

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

Projevy empatie v prostředí mateřské školy

Autor: Bc. Nikola Šorfová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

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

Oponent práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Nikola Šorfová
Studium:	P21P0805
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Projevy empatie v prostředí mateřské školy
Název diplomové práce AJ:	Manifestations of empathy in kindergarten environment.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tématem diplomové práce je empatie v předškolním věku. Cílem práce je zachytit různorodost projevů empatie v předškolním věku a zjistit, zda existují rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Na základě studia odborné literatury předpokládáme, že děti v předškolním věku jsou schopny projevovat empatii, že ji projevují ve všech třech oblastech (emocionální, kognitivní a účastná), a že se liší v jejich poměru v závislosti na pohlaví - dívky projevují častěji (celkově). Metodou zjišťování bude přirozený experiment v prostředí mateřské školy. Pro děti bude připraven komplexní cca 6 týdenní program, v rámci kterého budou opakovaně vystavovány situacím evokujícím empatii. Situace budou předestírány formou dramaterapie - děti budou hrát, jak by se v různých situacích chovaly k ostatním. Situace budou nahrávány na video a následně bude provedena jejich analýza vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám. Práce bude strukturována podle modelu IMRaD.

Mikoška, P., & Novák, L. (2017). Jak současná věda objevuje empatii. Pavel Mervart. ISBN: 9788074652905.

Prekopová, J. (2004). Empatie: vcítění v každodenním životě. Grada. ISBN: 8024706725

Zadávací pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	25.11.2021

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové, dne 3. 5. 2023

Podpis:

Poděkování:

Ráda bych moc poděkovala mé vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za vstřícnost, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala během zpracovávání diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce mateřské školy, že mi umožnila zrealizovat výzkum přímo v jejich mateřské škole a následně na to bych ráda poděkovala druhé paní učitelce, paní asistentce a hlavně dětem, za úžasnou spolupráci.

Anotace

ŠORFOVÁ, Nikola. *Projevy empatie v prostředí mateřské školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 80 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zachytit různorodost projevů empatie v předškolním věku a zjistit, zda existují rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Na základě studia odborné literatury předpokládáme, že děti v předškolním věku jsou schopny projevovat empatii, že ji projevují ve všech třech oblastech (emocionální, kognitivní a emocionálně-kognitivní), a že se liší v jejich poměru v závislosti na pohlaví – dívky celkově projevují častěji.

V úvodu teoretické části je nejdříve vymezen pojem emoční inteligence a následně je objasněn emocionální a sociální vývoj dítěte předškolního věku. Poté je vymezen základní pojem empatie z pohledu různých psychologů, následně jsou popsány druhy empatie, dále se práce zabývá empatií u dětí předškolního věku, jejím rozvojem a v závěru se práce věnuje genderovému pojetí empatie.

Výzkumná část je zaměřena na průzkum zachycení různorodosti projevů empatie u dětí s cílem zjistit rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Metodou zjišťování je experiment v prostředí mateřské školy, kdy je pro děti připraven komplexní cca 6týdenní program, v rámci, kterého budou opakovaně vystavovány situacím evokujícím empatii. Situace jsou nahrávány na video a následně je provedena jejich analýza ve vztahu k výzkumným hypotézám.

Klíčová slova: empatie, emoční inteligence, předškolní věk, emocionální a sociální vývoj

Anotation

ŠORFOVÁ, Nikola. *Manifestations of empathy kindergarten environment*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové. 2023. 80 pp. Diploma thesis.

The aim of this thesis is to capture the diversity of empathy in preschool age and to find out whether there are differences in empathy between boys and girls. Based on a study of the literature, we hypothesize that preschoolers are capable of showing empathy, that they show it in all three domains (emotional, cognitive, and emotional-cognitive), and that the proportion of empathy varies by gender, with girls showing it more often (overall).

The theoretical section begins by first defining the concept of emotional intelligence and then explaining the emotional and social development of the preschool child. Then, the basic concept of empathy is defined from the perspective of different psychologists, followed by a description of types of empathy, then the thesis discusses empathy in preschool children, its development, and finally the thesis deals with the gender concept of empathy.

The research section focuses on the exploration of capturing the diversity of empathy manifestations in children in order to find out the differences in empathy manifestations between boys and girls. The method of investigation is an experiment in a kindergarten setting, where a comprehensive program of about 6 weeks is prepared for children, during which they will be repeatedly exposed to situations evoking empathy. The situations are videotaped and then analyzed in relation to the research hypotheses.

Keywords: empathy, emotional intelligence, preschool age, emotional and social development

Prohlášení

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

Datum: 2023

Podpis studenta

Obsah

Úvod	8
1 Emoční inteligence a její role v rozvoji empatie	10
2 Emocionální a sociální rozvoj dítěte předškolního věku.....	12
3 Empatie – schopnost vcítit se.....	14
3.1 Přehled druhů empatie.....	16
4 Předškolní věk a empatie.....	18
4.1 Rozvoj empatie u dětí předškolního věku	20
4.1.1 Podpora empatie v edukačním procesu	22
4.1.2 Metody, způsoby a činnosti rozvíjející empatii u dětí	25
5 Genderové role v projevech empatie.....	27
6 Metodologie výzkumu.....	29
6.1 Výzkumné hypotézy.....	29
6.2 Výzkumný soubor	29
6.3 Metoda výzkumu.....	31
6.3.1 Procedura – získání dat.....	31
6.3.2 Analýza dat	33
7 Výsledky provedeného výzkumu.....	34
7.1 Analýza modelové situace č. 1 – Poničený domeček.....	34
7.1.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění	35
7.1.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání	37
7.2 Analýza modelové situace č. 2 – Nehoda při malování	41
7.2.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění	41
7.2.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání	44
7.3 Analýza modelové situace č. 3 – Hra na pískovišti	50
7.3.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění	50
7.3.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání	52
7.4 Analýza modelové situace č. 4 – Překážková dráha	56
7.4.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění	56
7.4.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání	58
7.5 Analýza modelové situace č. 5 – Hledání obrázků	62
7.5.1 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání	64
8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným hypotézám.....	67
9 Diskuse	71
Závěr.....	74
Seznam použité literatury	75
Seznam příloh	77

Úvod

Empatie a vcítění je velmi důležitou součástí každodenního života ve společnosti. Empatie nám pomáhá lépe porozumět okolnímu prostředí, lépe porozumět pocitům druhých lidí, ale také nám pomáhá porozumět sobě samému. Pokud člověk chce být schopný empatie vůči svému okolí, musí se nejprve naučit být empatický k sobě samému. Člověk by měl, dle mého názoru, pochopit nejdříve své vlastní pocity, protože jediné tímto způsobem se může dostatečně vcítit do druhého, jelikož si situaci, ať už je to situace, která způsobuje smutek, vztek či radost, může lépe představit. Když si to představí u sebe, jak by se v takové situaci cítil on sám, vede to k daleko lepšímu porozumění pocitům toho druhého. Myslím si, že ale pro každého člověka, empatie znamená něco jiného. Pokud by měl ale člověk definovat, co to ta empatie vlastně znamená? Co by tedy člověk odpověděl? Existuje vůbec nějaká jasná a stálá definice pojmu empatie?

První část práce se zabývá nejdříve vymezením pojmu emoční inteligence a její spojitost s empatií, dále vývojem dítěte předškolního věku po emocionální a sociální stránce a posléze vymezením pojmu empatie a jejími druhy. Hlavní kapitola této práce pojednává o empatii v předškolním období, o rozvoji empatie u dětí v předškolním věku, dále práce seznamuje s možnými metodami či aktivitami rozvíjející empatii a v závěru se práce zabývá genderovému pojetí empatie.

Téma, zabývající se empatií mi přináší mnoho myšlenek a úvah o tom, jak moc je empatie pro život ve společnosti důležitá. Empatie, dle mého názoru, přebývá v každém člověku. Myslím si, že je potřeba ji ale neustále budovat a pečovat o ni. Nejdůležitějším obdobím pro rozvoj empatie, je období předškolního věku. Pokud se u dětí v tomto věku nebudeme snažit empatii dostatečně rozvíjet, v dospělosti to půjde daleko hůře, jelikož emocionální i sociální stránka osobnosti je již plně u dospělého člověka vyvinuta a záleží pouze na daném člověku, zda ji bude nadále určitým způsobem rozvíjet či nikoli. Děti se však v tomto věku v těchto oblastech teprve rozvíjí a my jako pedagogové v rozvoji v této oblasti hrajeme velice důležitou roli. Tato důležitá role nespočívá pouze v ukázce, jak se má empatický člověk chovat, ale hlavně v jakých situacích je projevení empatie zapotřebí. U dětí lze ještě prostřednictvím různých her a aktivit empatii podněcovat a směřovat jejich emocionální citění nejen k sobě samému ale hlavně i k druhým lidem tím

správným směrem, proto toto období považuji za stěžejní a je nutné tomu věnovat i u takto malých dětí zvýšenou pozornost.

Považuji také za vhodné se zaměřit na rozdíl projevení empatie u dívek a chlapců. Dle názorů společnosti je totiž známo, že ke vcítění do druhého člověka mají blíže spíše dívky, ale to neznamená, že chlapci ji nejsou schopni projevít také. Chlapci projevují empatii stejně tak, jako dívky, ale společnost to od chlapců až tolik nevyžaduje, jak je tomu u dívek.

Zda jsou nějaké rozdíly v projevení empatie u dívek a chlapců a popřípadě, jakým způsobem empatii dívky a chlapci v předškolním věku projevují, bych ráda zjistila výzkumem, který je v následujícím odstavci popsán a přiblížen.

Cílem této práce je zachytit různorodost projevů empatie u dětí v předškolním věku a zjistit, zda existují rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Výzkumná část je zaměřena na průzkum, zda jsou děti předškolního věku schopny, si vzájemně projevovat empatii. Metodou zjišťování je experiment v prostředí mateřské školy, přičemž je pro děti připraven komplexní cca 6týdenní program, v rámci, kterého budou opakovaně vystavovány situacím evokujícím empatii. Situace budou predestirány formou obrazového schématu a následně formou dramaterapie – děti budou hrát, jak by se v různých situacích zachovaly k ostatním. Situace budou nahrávány na video a následně bude provedena jejich analýza vzhledem ke stanoveným výzkumným hypotézám.

