010) poukazuje na to, že existuje také takzvaný „zdravý hněv“, kterým je člověk schopen upozornit na své vlastní citové a emoční pochody. Je však podle autorky nutné hněv používat vhodně a přiměřeně. Na druhou stranu jako problém považuje autorka nepřiměřený hněv, který člověk neumí ovládat. (Wilding, 2010)

Smutek

Nekonečný považuje smutek za emoci, která je reakcí na ztrátu něčeho cenného. To, co je ztraceno se pak podle autora projevuje neverbální formou. Za extrémní formu smutku považuje Nekonečný hluboký žal, který je v doprovodu s verbalizovanými a motorickými projevy, což jsou v tomto případě pláč, lomení rukama aj. (Nekonečný, 2000). Smutek je tzv. tichou emoci, ve které se člověk odevzdá svým emocím a následně se uzavírá před okolním světem.

Strach

V odborné literatuře od Nekonečného se strach definuje jako emocionální stav jedince, který se objevuje zejména tehdy, když člověk očekává nebezpečné, škodlivé nebo ohrožující chování. Jde o jakousi formu subjektivního zážitku, kdy je jedinec zneklidněný, nebo se chce škodlivým a nebezpečným podnětům vyhnout, nebo proti nim bojovat. Tento druh napomáhá k adaptaci na novou situaci. Člověku se při ní zrychluje tep, potí se, je bledý a objevují se svalové kontrakce. (Stuhlíková, 2002)

Radost

Je to příjemný pocit, který je často spojen s celkovým oživením a také často s výraznou doprovodnou motorickou aktivitou (poskakování, mávání rukama), kterými jedinec dává najevo svou reakcí úspěch nebo zisk. (Nekonečný, lidské emoce). Podle gestiky a mimiky je výraz radosti mnohdy lehce rozpoznatelný. Vyznačuje se především charakteristickou křivkou úst, lesknoucíma očima a smíchem. Podobně jako všechny emoce se i radost projevuje fyziologickými změnami, a to především zvýšenou srdeční frekvencí. Ve vzájemných vztazích může vést k uvolnění, které může mít za mentální nadšení, které s sebou nese snížení ostražitosti, impulzivního jednání a tvorbu neuvážených slov. (Ekman, 2015)

Láska

Zahrnuje něžné city a sexuální uspokojení, které způsobují podráždění parasympatiku (nervového systému), jehož protipólem je z fyziologického hlediska parasympatiku, které je aktivní zejména při stresu, strachu a zlobě. Parasympatiku je také často označováno jako „relaxační reakce“, která zahrnuje celou škálu fyziologických změn po celém těle, které společně navozují psychický stav klidu a uspokojení a podporují spolupráci. (Goleman, 2020)

Překvapení

Fyziologické změny při překvapení probíhají zejména v oblasti očí, kde dochází k pozdvižení obočí, které člověku umožní rozšířit zorné pole a zvýšit tak množství světla dopadajícího na sítnici. Za těchto okolností je pak jedinec lépe informován o nečekané události a snadněji si uvědomuje, co se vlastně kolem něj děje. To mu následně umožní najít lepší řešení vzniklé situace. (Goleman, 2020)

Odpor a zhnusení

Projevy této emoce jsou stejné na celém světě a mají stejný obsah. Výraz ve tváři při odporu či znechucení doprovází pokrčení nosu a ohrnutí horního rtu, který je, jak zaznamenal Darwin, výsledek prapůvodního pokusu uzavření nosní dírky před škodlivým pachem nebo vyplivnout jedovatou potravu. (Goleman, 2020)

Všechny tyto vrozené sklony a jednání se dále formují na základě našich životních zkušeností a také kulturou, ve které žijeme. Například smutek a truchlení ze ztráty milovaného člověka, to, do jaké míry ukazujeme svůj zármutek navenek, jakým způsobem projevujeme své emoce, nebo je naopak skrýváme, je do velké míry určeno kulturními vlivy; rovněž jako to, kteří lidé v našich životech patří mezi milované jejichž ztrátu oplakáváme.

V období evoluce, během kterého se citové podmínky vytvářely, byly podmínky nepochybně drsnější, než jaké prožívali lidé jako druh od počátku historicky zaznamenaných dějin. Jedná se zejména o doby, kdy se jen pár novorozenců dožilo dětství a jen menšina dospělých dosáhla věku třiceti let. Kdy šelmy mohly kdykoliv zaútočit a klimatické podmínky zapříčinit smrt z vyhladovění. Následně s příchodem zemědělství a lidské společnosti, třebaže té nejprimitivnější, začala naděje na přežití výrazně stoupat. Až v posledních deseti tisících letech, kdy se tento pokrok rozšířil v podstatě po celém světě, se tlak přírody snižoval.

Kvůli tlaku přírody byla pohotovost našich citových reakcí tak důležitá pro přežití a jeho oslabením zmizel i pozitivní význam velké části našich emočních schopností. (Goleman, 2020)

1.2 Emoční mozek

Lidské mozky se svým přibližně jedním kilogramem buněk a nervových mediátorů mají ve srovnání s mozky primátů přibližně třikrát větší hmotnost. Po milióny let evoluce se mozek vyvíjel. Zdokonalováním vznikla vyšší centra a diferencí nižší, vývojově starší části. Zhruba tato fylogeneze se opakuje v embryonálním vývoji lidského mozku.

Nejprimitivnější částí mozku, kterou nalezneme u všech živočichů, kteří mají rozvinutější nervový systém, je mozkový kmen, který obklopuje horní konec míchy. Tento prapůvodní mozek ovládá a koordinuje základní životní funkce (dýchání, srdeční frekvence a metabolismus všech tělesných orgánů). Také řídí některé stereotypní reakce a pohyby. Tato část mozku je v podstatě soubor naprogramovaných regulátorů, které udržují tělo v činnosti a reagují určitým způsobem, jenž zajišťují přežití. Ve věku plazů byla tato část nejrozvinutějším centrem mozku.

Postupně se však z nejprimitivnějšího základu mozku vydělila emoční centra, z kterých se o milióny let později vyvinul myslící mozek, šedá kůra mozková neboli neokortex. Neokortex lze popsat jako zvrásněnou hmotu tkáně, která vytváří horní vrstvu mozku. Fakt, že myslící mozek vznikl z emočního, poukazuje na jejich vzájemný vztah mezi myšlenkou a pocitem. Emoční centra tedy existovala dlouho před tím, než vznikla centra racionální (Goleman, 2020).

Prapůvodní kořeny našeho emočního života úzce souvisí s čichovými vjemy, respektive s čichovým lalokem. Čichový lalok přijímá a zároveň analyzuje pachy. Každý živý organismus má určitý molekulární projev, který může být přenášen větrem. V pravěku byl proto rozhodujícím smyslem pro přežití právě čich (ibid.).

První emoční centra se tedy rozvinula v čichovém laloku a následně se v průběhu evoluce rozvinula natolik, že obklopila horní konec mozkového kmene. V primitivním vývojovém stádiu obsahovalo čichové centrum pouze několik tenkých vrstev neuronů, které byly schopny analyzovat pachové vjemy. Nejsvrchnější vrstva přijímala informace o přicházejícím pachu a následně je třídila do základních kategorií: požitelný X jedovatý; sexuální partner; nepřítel anebo potrava. Druhá vrstva buněk vysílala reflexní impulsy do zbytku nervového systému, které dávaly příkazy tělu, jak se zachovat. Zda je vhodné kousat, plivat, přiblížit se utéct nebo pronásledovat. S příchodem savců se objevily nové buněčné vrstvy, a to důležitý základ emočního mozku. Struktura tvaru nakousnutého koblihu v dolní části, do které vstupuje a zároveň ji tak ohraničuje mozkový kmen, byla nazvána „limbickým systémem“. Ten pochází z latinského slova limbus neboli obkružovat. Na této skupině nervových buněk vznikl emoční repertoár mozku. Když jsme v zajetí vzteku, touhy nebo se svíjíme hrůzou, může za to právě náš limbický systém (ibid.).

Limbický systém v průběhu vývoje diferencoval dvě důležité funkce – učení a paměť. Tento pokrok v evoluci umožnil zvěři jednat daleko sofistikovaněji a zjemnit své reakce na měnící se požadavky životního prostředí. Tím pádem se mohla účinněji adaptovat. Například při výběru potravy se živočichové neřídili pouze čichem, ale nyní převzala úlohu rozlišovat a poznávat pachy nervová spojení mezi čichovou kůrou mozku a limbickým systémem. Zvěř začala srovnávat pachy s minulými vjemy a tímto se naučila postupně rozlišovat dobré od špatného. Tato funkce je umístěna v čichovém mozku, který se nazývá rhinencephalon. Patří

do něj část limbického systému a vývojově nejstarší část neokortexu, část šedé kůry mozkové (ibid.).

Člověk má nejrozsáhlejší mozkovou kůru ze všech živočišných druhů. Obdařuje nás vlastnostmi, kterými se výrazně odlišujeme od ostatních živočichů. Neokortex je sídlem myšlení a jeho centra skládají a chápou smyslové vjemy. Šedá kůra k emoci nebo pocitu připojí myšlenky a člověk je tím pádem schopný zakoušet pocity vyvolané ideemi, uměním, symboly či představami.

V průběhu evoluce šedá kůra mozková umožňovala vědomě se přizpůsobit proměnlivým životním nárokům a tím pádem tak zvýšit šanci na přežití. Umožnila také se adaptovat na nepříznivé podmínky okolního prostředí. Díky tomu byla zvýšená pravděpodobnost, že tyto organismy předají geny pro tato žádoucí nervová spojení dalším generacím. Platí to i u člověka, u kterého má šedá kůra mozková schopnost dlouhodobě plánovat a přemýšlet, díky čemuž máme stále větší úspěšnost v přežívání. Ale i výsledky umění, civilizace a kultury jsou plody neokortexu.

Tento přírůstek mozku zprostředkoval i rozlišení a diferenciaci emočního života. Rozvoj mozkové kůry a jejího nervového propojení s limbickým systémem umožnil i například prohloubení mateřského pouta, které je základem rodiny a dlouhodobého závazku péče o dítě, bez něhož by nebylo rozmnožování člověka možné. U živočichů, kteří postrádají šedou kůru mozkovou, jako jsou například hadi, se výše zmíněné mateřské city nevyskytují. Po vylíhnutí se mládě musí ihned skrýt, aby nebylo pozřeno vlastním rodičem. V průběhu fylogeneze se masa mozkové kůry zvětšuje a je doprovázen i geometrickým růstem počtu synapsí v nervových spojeních a drahách. Čím je počet takovýchto spojení vyšší, tím je i paleta různých emocí širší. (Goleman, 2020).

Avšak až mozková kůra do citového života člověka přinesla jemnost a složitost, jako je například mít pocit z nějakého prožitku. Vzhledem k tomu, že propojení limbického centra a mozkové kůry je výrazně dokonalejší u primátů a lidí než u ostatních živočichů, je zřejmé, že jsme schopni na tomto základě projevovat daleko pestřejší paletu emocí než jakýkoliv jiný živočich, který má k dispozici jen výrazně omezený počet daných reakcí. Stále rostoucí komplikovanost společenského uspořádání si vyžaduje pružnost, která je reakcí nepostradatelnou, jelikož na světě neexistuje žádný složitější společenský systém než ten náš.

Vyšší centra však neovládají celý emoční život, jelikož v důležitých citových záležitostech, a to zejména v naléhavých a nebezpečných situacích, se podřizujeme striktním příkazům limbického systému. Vzhledem k tomu, že se většina vyšších center vyvinula z limbické oblasti, působí emoční mozek v uspořádání nervového systému člověka ústředí roli. Dále z něj vyrazily vývojově mladší struktury emočního centra spojené nesčítelným množstvím nervových vláken, a to prakticky se všemi oblastmi šedé mozkové kůry. Toto spojení má obrovskou moc ovlivňovat ostatní funkce mozku a centra racionálního myšlení rovněž (ibid.).

1.3 Emoční inteligence

Tento pojem poprvé použil psycholog Peter Salovey a John Mayer v roce 1990 pro přesnější specifikaci emočních vlastností. Patří jsem vlastnosti, které jsou důležité pro dosažení úspěchu, a to zejména schopnost vcítění se, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta. Tito psychologové tedy emoční inteligenci definovali jako „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání „(Shapiro, 1998, str.17).

Goleman (2020) popisuje ve své stejnojmenné knize emoční inteligenci jako schopnost rozeznání, porozumění a ovládání své emoce a také rozeznání, porozumění a vliv těchto emocí na druhé lidi.

Garden (in Goleman, 1997) hovořil zprvu o inteligenci jako o širším spektru se sedmi klíčovými schopnostmi, z nichž dvě označil jako personální inteligence, pod kterou si můžeme představit určité nadání pro pochopení mezilidských vztahů a také schopnost rozumět svému nitru. Setkáváme se s touto schopností zejména u lidí, kteří umějí žít v souladu se svými pocity. Později však rozšířil výčet typů inteligence na dvacet.

Můžeme si jako příklad uvést obratnost v mezilidských vztazích, kde jsou čtyři odlišné schopnosti, a to zejména vůdcovský talent, schopnost pěstovat vztahy a udržovat si přátele, schopnost řešit konflikty a talent pro analýzu společenských vztahů.

Garden (1975) detailně formuloval přehled typů personální inteligence, a to na interpersonální inteligenci, kterou doprovází schopnost rozumět druhým lidem. Vědět co je motivuje, jak pracují a jak nejlépe s nimi spolupracovat. Interpersonální inteligence je

v podstatě odborné nadání, které vychází ze znalosti sebe sama, podle toho jsme pak schopni jednat ne vnějším životě.

Gardner (1975) označil jádro mezilidských vztahů jako „schopnosti rozeznávat náladu, temperament, motivaci a potřeby jiných lidí a odpovídajícím způsobem na ně pak reagovat“.

Interpersonální inteligence, která vede k sebepoznání je podle Gardnera především o „přístupu k vlastním pocitům a schopnosti je rozlišovat a používat při jednání a rozhodování.“

E.L. Thurstone (in: Nekonečný, 1998) uvádí ve spojitosti s inteligencí a také jako součást lidského IQ „sociální inteligenci“ - kterou popisuje jako schopnost porozumět druhým a jednat moudře v mezilidských vztazích.

Je znatelná zejména ve zvládnání sociálních problémů, které vyplývají z mezilidských interakcí. Sociální inteligenci je silně ovlivňována zkušenostmi a specifickými druhy sociálních interakcí (Nekonečný, 1998).

Dále Nekonečný podotýká, že sociální inteligence je klíčový problém pro interpersonální vztahy. Sociálně obratný člověk je tak schopen vědomé modifikace chování, jelikož dokáže správně analyzovat situaci a použít tak adekvátní techniky, aby dosáhl svého záměru. Vše je založeno na „verbalizaci správné hypotézy o tom, co se děje“, jelikož i rychlé a správné vyhodnocení interakce z reakce partnera umožňují člověku modelovat vlastní akci (Nekonečný, 1998).

Tento termín „sociální inteligence“ používá v souvislosti s obecnými sociálně psychologickými vlastnostmi i P. Říčan. Popisuje je jako skupinu zvláštních vlastností, do kterých pak zařadil např. paměť pro lidi, poznávání výrazů citů a orientaci na základě citů. Požívá také pojem „retrospektivní sociální inteligence“ kterou popisuje jako bezmoc v bezprostředním kontaktu. Lze je tak snadno oklamat. Přesto všechno mohou mít i dobrou retrospektivní sociální inteligenci, při které dodatečnou úvahou odhalí, co jim uniklo a vyvodí si skryté reakce, myšlenky a záměry lidí, se kterými jednali (Říčan, 1983).

J. Block z Kalifornské univerzity ve svém rukopise z roku 1995, který nebyl publikován, užívá spíše pojem „pružnost ega“ než pojem emoční inteligence. Jako hlavní složky této vlastnosti uvádí sebeovládání a adaptivní ovládání impulsů, smysl pro samostatnost a sociální inteligence.

Walter Mischel posuzuje emoční inteligenci jako určitý souhrn schopností, který rozhoduje o tom, v jaké míře dokáží lidé využít své mentální schopnosti (in:Goleman 1997).

Znalost vlastních emocí

Goleman (1997) považuje jako jeden ze základních emočních kamenů emoční inteligence vědomé rozpoznávání citů v daném okamžiku jeho vzniku, které lze považovat za sebevímání (sebeuvědomění).

Sebevímání – lze chápat jako vnímání vlastních pocitů, nálad a stimulů. A taky mít schopnost realisticky zhodnotit své konání. Pokud si nejsme schopni uvědomit naše skutečné pocity, jsme vůči nim zcela bezradní. Jelikož u celé řady osobních rozhodnutí hrají velkou roli právě naše pocity. Pokud nastane jejich absence či naopak je jejich intenzita extrémní, může to působit škodlivě na konečný výsledek. Jelikož ve velké většině záležitostí není možné reálné rozhodnutí uskutečnit pouze na základě racionálním myšlením, je tedy zapotřebí, aby člověk znal své city a byl si vědom své zkušenosti a moudrosti nabyté během svého života.