1 Emoční inteligence a její role v rozvoji empatie

Emoční inteligence, ať už dítěte nebo dospělého, zahrnuje celou řadu emočních a sociálních vlastností, které jsou velice důležité pro úspěšný život ve společnosti. Považují proto za vhodné se nejdříve věnovat pojmu emoční inteligence a posléze samotnému pojmu empatie, protože, jak níže bude uvedeno, **empatie je klíčovou součástí emoční inteligence.**

Pojmem „emoční inteligence“, se poprvé v roce 1990 začali věnovat psychologové Peter Salovey a John Mayer, přičemž tento pojem byl jimi definován jako *„součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání“* (Shapiro, 1998, str. 17). Právě pod touto definicí jsou skryty důležité emoční vlastnosti, které jsou zastřešeny pojmem emoční inteligence a jimiž právě jsou:

- **vcítění (empatie)**
- **vyjadřování a chápání pocitů**
- ovládání nálady
- schopnost řešení mezilidských problémů

Dalšími emočními vlastnostmi, které jsou zastřešeny pojmem emoční inteligence jsou např. **přátelskost, laskavost, přizpůsobivost, úcta a vytrvalost.** Všechny tyto vlastnosti jsou velice důležité pro dosažení úspěchu ve společnosti (Shapiro, 1998).

Dále se emoční inteligencí zabýval Daniel Goleman, podle něhož emoční inteligence zahrnuje: (Štefánková a kol., 2015)

- **Znalost vlastních emocí** – Tato složka spočívá v uvědomování si vlastních pocitů či vědomé rozpoznání pocitu v daném okamžiku.
- **Zvládání emocí** – Zvládání emocí je schopnost projevat emoce, které jsou odpovídající situaci. Tato složka lze i nazvat jako regulace emocí, např. zklidnění svého rozčilení apod.
- **Vnímavost k emocím jiných lidí** – Vnímavost k emocím jiných lidí neboli **empatie** je schopnost, rozvíjející se s rostoucím emočním sebeuvědomováním. Umožňuje poznávat a rozeznávat potřeby a touhy druhých.
- **Schopnost sám sebe motivovat** – Schopností „sám sebe motivovat“ se rozumí jako snaha zapojovat své pocity do našeho úsilí či snahy tak, aby vedly k úspěšné činnosti.

- **Umění mezilidských vztahů** – Tato schopnost spočívá v rozvíjení a uplatňování již zmiňované empatie. Schopnost se vcítovat do pocitů druhých a posléze tak přizpůsobovat své jednání, může přinášet uspokojivé mezilidské vztahy.

Jak si lze všimnout, výše popsané emoční schopnosti či vlastnosti, jsou podle Shapira a Golemana velice podobné ve vztahu k emoční inteligenci.

Na tyto složky emoční inteligence je také poukázáno v rámci výzkumu této práce, kdy se znalost emocí, zvládání emocí i vnímavost emocí k druhým lidem u dětí promítá při výběru emočních kartiček. Výběr emočních kartiček u jednotlivého dítěte může právě napovědět o tom, zda je dítě schopné projevovat emoci odpovídající k situaci či zda je schopné si uvědomovat nejen své vlastní pocity, ale i pocity druhých.

Se všemi těmito vlastnostmi se dítě pochopitelně narodí, ale je třeba si uvědomit jeho úroveň emoční inteligence. Ve spojitosti s empatií, se podle Shapira některé děti rodí s větší schopností vcítění než jiné, ale přesto se schopnost vcítění u dětí vyvíjí přirozeně. Důležité je si také uvědomit, že emoční inteligence není založena na tom, jak moc je dítě chytré, ale je především založena na **charakteru dítěte** a jeho **osobnostních rysů**. Shapir dokonce uvádí, že emoční a sociální dovednosti mohou být daleko důležitější pro úspěšné uplatnění člověka ve společnosti než schopnosti intelektuální (Shapiro, 1998).

2 Emocionální a sociální rozvoj dítěte předškolního věku

Pro porozumění tomu, jakým způsobem a jak moc je dítě předškolního věku empatické, považuji za důležité, si krátce přiblížit jeho emocionální a sociální vývoj z obecného hlediska, který s touto problematikou velmi úzce souvisí.

Emocionální vývoj dítěte, s čímž souvisí i rozvoj sociální, je velmi důležitým prvkem výchovy tzv. zdravého jedince a následně je i jednou z podmínek úspěšného začlenění dítěte do mezilidských vztahů. Předškolní období je obdobím, kdy je dítě **iniciativní**, tzn. že je dítě aktivní v uchopování okolního světa a je schopné se i sebeprosazovat. Rozvíjení a regulování iniciativy dítěte je základním vývojovým úkolem, který je třeba neopomínat, nýbrž je charakteristické pro interakci nejen dospělých ale i dětí předškolního věku (Mertin, Gillernová, 2010).

Předškolní období je také známo tím, že se děti, vzhledem k jejich kognitivnímu vývoji, v tomto věku stávají **citlivějšími v prožívání svých úspěchů či neúspěchů**. Proto je velmi důležité, aby se dítěti, ze strany dospělého, dostávalo častěji podpory, pochvaly a ocenění, jelikož citová rovnováha dítěte se, do jisté míry, odráží od reakce blízkých lidí, v tomto případě učitelky či ostatních dětí (Kouřilová, 2015, Mertin, Gillernová, 2010).

Mezi další oblasti, ve kterých se promítá emocionální vývoj dítěte a spíše jsou orientovány na stránku sociální, patří **osvojování si norem a identifikace pohlavní role**. U osvojování norem je třeba mít na mysli, zda dítě daným normám a pravidlům rozumí. Dítě může prožívat např. pocity uspokojení při správném dodržování daných norem nebo naopak pocity viny při jejich porušení či nerespektování. Co se týká identifikace pohlavní role dítěte, tak dítě již ve čtyřech letech ví, jakou pohlavní roli zastupuje a ví, že je neměnná. Nicméně s pohlavní rolí souvisí řada emočních projevů, kdy je např. dívkám více tolerován pláč nežli chlapcům a co se týká např. projevu agresivity, tak u dívek je to méně přípustné než tytéž projevy u chlapců (Mertin, Gillernová, 2010).

Podle mého názoru, skutečnost, kdy je u chlapců méně tolerován pláč než u dívek, je velmi špatná. Myslím si, že i chlapci mají plné právo dostatečně projevovat své emoce, protože ačkoli se na první pohled zdá, že chlapci jsou emočně stabilnější, mnohdy jsou ještě více citlivější než dívky. Protože ale společnost vnímá dívky za křehké bytosti a chlapce za ty silné, bohužel většina chlapců má strach dostatečně projevit své emoce. Proto bych v této oblasti nedělala žádné genderové rozdíly, jelikož emoce se do jisté míry

nedají ovlivnit a je spíše důležité o nich s dětmi otevřeně mluvit, protože jediné tak se děti budou vyvíjet po emocionální i sociální stránce správným směrem.

Nicméně podle Mertina, Gillernové (2010), je dítě předškolního věku schopné o svých prožitcích a emocích otevřeně mluvit, kdy se je následně snaží hlouběji reflektovat, popisovat a dávat si je do souvislostí s různými situacemi. Na tuto skutečnost je nejvhodnějším prvkem **hra**, u které si dítě představuje pocity, např. z pohledu dívky, pocity své panenky, která je ušpiněná a z pohledu chlapce pocity svého autíčka, které právě nabouralo. Dítě při hře připisuje daným objektům či hračkám pocity, které jsou již pro něj známé z jeho vlastního prožívání. Obecně při hře dítě zažívá nespočet různých prožitků a emocí, které danou hru mohou i obohatit.

Na konci předškolního období děti dokáží kontrolovat a ovládat své emoce, což je velice důležité pro sociální život člověka. V oblasti sociální, je dítě předškolního věku schopné navazovat kontakty se svými vrstevníky. Lze i podotknout, že vznikem a rozvojem potřeby navazovat sociální kontakt s vrstevníky, se potvrzuje zralost dítěte v této oblasti (Mertin, Gillernová, 2010).

V mateřské škole by však dítěti mělo být umožněno nacházet způsoby, jak navazovat kontakt se svými vrstevníky a jak s nimi posléze i jednat. Přínosem této skutečnosti je, že si dítě samostatně zjistí, kdo právě představuje nejlepšího partnera pro společné aktivity. Dále se dítě může naučit, jak a kdy se prosazovat či naopak ustupovat při kontaktu s vrstevníky. Je totiž možné, že dítě svým jednáním může docílit i k negativnímu výsledku, ale i negativní zkušenosti jsou velice přínosné, protože mohou dítěti napomoci, čeho se má příště alespoň vyvarovat (Koťátková, 2014).

Učitelka mateřské školy by měla alespoň přihlížet, jak se vztahy mezi jednotlivými dětmi vyvíjí a být jim tak oporou. Důležité je také zmínit, že se děti v mateřské škole učí prosociálnímu chování vůči ostatním skrze přátelství, ochoty pomoci, ohleduplnosti a tolerance (Průcha, Koťátková, 2013).

3 Empatie – schopnost vcítit se

Pojem empatie je známý snad každému člověku. Považuji ale za nutné si klást otázku, zda je člověk schopen přímo vysvětlit, co daný pojem znamená a jaký má význam pro život a společnost? Většina si odpoví, že pojem empatie znamená vcítění se do druhého. Ale co vlastně znamená pojem vcítění a jakou má podobu? Existuje vůbec pro tento pojem jasná definice, která by to vše zastřešovala?

Existuje nespočetné množství definic či výkladů pojmu empatie. Empatie je však velice široký pojem, tudíž je i její vymezení velmi různorodé.

Hartl (1993) v psychologickém slovníku uvádí, že empatie je schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby.

Toto vymezení pojmu empatie je velice stručně pojato, proto následně budou zmíněny několik pojetí empatie od různých významných českých i zahraničních autorů a psychologů, kteří empatii vnímali v hlubším slova smyslu, tudíž i jejich vymezení je rozvinutější.

Empatii neboli schopností vcítit se, se věnovala česká a velice významná psycholožka Jiřina Prekopová, která o empatii hovoří jako o vcítění, které je vrozené. Schopnost vcítit se je v každém člověku. Aby se ale lidé do sebe mohli vzájemně vcítit, je potřeba, aby pocity byly na obou stranách vyjadřovány pravdivě a s otevřeností (Prekopová, 2004).

Dále bych ráda zmínila zahraniční autorku Karlu McLarenovou, která se empatii plně ve svém životě zabývá. Karla McLarenová je v současnosti autorkou vzdělávacích programů a online kurzů, zaměřujících se přímo na emoce a empatii. Její minulost z dětství, kdy prožívala různá traumata, ji přivedla ke kariéře empatické léčitelky a ke studiím sociologie, neurologie, kognitivní a sociální psychologie (McLarenová, 2013).

Nicméně, Karla McLarenová definuje empatii jako *„emocionální a sociální schopnost, která nám pomáhá cítit a chápat emoce, stavy, úmysly, myšlenky a potřeby druhých lidí natolik, že s nimi dokážeme citlivě, vnímavě a vhodně komunikovat a poskytovat jim podporu“* (McLarenová, 2013, str. 13).

Do jisté míry lze usuzovat, že empatie je schopností, kterou svým způsobem každý člověk v různé míře vlastní a pomáhá nám vytvářet a upevňovat vztahy.

Dle McLarenové jsou dva typy lidí při projevování empatie. Jedním z nich je člověk, který má určitý problém se vcítěním se do ostatních lidí a druhým typem člověka, je právě člověk, který je na emoce a různé stavy mimořádně citlivý. Takový člověk se označuje jako **empatik**. McLarenová (2013) označuje pojem empatik, že to je „*osoba, která si uvědomuje, že dokáže vnímat emoce, nevyřčené věci, úmysly, myšlenky, sociální prostor, interakce, vztahové chování, řeč těla, gesta lépe a přesněji, než se považuje za obvyklé*“ (McLarenová, 2013, str. 14).

Dalšími zahraničními autory, kteří se věnují empatii, jsou Nicole M. McDonald a Daniel S. Messinger, kteří pojímají empatii jako „*schopnost cítit nebo si představit emocionální zkušenost jiné osoby*“ (McDonald, Messinger, 2011, str. 2). Podle těchto autorů, je empatie velice důležitou součástí emocionálního a sociálního vývoje, přičemž ještě ovlivňuje chování daného jedince k ostatním a posléze ještě ovlivňuje kvalitu mezilidských vztahů (McDonald, Messinger, 2011).

Empatie je dále často pojímána ve velmi úzkém vztahu s **prosociálním chováním**. Prosociální jednání vyžaduje přítomnost empatického postoje, tudíž se nejedná pouze o samotné vcítění do druhého člověka, ale rovněž o snahu tomu druhému následně i pomoci (Mikoška, Novák, 2017). Předškolní věk je právě období, kdy se u dítěte nejvíce rozvíjí sociálně žádoucí vlastnosti a vzorce chování, které usnadňují začlenění dítěte do společnosti a řešení konfliktů, které v prostředí mateřské školy mohou také nastat (Kouřilová, 2015).

Podle mého názoru je velice přirozené, že empatické cítění vede následně i k prosociálnímu jednání. Pokud člověk vidí druhého trpět a pokouší se zpracovat to, co druhý cítí a přijímá to za své, automaticky se mu snaží také pomoci. Myslím si, že poskytnutí pomoci velmi závisí na míře empatického cítění člověka. Člověk, který je schopen se správně vcítit do druhého, podle mne i je schopen poskytnout následně kvalitní pomoc a podporu než člověk, který se sice snaží pomoci, ale přitom neporozuměl situaci po emoční stránce a dostatečně se necítil.

Děti jsou v mateřské škole přirozeně vedeny k prosociálnímu chování a nejvhodnější způsob učení je právě učení prožitkem. Proto v rámci výzkumu bude možné rozpoznat následné prosociální jednání dětí, a to konkrétně při hraní scének, znázorňující řešení dané modelové situace. Prostřednictvím divadla si děti situaci přímo prožijí a více si tak mohou uvědomit své jednání k druhému.

3.1 Přehled druhů empatie

Do jisté míry již lze popsat, co to pojem empatie znamená. Důležité však také je, jakým způsobem může člověk empatii projevovat, s čímž úzce souvisí její druhy. Jak již v úvodu práce bylo zmíněno, existuje celá řada druhů empatie. Pro lepší pochopení rozdílů jednotlivých druhů empatie, budou zmíněny tři základní druhy, které se jistě v naší společnosti objevují a jimiž jsou:

- Emocionální empatie
- Kognitivní empatie
- Emocionálně kognitivní empatie

Emocionální empatie

Emocionální empatie je druh empatie, založen především na prožívání podobných pocitů, jaké právě prožívá druhá osoba. Jedná se o tzv. vcítování se do psychického prožívání druhých osob a je obecně známo, že emocionální druh empatie je považován za evolučně starší než další druh empatie, jímž je empatie kognitivní (Mikoška, Novák, 2017, Mlčák, 2010).

Emocionální druh empatie vzniká spontánně a není závislý na kognitivních procesech, tudíž je velice obtížné jej v určitý okamžik regulovat (Mikoška, Novák, 2017).

Mezi významné představitele, kteří se přikláněli k emocionálnímu přístupu, vztahující se k empatii, patřili např. E. Scotland, kdy se podle něj o empatii jedná pouze tehdy, jestliže člověk reaguje emocionálně na pocity druhého. Dalším představitelem, zabývajícím se emocionální empatií, byl Epstein a Mehrabain, kteří tento druh empatie vnímají jako emocionální reakci či odpověď na vnímané emocionální prožitky druhých (Mlčák, 2010).

Podle těchto představitelů lze tedy konstatovat, že pro úplné vcítění se do druhého, je stěžejní a nejdůležitější, aby člověk dokázal vnímat prožitky ostatních a přijal je v tu chvíli za vlastní, aby tzv. sdílel pocity druhých.

Kognitivní empatie

Kognitivní empatie je oproti emocionální spíše zaměřena na pochopení prožitků dané osoby, nikoli jejich přímé sdílení. Jde o typ pozornosti, který je zaměřen, na tzv. čtení prožitků či porozumění způsobu, jak druhá osoba vnímá a přemýšlí (Petr, 2014).

Významnou představitelkou, která se zabývala pojetím kognitivní empatie, byla R. F. Dymondová. Tato představitelka obecně pojímá empatii jako „*proces přemísťování sebe sama do myšlení, pocitů a činů druhého*“ (Mlčák, 2010, str. 38). Nicméně R. F. Dymondová empatii vnímá z hlediska percepčního a vyzdvihuje její funkci předvídat chování a prožívání lidí a současně si vůči danému chování a prožívání lidí zachovávat určitou objektivitu a neutralitu. Zkrátka člověk je schopen porozumět pocitům druhého, aniž by sám pocity druhého přímo cítil (Mlčák, 2010, McLarenová, 2013).

Přesto McLarenová (2013) uvádí, že tyto rozlišení empatie nemusí ve skutečnosti platit v tzv. empatické praxi, nýbrž podle ní, je propojení emocionálního a kognitivního aspektu nejideálnější skutečnost. McLarenová totiž dále tvrdí, že je velice nepravděpodobné, že by člověk byl schopen dostatečně zaujmout perspektivu druhého, pokud by zároveň nedokázal chápat a cítit emoce druhého (McLarenová, 2013).

Emocionálně kognitivní empatie

Emocionálně kognitivní empatie, nazývána též jako emocionálně afektivní empatie, je vlastně úzké propojení emocionálních a kognitivních procesů. Kognitivní procesy hrají důležitou roli při vzniku emocionálních reakcí. V průběhu projevování empatie, většinou jedinec pozoruje druhého, kdy nejdříve na základě porozumění významu prožitků druhé osoby, vzniká u pozorovatele právě ta emocionální reakce, kterou cítí pozorovaná osoba a kdy prostřednictvím této reakce pozorovatel přijímá perspektivu pozorovaného (Mlčák, 2010).

Velice významným představitelem, který se věnuje emocionálně kognitivní koncepci empatie, je Carl Ransom Rogers, který tento druh definuje jako „*proces empatického porozumění, který zahrnuje jednotu emocionálního vcítění a kognitivního přijímání perspektivy klienta*“ (Mlčák, 2010, str. 39).

Druhů empatie je mnoho, ale tyto zří základní druhy, se podle mého názoru, objevují nejčastěji a je velice důležité se na to zaměřit i u dětí v předškolním období. Ve vztahu k výzkumu se může očekávat, že se u dětí objeví emocionální i kognitivní druh empatie. Každé dítě je individuální a každý může přijít s odlišným řešením, kdy jedno řešení může být blízké emocionálnímu druhu empatie a druhé zase spíše kognitivnímu druhu empatie. Toto očekávání plyne i ze skutečnosti, kdy do výzkumu budou z části zapojeny starší děti, které mají již kognitivní složku rozvinutější.

4 Předškolní věk a empatie

„Schopnost sdílet citové prožitky a orientovat se v pocitech jiných lidí je důležitým předpokladem pro rozvoj empatie“ (Vágnerová, 2016, str. 83).

Podle Messingera, McDonalda (2011) se dřívější teoretici domnívali, že malé děti nejsou schopny kognitivně prožívat empatii, z důvodu jejich egocentrického pohledu na svět. Nicméně, mnoho studií však poskytlo důkazy o tom, že ve skutečnosti mají velmi malé děti schopnost projevovat empatii.

S tímto tvrzením souhlasím, jelikož už i malé děti prožívají nějaké emoce a prožívání určitých emocí již může vést k projevování empatie. Jako příklad mohu uvést plačící dítě, kdy jedno dítě zažilo u sebe pláč a smutek a když to spatřuje u druhého dítěte, už si dokáže lépe představit, jak se může to druhé plačící dítě cítit. Považuji za důležité, si všimnout emočních projevů u malých dětí, nýbrž to je, jak už bylo zmíněno, správná cesta k jejich porozumění. Dle mého názoru, nic není tak pravdivé, jako naše emoce.

Nicméně empatie je schopnost, která je velice významná pro sociální soužití ve skupině lidí a děti předškolního věku by k empatickému cítění měly být zvláště vedeny. Předškolní období je totiž nejdůležitějším obdobím pro rozvoj empatie, nýbrž od období puberty až po stáří dochází k postupnému poklesu schopnosti empatie (Kocábková, 2010, Šrámková, 2012).

Předškolní období je často vymezováno jako období od narození až po zahájení povinné školní docházky. Považuji proto za vhodné zmínit skutečnost, že **k empatickému cítění dochází již od raného dětství** (Šrámková, 2012).