Mayer (in: Goleman, 1997) rozpoznává několik sklonů, jak člověk přistupuje ke sledování vlastních citů:

- **Sebeuvědomělý** člověk má poměrně kultivovaný emoční život při němž si uvědomuje své průběžné nálady. Vznik dalších osobnostních charakteristik může vzniknout právě na základě znalosti základních emocí. Lidé jsou pak více nezávislí a znají vlastní hranice, jsou duševně zdraví a zastávají spíše pozitivní přístup k životu.
- **Sebepohlcný** člověk je velice často uvězněn ve svých vlastních emocích. Jsou přelétavý a svoje pocity si většinou plně neuvědomují. Mají spíše pocit, že nad svými city nemají žádnou kontrolu.
- **Akceptující** člověk si většinou uvědomuje, co cítí a nemá potřebu náladu nikterak měnit. A to buď z důvodu nedostatečné motivace, jelikož jsou vesměs ve stále dobré náladě, anebo mají sklon ke špatné náladě, ale s určitou tolerancí se jim vzdávají.

Alexithymie je stálý povahový rys charakterizovaný neschopností popsat svůj psychický stav. Člověku tak chybí slova pro emoce a v návaznosti na to si tito lidé si své pocity neuvědomují, a nedokážou tak vyjádřit slovy, jaké jejich pocity vlastně jsou. Nejsou tak schopni rozlišovat své emoce, neznamená to však ale, že žádné emoce nemají, spíš jen jsou neschopní

svoje city vyjádřit. Lidé s těmito potížemi často hovoří o tom, že nemají žádné pocity, sny a ani fantazie. Zkrátka žádný citový základ, o kterém by měli hovořit.

Goleman (1997) o tomto stavu prohlásil, že „nemít slova pro vlastní city znamená nepřijímat svoje city jako vlastní“. Lidé jsou však schopni vytvářet stovky odstínů emocí, a přesto jen emoce samy o sobě nás nedělí od zvířat, jak popisuje ve své knize „Když sloni pláčou“ J. Masson a S. MCarthyová kde uvádí neskutečné množství příkladů, jak jsou zvířata schopna vyjadřovat své emoce, které dříve byly vnímány jako rozdíl mezi zvířetem a člověkem. Ale je to spíše naše schopnost uvědomovat a uvažovat o nich nás posunulo až na vrchol evolučního žebříčku. Tyto schopnosti nazval Goleman 1997 jako psychickou introspekci, která může být nejspíš jedním z měřítek emoční inteligence.

Zvládnání emocí

Zvládnání emocí můžeme vnímat jako schopnost nakládat se svými city tak, aby byly společensky přijatelné a odpovídaly dané situaci. Ale také jako schopnost odolávat citovým výkyvům, které v určitých situacích přicházejí.

Goleman 1997 ve své publikaci zmiňuje že starý řecký výraz pro tuto cnost byl sophrosyne, což v překladu znamená „inteligence pro život- umírněná rovnováha a moudrost“. Římané a ranní křesťané jí nazývali temperantia, která se vyznačuje jako střídmost, umírněnost a vyhýbaní se citovým výstřelkům. Jak uvádí Goleman, smyslem toho všeho není potlačovat své emoce, ale spíše vyrovnanost, jelikož každý cit má svou nepopíratelnou hodnotu a význam (Goleman, 1997).

- **Sebeovládání** – člověk být měl schopen natolik ovládat své emoce, aby pro něj plnění úkolu usnadněno a ne naopak. Do sebeovládání neodmyslitelně patří i svědomitost a umění odsouvat své potřeby či odměny natolik, aby mohlo být dosaženo určitého cíle, po kterém by vždy měl následovat odpočinek zejména od emocionálního zatížení. (D.Goleman, 2000)

Wedlichová 2010 uvádí ve svém studijním materiálu, že v podstatě všechny emoce jsou nějaké popudy k určitému jednání. Dají se specifikovat jako okamžité pokyny pro zvládnání životních situací, které si s sebou neseme od dob evolučního vývoje. Tudíž naše reakce na určitá osobní setkání a následná reakce na něj není podložena pouze

racionálním úsudkem a osobní zkušeností, ale je také vzdálenou minulostí našich předků. To nás tedy někdy může obohatit až o tragické instinkty. Lze tedy říci, že pokud nemáme schopnost emoce rozpoznávat a ovládat, přestávají tedy být v daných chvílích našimi dobrými rádci a stávají se z nich spíše destruktivní činitelé sebe sama i společnosti jako takové. Ve zkratce bychom tedy mohli říci, že pokud na člověkem převládnu emoce, tak inteligence toho už moc nezmůže.

P. Ekman a D. Goleman tuto skutečnost vyjadřují výstižněji. Popisují hněv jako jednu z nejnebezpečnějších emocí, která dnes způsobuje i rozklad naší společnosti, který je způsoben právě nedostatečným ovládním hněvu. Je to emoce, která se velice málo dokáže adaptovat, jelikož nás formuje spíše k boji. Emoce však byly vyvinuty v době, kde jsme neměli prostředky moderní doby, a tak jsme nemohly jednat na základě emocí nepřiměřenou intenzitou, Dnes však když jsme na nejvyšší míru rozhněvaní a na okamžik někoho chceme zabít, tak můžeme. Jelikož nám to výše zmíněné prostředky moderní doby umožní (Goleman, 1997).

Wedlichová 2010 upozorňuje především na to že znalost a schopnost rozeznávání vlastních emocí je velmi důležitá pro osoby participující na výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Zvláště pak pedagogové by si měli být vědomi toho, co se jim zamlouvá a co nikoliv. Jelikož člověk obecně má oblibu v lidech, kteří jsou podobní jemu samému. Tudíž učitelé nejsou v tomto směru výjimkou. V oblíbě mají především pilné, pozorné, pohledné pořádné a zdvořilé žáky. Ale pokud k tomu nemají výchovný, estetický, pracovní či bezpečnostní důvod, neměli by své pocity libosti či nelibosti dávat žákovi najevo.

Pedagog by měl svůj negativní pocit vůči němu potlačit a měl by se tak vyhnout podrážděnému jednání. Měl by být spíše schopný si celou situaci plně uvědomit a zamyslet se nad ní a najít tak pozitivní řešení vzájemného vztahu. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Ale pokud pedagog není schopen rozpoznat vlastní předpojaté chování, může dojít k „sebe splňující předpovědi“, která velmi často působí na očekávané studijní výkony a tím pádem ovlivňuje i žákův výkon ve směru tohoto očekávání (ibid.).

Mareš a Křivohlavý přichází se dvěma pojmy, jak tento jev označit. První jen, který ovlivňuje v pozitivním slova smyslu nazývá Galatea – efekt. Vzhledem k tomu, že se v pedagogické praxi setkáváme i s negativními důsledky učitelova jednání se žáky, tak tento jev dostal název Golem – efekt (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Každý člověk, a to bez výjimky by měl mít pocit důstojnosti, smysluplnosti a sebeúcty. Je zapotřebí, aby byli pozitivně hodnoceni a zcela přijímány. Proto by měla být povinnost každého pedagoga, aby svá nízká očekávání na základě nelibosti k určitému žákovi nedával najevo. Měl by si být vědom toho, že pokud dokáže dát tento pocit žákovi najevo, dá mu tím v podstatě i možnost k dalšímu pozitivnímu rozvoji. (Wedlichová, 2010)

- **Sebemotivace** – pod tímto termínem si lze představit snahu o dosažení určitých cílů, a mít motivaci s neustálému zlepšování a nevzdávat skrz zpětné úderky a frustrace.

Goleman uvádí, že základem jakéhokoliv úspěchu je právě výše zmíněné sebeovládání. Je to tedy umění odložit odměnu či uspokojení a potlačit svou zbrkllost. Klade také důraz na to, že je podstatné do svého snažení zapojit emoce, jelikož bez tohoto zapojení bychom pak nebyli schopni se dlouhodobě soustředit a ztratili bychom motivaci (Goleman, 1997).

„Lidé, kteří vynikají ve svém oboru, se většinou právě odlišují ve své schopnosti a odhodlanosti už od poměrně raného věku. Dokáží celá léta vytrvale studovat a cvičit, a právě tato vytrvalost je závislá na jejich emočních kvalitách, především tedy na nadšení a schopnosti se nevzdávat a být nadále překonávat překážky“ (Goleman, 1997)

Motivaci ve své publikaci Konečný nazývá jako psychologický konstrukt, který vyjadřuje vnitřní stav a je prožíván. Prožívání motivace je označováno několika termíny a to zejména chtění, snaha, touha, přání, úsilí záměr atd.. Lze chápat jako napětí a popuzování k striktně danému chování. Z toho všeho tedy plyne, že podstata motivace je emocionální a všechny klíčové konstrukty se vztahují k dovršující reakci (uspokojení, iniciativa), která je vlastností cílového objektu (Nekonečný, 1998).

Wedlichová 2010 uvádí, že velký vliv na naši motivaci má i naše nálada, která působí na proces myšlení. Jelikož pozitivně naladěni lidé mívají expanzivnější a pozitivnější

myšlení. Zato lidé se špatnou náladou si spíše vybavují negativní vzpomínky a mají tedy sklon k ustrašenému a přehnaně opatrnickému rozhodování.

Nelze nezmínit, že tomuto stavu podléhají i pedagogové zvláště na konci školního roku, kdy se u nich objevuje tzv. únavový dluh. Je tedy podstatné, aby si samy za sebe uvědomovali proměnlivost nálad a následující účinky na jeho třídu. A vzhledem k tomu, že děti potřebují svůj sociální svět vnímat jako uspořádaný a srozumitelný, tak jejich respekt pak směřuje spíše ke člověku, u kterého vědí „jak na tom jsou“. Nejsou pak schopny si vážít nepředvídatelného člověka, který přechází z dobré nálady na špatnou.

C. R. Snyder (podle Goleman 1997) ve své studii zjistil, že lidé, kteří mají víru ve vlastní úspěch mají určité vlastnosti, mezi které patří vynalézavý přístup k řešení problémů a schopnost sám sebe motivovat.

Potvrzuje se tím teda to, že víra ve vlastní úspěch je podstatná. Jelikož dostatek vůle dokáže rozhodnout o konečném výsledku, a to jak u studijních úspěchu, tak i v zaměstnání či sportu (Goleman, 1997)

- **Úspěch** – lze ho považovat za jeden z nejsilnějších faktorů, který nám pomáhá získat důvěru ve vlastní schopnosti a dovednosti, která nám dále dodává vytrvalost a odhodlání. Na těchto vlastnostech úspěch vzniká a my pak máme schopnost se nenechat jen tak odradit příležitostným neúspěchem. Petty (1993) tento proces označuje jako „začarované kruhy“. Proto je v dětském věku budování sebedůvěry vzhledem k dalšímu vývoji osobnosti tak důležité a potřebné, než se mnozí učitelé domnívají (Wedlichová, 2010).

Shapiro (1998) ve svém slovníku definuje optimismus jako „dispozici nebo tendenci dívat se na všechno z té lepší stránky a očekávat ten nejpříznivější výsledek“. Každopádně je to jeden z nejdůležitějších postojů z hlediska emoční inteligence, který dokáže čelit apatii, beznaději, nebo depresi v těžkých životních situacích. Optimistický člověk vidí nezdár jako pobídnutí ke změně, která vede k úspěchu. Za což pesimisté vinu přijmou a dají ji nějakou vrozenou vlastnost, která nejde změnit. Tyto rozdílné postoje mají velký dopad na to, jak lidé v životě reagují na životní výzvy.

M. Seligman, který se ve své studii zabýval optimismem a jeho vlivem na školní úspěch k výše zmíněnému dodává“ že vstupní zkoušky na vysokou školu sice měří talent, za což emoční testy vám řeknou, kdo to vzdá“. Jinými slovy člověk tedy musí mít jakousi kombinaci určitého talentu, která ho vede k úspěchu. V testech schopností většinou chybí jakékoliv hodnocení motivace, ale v závěru jde o to, zdali přicházející student bude mít dostatek vytrvalosti, aby pokračoval ve studiu, i když na něj budou kladeny vysoké nároky. Seligman tedy dodává své přesvědčení že i při dané inteligenci závisí skutečný úspěch na kombinaci talentu a schopnosti překonávat překážky (Goleman,1997).

- **Empatie** – mít schopnost vžít se do situace ostatních lidí a umět si představit to, co pociťují. Zároveň tak i schopnost interakce s různě formovanými lidmi. To všechno popisuje Goleman, 1997 jako základní lidskou kvalitu, která proudí ze sebeuvědomění. Uvádí, že pokud jsme ke svým emocím otevřenější, tím dokážeme lépe soucítit s ostatními (Goleman, 1997).

Zde bych ráda uvedla jednu z definic od C.R.Rogerse, který se empatii ve velké míře zabýval a dokázal jí lidsky definovat:

„Empatický způsob bytí s druhým člověkem má několik aspektů. Je to vstupování do osobního percepčního světa druhého a dokonalé zabydlení se v něm. Je třeba být citlivý, vteřinu po vteřině, k proměnám pociťovaných významů plynoucích v nitru druhého člověka, včetně strachu, vzteku, něhy, zmatku, nebo čehokoliv jiného, co druhý prožívá. Znamená to dočasně žít život druhého člověka, orientovat se v něm taktně a vzdát se vlastního hodnocení. Je třeba být důvěrným společníkem druhého člověka v jeho vnitřním světě. Být takovýmto způsobem druhým znamená prozatím odložit vlastní názory a hodnoty s cílem vstoupit do jeho světa bez předsudků. Svým způsobem to také znamená odložit své self. Toho se mohou odvážit pouze lidé, kteří jsou si v sobě jistí natolik, že se nemusí bát toho, že by se ve světě druhého člověka ztratili. Věřím, že tento popis dostatečně vysvětluje, že dovednost empatie je komplexní, náročná a mocná – ačkoliv současně jemná a citlivá – cesta k bytí“ (Rogers, 1998).

Vyrost a Slaměnik, 1997 uvádějí že mnoho autorů považují empatii jako třetí princip prosociálního chování. Když se dokážeme vžít do jiného člověka, můžeme tak blíže poznat to co prožívá a následně redukovat nepříjemný stav. Jako závěr empatie by mělo

nastat identické nebo alespoň velmi blízké prožívání situace s jiným člověkem. Tím pádem nastává u empatického jedince stav a zároveň i fyziologická reakce, jako u pozorovaného člověka. Empatický jedinec se tedy začne chovat a jednat tak, aby napomohl druhé osobě redukovat její nepříjemný stav (úzkost, strach, neštěstí, bolest) a zároveň při tom redukoval také vlastní emocionální napětí (Výrost, Slaměnik, 1997).

Nekonečný (1998) pojednává o empatii jako o určitém druhu komunikace kde empatický pozorovatel dokáže z mimiky pozorovaného rozpoznat, co v danou chvíli prožívá, dekóduje ho následně na celou situaci nějak reaguje, např. u lítosti nebo spoluúčasti (Nekonečný, 1998).

Mareš a Křivohlavý se empatií zabývali též, a to především v kontextu učitel a žák. Uvádí, že učitel by se měl během rozhovoru řídit určitými zásadami (uvádí 4 zásady) a jednou z nich je právě vcítění (empatie), při které se učitel dokáže vcítit do emocionálního děje, který se odehrává v žákovi, s kterým právě jedná. Na rozdíl od okamžiku, když učitel vidí, že je žák ve velkém emocionálním napětí a chová se v této situaci přiměřeně tak, aby sám tomuto napětí nepodleh a nepoddal se mu. Což jsou úplně jiné myšlenkové pochody než u sympatie, kdy zmíněný odstup mezi učitelem a žákem mizí. Protipólem tohoto je apatie, kdy učitel a žák se od sebe sociálně izolují (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Vzhledem k tomu, že své emoce jen zřídka vyjadřujeme slovně, měli bychom si spíše všimnout neverbálních projevů člověka a vytušit tak jeho city. Uvádí se, že až devadesát procent emočního sdělení je neverbální, které můžeme sledovat například z tónu hlasu, gest, výrazu tváře apod. (Wedlichová, 2010).

Dítě, které je vychovávané. Rodině, která mu poskytuje lásku, porozumění a jasné vedení, má dobré předpoklady k tomu, aby samo umělo vytvářet úspěšné vztahy k jiným lidem. Dítě si pak postupně uvědomuje, že interakce s druhými lidmi je příjemná a zábavná a postupem času vnímá i to, že každý člověk má svá práva a potřeby. Na tom základě se začíná zajímat o pocity druhých, což jim v závěru dělá radost. Míra empatie u dětí se také formuje podle toho, jak reaguje na pocity druhých jejich okolí. Jelikož děti vše napodobují podle toho, co vidí v rodině či u svých vrstevníků tak se jejich dovednost a schopnosti, jak empaticky reagovat rozšiřují (Wedlichová, 2010).

Shapiro ve své publikaci uvádí, že vývojový psychologové ztvrdí, že vcítění má dvě složky, a to emoční reakci vůči druhým která se vyvíjí většinou do šesti let dítěte a kognitivní reakci, která určuje míru schopností sledovat stanovisko druhých (Shapiro, 1998)

- **Sociální kompetence** neboli umění mezilidských vztahů – pojmout a přizpůsobit se sociální situaci a spletitosti jednotlivých vztahů. Patří jsem i vytríbené komunikační kompetence, stejně tak jako jednat a urovnávat nesrovnalosti a mít schopnost urovnávat nesrovnalosti (Goleman, 1997).

Goleman uvádí, že v podstatě při jakémkoliv setkání vysíláme nějaké emoční signály, které následně ovlivňují člověka, s kterým jsme v danou chvíli v interakci. A však čím jsme společensky obratnější, tím lépe tyto signály dokážeme ovládat. Jelikož bychom si měli být vědomi, že právě emoční přenos je základem veškerého vlivu (Goleman, 1997).

V Golemanově publikaci nalezneme i termín „interpersonální vztahy“, který požívali například T. Hatch a H. Gardner, kteří definovali čtyři schopnosti interpersonální inteligence (in Goleman 1997):

- ⇒ Organizace skupiny – umění, které je nezbytné pro každého člověka ve vedoucím postavení, kdy je zapotřebí koordinovat a podávat impulzy k činnosti skupin určitých lidí.
- ⇒ Dojednávání řešení a závěrů – dovednost tzv. „prostředníka“, který předchází či zabraňuje konfliktům, nebo je následně dokáže řešit.
- ⇒ Osobní spojení – umět se vcítit do situace jiných lidí a navázat tak s nimi spojení. Usnadní to navazování vztahu a podpoří vzájemnou komunikaci.
- ⇒ Sociální analýza – schopnost rozlišit a chápat lidské cit, motivaci, starosti a zájmy. Vědomí, jak se druzí lidé cítí, může vést taktéž k vytvoření blízkého vztahu a harmonizaci.

Wedlichová klade důležitost na vyváženost mezi interpersonálními dovednostmi a vnímavostí vlastních citů a potřeb a jejich naplnění. V případě, kdy převládne například společenská obratnost a zastíní tak schopnost uvědomovat si vlastní pocity, dochází k tzv.

povrchnímu společenskému úspěchu, kdy člověk je schopen dosáhnout oblíbenosti na úkor vlastního uspokojení (Wedlichová, 2010).

M. Synder se zabýval právě výše zmíněnými lidmi, kteří svou oblíbenost získávají na úkor vlastního uspokojení. Nazýval je jako sociální chameleony, pokrytce nebo odborníky na vzbuzování dobrého dojmu. Tito lidé sice dokáží působit dobrým dojmem na všechny lidi, ale přitom mají málo vztahů, které jsou stabilní a uspokojivé (Goleman, 1997).

Goleman (1997) ve své knize zmiňuje, že pokud chceme být soucitní s druhými lidmi, musíme v sobě rozvinout nejprve sebeovládání a empatii. Jedině na tomto základě pak můžeme rozvíjet schopnost mezilidských vztahů, jelikož pouze s těmito schopnostmi můžeme jednat s lidmi konstruktivně. Absolutní absence tohoto umění může mít za následek ztroskotání vztahů dokonce i u lidí s vysokou inteligencí (Goleman, 1997).

K získání obratnosti ve společenském styku a získat si tak flexibilitu, jsme schopni dosáhnout pomocí žádoucích reakcí ze strany ostatních. A to zejména při:

- ⇒ Schopnosti ovlivňovat – volba správné taktiky k získání souhlasu
- ⇒ Schopnost komunikace – vysílání jasných a přesvědčivých signálů
- ⇒ Vůdčí schopnosti – schopnost nadchnout ostatní pro nějaký cíl a zároveň se tak umět postavit do čela či skupiny lidí
- ⇒ Ochota ke změnám – podněcovat nebo organizovat prospěšné změny na pracovišti
- ⇒ Schopnost zvládat konflikty – obratnost ve vyjednávání a urovnávání sporů
- ⇒ Schopnost vytvářet vazby – schopnost přispívat ke stmelení skupiny a podpora vzájemných vztahů
- ⇒ Schopnost spolupracovat – spolupráce s ostatními, která má stejný cíl
- ⇒ Schopnost týmové práce – umět na různých úrovních prohlubovat týmovou spolupráci a kultivovat tak společné zaměření (Goleman, 2000)

Klíčovou součástí emoční inteligence je umění správně projevat vlastní pocity, a i když se v jednotlivých kulturách dané projevy liší, je několik zásadních typů společenských pravidel, a to jsou zejména: omezení projevu emocí na minimum a přehánění svých pocitů zvýraznění emočního vyjádření a jejich nahrazování. Děti si tyto projevy jsou schopny

osvojit už velmi brzy, a to nejčastěji napodobováním vzoru z jejich blízkého okolí. Reagují tedy tak, jak u svých nejbližších, pak už nejsou city a postoje jen prostředkem ke sdělení nýbrž dělením samotným.

Od ranného dětství nás obklopují nevyřčená pravidla sociální harmonie a sladění s ostatními lidmi, které následně jsou schopné zajistit hladký průběh sociálních interakcí. Avšak neschopnost rozpoznávat neverbální komunikaci může mít za následek nevhodnou reakci jako je nedostatek smyslu pro soukromí, kdy se dítě může při hovoru stavět do bezprostřední blízkosti nebo si na území jiného člověka rozkládá svoje věci. Také může chybně používat gesta, tělesné postoje či výrazy ve tváři. To se pak může projevit v neschopnosti navázání zrakového kontaktu nebo diferencování citového tónu řeči. Toto všechno může mít za následek, že tyto děti budou svými vrstevníky odstrkávány, což zapříčiní nedostatečně rozvinutá interakce s vrstevníky v oblasti nevyřčených pravidel. U těchto dětí se bohužel nepodařilo osvojit si tyto pravidla a vysílají nevědomky signály, které vyvolávají spíše rozpaky místo kamarádství či pocitu trapnosti (Wedlichová, 2010)

Na tyto děti, které na základě svého sdělení působí rozpačitě, budou později přesvědčení, že chování ostatních lidí ke své osobě nejsou schopni ovlivnit. Jejich činy nebudou tedy vnímat jako podněty na to, co se s nimi děje, a nakonec se mohou cítit bezmocně, deprivovaně či apaticky (Wedlichová, 2010).

V závislosti na výše zmíněných pocitech společensky izolovaného dítěte, mohou také trpět jeho školní výsledky, vzhledem k tomu, že není schopno pochopit učitele ani své vrstevníky ve své třídě. Reaguje tak chybně jak v kolektivu, tak i k autoritám a může tak být i narušena schopnost se učit (Wedlichová, 2010).

Wedlichová ve své publikaci klade důraz i na osobnostní kvality pedagogů, kteří by měli být schopní rozpoznat odchylku ve vývoji tohoto dítěte a správným způsobem na ni reagovat. Jelikož se velká část učení odehrává pomocí sociální interakce, měl by pedagog, pokud možno co nejlépe porozumět tomuto chování a vytvořit tak příjemnější prostředí pro učení. Sociální chování však nemůžeme chápat jako výměnu sdělení mezi pedagogem a třídou během nějaké skupinové činnosti. Je to složitá a proměnlivá variace sociálních vztahů a postojů. Vzdělávací zařízení by tak mělo být místem, kde si pedagogové jsou vědomi, co se při určité sociální interakci děje a k čemu tato interakce přispívá. A však

z dosavadních informací Wedlichové, že v sociálních vztazích ve třídě se téměř stejně tápe jako ve společnosti v obecném smyslu. Stále málo pedagogů má tu schopnost vysílat správné sociální signály, které závisí na uvědomování si všech jemností sociální interakce. Pedagogové jsou doposud stále málo cvičeni v oblasti sociálního chování. Tudíž o tomto chování mají jen málo odborných znalostí (Wedlichová, 2010).

2. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Za předškolní období se v mnoha publikacích a zdrojích uvádí věk od narození až do vstupu do školy. A však jak uvádí Langmeier s Krejčířovou (2006), je třeba pojednávat o tříletém období před vstupem do základní školy zvlášť a všimnout si tak jeho významných charakteristik, které jsou v mnoha ohledech odlišné od předchozích i následujících etap vzdělávání. Předškolní období je v užším slova smyslu chápáno jako věk mateřské školy. I když stále rodinná výchova zůstává základem, na kterou mateřská škola navazuje.

2.1 Vývoj základních schopností a dovedností dítěte

Dítě ve věku od tří do šesti let sice nedělá už tak znatelné pokroky jako v předchozích letech, a však stále se vyvíjí z hlediska zručnosti. Jako je například zavazování tkaniček, stavba z kostek apod. Také se rozvíjí jeho kresba, která napomáhá růstu sebepojetí okolního světa. Kresba sama o sobě má svou posloupnost. Dítě zprvu kreslí čáry a křížky, pak hlavonožce a kolem pátého roku začíná kresba odpovídat jeho představě. Obsahuje daleko více detailů jako jsou vlasy, uši, trup, ruce, prsty, nohy a další podstatné části. (ibid.)

Také řeč se během tohoto období výrazně zdokonalí. Výslovnost tříletého dítěte není ještě nikterak dokonalá, většinou dítě prochází do pěti let fyziologickou dyslalií (patlavostí), která v průběhu předškolního věku vymizí, nebo se během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví. Také expresivní a receptivní řeč se zdokonaluje. A nejen tento pokrok je důležitý, jelikož podle A. R. Lurji je dítě od tří let je dítě schopno řídit své chování podle slovní instrukce. Zprvu ji však nahlas opakuje a mezi čtvrtým a pátým rokem už se dokáže řídit podle vnitřní řeči a bez hlasitého záměru svého vyjadřování. (ibid.)

Dalším velkým pokrokem potřeba specifické lidské činnosti – práce. Dítě už zhruba od čtyř let chce při různých činnostech „pomáhat“.

2.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj znamená zvyšování inteligence dítěte a jeho schopnost racionálně uvažovat. V podstatě se jedná o vývoj poznávacích funkcí jako je vnímání, představivost, fantazie, myšlení, inteligence pozornost nebo paměť.

Jean Piaget (1999), švýcarský filozof, přírodní vědec a vývojový psycholog se velmi výrazně zabýval touto problematikou. A v mnoha pokusech uvádí, že dítě v tomto věku je ve svých úsudcích stále vázané na názor ostatních. Tudíž pokročilo od předchozího stavu, jelikož takového úsudku nebylo vůbec schopno a postupovalo jen podle srovnání (analogie). Stále však mluvíme o prelogickém myšlení, které je založeno zejména na vizuálním tvaru, jelikož nepostupuje doposud podle logických operací.

2.3 Emoční vývoj a socializace

Jak uvádí J. Langmeier (2006) rodina i v předškolním věku zůstává pro dítě nejvýznamnějším prostředím, která ho postupně uvádí do společnosti lidí neboli primární socializace. Pojem socializace pojímá tři vývojové aspekty:

Vývoj sociální reaktivity

Lze ho specifikovat jako rozrůzněný diferencovaný vývoj emočních vztahů k lidem.

Selhání tohoto vývojového postupu si můžeme představit autistické dítě, které se k lidem chová stejně jak věcem. Obtížně vstupuje do komunikace s lidmi a dává tak přednost samotě. (Langmeier, 2006)

Již v předškolním věku se dítě učí vzorcům žádoucího chování. V této oblasti je tím myšleno především prosociální chování, které lze uvést jako pozitivní a respektující. Jeho rozvoj úzce souvisí s rozvojem empatie, schopnosti ovládnutí agresivity a vlastních aktuálních potřeb. Předškolní období je však chápáno jako kritické, jelikož se dítě uvolňuje z nejužšího rodinného prostředí a přichází do sledu interakcí s druhými dětmi. V prostředí rodiny nejsou ještě dostatečně rozvinuté intimní, citově silně zapojené postoje, nýbrž teprve pak tam, kde dítě přichází do sledu interakce s lidmi mimo rodinu nebo lidmi jim do té doby neznámými. (Matějček, 2005)

Předpoklady pro rozvoj prosociálního chování:

- **Uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí**

Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, vnímají svět jako bezpečný a věří v to, že jej mohou ovlivnit vlastními činy. To můžeme chápat tak, že vlastní chování má význam a že se můžeme podílet na tom, jak se budou různé sociální situace rozvíjet. Tyto děti umí brát a respektovat také potřeby jiných lidí, respektive dětí. Nemůžeme se tedy pak divit, že tyto děti získávají i větší množství pozitivních sociálních zkušeností. Na rozdíl od dětí, kterých se cítí nejisté a ohrožené, které pak následně reagují spíše asociálně. (Matějčík, 2005; Erikson, 2002).

- **Sociální učení, tj. učení nápodobou**

Učení nápodobou můžeme chápat jako učení na základě identifikace, zároveň také jako vysvětlování a podmiňování. Pokud však dítě nemá vhodný model k nápodobě v rodině, nelze pak očekávat, že by se samo mohlo chovat žádoucím způsobem. V takových případech dítě samo neví, jaké chování je vlastně žádoucí.

- **Dosažení úrovně kognitivních kompetencí**

Schopnost dítěte v předškolním věku omezeně uvažovat o a chápat potřeby jiného člověka.

- **Kontrola a ovládnutí agresivních tendencí**

Velmi významnou roli v této oblasti hraje dispozice tak sociální učení, tzv. zkouška z blízkého okolí jako je rodina, vrstevníci či média apod.). V každé společnosti je však jiná míra sociální tolerance k agresivitě. I když děti v předškolním věku dávají najevo empatii a zkouší různými způsoby pomoci, je-li někdo v jejich okolí v nesnázích, tak stále je však schopnost empatie a míra pomoci vzhledem k věku omezená. (Wedlichová, 2010)

Výchova dítěte v mateřské škole vedoucí k poskytování sociální opory

V mateřské škole vzniká specifická sociální situace pro děti i pro pedagogy. Děti se zde setkávají s vrstevníky s různými osobnostními rysy, z různého sociokulturního prostředí, s kterými se následně budou muset naučit vycházet. Jak prosazuje (Semánová, 2008) přístup

rozvíjení kladného chování, nikoli jen se ohraňovat proti negativnímu chování. Uvádí, jak u dětí rozvíjet osm typů prosociálního chování: důvěra v sama sebe, sebeovládání, spolupráci, respekt k druhým. (Mareš, J. a kol. 2002)

Vývoj sociálních kontrol a hodnotných orientací

Jde o vývoj norem, které si jedinec osvojuje na základě příkazů a zákazů udělovaných dospělými a které pak následně přijme za své. Následně pak jeho individuální chování do mezí, které vyžaduje společnost skrze ochranu sebe samé. Chování jedince nezávisí pouze na určených hranicích, ale také na cíli, na nichž je zaměřeno úsilí jedince. Tím můžeme chápat materiální a kulturní hodnoty. V případě selhání sociálních kontrol jsou mladiství delikventi nebo lidé s asociální poruchou osobnosti. (Langmeier J., 2006)

Pro dítě je ve své podstatě vztah norem k vlastnímu chování a též k chování ostatních lidí. I když normy někdy omezují jejich přání, tak přesto mají děti samy potřebu znát hranice žádoucího a nežádoucího chování. Napomáhá to dětské potřebě se lépe orientovat ve světě. Pravidla a řád vzbuzují v dítěti jistotu a je pak schopno daleko lépe předvídat situace. Dokáží následně snáze vyhodnotit, jaké chování bude pozitivně přijato a jaké nikoliv. Obecně v této oblasti platí, že pozitivní zpětná vazba odstraňuje strach a úzkost. (Vágnerová, 2002)

Filozofii emocí dítě začne rozumět teprve až v předškolním věku, kdy je schopno rozpoznat pocity druhých na základě vlastního chápání. Dokáží i diferencovat, že totožné situace mohou u různých lidí vyvolat odlišné pocity. Jedná se o počátek tzv. „teorie mysli“, který lze považovat za způsob, kterým dítě subjektivně vnímá druhé). Zhruba ve čtyř letech dokáže dítě předpovídat reakci druhých na danou situaci. Avšak dítě v předškolním věku už dokáže odlišit chování od vnitřních stavů. Ale zároveň se domnívá, že myšlenky i pocity se přímo projevují v chování. Tudíž předpokládají, že když se někdo usmívá, je šťastný. Maskování pocitů si uvědomují děti až ve školním věku, zhruba okolo šesti let. Jan ve své knize uvádí Langmeier a Krejčířová, ve dvou letech u dětí začíná sílit negativismus, což ve zkratce můžeme označit jako rozvoj skutečné sebekontroly. Dvouleté dítě například sahá po předmětu a hlasitě říká „ne“, ale většinou si dítě už kolem třetího roku dokáže osvojit sebekontrolu a nepotřebuje tedy už k sebeřízení používat hlasitou řeč, ale spíše se řídí myšlením, tím pádem schopnost sebekontroly rychle vzrůstá. Nicméně hlasité pokyny dítě používá v náročných situacích ještě dlouho po třetím roce.