Nejdříve, než se ale dítě více přiblíží empatickému chování, je nutné zmínit, že **schopnost orientovat se v pocitech druhých lidí má tzv. neurobiologický základ**, kdy primární dovedností, je umět rozpoznávat **emoční signály**, které se odráží z výrazu obličeje, postoje těla, gest a mimiky. Emoční výraz poskytuje informace o psychickém stavu a potřebách druhého jedince a vyvolává v člověku jisté odpovídající reakce. Pro pochopení pocitů a celkového psychického stavu jiných lidí, je velmi důležitý **systém tzv. zrcadlových neuronů**, který je založen na neuropsychickém základě empatie. Tento systém je velice významný, jak pro pochopení různých emočních projevů, tak i posléze pro jejich nápodobu. Systém zrcadlových neuronů se aktivuje již u malých dětí, přičemž porozumění pocitům ještě závisí na reakcích matky. Lze tedy říci, že vzájemná nápodoba

se stává velice důležitou součástí interakce mezi matkou a dítětem. Dítě se učí společně se svou matkou rozpoznávat různé emoční výrazy, kdy matka většinou napodobuje to, co dítě dělá, a naopak dítě po své matce daný obličejový výraz opakuje. Raná nápodoba je tedy do jisté míry založena na vnímání lidských obličejů. K tomuto jevu dochází v období prvních šesti měsíců, kdy se u dítěte rozvíjí zrakové funkce (Vágnerová, 2016).

Musím velice souhlasit s tím, že vnímání různých výrazů obličeje, je nezbytným aspektem pro projevení empatie, nýbrž bez emočního výrazu by nejspíše šlo stěží zjistit, jaké pocity druhý člověk prožívá. Neverbální stránka komunikace totiž člověku může napovědět o pocitech a potřebách jiného člověka daleko více a možná i přesněji než pouze verbální vyjádření. Dítě nám v mateřské škole může říct, že se cítí spokojeně, ale přitom vnitřně cítí úzkost, proto je velmi důležité si všimnout neverbálních projevů, abychom správně porozuměli dané situaci a mohli tak následně poskytnout pomoc.

Výše popsané emoční signály se mohou objevit během realizace výzkumu, a to konkrétně při výběru emočních kartiček, ke kterým se následně budou moci děti slovně vyjádřit, proč si danou emoční kartičku vybraly. Právě při slovním vyjadřování se může zachytit výraz v obličeji, ton hlasu či postoj těla, a to může napovědět o psychickém stavu dítěte ve vztahu k dané situaci a úrovni jeho vcítění.

Se skutečností, kdy k projevům empatie dochází již v ranném období, jsou ztotožnění také velice známí psychologové, jimiž jsou Goleman, Čáp a Mareš. Podle Golemana lze usuzovat, že když jednoroché dítě vidí svou blízkou osobu plakat, vnímá její utrpení za vlastní. Totéž sdílí také Čáp a Mareš, kteří usuzují, že „*empatické spoluprožívání nepříjemného stavu druhých se vyskytuje od raného dětství a považuje se za vrozenou reakci*“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 343 in Šrámková, 2012).

Nicméně, tyto tvrzení lze přirovnat spíše ke složce emoční, ale k přesnějšímu porozumění souvislostí, proč danou emoci člověk prožívá, dochází zpravidla až v předškolním věku. **Ve věku šesti let** dochází k **počátku stadia kognitivní empatie** neboli tzv. rozumového vcítění, tzn. že starší předškolní děti mají schopnost se na situace a věci dívat z hlediska druhého a následně tak podle toho jednat. Touto schopností je dítěti umožněno lépe a přesněji rozeznat, kdy jeho nešťastný kamarád potřebuje oporu a kdy je naopak nešťastného kamaráda potřeba nechat o samotě. Při procesu kognitivní empatie není vyžadována emoční komunikace, protože dítě, které se vcítuje, má do jisté míry vyvinutý

vnitřní cit pro to, jak se druhá osoba může cítit v nepříjemné stresové situaci, ať své pocity dává najevo, nebo ne (Shapiro, 1998).

Na závěr této kapitoly je vhodné zmínit myšlenku, že dospělý dítěti nepomáhá tím, že o empatickém chování s ním pouze hovoří, ale hlavně tím, že se sám, jako empatický člověk, chová (Shapiro, 1998 in Zelyk, 2022). Velice souhlasím, jelikož v tom můžeme vidět přirozenou nápodobu, kterou se dítě od samého počátku učí poznávat okolní svět.

Nyní však záleží hlavně na tom, **jakým způsobem děti vést**, aby předškolní pedagog dosáhl cíle, kdy jsou děti schopné vcítění se do druhého a následně také umět poskytnout tomu druhému pomoc.

4.1 Rozvoj empatie u dětí předškolního věku

Předškolní pedagog by si měl, ještě předtím, než se bude věnovat konkrétním způsobům, jak lze u dětí empatii rozvíjet, klást jednu velmi důležitou otázku a to otázku, **„Co malé dítě potřebuje pro rozvoj empatie?“**

Schopnost empatie závisí především na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, ať už se jedná o prostředí rodinné, vzdělávací aj. Vztahy členů rodiny nebo vztahy mezi dětmi v mateřské škole mohou velmi ovlivnit následující rozvoj empatie u konkrétního dítěte (Juul, Hoeg a kol., 2018). Proto je důležité se zamyslet, co vlastně dítě v takovém prostředí potřebuje, aby docílilo empatie?

Odpověď je zcela jednoduchá. Malé dítě k rozvoji empatického citění potřebuje především vřelou a láskyplnou péči, pozornost od druhé pečující osoby, která je s dítětem neustále v kontaktu a komunikuje s ním. V tomto případě se jedná hlavně o rodiče a následně i pedagogy, kteří se podílejí na výchově dítěte. Děti právě ze strany těchto pečujících osob potřebují, aby jejich emoce byly dostatečně vnímány a aby dostávaly od druhého odezvu prostřednictvím hlasu, dotyku, výrazu obličeje apod. (McLarenová, 2013).

Pro rozvoj empatie u dětí, je také velmi důležité, aby předškolní pedagog vedl děti k citlivosti a prosociálnímu jednání po celý rok. Rozvoj empatie u dětí se stává dlouhodobým procesem, u něhož je třeba neopomenout některé základní strategie, jimiž jsou: (Kocábková, 2010)

- podpora vnímání vlastního těla a smyslové vnímání
- rozvoj schopnosti naslouchat
- vyjadřování pocitů
- efektivní komunikace

Všechny tyto strategie předškolnímu pedagogovi napomáhají u dětí příznivě rozvíjet empatii. Nicméně je nutné mít na paměti, aby tyto strategie byly účinné, je potřeba, aby byly u dětí naplněny jejich základní potřeby (Kocábková, 2010). Pokud jsou u dítěte naplněny jeho základní potřeby, dítě se tak může lépe na činnosti soustředit a je přirozeně spokojené, než kdyby strádalo.

Dále velice důležitým aspektem pro rozvoj empatie u dětí, je prostředí, ve kterém děti pobývají velkou část dne, jímž je prostředí mateřské školy.

Juul, Hoeg a kol. (2018) považují za stěžejní, aby ve třídě mateřské školy byla vytvořena klidná a příjemná atmosféra, kde panuje přátelství a vzájemný respekt mezi dětmi a mezi dětmi a učitelkou. Právě v tomto prostředí, se lépe u dětí rozvine empatické cítění (Juul, Hoeg a kol., 2018).

S tímto tvrzením velice souhlasím, protože v prostředí, ve kterém by se děti naopak necítily bezpečně a nedostávalo by se jim pozitivní odezvy ze strany učitelky i dětí, by se stěží mohly naučit vcítit se do druhého, když by se s tím vůbec nesetkávaly. Podle mého názoru, se vše odráží z prostředí, ve kterém se dítě nachází a je důležité, aby učitelka ve třídě nastolila klid a řád, ve kterém se děti budou cítit jistě a v bezpečí. Když dítě uvidí a zjistí, že nemusí mít strach vyjádřit své pocity a že se mu vždy dostane pomoci, tak lze předpokládat, že dítě přirozeně bude tzv. „oplácet“ dobrotu druhým, tudíž se u něj lépe bude rozvíjet empatické cítění v tomto prostředí.

Pokud se dítěti výše zmíněné faktory dostávají, je možné se zaměřit na již konkrétní činnosti, které by mohly příznivě rozvíjet empatické cítění dítěte.

4.1.1 Podpora empatie v edukačním procesu

Jelikož se práce zabývá především projevům empatie v prostředí mateřské školy, tak to souvisí i se stránkou vzdělávací. Předškolní pedagog, se v mateřské škole snaží děti vést tou správnou cestou po sociální a emocionální stránce neboli děti se v mateřské škole, za pomoci pedagoga, učí prosociálnímu chování. Považuji proto za důležité zmínit, zda se oblast, zaměřující na prosociální chování či empatii, objevuje v základním kurikulárním dokumentu, jímž je RVP PV, jelikož tento dokument je oporou po vzdělávací stránce pro všechny pedagogy mateřské školy.

Empatie v kontextu RVP PV

Zmínka o empatii, prosociálním chování a emocích se v RVP PV objevuje celkem ve dvou vzdělávacích oblastech, jimiž jsou **Dítě a jeho psychika** a **Dítě a ten druhý**. V rámci představy, jak jsou pojímány emoce související s empatií v těchto oblastech, budou zmíněny pouze některé základní body, které se jeví jako důležité.

Vzdělávací oblast „**Dítě a jeho psychika**“ obsahuje podoblast „**Sebepojetí, city a vůle**“, která již sama o sobě vypovídá o uvědomování si vlastních prožitků a emocí. Za **dílčí vzdělávací cíle**, které souvisí s prožíváním a uvědomováním si emocí, si tato podoblast klade např. (RVP PV, 2021, str. 21)

- *rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat*
- *rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání*

Pro dosažení těchto cílů, může pedagog dítěti nabízet různou škálu činností, které by mohly podporovat emocionální a sociální vývoj dítěte. Mezi činnostmi neboli **vzdělávací nabídku** lze, dle RVP PV (2021), zařadit např.

- *aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)*
- *hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor.*

Důležité je, co si za pomoci těchto činností a aktivit, dítě také odnáší. **Dítě předškolního věku**, by, dle RVP PV (2021), **mělo být schopné**, např.