Ideálním stavem je, když sebekontrola je založená na sebe zpevnování, čímž je v této souvislosti myšleno sebetrestání a sebeodměňování. Tím pádem sebezpevnování můžeme označit jako vytváření svědomí. Sebevědomí však nezáleží pouze na sebeovládání, ale také na aktivním plnění určitých závazků a povinností, jimiž se rozvíjí smysl pro odpovědnost. Odpovědnost následně úzce souvisí s úrovní morálního vývoje, a tedy pak i s vytvořením hierarchického systému postojů, tedy hodnot, v němž hrají svou významnou roli „věcné hodnoty“, které můžeme chápat jak pravdu, lásku, spravedlnost nebo svobodu. (Nekonečný, 2000)

V předškolním věku se odehrává heterogenní fáze morálního vývoje, pomocí které je dítě motivováno systémem odměn a trestů, který můžeme chápat jako pozitivní a negativní hodnocení. A však v pozdějším předškolním věku začíná dítě pociťovat vinu za své nežádoucí chování. Toto je důležitý vývojový mezník, ve kterém dítě zaznamenává pocity viny, což zapříčiňuje akceptace omezení a samo pak vnímá jejich porušení se cítí nepříjemně i přes to, že ho třeba zrovna v tu chvíli nikdo nevidí. V tuto chvíli se začíná rozvíjet dětské svědomí, jelikož vnější regulace se postupně stává vnitřní regulací. (Wedlichová, 2010)

Vágnerová pak analyzuje svědomí na příliš silné až omezující, nebo naopak velmi slabé. Nadměrné sebevědomí se může vyznačovat strachem a úzkostí a následně i sebepojetím.

Erikson, 2002 však uvádí že významný případný konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny a následnými důsledky nebo pouze s jejich představou má vliv na respektování normativního systému a rovněž na něm závisí i přijatelné začlenění do společnosti, a tím následně i přijetí určité role v ní, která se stává součástí identity jedince. To znamená, že uspokojí potřebu citové jistoty a pozitivní akceptace.

Osvojení sociálních rolí

Lze je chápat jako vzorce chování, která společnost jedince očekává. A to na základě jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod. Nelze však osvojení sociálních rolí považovat jen za jednotlivé povolené a zakázané činnosti, ale je potřeba na něj nahlížet jako na celek navzájem souvisejících, smysluplných činností určených postavením ve skupině. Např.: každý dospělý se chová jinak doma – jako otec, syn a jinak v zaměstnání – jako vedoucí, podřízený atd. (Langmeier, 2006). Gillermová, (2000) potvrzuje, že si člověk osvojuje více rolí

nutných pro adekvátní a účelné chování v různém prostředí a společenských pozicích, které přijímá v průběhu sociálního učení.

Dítě si od útlého věku v rodině osvojuje základní normy chování, které závisí převážně na tom, jak budou oceněné. V předškolním věku se však stává méně závislé na rodině a dospělých. Začíná navazovat kontakt s vrstevníky, kde si začíná vybírat kamarády podle shody v potřebách a zájmech. Na tomto základě dochází ve skupině k diferencování sociálních rolí, kde se dítě učí soupeřit a spolupracovat s ostatními členy. (Wedlichová, 2010)

(Vágnerová, 2000) uvádí, že děti v předškolním věku si uvědomují rozdíl pohlaví a znají rozdílné role chování chlapecké a dívčí. Tyto role přijímají i oni a chtějí vypadat stejně jako děti stejného pohlaví. Velký vliv na rozvoj této složky identity mají sociokulturní vlivy, a to především media jako jsou dětské knihy a pořady, filmy aj. v nichž jsou přítomny děti i dospělí v obou pohlaví.

2.4 Rozvoj dětské identity

Socializace představuje nejen projevy vnějšího chování, ale především vnitřního prožívání dítěte. Je to tedy vlastně základ pro jeho emoční vývoj, který úzce souvisí s vlastním rozvojem sebepojetí. (Wedlichová, 2010)

Kotásková, 1987 uvádí, že dítě již od raného věku „filtruje“ informace o světě i o sobě samém přes chování, slova a následně přes postoje k rodičům a dalším členům rodiny a k sobě samému, což vede i k individuálním postojům vůči jiným lidem, institucím, hodnotám materiálním i duchovním.

Shavelson, Hubner a Atanton 1976 chápali sebehodnocení jako jednu ze složek sebepojetí, tudíž i jako výsledek sociálního srovnání a sebe posuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Podstatou pro vytvoření sebehodnotících kritérií a výsledných emočních vztahů k sobě, je posílení z prostředí.

Děti již v předškolním věku začínají chápat sebe sama jako jedince, plně vnímají svou odlišnost od ostatních a tím vzniká vědomí vlastní identity, který ovlivňuje na jedné straně

reálný rozvoj kompetencí typických znaků a na druhé hodnocení jejich významu, na které má individuální reakce okolí. Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě na základě zpětných vazeb z prostředí, nebo na vlastním úsudku v průběhu pozorování vlastní činnosti a duševních procesů a stavů a změkčováním struktury jednotlivých mentálních reprezentací Já. Tento proces zvyšuje schopnost abstrakce a vnímání sebe samého jako aktivního činitele v celém procesu. Na rozdíl od dětí raného věku, které ke svému sebepojetí popisují vlastní činnosti, významné osoby nebo postoje svého okolí, tak školní dítě se při popisu už soustředí více na psychické vlastnosti a schopnosti sebe samého. Tudiž se už nezaměřuje jen na objektivní charakteristiky (vzhled, vlastnictví atd.) (Blatný, Pihávková, 2003).

Předškolní dítě přejímá názor dospělých, tak, jak je mu prezentován. Neznamená to však, že by dítě v tomto věku o sobě neuvažovalo, jen je odpovídající jeho vývojové úrovni. Vlastní významnost mu pomáhá potvrdit egocentrismus, magičnost a zkreslení mu umožňuje uchovat si přijatelný obraz sama sebe a ve fantazii může získat dítě v podstatě cokoliv, co je nedosažitelné. Blatný a Pihávková uvádí, že základy sebehodnotících kritérií jsou od raného dětství v rodině. Podotýkají také, že provázanost sebehodnocení s rodičovskou oporou dokumentuje řada vývojových studií, které dokládají, že právě rodičovská opora patří k nejsilnějším predikátorům hodnocení. S postupným vývojem se však uplatňuje stále větší vliv na sebehodnocení vliv vrstevníků.

Čáp a Mareš také naráží na narušení jistého a bezpečného vztahu mezi matkou a dítětem, což může způsobit tzv. dvojnou vazbu, kterou lze chápat jako „léčku na obou stranách“-tz. Že mimoslovní a slovní sdělení se neshoduje, tudíž je vysíláno dvojí sdělení. Matka tedy v tomto případě vyjadřuje sdělení, které není v souladu s vnitřním prožíváním skutečnými názory a emocemi. Matka tedy není zrcadlem, které mu napomáhá rozeznat význam vlastního chování, ale spíše mu poskytuje chaotické informace, které umocňují nejistotu. Tyto skutečnosti pak mají negativní vliv na formování dětského sebepojetí a následně se tak u něj zaktivují obrané mechanismy a dochází tak zkreslení sebeobrazu a k deformaci vlastní identity, kterou může rozšířit i na vztahy s jinými lidmi. (Vágnerová, 2000)

V předškolním věku sebehodnocení závisí zejména na aktuální sociální situaci, která velice úzce souvisí s jistotou ve vztazích s rodiči. Vzhledem k nedokonalé citové a rozumové zralosti dítěte v předškolním věku je stále jednoznačně závislé na názoru jiných osob, zejména

tedy rodičů. Ovlivňují je emočně, citově, svými požadavky a mírou jejich naplnění a zejména také verbálním vyjádřením svého názoru na dítě samotné. (Matějček, 1991).

Denham (1998) podotýká, že většinou zrcadlení dítěte v soudech rodičů má pro jejich význam velkou podstatu, jelikož rodiče jsou vzorem chování, podle kterého dítě modeluje samo sebe. Ale také mu jako první ukazují jeho vlastní hodnotu, a to tím, jak mu dávají najevo že si ho váží nebo jak je podceňují.

Předškolní období je považováno za věk iniciativy. Základním vývojovým úkolem je tedy rozvoj a regulace iniciativy dítěte. Typické je zde působení dospělých a dětí předškolního věku. Jako rozvoj identity přijímají názory, postoje a hodnocení od dospělých tak, jak jsou jim prezentovány. Nezáleží tedy na tom, co rodiče dítěti sdělují, ale také v jaké emoční atmosféře je to dítěti sděleno. Vzhledem k rozvoji kognitivních procesů se děti v předškolním věku stávají citlivější k prožitku z úspěchu či neúspěchu a jejich efekty se pak nadále odrážejí v rozvíjejícím se sebepojetí. Proto Mertin a Gillnerová 2015 kladou takový důraz v důležitost podpory, ocenění a pochvaly dětí.

Hra

Předškolní období bychom mohli označit celé jako období, v kterém působí hra jako jeden z hlavních socializačních prostředků. I když hra probíhá v každém věku, tak z vývojového hlediska je značně rozšířená. Jelikož hra, která probíhá u kojenců a batolat spočívá spíše v experimentaci a u dospělých slouží spíše jako oddychová aktivita, proto v tomto období jí někteří psychologové neradi označují jako hru.

Již v 50. letech 20. století Huizinga (1955) označil hru jako „svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život“ (Huizinga, 1955)

Příhoda (1963) stejně tak jako Huizinga zdůraznil, že hra a experimentace se podstatně liší. Vzhledem k tomu že experimentace vzniká z nějaké situace, která je nepředvídatelná a bez určení cíle. Na rozdíl tak od hry, ke které je potřeba určitý podnět, úmysl a formulace z kterých pramení jednotlivý cíl, který rovněž organizuje celou činnost.

Langmeier a Krejčířová (2006) ve své publikaci uvádí rozdělní hry na několik forem

- ⇒ Funkční či činnostní, u kterých se ještě procvičují tělesné funkce.
- ⇒ Konstrukční a realistické, kde je činnost zaměřena spíše na konstrukci nových věcí z různých materiálů. (stavba kostek, figurek a vláček)
- ⇒ Iluzivní – hra která přenáší význam a přeměňuje jí podle momentálních představ dítěte. (házení s klacíkem, ke kterému se z nenadání chová jako k miminku)
- ⇒ Úkolové hry – dítě rozvíjí sociální interakci pomocí zprostředkování sociálních rolí do hry, kterých se samo zastat nemůže. (hra na prodavače, na maminku a tatínka aj.)

Spencer, Groos a mnoho dalších se už od konce předminulého a počátku minulého století snaží odpovědět na otázku proč si dítě vůbec hraje. Flitner v roce 1981 přišel s dvěma teoriemi

- ⇒ Hra je oprávněná především z důvodu, že napomáhá k rozumnému a účelnému životu a zároveň vede k dovednostem, které jsou pro život důležité a pomáhá při obnovení sil a tím tak lépe snášet sociální nároky. Další osvícenští racionalisté jako Komenský vidí smysl hry stejně, a tak na základě toho jsou dnes postaveny herní osnovy, didaktické hry, které se sociálně zaměřují.
- ⇒ Hra má smysl sama o sobě – je podle antropologů jednou ze základních potřeb, která souvisí se svobodou člověka a jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností.

Existují však různé hry, které jsou realizovány za různých okolností. Lze uvést např. psychoanalýza, která je schopná svým působením vyrovnat emoční konflikty na symbolické rovině. Toto všechno tak dalo podnět pro rozvoj psychoanalýzy hrou, která v kombinaci s behaviorální terapií působí jako psychoterapie, která lze u menších dětí využít. Stejně tak má však význam pro větší děti i dospělé například při hospitalizaci. Hra napomáhá dítěti lépe překonávat události, které ještě samo zcela jistě nechápe a napomáhá tomu, aby dítě spíše zaujalo spolupracující pozici. Hru však doma, ve škole ani v nemocnici nemůžeme nařídít a organizovat. Ztratila by svou podstatu. Můžeme ji ale podpořit a rozvíjet tak, že na dítě působíme jako jeho společník. Přenecháme mu tedy iniciativu a volnost, kterou mu pomáháme hru obohacovat a kultivovat. Jak tedy vyplývá z výše zmíněných skutečností, nejlépe dítě pochopíme, když se ke hře s dítětem připojíme a necháme ho vést hru vlastní iniciativou (Langmeier a Krejčířová, 2006)

3. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PLÁN (RVP)

Je to dokument, který je tvořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), který vymezuje závazné rámce jednotlivých etap vzdělávání – předškolní, základní a střední. Lze tedy říci, že je to kurikulární, veřejný dokument, státní úrovně, který je platný pro předškolní vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje cíle, školního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, podmínky, požadavky, a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí v předškolním věku. RVP PV však zmiňuje pouze kompetence které by dítě po ukončení předškolního vzdělávání mělo dosahovat, a podmínky které je MŠ povinna zajistit nezaměřuje se však na podmínky, za jakých zase dítě do mateřské předškolního vzdělávání přijmout a také neobsahuje jaké dovednosti by dítě mělo zvládnout.

Struktura a obsah RVP PV

RVP PV je rozdělen do čtrnácti kapitol a několik podkapitol. První kapitola seznamuje čtenáře se samotným děním dokumentů, důležitých ve vzdělávání dětí v předškolní věku. Ve druhé kapitole je uveden rozdíl mezi povinným a nepovinným vzdělávání a také vytyčeny jeho vlastnosti při předškolního vzdělávání. Třetí kapitola pojednává o cílech, kde je podotýkáno, že RVP PV by mělo být pro děti obohacující a podnětné tak aby napomáhalo k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Tím pádem je zde kladen důraz na vzdělávací obsah předškolního vzdělávání, který je určen pro děti v předškolním věku. Následující tři kapitoly (čtvrtá, pátá a šestá) a rozdělují obsah předškolního vzdělávání do 5 oblastí, které rozvíjí klíčové kompetence a navzájem na sebe navazují.

Tyto oblasti jsou zde nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
 - 2.1 jazyk a řeč
 - 2.2 poznávací schopnosti, funkce, představitivost, fantazie, myšlenkové operace
 - 2.3 sebepojetí city a vůle

3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Dále pak šestá kapitola poukazuje na vzdělávací obsah v školním vzdělávacím plánu. Sedmá obsahuje výčet podmínek v předškolním vzdělávání, jako jsou věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení MŠ, profesionální a pedagogické zajištění a spolupráci rodičů. Osmá kapitola uvádí možnosti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí zde systém, podmínky vzdělávání dětí s podpůrným opatřením (PO) i jazykovou přípravu dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

Devátá a desátá kapitola se zaměřuje na děti nadané a na děti ve věku od dvou do tří let. Jedenáctá kapitola zasvěcuje čtenáře o autoevaluaci mateřských škol a hodnocení výsledků vzdělávání, jako systematické hodnocení jednotlivých oblastí. Dvanáctá kapitola seznamuje s podmínkami pro tvorbu ŠVP. Třináctá kapitola vydává kritéria souladu RVP a ŠVP. A poslední, čtrnáctá kapitola završuje RVP povinnostmi učitelů v MŠ. Součástí RVP PV je i však slovníček požitých výrazů, který nalezneme na konci. (RVP PV)

Jak již bylo zmíněno výše, RVP PV vymezuje určité požadavky, pravidla i podmínky. Jako jedny z důležitých podmínek, které obsahuje RVP PV jsou podmínky psychosociální, které vyhovují za předpokladu že:

- Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.
- Nově příchozí dítě má možnost se adaptovat na nové prostředí i situaci.

- Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu a relaxace apod.) Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností.

-Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno a znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovností, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřípustné.

- Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.

- Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádkým společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.

- Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi.

- Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné manipulování dětí z obavy o časové postoje a podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.

- Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samotným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je mu tematicky blízká, pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná).

- Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.

- Ve vztazích mezi dospělými a dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělý se chová důvěryhodně a spolehlivě.