- *uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání)*
- *zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)*

Pro úspěšné předávání správných vzorců chování a zvládnutí dítěte si z činností odnést to nejdůležitější, je potřeba také počítat s jistými riziky, která mohou v prostředí mateřské školy nastat a se kterými by předškolní pedagog měl být schopen pracovat. Mezi **rizika**, která mohou narušovat i do jisté míry ohrožovat správný emocionální a sociální vývoj dítěte a která jsou právě vymezena v RVP PV (2021), patří např.

- *málo vlídné, nevstřícné, strohé, nelaskavé a málo přátelské prostředí, kde dítě nenalézá dostatek lásky a porozumění*
- *nevhodné vzory a modely chování (netaktní komunikace, nedostatek sociálního cítění, ohleduplnosti a tolerance atd.)*

Další oblastí, ve které je z malé části promítnuta empatie, ohleduplnost a prožívání, je oblast „**Dítě a ten druhý**“. Tato oblast se zaměřuje hlavně na interpersonální stránku, přičemž se do popředí dostává samotná podpora v utváření vztahů dítěte k jinému dítěti nebo dospělému (RVP PV, 2021).

Předškolní pedagog by měl tedy, ve vztahu k empatii, u dítěte podporovat, např.

- *posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)*
- *vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)*

Prosociální chování, si dítě, dle RVP PV (2021), může osvojovat a utvářet pomocí různých činností, které pedagog dítěti po celý rok předkládá. Jedná se např. o tyto činnosti:

- *aktivita podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)*
- *hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor a mnoho dalších*

Tyto vybrané body jsou zaměřené hlavně na aktivity podporující prosociální chování a díky těmto činnostem, by **dítě mělo zpravidla na konci předškolního období, zvládat:**

- *porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad*
- *vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*

Zde je také potřeba neopomínat jistá **rizika**, která mohou ohrozit vzájemné soužití ve skupině, do nichž patří např.

- *nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem*
- *nedostatečně psychosociálně „bezpečné“ prostředí, neautentické, s nedostatkem porozumění a tolerance*

Jak již v předchozí kapitole bylo zmíněno a souvisí to mimo jiné i s riziky v RVP PV, pro rozvoj empatie a získávání správných vzorců chování, je velice důležité prostředí, ve kterém dítě stráví celý den. Na tento aspekt by se měl klást zvláště velký důraz, protože prostředí a atmosféra, která ve třídě mateřské školy panuje, může toho mnoho ovlivnit a může se to odrazit i v následném chování a jednání dětí.

Propojení poznatků RVP PV, konkrétně oblastí Dítě a psychika a Dítě a ten druhý s výzkumem, se může projevit hlavně u vyjádření dětí k emočním kartičkám a následně také během hraní řešení modelových situací. Řešení modelových situací lze propojit se vzdělávací nabídkou: „*posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)*“, přičemž se u dětí prosociální chování objeví při poskytování pomoci druhému v rámci řešení situace.

Ve vztahu k vyjádření dětí k vybraným emočním kartičkám a k řešení situací, se dále může pojit očekávaný výstup: „*zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)*“, kdy děti nejdříve vyjádří emoci slovně a následně emoce promítnou i do hraní scének, což se pojí s dramatickou improvizací.

Co by dítě předškolního věku mělo ve vztahu k prosociálnímu chování a empatii umět a jakými prostředky nebo činnostmi lze u dětí empatické chování vlastně rozvíjet, je tedy hezky vymezeno v RVP PV, tudíž se předškolní pedagog má možnost o co opřít, popřípadě si uvědomit jisté okolnosti, které se vztahují k rozvíjení empatie u dětí.

4.1.2 Metody, způsoby a činnosti rozvíjející empatii u dětí

Existuje mnoho způsobů, prostředků a činností, kterými lze u dětí předškolního věku rozvíjet empatii, a to hlavně hravou formou. Pro děti činnost, rozvíjející empatii, bude nejen zábavná, ale zároveň i poučná a obohacující o další zkušenosti, které lze jistě v následujících životních etapách využít.

Pro rozvoj empatie je v mateřské škole vhodné využívat různé **prosociální hry**, které vedou děti ke vzájemné ohleduplnosti a schopnosti si pomoci. Dále může předškolní pedagog učit děti empatii pomocí **přirozených situací**, které vznikají během dne v mateřské škole nebo pomocí **navozených modelových situací**, kdy předškolní pedagog pojmenovává situace s cílem u dětí vzbuzovat soucit a následně i potřebu pomoci druhému. (Kocábková, 2010).

Modelové situace jsou, ve vztahu k výzkumu, stěžejním prostředkem ke zjištění projevů empatie u dětí předškolního věku.

Dále je vhodné rozvíjet u dětí empatii pomocí **pohádek a příběhů navozujících empatické citění**. Velice známá pohádka, navozující empatické citění, je např. pohádka o Ovečce, kdy se děti vžívají do role černé ovečky, která se cítí mezi bílými ovečkami osaměle. **Pohádky** obsahují nespočetné množství emocí, na které lze děti upozorňovat a děti si, prostřednictvím dramatizace, mohou emoce zkusit vyjádřit, aby poznaly, jak se např. v pohádce O Perníkové chaloupce cítil Jeníček s Mařenkou, když se octli sami v lese (Svobodová, 2015).

Empatii lze, podle Svobodové (2015), **rozvíjet také v klasickém komunitním kruhu**, kdy si učitelka s dětmi obecně povídá o tom, jak se kdo dnes zrovna cítí a proč. Dále si lze s dětmi v komunitním kruhu povídat o tom, jaké emoce člověk cítí, když mu někdo ublíží, když dostane dárek, když ho někdo pochválí apod. Emoce poté mohou děti zpracovávat a vyjadřovat výtvarně, hudebně a dramaticky, jak již výše bylo zmíněno.

Na základě výše zmíněných poznatků, lze tedy usuzovat, že existuje mnoho způsobů a činností, které lze použít k rozvoji empatie u dětí v mateřské škole.

Následně je potřeba ale také neopomenout ještě pohlavní roli dítěte a jak jsou na tom se vcítěním chlapci a dívky. Proto bych se ráda v následující kapitole věnovala ještě genderovému pojetí empatie.

5 Genderové role v projevech empatie

Jak již v úvodu práce bylo zmíněno, společnost vnímá za více empatické bytosti spíše dívky nežli chlapce. Podle mého názoru se v projevech empatie mezi oběma pohlavími vyskytují rozdíly, které jsou ale téměř nepatrné. Myslím si, že chlapci projevují empatii stejně tak jako dívky, jen je potřeba jim k tomu vytvořit prostor a dát jim najevo, že nemusí mít strach projevit emoce, aniž by od druhého slyšeli větu: „Nebreč, jsi přece silný a veliký kluk!“.

Tato kapitola bude tedy pojednávat o tom, zda vůbec existují nějaké rozdíly mezi chlapci a dívkami při projevu empatie.

Genderovými rozdíly v projevech empatie se zabývá mnoho zahraničních studií a výzkumů. Podle zahraničního autora Johna McCrearyho, který se zabýval studiem genderových rozdílů v empatii, dívky dosahují daleko vyšších výsledků v oblasti citového zájmu o druhé než chlapci. Žena je totiž stereotypně vykreslována jako pečující a empatická osoba, zatímco muž, se oproti ženě, méně řídí emocemi než poznáním. Další genderové rozdíly, ve spojitosti s empatií, se dle jiných badatelů, objevují ve schopnosti interpretace řeči těla. Řeč těla hodně napovídá o tom, co daný člověk cítí a pro úspěšnou sociální interakci mezi lidmi je velmi důležitá právě správná interpretace řeči těla. Nicméně, rozdíly v interpretaci řeči těla jsou tedy takové, že muži více rozpoznávají šťastnou náladu ženy podle její chůze a ženy naopak jsou schopné u mužů lépe rozpoznat jejich nepřátelský a rozzlobený postoj (McCreary, 2017).

McLarenová (2013) poukazuje zase na skutečnost, že schopnost vcítění se do druhých, není výhradně pouze ženská záležitost. Muži či chlapci jsou schopní projevit citlivost a dokáží porozumět emocím a potřebám druhých a jak pojímá McLarenová, „*empatie není schopnost jednoho pohlaví – je to schopnost lidská*“ (McLarenová, 2013, str.28).

Další uskutečněné výzkumy také nespárovaly rozdíly empatického chování mezi dívkami a chlapci. **Chlapci i dívky projevují stejný zájem pomáhat druhým, ale liší se pouze způsob jejich pomoci**, tzn. že dívky raději pomáhají v aktivitách, které mají spíše psychologický charakter, kdy např. utěšují plačící dítě. Zatímco chlapcům je spíše přisuzován charakter fyzický, což znamená, že chlapci se spíše angažují v tzv. „záchrannářských aktivitách“, kdy se např. jedná o to, že chlapec naučí druhého chlapečka jezdit na kole nebo mu pomůže dostavět hrad z kostek apod (Shapiro, 1998).

Velmi zajímavé je tvrzení Shapira, který konstatuje, že dospělý dětem nepomáhá tím, že o empatickém chování s nimi hovoří, ale hlavně tím, že se sami, jako empatický člověk, chováme (Shapiro, 1998 in Zelyk, 2022).

Výše zmíněné poznatky mě utvrzují v tom, že jak dívky, tak chlapci jsou schopny projevovat empatii. Rozdíl se však, dle odborné literatury, liší v následném prosociálním jednání každého pohlaví čili ve způsobu pomoci druhému.

Tento poznatek může vést k potvrzení stanovené hypotézy, vyjadřující existenci odlišností v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Jestli tomu tak je také ve skutečnosti, bude zjištěno pomocí výzkumu, jehož cílem bude zjistit různorodost projevů empatie mezi dětmi předškolního věku.

6 Metodologie výzkumu

Cílem diplomové práce je zachytit různorodost projevů empatie u dětí v předškolním věku a zjistit, zda existují rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Každé dítě je individuální, tudíž lze očekávat, že každé dítě bude své emoce vůči sobě samému nebo vůči okolí projevovat odlišně.

6.1 Výzkumné hypotézy

Na základě vymezeného cíle byly stanoveny výzkumné hypotézy, které se ze zjištěných poznatků z výzkumu, potvrdí nebo naopak vyvrátí:

- H1: Děti předškolního věku jsou schopny projevovat empatii a následně podle toho jednat.
- H2: Objevují se rozdíly v projevech empatie mezi dívkami a chlapci.
- H3: Děti jsou schopny projevovat empatii ve všech třech jejích oblastech, a to v emocionální, kognitivní a účastné (kombinace emocionální a kognitivní).