- Učitel se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).“
(metodický portál RVP.CZ)

4. OSOBNOST PEDAGOGA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Vzhledem k tomu, že dítě v mateřské škole tráví zhruba 8–10 hodin denně, což ve výsledku znamená že, ve školce s učitelkou tráví přibližně 30- 40 procent denního času. Udává se však, že když dítě tráví mimo rodinu více jak 20 hodin týdně, nastávají změny v emocionálním a sociálním vývoji. Proto má pedagog tak zvláštní postavení k utváření citových vazeb u předškolních dětí, kde může nastat změna buď pozitivní nebo negativní. V případě pozitivní změny pedagog rozvíjí prosociální chování, při kterém společně s dítětem vytváří návyk na spolupráci a rozvíjí schopnost spoluúčasti a prožívání (Opravilová a Kropáčková, 2004)

Svobodová (2010) upozorňuje na skutečnost, že učitelé v mateřské škole jsou takřka prvními dospělými, s kterými se dítě setkává mimo svou rodinu. Vše, co učitel dělá a jaký přístup a reakce má je pro dítě jakým si vzorem, který mu pak snáze napomáhá se orientovat ve světě.

Je tedy velmi pravděpodobné, že dítě chování učitele bude promítat i do svého chování. Tímto chce Svobodová poukázat na to, jak je důležité, aby děti dokázali učitelce porozumět. Učitel by měl být sdílný s dětmi a vysvětlit jim, co cítí a proč to takto cítí. Zároveň by se měl chovat kongruentně a autenticky, a zároveň tak umět dětem naslouchat, znát jejich individualitu a reagovat na ní. Učitel by měl dítě chápat jako osobnost, nikoliv jako zmenšeninu dospělého. Proto i jeho komunikace s dítětem by měla být na úrovni schopnosti dítěte, tak aby působila efektivně (Svobodová, 2010).

Opravilová a Kropáčková uvedli, že jako hlavní dovednost by měl dobrý učitel ovládat empatické porozumění. Měl by tedy dítěti rozumět a prožívat jeho strasti, jako kdyby byly jeho vlastní, ale zároveň jim nesmí podlehnout. Může dítěti touto reakcí pomoci vyslovit to, co samo nedokáže pojmenovat.

Empatické chování není samozřejmostí u všech. Empatie se především objevuje u lidí, kteří se projevují opravdu takoví, jací jsou. Z toho tedy vyplývá, že pokud člověk umí být sám sebou, umí tak i lépe s ostatními soucítit (Opravilová a Kropáčková, 2004).

Lehko se tak v praxi pozná, ke kterému učiteli mají děti větší náklonnost. Jsou to nejčastěji učitelé, kteří ve vztazích ke svým dětem ve třídě nic nepředstírají. Děti respektuje a přijímá je takové, jaké jsou. Děti se pak v jeho přítomnosti cítí bezpečně a dobře (Svobodová, 2010).

Kořáková také uvádí, že velmi významný předpoklad pro práci s dětmi je schopnost, mít děti rád. Slovní spojení „mít rád“ tak můžeme chápat jako:

- Být dítěti oporou v mnoha jeho projevech.
- Vnímání dítěte jako inspirujícího člena, ne jako unavujícího.
- Zajímat se o to co dítě říká a jak komentuje život kolem sebe.
- Pomoc v přirozených situacích, i ve chvílích, které nejsou zcela standardní.
- S chutí pro děti chystat činnosti a cítit se mezi nimi dobře.
- Uspokojovat se a mít radost z radosti dětí při jejich vyprávění příběhu, který nás konkrétně v ničem neobohacuje.
- Reagovat a soucítit s dítětem při jeho smutku či radosti.
- Naladění na přítomnost dětí a společné soužití s nimi, aniž bychom tím trpěli.

Z výše zmíněného tedy vyplývá, že emoční schopnosti mohou být rozvíjeny buď záměrně (v ranním komunikačním kruhu či při nějaké příležitosti, která je předem plánovaná) nebo při situaci, která není očekávaná. Lze tedy říci, že emoční schopnosti a dovednosti můžeme dělit do několika okruhů, kterými jsou především přátelství, tolerance, dělení se, pomáhání si, zpětná vazba na chování druhého, spolupráce a zodpovědnost. Vzhledem k tomu, jak již bylo mnohokrát v této práci uvedeno, děti reagují velmi citlivě na chování ve svém okolí a mnohdy ho i napodobují. Zejména proto by měly vyrůstat v prostředí, které je pro ně bezpečné, kde jsou přijímány a zároveň i respektovány a oceňovány. Tudiž skupina dětí pod vedením citlivého pedagoga může mít neopomenutelný přínos (Kořáková, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce si vymezuje cíle výzkumného šetření, pokládá si výzkumné otázky a také předpoklady. Celá tato část vychází především z cíle výzkumného šetření. V metodologii výzkumu si vyhraňuje metody sběru dat a metody analýzy dat.

Výzkumné šetření koreluje velmi v úzké souvislosti s teoretickou částí. Na každého respondenta v tomto šetření bylo nahlíženo individuálně a bez předsudků. Na tomto konceptu byly taktéž postaven otázky v dotazníku, podle kterého se výzkumné šetření hodnotilo.

Rozvoj emoční inteligence u dětí v předškolním věku ve speciálních a běžných mateřských školách.

Praktická část této bakalářské práce vychází z poznatků uvedených v teoretické části práce. Je nutno poznamenat, že pedagogové s touto oblastí nemají příliš mnoho zkušeností, tudíž bylo zapotřebí respondentům obhájit záměr dotazníku. Cílem této práce je, pokud možno v co nejpřesněji zjistit, v jaké míře je v běžných mateřských školách a speciálních mateřských školách rozvíjena emoční inteligence. Vzhledem k výše zmíněným skutečnostem bylo zapotřebí zkoumat kombinovaným způsobem, a to pomocí dotazníkového šetření, pozorování a rozhovoru.

5. DESIGN VÝZKUMU

Při rozhodování, jaký výzkum zvolit, jsme vycházeli ze základního rozdělení. Podle klasické definice lze kvantitativní výzkum vymežit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy. Jestliže hovoříme o tom, že kvantitativně orientované výzkumy vycházejí z pozitivistické filozofie považuje se za důležité poznamenat, že část pedagogické veřejnosti chápe pojmy „pozitivismus“ nebo „pozitivistický“ stále ještě (a nezdůvodněně) s jistým pejorativním významovým zbarvením. (Chráska, 2016)

Vedle kvantitativně orientovaných výzkumů se ve světě i u nás v posledních letech rozvíjejí tzv. kvalitativně orientované výzkumy. Mezi výzkumy kvantitativně a kvalitativně orientovanými jsou některé důležité rozdíly.

Základním rozdílem je, že obě orientace vycházejí z odlišných filozofických základů. Kvantitativně orientované (pozitivistické, klasické) pedagogické výzkumy vycházejí, jak již bylo uvedeno, z pozitivismu, respektive z novopozitivismu. Z této filozofie vyplývá přesvědčení o existenci jedné objektivní reality, která není závislá na našich názorech, citech, postojích nebo přesvědčení. Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí naproti tomu zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy popouštějí existenci více realit. Z rozdílných filozofických východisek vyplývají i další rozdíly (cíle výzkumu, přístup badatele apod.). Nejdůležitější rozdíly mezi kvalitativně orientovaným a kvantitativně orientovaným pedagogickým výzkumem uvádí tabulka 1.

Tyto dvě orientace současných pedagogických výzkumů jsou natolik rozdílné, že jsou mnohdy stavěny proti sobě jako naprosto protikladné a navzájem neslučitelné. Zastáváme názor, že každý z těchto přístupů má své přednosti i nedostatky a že je nejen možné (ale i výhodné) oba přístupy v konkrétních výzkumech kombinovat. (Chráska, 2016)

Kvantitativně orientovaný výzkum	Hlediska	Kvalitativně orientovaný výzkum
pozitivizmus	filozofická východiska	fenomenologie
jedna realita	existence reality	více realit
vysvětlení jevu	cíle výzkumu	porozumění smyslu
číslo, velké skupiny osob, zobecnění, odstup	přístup	slovo, význam, malé skupiny osob, jedinečnost, vcítění se

Tabulka 1. Srovnávání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu (podle P. Gavory, 2000)

Na základě všech poznatků byl zvolen pro tuto bakalářskou práci kvantitativně orientovaný výzkum, jenž umožní podrobně popsat interakci pedagogů v běžných, speciálních a lesních mateřských školách vůči rozvoji emoční inteligence v předškolním věku dětí.

Vymezení cílů výzkumného šetření, výzkumné otázky a předpoklad

Hlavním cílem výzkumného šetření je

- na základě praxe zjistit, zdali má přístup pedagogů v daných mateřských školách, speciálních školách a lesích mateřských školách vliv na rozvoj emoční inteligence.

Další výzkumné parciální cíle:

- zjistit, při jakých aktivitách nejčastěji dochází k rozvoji emoční inteligence
- zjistit, jaké možnosti využívají pedagogičtí pracovníci ve vybraných mateřských školách při rozvoji emoční inteligence
- zjistit, jaké způsoby přístupu volí při rozvoji emoční inteligence.

Výzkumné předpoklady:

- Respondenti rozvíjí u dětí v předškolním věku v dostatečné míře jejich EQ.

Výzkumné otázky:

- je nabídka aktivit a forma komunikace přizpůsobena pro rozvoj emoční inteligence v předškolním věku?
- soustředí se všechny vybrané předškolní zařízení aktivně na rozvoj emoční inteligence a znají význam tohoto rozvoje?

6. METODOLOGIE

Metody sběru dat:

- **Dotazník pro všechny pedagogy i asistenty pedagoga a jiné zaměstnance, kteří přicházejí s dětmi do kontaktu po dobu své přímé pracovní doby (viz příloha č. 1)**

Dotazník byl vytvořen ve dvou formách, a to papírovou, online přes Survio.cz. Obsahoval úvodní odstavec, který respondenty seznámil s daným tématem a podmínkami. Dále pak 15 členitých otázek a závěrečné poděkování. Dotazník se dělí na část demografickou, která obsahuje základní informace o respondentovi, jako je rozmezí věku, délka praxe a jiné. V další části je zkoumán samotný pohled respondenta na rozvoj emoční inteligence. Ve třetí části je zkoumáno, při jakých příležitostech nejvíce respondent využívá techniky pro rozvoj emoční inteligence a v poslední části jsou výroky, na které respondent reaguje mírou svého souhlasu. Jedná se o výroky, které jsou zapotřebí pro rozvoj emočně – sociálních dovedností. Forma otázek je tak z velké většiny uzavřená, ale nechybí i zde pár otevřených otázek a také otázky hodnocené Likertovou škálou.

- **Vlastní pozorování**

K pozorování respondentů bylo zvoleno pozorování respondentů při různých činnostech. Jednalo se především o dopolední hodiny, kdy v každé mateřské škole probíhala jak volná, tak řízená činnost a byla zde i velká pravděpodobnost různých krizových situací. Zvolila jsem celkem čtyři zařízení, které sídlí v kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji. Z čehož dvě mateřské školy byly státního typu a dvě ze soukromého sektoru. Cílem tohoto pozorování byl náhled toho, v jaké míře pedagogičtí pracovníci v předškolním věku rozvíjí emoční inteligenci, ale zejména také jak vysokou míru emoční inteligence mají oni sami.

- **Doplňující rozhovor s pedagogickými pracovníky**

Rozhovor byl nestrukturovaný, tudíž byl předem daný jen záměr výzkumu, nikoliv forma dotazovaného obsahu. Zajímal nás především jen pohled na samotných pedagogů na rozvoj emoční inteligence a také zkušenosti, ať už kladné či záporné spojené s tímto rozvojem.

Metody analýzy dat:

Vyjádření relativních četností prostřednictvím histogramů

Metoda prostého výčtu.

Tato metoda se je hranicí mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem, podle něj lze vyjádřit vlastnost určitého jevu. Může se tak týkat poměrů, četnosti či intenzity výskytu. Za což kvantit je v určitých případech nositelem důležitého významu pro interpretaci kvalitativních údajů (Mioviský, 2006).

Popis výzkumného vzorku

Výzkum byl zaměřen na zkoumání informovanosti pedagogů o možnosti rozvoji emoční inteligence a taktéž postoji k tomuto rozvoji a jeho aplikace do praxe.

Byly osloveny mateřské školy a speciální školy, které spadají pod státní sektor, ale také lesní a specifické lesní mateřské školy z Vysočiny a Jihomoravského kraje, které jsou soukromého typu.

Mateřské školy jsem si zvolila především podle mé dostupnosti. Jelikož jsem dříve působila ve speciální a mateřské škole v Jihlavě, oslovila jsem respondenty právě z této školy. V této mateřské škole je sedm tříd, které jsou rozděleny podle specifických potřeb dětí. Je zde sedm heterogenních tříd, které navštěvují děti se zrakovým, sluchovým, mentálním postižením, děti se specifickými vzdělávacími potřebami, poruchou autistického spektra, ale i děti zdravotním znevýhodněním, jako jsou např. chronická onemocnění.

Jako další jsem oslovila respondenty z běžné mateřské školy v Jihomoravském kraji, kde momentálně působím jako učitelka v homogenní třídě u dětí od 3–5 let. Oslovila jsem tedy mé kolegyně a v rámci hospitace jsem uskutečnila i pozorování ve třídách kolegyně, které rovněž mají homogenní třídy, kde většina dětí dosahuje předškolního věku.

Jako třetí byla oslovena lesní mateřská škola v Ivančicích, kde bydlím. V této lesní mateřské škole mají největší zastoupení děti od 4 do 6 let. Lesní mateřská škola je soukromého typu a nepodléhá tak ŠVP ani RVP. Je členem asociace lesních mateřských škol, která sdružuje iniciativy inspirované myšlenkou lesní mateřské školy a podporuje sdílení zkušeností o fungování a programu lesních mateřských škol/klubů.

Za specifickou mateřskou školku, která rovněž spadá do asociace lesních mateřských škol, jsem si vybrala lesní školku v Brně, která upřednostňuje prvky Waldorfské pedagogiky. Tato lesní mateřská škola je specifická tím, že jsou zde začleněny děti s porucho autistického spektra.

Respondenti dotazníkového šetření

Respondenti dotazníkového šetření ve Speciálně pedagogickém centru a speciální mateřské škole v Jihlavě jsou převážně pedagogové, asistenti pedagoga, speciální pedagogové pracující v tomto centru. Ne všichni oslovení speciální pedagogové působili v přímém pracovním poměru s dětmi se specifickými potřebami. Mezi oslovenými respondenty jsou rovněž i speciální pedagogové z příslušného SPC, kteří působí spíše poradci v SPC či PPP.

Z mateřské školy běžného typu byly osloveny pedagožky, které mají zaměření na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Vzhledem k tomu, že ve zvolené škole běžného typu probíhá inkluze dětí s poruchami autistického spektra a poruchami vývoje řeči, jsou zde přítomny i asistentky pedagoga, které rovněž byly osloveny v rámci výzkumu.

V lesních mateřských školách jsem oslovila učitelky, které se zaměřovaly na speciální pedagogiku a alternativní přístup ke svému klubu. Zde bylo zastoupení i chův, které se však dotazníkového šetření nezúčastnily. Pouze jsem s nimi vedla rozhovor a pozorovala je při jejich práci.

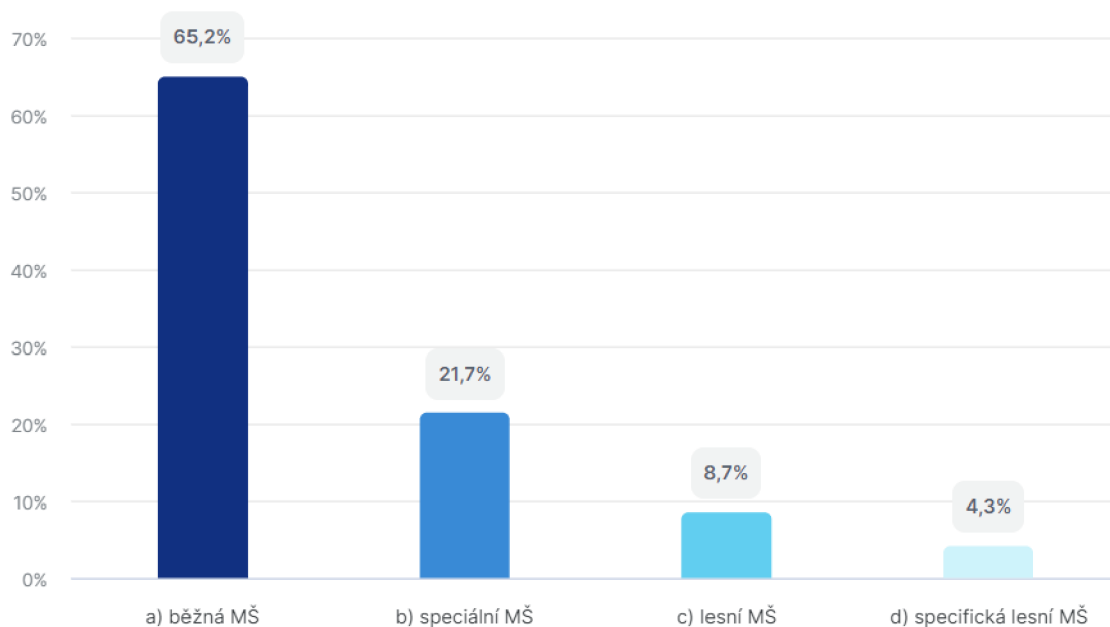
Celkově bylo osloveno 50 respondentů.