6.2 Výzkumný soubor

Výzkum, prováděný formou experimentu, je realizován v jednotřídní mateřské škole s heterogenním uspořádáním třídy. Konkrétní znění mateřské školy není v práci uvedeno, z důvodu ochrany osobních údajů. Třída je složená z 9 dívek a 14 chlapců ve věku 3–6 let. Do experimentu bylo zapojeno celkem 14 dětí obou pohlaví ve věku 4 až 6 let a to 7 dívek a 7 chlapců. Počet dětí byl vybrán záměrně, jelikož složení třídy umožnilo, aby do výzkumu mohl být zapojen stejný počet dívek a chlapců.

Sociální schopnosti dětí jsou téměř na dobré úrovni. Děti jsou schopné spolupracovat ve skupinách, domlouvat se a nalézat společně řešení při plnění nějakého úkolu. Do skupin jsou děti rozdělovány tak, aby vždy v jedné skupině byly starší i mladší děti dohromady, což vede k prohlubování ohleduplnosti starších dětí vůči mladším dětem a následně i k prohlubování respektu a úcty mladších dětí vůči starším dětem. Napomáhá tomu právě věkově smíšené uspořádání třídy, kdy jsou starší děti, které již dokáží lépe kontrolovat a identifikovat své chování, pro mladší děti vzorem.

Podle informací paní učitelky jsou s dětmi často probírány různé modelové situace, přičemž je vyzníváno, že mají děti ještě obtíže přenést své znalosti, ve vztahu k tomu, co je správné a co špatné, do praxe. Pokud daná situace reálně nastane v průběhu dne, tak děti často reagují jinak, někdy méně adekvátně, než jak popisují při probírané modelové

situaci. Záleží na charakteru dané situace a také jaké emoce se v dané situaci u dětí promítají.

Emoční vyzrálost dětí již byla různorodá, a to z důvodu různých vlastností dětí. Setkala jsem se s chlapci, kteří byli stydliví a zároveň živějšího charakteru, a právě stydlivost schovávali často za nepozornost a méně přiměřené chování. Toto chování se mi projevilo i během výzkumu u jednoho chlapce s odkladem školní docházky, který se právě styděl při hraní scének, přičemž stydlivost schovával za tzv. „předvádění se“. U jednoho chlapce bylo zase spatřeno nižší sebevědomí. Jedná se o chlapce předškolního věku, který si, dle informací od paní učitelky, není příliš jistý svými rozhodnutími a má tendenci se neustále ptát, jestli to dělá nebo má dobře. Jeho verbální myšlení je také z důvodu nejistoty na nižší úrovni, proto bylo během výzkumu potřeba chlapce více povzbuzovat, ale citlivým přístupem, tzn. příliš chlapce nenutit, pokud se opravdu nechtěl k dané věci vyjádřit. Na druhou stranu, u dalšího chlapce předškolního věku, se objevila zvýšená citlivost a vnímavost vůči okolí, což se projevilo i v následném hraní řešení u jednotlivých modelových situací.

Co se týká dívek, tak jsem často spatřovala vlastnosti jako je citlivost, spravedlnost, upřímnost a občas i nerozhodnost. Protože byl experiment realizován v rámci dvou týdenní praxe, byla možnost děti pozorovat i mimo experiment, a právě tyto vlastnosti byly spatřeny hlavně u spontánních aktivit. Dvě dívky ve věku 5–6 let, měly smysl pro fair-play, dbaly, aby hra probíhala spravedlivě a pokud se jim něco nelíbilo, snažily se s ostatními dětmi domluvit, případně byly schopné navrhnout řešení. Tyto dvě dívky se aktivně zapojovaly do experimentu a většinou ve skupině byly dominantními členy při řešení modelových situací.

Tyto vlastnosti se týkají hlavně starších předškolních dětí čili dětí ve věku 5–6 let. Do výzkumu byly zapojeny i děti ve věku 4 let obou pohlaví, u kterých se často objevovala stydlivost a nejistota při hraní scének.

6.3 Metoda výzkumu

K provedení a realizaci výzkumu byla použita metoda, jímž je experiment, probíhající v prostředí, které je pro děti přirozené. Jedná se o prostředí mateřské školy, kde děti byly záměrně vystavovány problémovým modelovým situacím. Během experimentu také děti nevěděly, že se staly předmětem zkoumání v rámci výzkumu.

6.3.1 Procedura – získání dat

V rámci experimentu byl pro děti připravený **komplexní program, zahrnující problémové situace evokující empatii**. Program byl zahájen úvodním motivačním příběhem, který dětem „vyprávěl“ **skřítek Dubáček z lesní říše**, což je **motivační loutka**, která děti celým programem „provázela“. Jednotlivé modelové situace byly pokaždé zahájeny úvodním slovem skřítky Dubáčka, který děti „vyzval“ k hledání **zabaleného dopisu**, který „poslal“ do mateřské školy pan ředitel Výr z Dubáčkovi lesní říše a který byl ve třídě schovaný. Dopisy představovaly obrázkové problémové situace, se kterými se děti mohou setkávat každý den v průběhu svého pobytu v mateřské škole.

Nejdříve jsme si společně „dopis“ (obrázkovou situaci) rozbírali a poté děti byly vyzvány k diskuzi. Děti popisovaly obrázek, co se na něm děje a následně byly vybídnuty k tomu, aby si situaci na obrázku představily, jak by se v té situaci cítily nebo jak se asi mohl/la cítit chlapec/dívka na obrázku. Zároveň jsme si ukázali různé emoční kartičky a přiblížili si, co jaká kartička představuje za emoci. Posléze si děti šly každý sám za sebe vybrat emoční kartičku, podle toho, jak situaci vnímají, jaké pocity v nich situace vyvolává a šly si opět sednout do kroužku, kde následně probíhala diskuze. Dětem jsem ukazovala velké obrázky smajlíků vyjadřující danou emoci a hlásily se ty děti, které si ve vztahu k situaci, vybraly právě tu emoční kartičku, kterou jsem jim ukázala. Poté děti postupně slovně vyjadřovaly, proč si vybraly danou emoční kartičku. Následně děti byly rozděleny do dvojic nebo do skupin po čtyřech (podle počtu dětí a charakteru situace) a měly za úkol vymyslet, jak by danou situaci vyřešily, jak by se v takové situaci mohly zachovat. Každá skupina své řešení sehrála pomocí divadla, kdy hlavními postavami byly samy děti.

Po sehrání scének každé skupiny, zahrnující řešení problémové situace, probíhala reflexe, při které jsme si zhodnotili daná řešení a poté děti dostaly ještě prostor vymyslet jiná řešení, která by byla vhodná k vyřešení situace. Program byl pokaždé ukončen poděkováním ze strany skřítky Dubáčka.

Diskuze s dětmi o emočních kartičkách probíhající v kroužku a hraní scének dětí, byly nahrávány na video, kdy následně byla provedena analýza jednotlivých videonahrávek.

Z důvodu nestálé pozice a častého přemísťování dětí ve třídě, byly videonahrávky pořízeny mobilním telefonem, který na požádání obsluhovala paní učitelka. Pro lepší zachycení zvukového obsahu byl zároveň využit diktafon.

Výzkum byl realizován 2x za týden po dobu 3 týdnů, kdy děti byly jeden den vystavovány pouze jedné modelové situaci evokující empatii.



Obrázek č. 1 – *Motivační loutka (skřítek Dubáček)*



Obrázek č. 2 – *Zabalený dopis (obrázková situace)*

6.3.2 Analýza dat

Zpracování dat probíhalo způsobem, že nejdříve byla provedena transkripce verbálních projevů každého dítěte na jednotlivých videonahrávkách. Během kontroly transkripce byl použit systém opakovaného poslechu, což je technika, kdy po dokončení přepisu s určitým časovým odstupem, se videozáznam prochází znovu a vícekrát (Miovský, 2006).

Následně byl zpracován vizuální obsah videonahrávek, u čehož byla pozornost zaměřena na mimiku, oční kontakt, postoj těla, proxemiku, haptiku a gestikulaci dítěte v interakci s druhým při hraní scének či řešení modelových situací.

Pro analýzu jednotlivých videonahrávek byly zvoleny kategorie chování dětí při řešení modelových situací.

Mezi zvolené kategorie patří:

- **verbální projevy** (např. omluva, vysvětlení situace, doptávání se/kladení otázek)
- **neverbální projevy** (např. haptika – pohazení, objetí, držení/chytnutí za ruku; mimika – výraz v obličeji, postoj těla, gestikulace, ton hlasu)
- **činy** – činnost, směřující ke zlepšení, k vyřešení situace

Všechny tyto složky či kategorie chování byly na videonahrávkách zkoumány u jednotlivého dítěte obou pohlaví, aby bylo zjištěno, zda se objevují či neobjevují rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami.

Pomocí videonahrávek bylo zachyceno i samotné vcítění dětí do situace, kdy pozornost byla zaměřena hlavně na výběr emočních kartiček ve vztahu k situaci a následné slovní vyjádření, proč si dítě vybralo právě tu emoční kartičku, kterou si vybralo.

7 Výsledky provedeného výzkumu

Modelových situací, v rámci programu, bylo původně připravených 7, ale s dětmi bylo realizováno 5 situací, protože se již reakce dětí začínaly opakovat.

Nejdříve je krátce představena charakteristika každé modelové situace. Dále jsou popsány reakce dětí při vcítění se do situace včetně konkrétního vyjádření každého dítěte k vybrané emoční kartičce. Následně jsou popsány reakce dětí obou pohlaví při řešení situací, které jsou zároveň přiřazeny k jednotlivým zvoleným kategoriím chování a pro lepší přehlednost je přiřazení reakcí znázorněno pomocí tabulky.

Pomocí tabulky jsou znázorněny také reakce či projevy dětí, které hrály přímo roli chlapce nebo dívky, kterým se v obrázkové situaci něco přihodilo. Podle způsobu hraní role se poznalo, zda byly děti opravdu schopné se vcítit do pocitů chlapce či dívky na obrázku.

Velice zajímavé je, že děti při slovním vyjadřování k vybrané emoční kartičce, většinou demonstrovaly pocity na sobě samém, protože si ty pocity chlapce/dívky na obrázku tak dokázaly lépe představit.

7.1 Analýza modelové situace č. 1 – Poničený domeček

Modelová situace, s názvem „Poničený domeček“, představuje situaci v rámci spontánní hry dětí, kdy jeden chlapec si staví z kostek domeček a ostatní hrající si děti mu omylem domeček poničí. V této situaci šlo zejména o vžití se do pocitů a role chlapce, kterému byl hrad poničen.

U této situace hned děti rozpoznaly, o co se v ní jedná a hned začaly pojmenovávat pocity chlapce na obrázku. Děti si uvědomovaly důležitost toho, co by stavěly a jak by se cítily, kdyby jim to někdo poničil.

7.1.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění

Všechny děti měly s touto situací spojenou emoci **smutku**. Slovní vyjádření dětí k vybrané emoční kartičce bylo u všech velice podobné. Přesto bylo velice zajímavé slyšet, děti o vybrané emoci mluvit a bylo překvapující, že se děti vyjadřovaly opravdu v dlouhých souvětích. Často se objevovalo slovní spojení jako „*dalo mi to hodně práce*“, což značí právě to uvědomění si důležitosti či smyslu stavění domečku z kostek.

Při této situaci byla spíše převaha dívek, proto zatím nebyla možnost rozpoznat značné rozdíly či shody mezi projevy empatie u dívek a chlapců.

Nicméně, dívky se do situace vcítily hned a podle toho si vybíraly následně i emoční kartičky. Vcítění bylo rozpoznatelné hlavně na jejich mimice a způsobu mluvy během vyjadřování se k vybrané emoční kartičce. Daleko méně rozpoznatelné bylo vcítění u dvou chlapců, u nichž se neobjevoval výraz v obličeji, který by odpovídal popisované emoci. Následně také při slovním vyjádření k vybrané emoční kartičce nebylo zpočátku rozpoznatelné, zda se chlapci opravdu do situace dokázali vcítit. Jednoho z těchto dvou chlapců také znám, protože to je syn mé sestřenice, tudíž jsem s chlapcem často v kontaktu a vím, že je chlapec v přirozených situacích vnímavý a je schopný i adekvátně reagovat na prožívání pocitů druhých.

Přesto, že u těchto dvou chlapců neproběhlo dostatečné vcítění, tak si dokázali situaci alespoň představit.

Ráda bych však zmínila chlapce (Honza), u něhož vcítění proběhlo na velmi dobré úrovni a odpovídalo tomu i jeho slovní vyjádření. Honza je velmi citlivý chlapec, který své okolí opravdu vnímá a dokáže podle toho jednat při poskytování pomoci druhému.

Slovní vyjádření jednotlivého dítěte k vybraným emočním kartičkám znělo takto:

- **Štěpánka** – Štěpánka na otázku, proč si vybrala tuto kartičku, odpověděla slovy: *„Protože kdyby mně to někdo zbořil, tak bych byla smutná, protože mi to dalo hodně práce a musela bych to stavět znova.“*
- **Coletka** – *„Já jsem si taky vybrala smutek, protože bych byla smutná.“*
- **Anička** – *„Já jsem si vybrala smutek, protože kdyby mi to někdo rozbil, tak bych brečela a musela bych to stavět taky znovu.“*
- **Tereзка** – *„Já jsem si vybrala taky smutek, protože bych si musela najít ty kostičky, který bych potřebovala a byla bych z toho smutná, protože mi to dalo hodně práce.“*
- **Klárka** – *„Já jsem si vybrala taky smutek, protože by mi to dalo hodně práce a než bych zase vybrala ty kostičky, co jsem potřebovala.“*
- **Sárinka** – *„Vybrala jsem si taky smutek, protože kdybych to postavila a dalo mi to hodně práce, tak bych taky byla smutná a brečela by sem.“*
- **Lukáš** – *„Já bych byl smutný.“* Následně dodal, že by také brečel a ukázal nám ještě jednou svou kartičku (pláč měl ale spojený s obrázkem, protože na emoční kartičce měl smajlíka, který „pláče“)
- **Štěpán** – Štěpán ukázal svou kartičku a řekl, že je smutný, ale smál se tomu.
- **Honza** – *„Já jsem si vybral taky smutek, protože kdyby mně to někdo zbořil, tak by sem dokonce i brečel, protože mi to dalo hodně práce... položil jsem poslední kostičku... pořád mi to padalo a oni mi to zbořili... po stopadesátý.“*

7.1.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání

Reakce jednotlivých skupin, při řešení této situace, byly velice podobné. Pozornost byla zaměřena na využívání gestikulace, zachycení mimiky, postoje těla, haptiky a způsobu mluvního vyjadřování při řešení situace. Všechny skupiny se shodly, že nejvhodnějším řešením je, „*se chlapečkovi omluvit a pomoci mu domeček postavit znovu*“.

Jednotlivé skupiny byly průběžně pozorovány i při samotném domlouvání se na řešení. Tímto způsobem se také zjišťovalo, zda od sebe děti řešení pouze neokoukaly, i přesto, že každá skupina si domlouvala řešení v dostatečné vzdálenosti od další skupiny. Domlouvání se dětí, na řešení situace, bylo velice zajímavé pozorovat, protože jsem u každé skupiny spatřila jednoho více dominantního člena, který se snažil ve skupině rozdělovat role.

Charakteristika hraní scének:

Skupina č. 1

První skupinu tvořil Honza, Lukáš a Terežka. Honza hrál chlapce, kterému děti poničily domeček z kostek. Scénka probíhala způsobem, kdy Honza seděl na koberci a stavěl si domeček, přičemž mu Lukáš s Terezkou domeček při hře na honěnou poničili.

Honzova reakce byla na to taková, že předváděl pláč, oči si zakrýval rukama a měl skleslá ramena. Jeho reakce odpovídala předchozímu vyjádření k jeho vybrané emoční kartičce. Lukáš s Terezkou situaci vyřešili tak, že se Honzovi omluvili a pomáhali mu domeček postavit znovu. U Lukáša byla zachycena komunikace dotekem, kdy se Honzovi omluvil a zároveň ho pohladel. Výraz v obličeji u Lukáše i Terežky již neodpovídal, jelikož se při vyjádření omluvy smáli. Jelikož to děti hrály jenom jako, bylo přirozené, že ze strany Lukáše a Terežky nebyl zachycen odpovídající výraz v obličeji při omlouvání se Honzovi. Byla tu však možnost zachytit alespoň způsob pomoci, který by děti použily.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému byl poničen domeček:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Honza	haptika – zakrývání očí rukama posturika – skleslá ramena mimika – zavřené oči, výraz „pláče“ zvuk pláče	×	domeček začal stavět znovu společně s Lukášem a Terezkou

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Lukáš	haptika – pohlazení, mimika – úsměv/smích, oční kontakt při omluvě – navázán	omluva - „promiň“	začal pomáhat stavět
Terežka	mimika – úsměv/smích, oční kontakt při omluvě – navázán haptika – chytla Lukáše za ruku, když uviděla, že poničili domeček	omluva - „promiň“	pomáhala stavět domeček

Skupina č. 2

Druhá skupina byla tvořena Coletkou, Sárinkou a Štěpánkou. Štěpánka měla roli chlapce, kterému děti poničily domeček a reagovala spíše údivem, překvapeností. Coletka se Sárinkou si byly vědomy toho, že to Štěpánce dalo hodně práce a spíše ji pouze podávaly kostičky a Štěpánka si domeček stavěla sama. Sárinka i Coletka se Štěpánce omluvily a zároveň svou omluvu rozšířily o slovní spojení: „*Promiň, pomůžeme ti to opravit, postavit.*“ U předchozích skupinách zazněla omluva a hned bez dalšího dovysvětlení začaly pomáhat stavět domeček znovu.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému byl poničen domeček:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Štěpánka	mimika – výraz údivu, překvapenosti	×	začala si od dívek brát kostičky a stavět domeček znovu.

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Coletka	haptika – pohlazení mimika – spíše neutrální výraz oční kontakt – navázán	omluva a utěšování – „promiň, pomůžeme ti to postavit“	pomáhala stavět
Sárinka	mimika – smutný výraz oční kontakt – navázán	omluva a utěšování – „promiň, pomůžeme ti to opravit“	podávala kostičky Štěpánce

Skupina č. 3

Třetí skupinu tvořil Štěpán, Klárka a Anička. V této skupince hrál roli chlapce, kterému poničili domeček, Štěpán a Klárka s Aničkou hrály roli hrajících si dětí na „honěnou“. Štěpán seděl u svého domečku na koberci a jeho reakcí byl „pláč“, přičemž se zároveň smál, protože mu to přišlo vtipné. Dívky se, na základě Štěpánovy reakce, také smály, ale přesto zahrály své řešení, jak by se zachovaly a poskytly mu tak pomoc.

Chlapce se nepodařilo dostatečně vtáhnout do příběhu té situace, tudíž nedošlo ani k dostatečnému vcítění.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému byl poničen domeček:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Štěpán	mimika – smích a zároveň výraz „pláče“, zavřené oči zvuk pláče	×	×

Reakce dětí při řešení modelové řešení:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Klárka	mimika – úsmev/smích	omluva	začala stavět domeček
Anička	mimika – úsmev/smích	omluva	pomáhala stavět domeček

Děti, hrající roli chlapce, se následně v rámci reflexe také vyjádřily k tomu, jak by tuto situaci vyřešily. Honza by pomáhal stavět domeček znovu. Štěpánka by také pomáhala domeček stavět, ale pro uklidnění by chlapečka nejdříve pohladila a řekla by mu „*Promiň, my nechtěli.*“ Štěpán by se omluvil a pomáhal by chlapečkovi domeček znovu postavit.

Nápady dětí ve vztahu k řešení situace byly podobné, přičemž u Štěpánky se ještě k tomu objevil projev slovního utěšování, jak tomu bylo u dvou dívek, které s ní byly ve skupině.

7.2 Analýza modelové situace č. 2 – Nehoda při malování

Tato modelová situace představuje malování u stolečku, kdy si chlapec maluje barvami a na téměř hotový obrázek si sám rozlívá barvu, která se zároveň rozlije na zem.

Vyjádření dětí k obrázkové situaci bylo od počátku velmi zajímavé, protože na situaci většina dětí pohlížela z jiného úhlu pohledu, než jak bylo původně zamýšleno. Přesto, že na obrázku byl jenom samotný chlapec s rozlitou barvou, tak děti, aniž by o tom déle přemýšlely, hned situaci pochopily tak, že tu barvu rozlil někdo jiný. Děti mají spíše podobné nehody spojené s tím, že si za to většinou nemůže jeden, ale vždy je do těchto situací zapojen i někdo další.