Sběr dat k dotazníku se uskutečnil v období od září 2022 do listopadu 2022.

Vlastní pozorování bylo taktéž v tomto časovém rozsahu.

7. VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

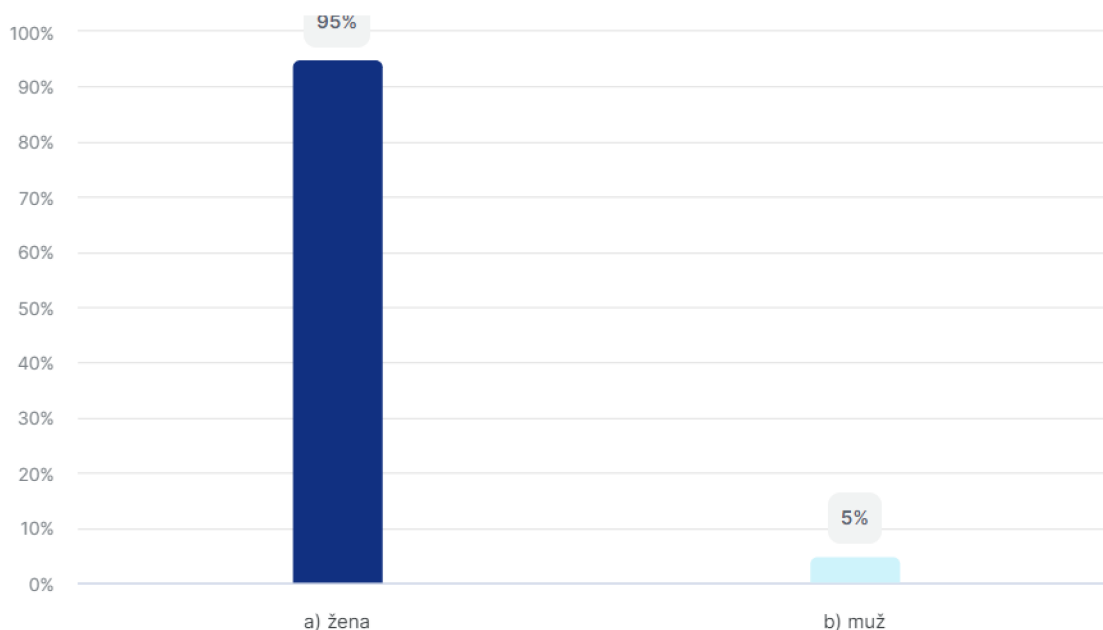
1. V jaké mateřské škole působíte?



Graf č. 1 Typ předškolního vzdělávání

Z výsledku grafu je jasně zřetelné, že většina oslovených respondentů pracuje v běžné mateřské škole. Dále pak, že 21,7 % pracují ve speciální mateřské škole, 8,7 % v lesní mateřské škole a nejméně respondentů v hodnotě 4,3 % pracují ve specifické lesní mateřské škole.

2. Jste:

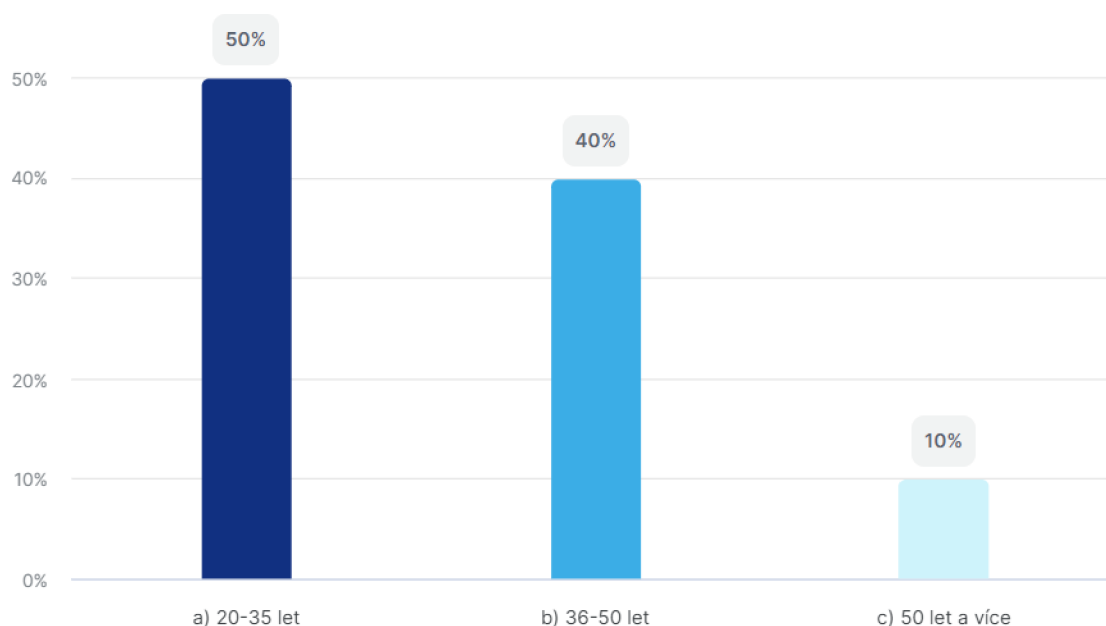


Graf č. 2 Pohlaví oslovených respondentů

Z grafu je zřejmé, že převážná většina oslovených respondentů byly ženy. Byly tedy zastoupeny v 95% ženy. Muži v tomto kontextu jsou zastoupeni pouze v 5 % procentech.

S touto skutečností se v rámci České republiky setkáváme často. Je zde jen malý zlomek mužů, kteří pracují v blízké interakci s dětmi v předškolním vzdělávání. Důvodů je jistě mnoho. Je však všeobecně rozšířená představa, že pro práci s malými dětmi se hodí spíše ženy. Z genderového pohledu je totiž přístup k dětem odlišný. Ženy mají „mateřský“ přístup, který se mnohdy vyznačuje přiměřenou empatií a péčí o dítě. V rámci odpovědí se tedy budeme zabývat názory většiny, tedy převážně z pohledu žen.

3. Váš věk:



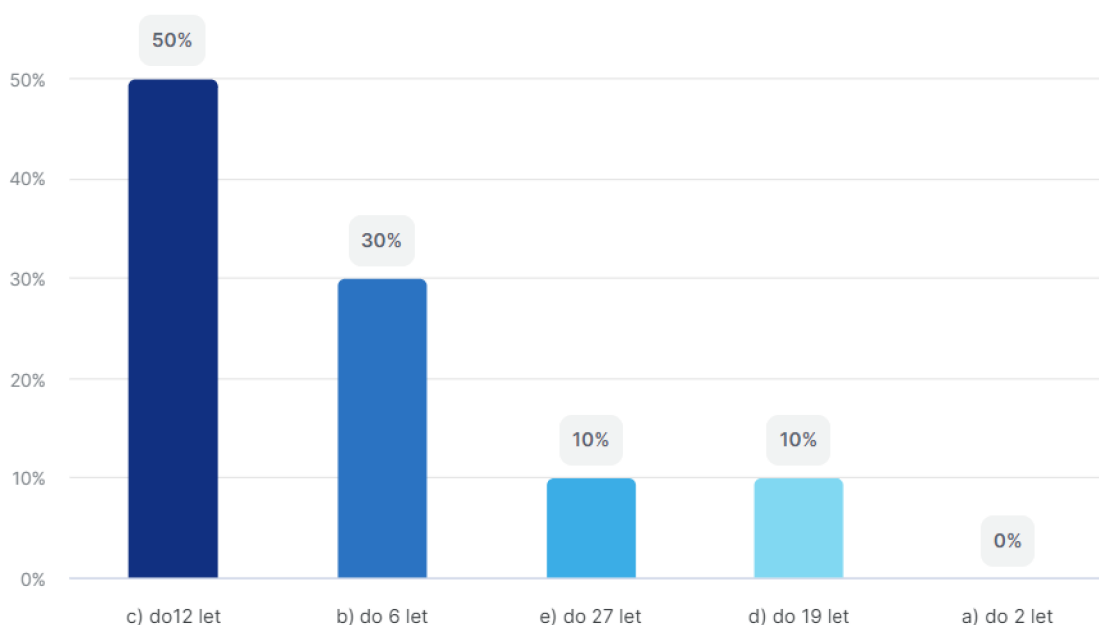
Graf č. 3 Věk pedagogických pracovníků

Z dotazníku vyplývá, že v rámci běžných mateřských škol pracují pedagogové ve středním věku a starší. A však ve speciálních mateřských školách a lesních školách nalezneme převážně mladší pedagogické pracovníky.

Tato skutečnost lze odůvodnit v rámci kvalifikace. (Renotierová, 2006) uvádí ve své literatuře, že až v roce 2006 dochází k poměrně významným terminologickým posunům v označení oboru, který je ovlivněn politickou situací a všeobecnou inklinací názorů, postojů, koncepce ze zemí od našich hranic.

Na základě nestandardizovaného rozhovoru, lze tedy i potvrdit, že pro mnohé pedagogy ve vyšším věku je speciální pedagogika a alternativní přístup již „nad rámec“ jejich zvyků a pravidel přijatých v rámci jejich pedagogické praxe. Tudíž zde velmi často platí nějaké předsudky a striktně vymezený pohled.

4. Délka Vaší pedagogické praxe:



Graf č.4 Délka pedagogické praxe

Na grafu lze zcela zřejmě vidět, že 50 % respondentů uvedla délku praxe do 12 let. Praxi do 6 let uvedlo 30 %, do 27 let 10 % a stejně tak praxi i praxi do 19 let.

Na základě mého pozorování a nestrukturovaného rozhovoru, jsem naznačila skutečnost, že ve speciálních mateřských školách pracují převážně pedagogičtí pracovníci s kratší pedagogickou praxí, než je tomu u běžných mateřských škol.

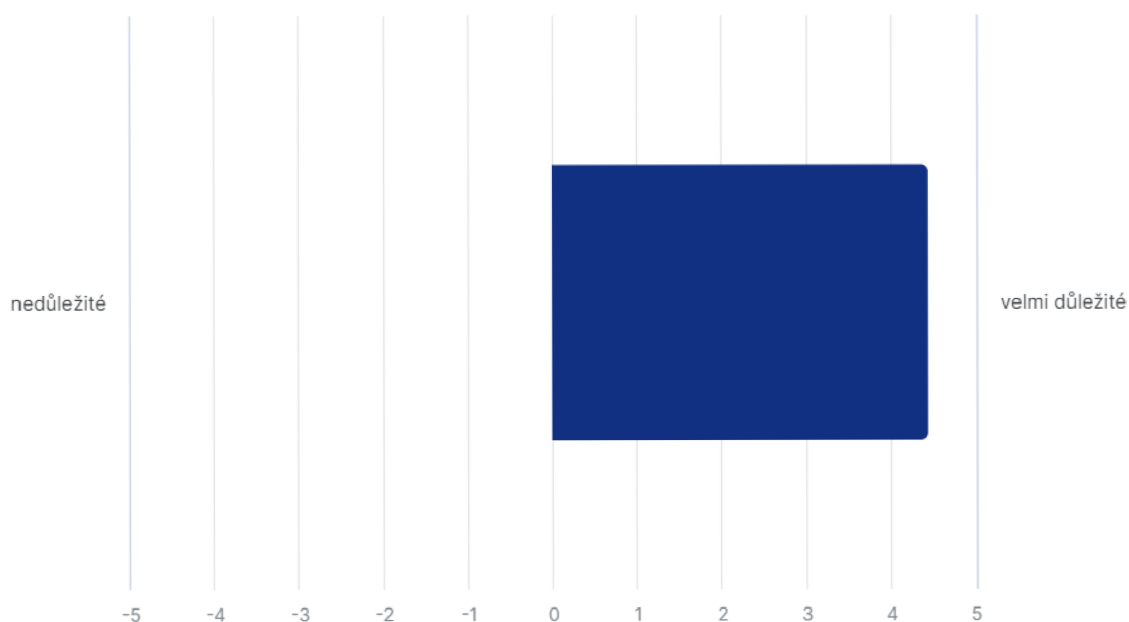
5. Jaký je věk dětí ve Vaší třídě

3-4 roky	25 %
4-5 let	45 %
5-6 let	29 %
6-7 let	1 %

Tabulka 2. Věk dětí ve třídě

Tato otázka v dotazníku byla otevřená. Respondenti nejčastěji uvedli, že děti v jejich třídách dosahují věku 4-5 let. V tomto věku jsou děti již schopny porozumět subjektivní povaze emocí a vnímat rozdílnost reakcí ostatních osob. Je ale zde také potřeba emoce rozvíjet a být jako pedagog dítěti dobrým vzorem.

6. Označte, jakou důležitost podle Vás má rozvoj emoční inteligence vzhledem k potřebám dětí v předškolním věku.

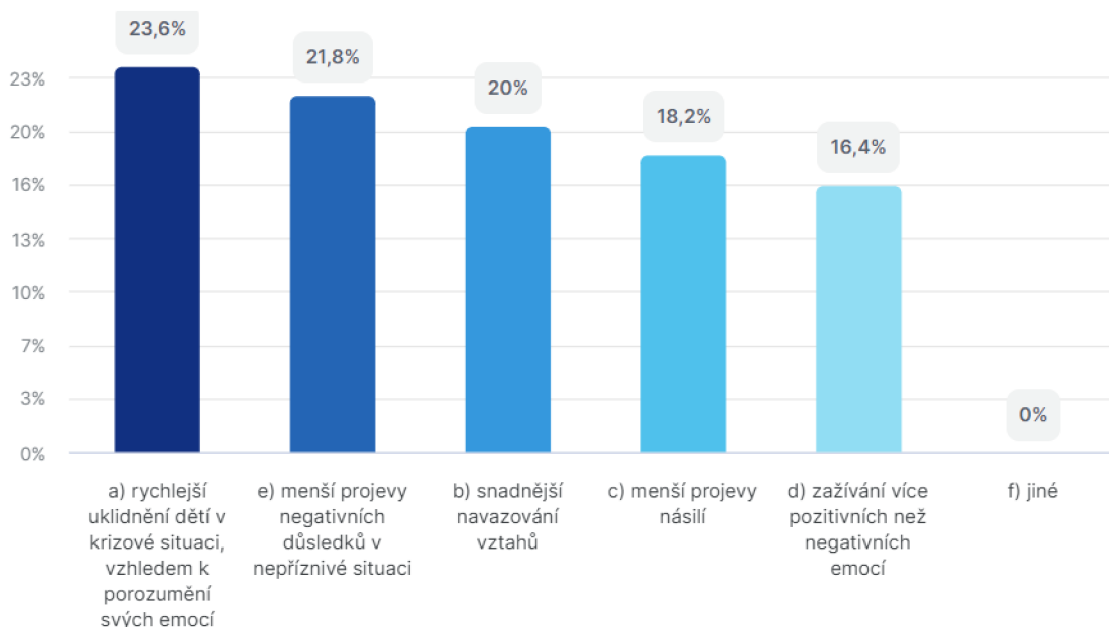


Graf č. 5 Důležitost rozvoje emoční inteligence

Na základě této otázky pedagogičtí pracovníci označili ze svého subjektivního pohledu míru důležitosti rozvoje emoční inteligence u dětí v předškolním věku. Většina pedagogů uvedla, že EQ a jeho rozvoj považují za nezanedbatelnou část.

Tato skutečnost lze doplnit i nestandardizovaným rozhovorem, kde pedagogové jsou si vědomi, že rozvoj EQ je v mnohých situacích, které se v interakci s dětmi vyskytují po celý den, vhodný ne-li nezbytný.

7. Co podle Vás přináší rozvoj emoční inteligence u dětí v mateřské škole:

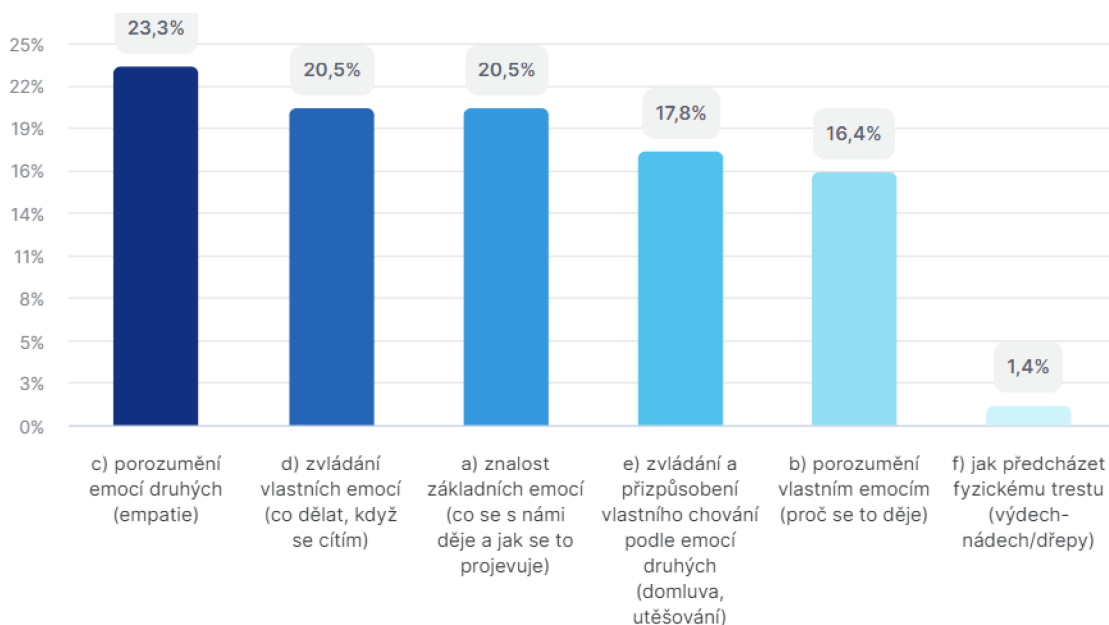


Graf č. 6 Přínos emoční inteligence

Z grafu je zřejmé, že nejvíce pedagogů jako přínos rozvoje EQ vnímá v kontextu s rychlejším uklidněním dítěte, dále pak projevy negativních důsledků, snadnější navazování vztahů, menší projevy násilí, zažívání více pozitivních i negativních emocí.

Vzhledem k mému pozorování lze podotknout, že výše zmíněné procentuální zastoupení koreluje s přístupem pedagogů. Největší rozvoj emoční inteligence ve všech předškolních zařízeních probíhal právě v krizových situacích, kde pedagog přistupoval empaticky a s dítětem se snažil pojmenovat jeho prožívané emoce a následně mu celou situaci zrekapitulovat, pro její pochopení.

8. Jakou část emoční inteligence u dětí rozvíjíte?

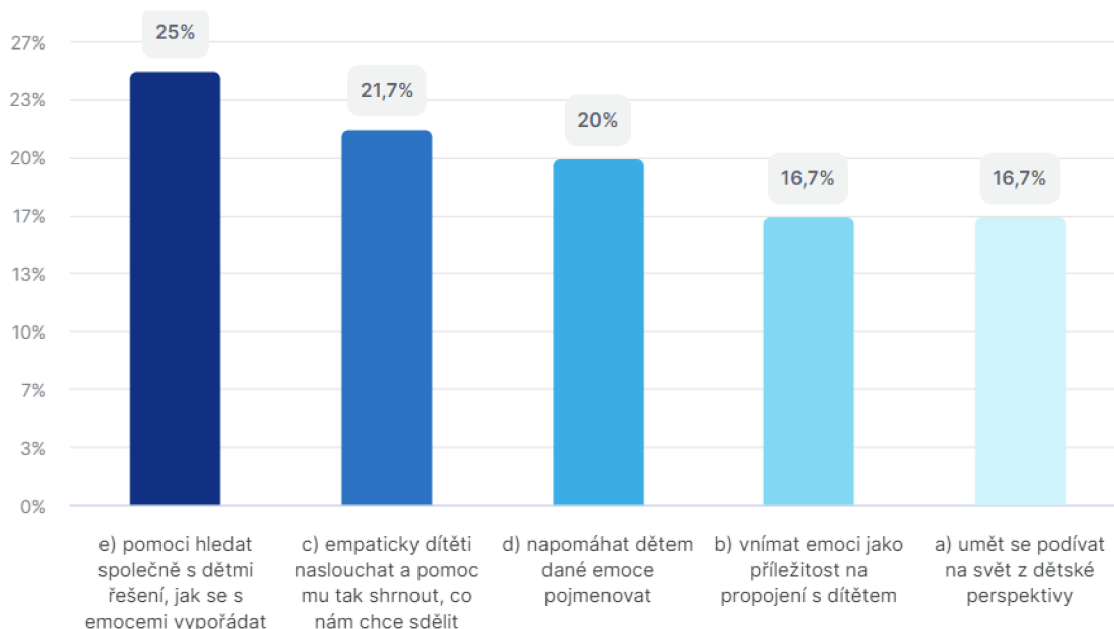


Graf č. 7 Zhodnocení pedagogů a jejich nejčastěji rozvíjená část emoční inteligence.

Z tohoto grafu vyplývá že 23,3 % pedagogů v největší míře rozvíjí u dětí empatii. Dále pak 20,5% zvládnání emocí, 20,5% znalost základních emocí, 17,8% zvládnání přizpůsobení vlastního chování podle emocí druhých, 16,4% porozumění vlastním emocím a v nejmenším procentuálním zastoupení je předcházení fyzickému trestu a to v 1,4 %.

Z pozorování vyplynulo, že každý pedagog specificky rozvíjí jednotlivé složky emoční inteligence v závislosti na dané situaci a vlastní emoční inteligence.

9. Označte, jaké prohlubování porozumění emocí z hlediska vývoje dítěte je pro Vás jako pro pedagoga zásadní.



Graf č. 8 Prohlubování porozumění emocí

Jako zásadní prohloubení v kontextu s emocemi, vnímají pedagogové ve 25% zastoupení pomoc s označením právě prožívané emoce a následné vypořádání se s danou emoci. Dalších 21,7 % pedagogů označilo naslouchání a následnou nápomoc shrnutí svého sdělení jako druhou z nejpodstatnějších zásad v prohlubování emocí. Dále pak 20% pojmenování emocí, 16,7% vnímání emocí jako příležitost na propojení s dítětem a stejně procentuálně zastoupené je i schopnost pedagoga se umět podívat na svět z dětské perspektivy.

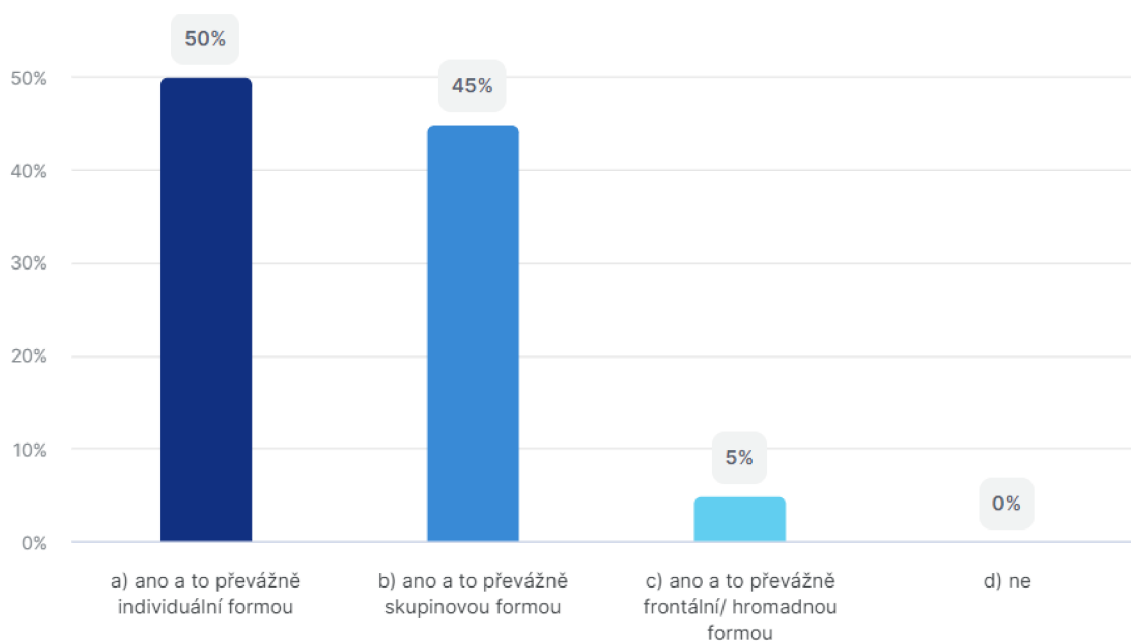
Šolcová (2018) ve své knize pojednává o konceptu emoční regulace, a to v tom smyslu, že se nejedná o doslovné potlačení, ovládnání či kontrolu emocí. Jelikož v dnešní době nejsou vnímány emoce jako obtěžující a přebytečné, ale nýbrž jako život zachovávající. Lze tedy říci, že emoční regulace se týká procesu, kterými jedinec disponuje a zároveň to ovlivňuje to, jaké emoce má nebo jak je prožívá. (Stuchlíková, 2002)

Je tedy možno, že regulace emocí změní zážitek z emoce a její vyjádření. K tomu ale jedinec musí použít své strategie, a to jsou zejména kognitivní přehodnocení nebo expresivní

potlačení. Kvalita a účinnost použité strategie závisí na duševním zdroji, který má jedinec k dispozici. (Kim, Bigman & Tamir, 2015)

Na základě nestrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že mnohdy v krizových situacích dělá právě pedagogům s dlouholetou praxí problém, umět se na dítě nedívat, jako na malého dospělého člověka. Pedagogové s dlouholetou praxí již neprahnu po nových znalostech a jiného pohledu na věc, ke kterému jsou striktně vedeni po celou dobu své praxe.

10. Snažíte se s dětmi pojmenovat jejich emoce?

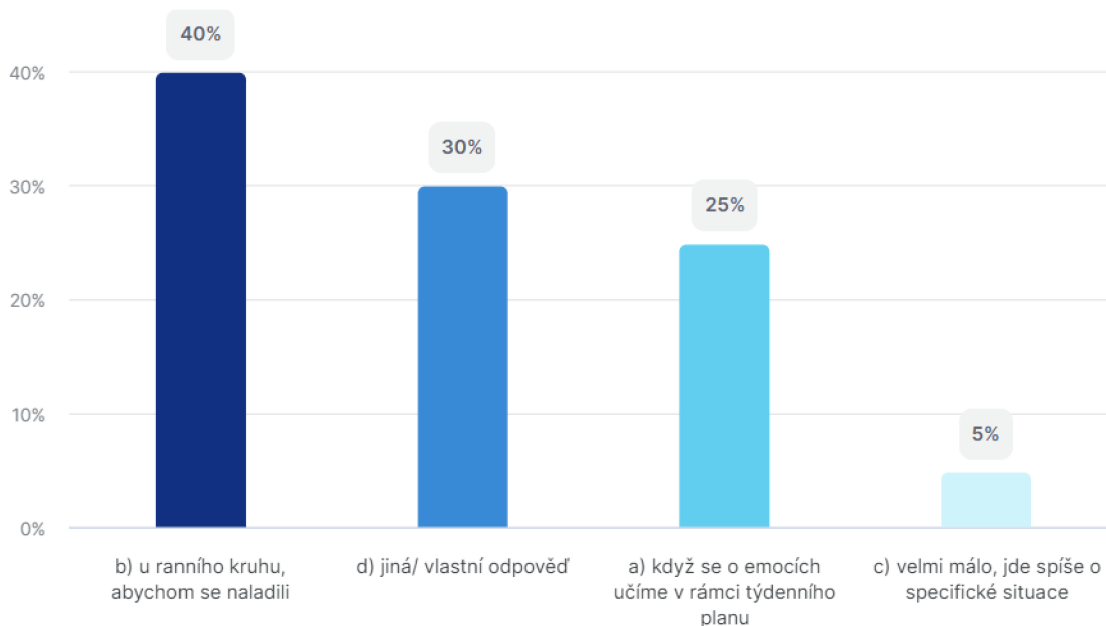


Graf č.9 Pojmenování emocí

Zde z grafu vyplývá, že pojmenování emocí z 50% pedagogové řeší individuální formou, ve 45% zastoupení skupinovou formou a v 5% frontální formou.

Z pozorování rovněž vyplynulo, že pedagogové se snaží pojmenovávat emoce nejčastěji při krizových situacích, kdy se snaží individuálně působit na každé dítě, které je zainteresované do dané krizové situace. Dále pak při nevhodném kolektivním chování, se pedagog snaží pojmenovat dané emoce skupinovou formou (například společným úročením pravidel třídy a daných následku, při jejich porušení).

11. V jakých situacích se snažíte s dětmi o emocích komunikovat?



Graf č. 10 Vyhrazené situace pro komunikaci ohledně emocí

40 % pedagogů uvádí, že je pro ně nejstandardnější komunikace o emocích při ranním komunikačním kruhu za cílem naladění dětí.

30 % respondentů však uvedlo vlastní odpověď, kde nejčastěji uváděli, že o emocích nejvíce komunikují při krizových situacích, či při některých specifických životních událostech v rodině, které dítě právě prožívá (úmrť, rozvod aj.)

25 % pedagogů zahrnuje komunikaci v rámci emocí do týdenního plánu a 5 % pedagogů uvádí, že o emocích v nějaké větší míře nekomunikuje.

12. Způsob rozvíjení emocí

Jakým způsobem rozvíjíte emoce u Vás ve třídě?

Tato otázka v dotazníku byla otevřená. Respondenti tak volili libovolné odpovědi.

Didaktické hry	3 %
Hrami pro zvládání hněvu	1 %
Hudebními, výtvarnými a pohybovými činnostmi	3 %
Komunikací s dětmi o jejich pocitech a přístupu k daným emocím v komunikačním kruhu	9 %
Pojmenování emocí při krizových situacích	29 %
Práce s dětmi ve skupině (určování pravidel při interakci s ostatními lidmi i žáky ve třídě)	37 %
Rozvoj empatie (pohled z více perspektiv)	18 %

Tabulka 3. Způsob rozvíjení emocí

Tato dotazníková otázka byla otevřená, tudíž respondenti uváděli libovolné odpovědi. Ve výše zmíněné tabulce můžeme tak vidět nejčastější způsoby pedagogů, které mají za cíl rozvíjet emoce v jejich třídě. Celých 37 % pedagogů uvedlo, že nejčastěji rozvíjí emoce s dětmi ve skupině, pomocí určování pravidel, 29 % pedagogů uvedlo že s dětmi rozvíjí emoce pomocí pojmenování prožívaného při krizové situaci, dále pak v 18% pedagogové uvedli rozvoj empatie na základě posuzování situací z více perspektiv. 9 % pedagogů zmínilo ranní komunikační kruh, kde si s dětmi povídají o emocích a jejich projevech. V menším procentuálním zastoupení jsou pak hudební nástroje, výtvarné a pohybové činnosti společně s didaktickými hrami (3 %) a v 1 % jsou zastoupeny cílené hry pro zvládání hněvu.

13. Pomůcky pro rozvoj emocí

Používáte pro rozvoj emocí nějaké pomůcky?

Pokud ano, tak jaké.

Demonstrační obrázky-emoce	2 %
Emoční karty	13 %
„Emušáci“	42 %
Fotografie	15 %
Hudební nástroje	9 %
Maňásci	11 %
Masky	1 %
Pexeso s emocemi	1 %
Pracovní listy na téma emoce	5 %
Zrcadlo	1 %

Tabulka 4. Výčet pomůcek pro rozvoj emocí

Tato otázka byla v dotazníku rovněž otevřená. Jako nejčastější pomůcku pro rozvoj emocí v předškolních vzdělávacích zařízeních uvadli pedagogové „Emušáky“. Pod tímto názvem si lze představit plyšovou hračku (např. žabák Ferda), který má za kamarády menší plyšové hračky, kteří představují jeho kamarády. Společně s dětmi lze pak v této sestavě utvářet různé situace, které jsou typické pro děti v předškolním věku. Děti tak mají možnost lépe pochopit a vstřebat složitý svět emocí, která je pro ně mnohdy příliš abstraktní. 15 % pedagogů zmínilo fotografie, 13 % pedagogů emoční karty, které mají stejně tak jako „Emušáci“ mnohostranné využití. 11 % pedagogů uvedlo maňásky, 9% hudební nástroje, 5% pracovní listy na téma emoce. 2 % pedagogů zmínilo demonstrační karty na téma emoce a v 1% zastoupení pedagogové uvedli jako pomůcku zrcadlo.

14. Vyjádřete svou míru souhlasu s následujícími výroky týkající se rozvoje emocí u dětí a jejich vliv na rozvoj emoční inteligence.

	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Rozlišování myšlenek a silných stránek napomáhá dětem k sebeuvědomování.	85 %	15 %	-	-	-
Schopnost vidět svět očima druhého učí děti uvědomovat si druhé osoby.	67 %	33 %	-	-	-
Rozvoj empatie u dětí napomáhá lépe vnímat ostatní lidi kolem sebe.	99 %	1 %	-	-	-
Stanovit si krátkodobé a dlouhodobé cíle usnadňuje dětem cestu k sebeřízení.	56 %	34 %	-	-	-
Učit děti schopnosti čelit překážkám rozvíjí sebepoznání.	87 %	10 %	-	3 %	-
Vytváření, zavádění a vyhodnocování rozhodnutí posiluje u dětí odpovědné rozhodování.	75 %	25 %	-	-	-
Zohlednění dlouhodobých možných následků činů pro sebe či	60 %	32 %	-	8 %	.

druhé rozvíjí u dětí odpovědné rozhodování.					
Vztahovou způsobilost dětí ovlivňuje především schopnost odolávání tlaku vrstevníků a zvládání konfliktů mezi nimi.	89 %	11 %	-	-	-
Rozvíjení zdravých vztahů napomáhá posilovat mezi dětmi vztahové schopnosti.	72 %	18 %	6 %	3 %	1 %

Tabulka 5. Vyjádření míry souhlasu s výroky

15. Vyznačte pomocí intervalů, zda se Vám ve vaší MŠ daří propojit rozvoj emocí a zároveň rozvoj emoční inteligence.

Když dětem pomohu rozlišit myšlenky, napomůže jim to k sebehodnocení	85 %	10 %	-	3 %	2 %
Pokud dětem přiblížím, jak se může cítit někdo jiný v dané situaci, lépe si pak uvědomí prožívání dalších osob.	99 %	1 %	-	-	-
Pro rozvoj vnímání lidí kolem sebe napomáhá, když u dětí rozvíjím empatii.	63 %	34 %	-	3 %	-
Ke schopnosti sebeřízení je u každého dítěte vhodné, když si ve třídě stanovíme	54 %	20 %	-	14 %	12 %

dlouhodobé a krátkodobé cíle.					
Děti poznávají nejlépe sami sebe, když se naučí, jak správně čelit překážkám.	45 %	45 %	7 %	3 %	
Děti se učí odpovědně rozhodovat, pokud s nimi vytvářím, zavádím a následně vyhodnocuji jejich rozhodnutí.	98 %	2 %	-	-	-
Pokud dětem zohledním následky jejich činů, dokáží tak ovlivnit a podpořit jejich rozhodnutí.	74 %	24 %	-	2 %	-
Pokud děti umí ovládat tlak, který je na ně kladen vrstevníky a zvládat	88 %	-	-	-	12 %

konflikty mezi nimi, podpořít to velmi kladně jejich vztahovou schopnost.					
Pokud rozvíjím mezi dětmi zdravý vztah, který je založený na vzájemné péči, posilují se tím vztahové postoje ve třídě.	99 %	1 %	-	-	-

Tabulka 6. Propojení rozvoje emocí s rozvojem emoční inteligence

SHRNUTÍ

Bakalářská práce na téma „Rozvoj emoční inteligence v předškolním věku v běžných a speciálních školách“ se zaměřovala na pedagogy a jejich interakci s dětmi, u kterých rozvíjí emoční inteligenci.

Práce se zaměřila především na to, jakým způsobem pedagogové vnímají samotný rozvoj emoční inteligence, ale i na způsob, jakým emoce rozvíjejí. V neposlední řadě bylo také podstatné, při jakých aktivitách nejčastěji k rozvoji emoční inteligence dochází a zda se jim z jejich subjektivního pohledu daří propojit rozvoj emocí v korelaci s rozvojem emoční inteligence.

Při pozorování bylo zjištěno, že z velké části ovlivňuje děti i pedagogy jejich momentální rozpoložení a na tomto základě reagují místy nevyzpytatelně. Déle pak také záleželo na více faktorech, jako jsou vnější podmínky prostředí a vnitřní biologické potřeby dětí. Jistý vliv na výše zmíněné má i denní režim neboli respektive jeho narušení. Zejména pak ve speciálních mateřských školách je náhlá změna denního režimu velmi častým podnětem pro zahájení krizové situace.

Ukázalo se tedy, že emoce mají markantní vliv na každodenní chování dětí i jejich pedagogů. Proto by pedagogové měli vytvářet ty správné modelové situace a rozvíjet u dětí emoční inteligenci, ale taktéž i u sebe sama. Za těchto předpokladů se pak v prostředí předškolního vzdělávání může dítě i pedagog cítit naprosto svobodně, bezpečně a šťastně.

ZÁVĚR

Hlavní cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak pedagogové v běžných, speciálních a lesních mateřských školách, kde jsou v přímé interakci s dětmi v předškolním věku, rozvíjí emoční inteligenci. Na základě zjištěného má rozvoj emoční inteligence v předškolních vzdělávacích zařízeních, ať už státního či soukromého typu, své nenahraditelné místo. Důvodem pro toto všechno by mohla být už několika let probíhající inkluze, která do běžného školství přinesla nové modelové situace. Na základě dotazníku, nestrukturovaných rozhovorů a také pozorování, si dovoluji tvrdit, že pedagogové v každém věku mají snahu formovat svou emoční inteligenci a následně to předávat i žákům ve svých třídách.

Vzhledem k tomu, že dítě ve věku 3-7 let není schopno samo vstřebat emoce, jelikož jsou pro ně mnohdy příliš abstraktní, je vhodná pomoc při osvojení určitých modelových situací a následné přijetí celé situace.

Samotné prostředí předškolního vzdělávání by pak pro děti mělo představovat bezpečné místo, kde je přítomná pečující osoba, která má dostatečně vyvinutou schopnost emoční inteligence a napomáhá dítěti v této oblasti vyvíjet a řešit situace náročné pro jeho pochopení. Domnívám se, že toto v mém výzkumu bylo potvrzeno. Učitelé formují své žáky k tomu, aby u nich tato schopnost byla v plné míře rozvinuta.

Na základě svého pozorování jsem zjistila, že sebevímání pedagogové nejvíce rozvíjí při skupinové interakci mezi žáky. Jednou z neopomíjených činností v této oblasti je volná hra dětí. Zde lze nejlépe odpozorovat pocity, nálady a stimuly. Na dítěti je pak čitelné, do jaké míry dokáže realisticky zhodnotit vlastní chování a míru sebedůvěry.

Sebeovládání formují pedagogové v nejvyšším zastoupení při krizové situaci, kdy je u dítěte zřetelná i fyziologická změna. V takovém případě pedagog zcela správně volil, pohyb či hudební nástroj a dal tak čas dítěti na vstřebání celé záležitosti a zpomalení tepové frekvence při jeho rozrušení.

Dalším základním polem emoční inteligence, kterou pedagogové neopomínají, je rozvoj sebemotivace, která je v předškolním věku velmi důležitá. Pedagogové jsou si toho vědomi. V rámci mého pozorování sebemotivace opomíjena rozhodně nebyla. U dětí nemotivovaných dětí jsou zcela zřejmé pozitivní postoje i k dříve nelibé činnosti.

Dále pak pedagogové rozvíjeli u dětí empatii, která vyžaduje od učitele vysokou míru své schopnosti empatie a také dobře zvolenou komunikační cestu, kterou je dítě schopno na základě míry svého kognitivního myšlení pochopit. V tomto ohledu ne každý pedagog byl schopný v plné míře bez vlastního rozrušení u dítěte danou empatii rozvinout.

Zato co v rámci mého pozorování v předškolním vzdělávání z pohledu pedagogického rozvoje emoční inteligence u tohoto výzkumu považují za velmi zdařilé, je rozvoj sociálních kompetencí. Zde pedagogové fungují zcela bezchybně. S jistým cílem děti bezproblémově sbližují s ostatními, což vyžaduje také jistou míru dobré komunikační schopnosti, které se předškolní vzdělávání v plné míře snaží u každého dítěte rozvíjet. Stejně tak jako rozvoj schopnosti přesvědčit, řídit, jednat a urovnávat nesrovnalosti.

LITERATURA:

BLATNÝ M., PIHÁVKOVÁ A. (2003) Temperament, inteligence, sebedpojetí. Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 141 s., ISBN 80-86620-05-0

DEHMAN, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.

EKMAN, Paul. *Odhalené emoce: naučte se rozpoznávat výrazy tváře a pocity druhých*. Přeložil Eva NEVRLÁ. V Brně: Jan Melvil Publishing, 2015. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-81-3.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.

GOLEMAN D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78, 78-90.

GOLEMAN, Daniel. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. druhé, Dotisk. Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. Praha: metafora, 2020. ISBN 978-80-7359-334-6.

HUIZINGA, Johan , KOOPS, Willem R. H., E. H. KOSSMANN a Gees van der PLAAT, ed. *Johan Huizinga 1872-1972: papers delivered to the Johan Huizinga conference, Groningen, 11-15 December 1972*. The Hague: M. Nijhoff, 1973.

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

Kim, M Y., Bigman, Y. E., & Tamir, M. (2015). Emotional Regulation. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier

KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST, ed. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada, 2001. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0180-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, CDVU, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 2002. ISBN 80-86225-36-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-24526-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NEKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.
- OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. *Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2004.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2005. ISBN 978-80-200-1499-3.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963. Učebnice vysokých škol (SPN).
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2017.
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L., A KOL. *Speciální pedagogika*. 2006. 4., Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-1475-9

ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-233-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-547-4.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 4. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.

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

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2004. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-964-X.

SHAVELSON, R. J., HUBNER J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.

STEIGER, Thomas a Eric D. LIPPMANN. *Psychologie pro manažery: jak ovládnout umění vést*. Brno: BizBooks, 2012. ISBN 978-80-265-0006-3.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-282-9.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie [Vágnerová, 2002]*. 2. vyd. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2002. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

WILDING, Christine., Emoční inteligence, Vliv emocí na osobní a profesní úspěch. Praha: Grada, 2010, ISBN 978-80-247-2754-7

Seznam grafů a tabulek:

Seznam grafů:

- Graf č. 1 Typ předškolního vzdělávání
- Graf č. 2 Pohlaví oslovených respondentů
- Graf č. 3 Věk pedagogických pracovníků
- Graf č. 4 Délka pedagogické praxe
- Graf č. 5 Důležitost rozvoje emoční inteligence
- Graf č. 6 Přínos emoční inteligence
- Graf č. 7 Zhodnocení pedagogů a jejich nejčastější rozvíjená část emoční inteligence
- Graf č. 8 Prohlubování porozumění emocí
- Graf č. 9 Pojmenování emocí
- Graf č. 10 Vyhrazené situace pro komunikaci ohledně emocí

Seznam tabulek:

- Tabulka č. 1 Srovnávání kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu
- Tabulka č. 2 Věk dětí ve třídě
- Tabulka č. 3 Způsob rozvíjení emocí
- Tabulka č. 4 Výčet pomůcky pro rozvoj emocí
- Tabulka č. 5 Vyjádření míry souhlasu s výroky
- Tabulka č. 6 Propojení rozvoje emocí s rozvojem emoční inteligence

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 2: Nestrukturovaný rozhovor-zápis

- d) Zažívání více pozitivních než negativních emocí
- e) Menší projevy negativních důsledků v nepříznivé situaci
- f) jiné.....

8. Jakou část emoční inteligence u dětí rozvíjíte? (můžete zvolit více variant)

- a) znalost základních emocí (co se s námi děje a jak se to projevuje)
- b) porozumění vlastním emocím (proč se to děje)
- c) porozumění emocím druhých (empatie)
- d) zvládání vlastních emocí (co dělat, když se cítím...)
- e) zvládání a přizpůsobení vlastního chování podle emocí druhých (domluva, utěšování)
- f) jak předcházet fyzickému trestu (výdech-nádech/děpy)

9. Označte, jaké prohlubování porozumění emocí z hlediska vývoje dítěte je pro Vás jako pedagoga zásadní. (můžete označit více možností)

- a) Umět se podívat na svět z dětské perspektivy.
- b) Vnímat emoci jako příležitost na propojení s dítětem.
- c) Empaticky dítěti naslouchat a pomoci mu tak shrnout, co nám chce sdělit.
- d) Napomáhat dětem dané emoce pojmenovat.
- e) Pomoci hledat společně s dětmi řešení, jak se s emocemi vypořádat.

10. Snažíte se s dětmi pojmenovávat jejich emoce

- | | | |
|---|-------------------------------------|-----------------------------|
| <input type="radio"/> a) ano a to spíše | <input checked="" type="checkbox"/> | individuální formou |
| | <input type="checkbox"/> | skupinovou formou |
| | <input type="checkbox"/> | frontální/ hromadnou formou |
| <input type="radio"/> b) ne | | |

11. V jakých situacích se snažíte s dětmi o emocích komunikovat?

- a) Když se o emocích učíme v rámci týdenního plánu.
- b) U ranního kruhu, abychom se naladili.
- c) Velmi málo, nejde o specifické situace.
- d) Jiná/ vlastní odpověď: * vždy, když si to situace vyžaduje
* pravidelně třikrát (empatie)

12. Jakým způsobem rozvíjíte emoce u Vás ve třídě? (stručný popis)

*dotknám u sebe => jsem empatická, tepalová a měly malbeka
 Děti učím to sami. Inuším ve dětem vždy reagovat danou situaci
 a následně ukázat lhidnou reakci na ni.*

13. Používáte pro rozvíjení emocí nějaké pomůcky?

(a) ano – prosím, uveďte jaké: *Emočky, smajlíky, stany (vytvoreni osobami)*

b) ne

14. Vyjádřete svou míru souhlasu s následujícími výroky týkající se rozvoje emocí u dětí a jejich vliv na rozvoj emoční inteligence.

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Nevím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Rozlišování myšlenek a silných stránek napomáhá dětem k sebeuvědomování.	X				
Schopnost vidět svět očima druhého učí děti uvědomovat si druhé osoby.	X				
Rozvoj empatie u dětí napomáhá lépe vnímat ostatní lidi kolem sebe.					
Stanovit si krátkodobé a dlouhodobé cíle usnadňuje dětem cestu k sebeřízení.	X				
Učit děti schopnosti čelit překážkám rozvíjí sebepoznání.	X				
Vytváření, zavádění a vyhodnocování rozhodnutí posiluje u dětí odpovědné rozhodování.	X				

Zohlednění možných dlouhodobých následků činů pro sebe či druhé rozvíjí u dětí odpovědné rozhodování.	X				
Vztahovou způsobilost dětí ovlivňuje především schopnost odolávání tlaku vrstevníků a zvládání konfliktů mezi nimi.	X				
Rozvíjení zdravých vztahů napomáhá posilovat mezi dětmi vztahové schopnosti.	X				

15. Vyznačte pomocí intervalů, zda se Vám ve vaší MŠ daří propojit rozvoj emocí a zároveň rozvoj emoční inteligence.

	Nikdy	Výjimečně	Občas	Často	Pravidelně
Když dětem pomohu rozlišit myšlenky, napomůže jim to k sebeuvědomění.				X	
Pokud dětem přiblížím, jak se může cítit někdo jiný v dané situaci, lépe si pak uvědomí prožívání dalších osob.				X	
Pro rozvoj vnímání lidí kolem sebe napomáhá, když u dětí rozvíjím empatii.					X
Ke schopnosti sebeřízení je u každého dítěte vhodné, když si ve třídě stanovíme dlouhodobé i krátkodobé cíle.				X	
Děti poznávají nejlépe sami sebe, když se naučí, jak správně čelit překážkám.			X		
Děti se učí odpovědně rozhodovat, pokud s nimi vytvářím, zavádím a následně vyhodnocuji jejich rozhodnutí.				X	
Pokud dětem zohledním následky jejich činů, dokáží tak ovlivnit a podpořit jejich rozhodnutí.				X	

Pokud děti umí ovládat tlak, který je na ně kladen vrstevníky a zvládat konflikty mezi nimi, podpoří to velmi kladně jejich vztahovou schopnost.				X	
Pokud rozvíjím mezi dětmi zdravý vztah, který je založený na vzájemné péči, posilují se tím vztahové postoje ve třídě.				X	

Děkuji Vám za Váš čas, který jste věnoval/a vyplnění tohoto dotazníku.

12. 10. 2022

SPE JIHLAVA

Mgr. Josef - psychopedie, etopedie

P. považuje rozvoj emoční inteligence za zcela podstatný. Především u dětí se specif. modelovými aktivitami:

Konkrétně p. a přichází do styku s dětmi s omezenou hybridností, kde je potřeba se zaměřit také na rozvoj EQ. Nejvíce u dětí se somatickými problémy využívá takzvan. stimulaci, která napomáhá dítě ulehčit v krizové situaci. Stačilo mu pomáhat celou situaci pochopit. Ať už pomocí některé z aplikací, nebo přímo s kluzkými roztoky modelové situace.

P. se se umí vstoupit do situace dětí a zároveň tak zachovat přístup speciality. Vzhledem ke klientele využívá k rozvoji EQ spousty pomůcek. Jed. pro takzvan. stimulaci tak "Emocionky" pro modelové situace.

S dětmi pracuje převážně individuálně ve své kanceláři; která je na toto přizpůsobena, nebo využít trampolínu či omezen, který je součástí přítomné speciální materské školy.

Je přesvědčen o tom, že rozvoj EQ napomáhá k rozvoji socializace, komunikačních dovedností, motivace a sebepoznání. Podotýká, že u dětí s OH je rozvoj volné hry, který je mnohdy omezen, nebo zrušen.