Protože chlapec na obrázku má neutrální výraz v obličeji, není zpočátku zřejmé, jaké emoce chlapec může cítit, proto od počátku bylo také předpokládáno, že se u této situace u dětí objeví různorodý výběr emočních kartiček.

7.2.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění

Výběr emočních kartiček byl různorodý, jak bylo předpokládáno. Většina dětí si vybírala mezi emocí **strachu** a **smutkem**. Dále se objevila emoce **radosti**, **překvapenosti** a **stydlivosti**. Velmi překvapující byl výběr emočních kartiček u dvou chlapců, kteří si kartičky nevybírali ve vztahu k situaci, ale k tomu, co právě v blízké minulosti prožili. Chlapci ukázali, že jsou schopni správně identifikovat emoce k jejich dané prožité situaci, i přesto, že se v tu chvíli neztotožnili s probíranou situací.

Každé dítě se ke své vybrané emoční kartičce vyjádřilo a bylo velice zajímavé slyšet různé názory a myšlenky, které měly děti se situací spojeny.

Slovní vyjádření jednotlivého dítěte k vybraným emočním kartičkám znělo takto:

Čtyři chlapci, kteří si vybrali emoční kartičku vyjadřující **strach**, se vyjádřili slovy:

- **Lukáš** – „*Kdyby ta barva byla hodně drahá, tak by mně to bylo líto.*“ (Lukáš by měl strach, jelikož si uvědomuje, že ta barva mohla být drahá. Zároveň se jeho odpověď prolíná s emocí smutku u vyjádření lítosti.)

- **Křištof** – Křištof si vybral emoční kartičku vyjadřující strach, ale na otázku, proč si vybral tento obrázek, odpověděl slovy: „*Protože jsem smutný dneska.*“
- **Štěpán** – „*Protože, kdyby se mně rozlila barva...* (odmlka a komentář – Lukáš: „*barva, barvička*“... smích dětí) ... *tak bych se bál, kdo ji rozlil.*“
- **Honza** – „*Já bych byl smutný z toho...*(odmlka)... *protože kdyby ta barva byla nesmazatelná, tak by se to nedalo smazat a já bych byl smutný.*“ (Honzík měl s touto situací spojený strach z důvodu nesmazatelnosti barvy, ale zároveň slovně vyjádřil i smutek.)

Pět dívek a jeden chlapec si vybrali emoční kartičku vyjadřující **smutek** a vyjádřili se slovy:

- **Coletka** – „*Já jsem si vybrala tenhle, protože bych byla smutná, kdyby se mně zničil obrázek.*“ (Coletka mimo jiné vyjádřila smutek také mimikou, měla sklopená ramena, hlavu a ton hlasu byl skleslý.)
- **Štěpánka** – „*Já bych se taky cítila smutně, protože by se mi vylila barva na svůj obrázek, se kterým jsem si dala velkou práci.*“ (U Štěpánky také byl zřejmý výraz v obličeji a měla také skleslý ton hlasu.)
- **Sárinka** – „*Mně by se také nelíbilo, kdyby se rozlila barva na můj obrázek.*“ (U Sárinky bylo vidět, že by byla smutná, ale zároveň z tonu hlasu a výrazu v obličeji byla vidět rozzlobenost.)
- **Tereзка** – „*Já se taky cítím smutně, protože kdybych si ten obrázek malovala hodně dlouho a potom se mně na něj rozlila barva, tak by sem byla taky smutná.*“
- **Klárka** – „*Já jsem si ho vybrala, protože bych byla smutná, a i bych z toho brečela, protože to bylo pro mamku.*“

- **Miki** – „*Protože kdyby se vylila barva na můj obrázek a chtěl jsem ho dát mamce, tak bych byl smutný a brečel bych.*“ (U Mikiho byl zachycen výraz v obličeji, vyjadřující smutek.)

Jeden chlapec si vybral emoční kartičku vyjadřující **překvapenost**, přičemž na otázku, „Proč si vybral tuto emoční kartičku“, odpověděl takto:

- **Vašík** – „*Protože jsem měl nedávno narožky.*“ (Vašík uviděl obrázek překvapenosti a ihned si to spojil se svými narozeninami, které nedávno měl. Emoce byla ještě čerstvá, proto si tuto kartičku vybral, jelikož mu byla blízká. Chlapec nereagoval na probíranou situaci, ale dokázal správně identifikovat svůj pocit ve vztahu ke svým narozeninám.)

Další chlapec si vybral emoční kartičku vyjadřující **radost** a reagoval slovy:

- **Tomáš** - „*A já jsem byl rád, že jsem si nevyžil barvu na svůj obrázek a taky jsem maloval obrázek pro mamku a jí se to moc líbilo.*“

U tohoto chlapce byla jeho odpověď velmi překvapující, protože nereagoval na vytvořenou situaci, ale vybral si emoční kartičku ve vztahu k tomu, co se mu ve spojitosti s vytvořenou situací (s malováním barvami), stalo doopravdy.

Reakce dětí na vcítění se do situace byly opravdu různorodé. Objevilo se zde uvědomění si důležitosti malování obrázku, a to hlavně ze strany dívek. Dívky si uvědomovaly dobu a náročnost malování obrázku. Dále měla jedna dívka a jeden chlapec malování obrázku spojené s tím, že by ho následně darovali mamince. Vcítění dívek do této situace bylo velice zřejmé, jelikož se u slovního vyjádření objevila také mimika a ton hlasu, odpovídající vybrané emoci.

U chlapců se častěji s jejich jednou vybranou emocí prolínala ještě další emoce, která vyplynula z jejich slovního vyjádření. Dva chlapci také nereagovali přímo na situaci, ale na to, co právě prožívají nebo prožili u sebe ve skutečnosti.

7.2.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání

Většina reakcí dětí byla velice podobná. Všechny skupiny se opět shodovaly na řešení, že by chlapečkovi pomohly s úklidem barvy. Objevily se i další způsoby řešení u dvou dětí a to takové: „*Já bych mu dal svoji barvu*“ nebo „*Já bych mu to pomohla uklidit a namalovat znova.*“

Bylo také zajímavé vidět, jak si děti s danou situací poradily, protože jim k hraní nebyly dány žádné rekvizity. Dětem byl dán prostor a volnost při vymýšlení divadla, jelikož mohly použít téměř vše, co jim přišlo vhodné.

Charakteristika hraní scének:

Skupina č. 1

První skupina byla tvořena Honzou, Vašíkem a Štěpánkou. Vašík hrál roli chlapce, který si „u stolečku“ maloval barvami. Štěpánka a Honza si spolu hráli na „honěnou“ a omylem Vašíkovi „rozlili“ barvu. Děti k hraní divadla použily dvě židle, kdy na jedné židli seděl Vašík a rukama znázorňoval malování štětcem a na druhé židli byla položena miska „s barvou“.

Následná reakce Honzy a Štěpánky při „rozlití barvy“ byla taková, že se ihned omluvili, dali Vašíkovi ruku na koleno, čímž navázali kontakt a začali znázorňovat „utírání barvy“, přičemž ještě dali „misku s barvou“ zpět na „stoleček“, který také „utírali od barvy“. Honza ještě při „rozlití barvy“ udělal zvuk leknutí. Vašíkova reakce byla taková, že se usmíval, ale zároveň bylo vidět zklamání a ihned povolil ramena, jelikož malování znázorňoval v narovnanějším sedu. Vašík úklid „rozlité barvy“ pouze pozoroval a čekal, až to Štěpánka s Honzou uklidí. Na konci Vašíka ještě pohladili, přičemž se mu Štěpánka ještě znovu omluvila.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému se stala nehoda s barvou při malování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Vašík	gestikulace – „malování štětcem“ mimika – úsměv a zároveň výraz zklamání oční kontakt – navázán posturika – sklopená ramena	×	×

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Honza	haptika – pohazení na konci mimika – zklamaný výraz v obličeji oční kontakt – navázán	omluva - „promiň“	pomohl utřít rozlitou barvu
Štěpánka	haptika – pohladila chlapečka na začátku i na konci oční kontakt – navázán mimika – zklamaný výraz v obličeji	na začátku: „promiň, my ti to utřeme“ na konci: „promiň“	začala utírat rozlitou barvu

Skupina č. 2

Druhá skupina byla Klárka, Miki a Krištof. Do řešení situace se zapojila pouze Klárka, protože Krištof byl dnes nesoustředěný a nechtěl se zapojit. Přesto Krištof alespoň řekl svůj nápad a to takový, že by chlapečkovi dal svoji barvu.

Miki, který hrál roli chlapce a kterému byla „rozlita barva“ při malování, byl velmi nejistý. Neustále se Klárky ptal, co má dělat. Při znázorňování malování rukama se ji ptal „*takhle?*“ a Klárka reagovala slovy „*Nějak maluj, nevím.*“ Miki tedy začal rukama znázorňovat malování a Klárka mu „rozlila barvu“, přičemž se ihned omluvila, navázala s Mikim oční kontakt a začala „utírat barvu“. Při omlouvání měla Klárka neutrální ton hlasu a také výraz v obličeji. Miki měl také neutrální výraz v obličeji, ale zapojil se do úklidu.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému se stala nehoda s barvou při malování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Miki	mimika – nejistý výraz v obličeji gestikulace – „malování štětcem“ oční kontakt – navázán	u znázorňování malování štětcem se doptával slovy: „ <i>takhle?</i> “	zapojil se do úklidu „rozlité barvy“

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Krištof	nebylo zachyceno	<u>průběh hraní scénky druhé skupiny</u> : opakoval větu: „ <i>Já bych mu dal moji barvu.</i> “	dal by chlapečkovi svoji barvu
Klárka	mimika – spíše neutrální výraz gestikulace – „utírání barvy“ oční kontakt – navázán	omluva – „promiň, já ti to utřu“.	pomáhala s úklidem barvy

Skupina č. 3

Třetí skupina byla tvořena Coletkou, Lukášem a Sárinkou. Dominantním členem této skupiny byla Coletka, která začala navrhopvat řešení a to takové, že se „chlapečkovi“ nejdříve omluví, pomůžou mu „rozlitou barvu“ uklidit a navrhnou, že mu obrázek pomohou namalovat znovu. Lukáš a Sárinka s řešením Coletky souhlasili. Děti k této situaci použily jako rekvizitu stoleček z kuchyňky a misku.

Roli chlapce, kterému děti „rozlily barvu“ měl hrát Lukáš. Sárinka s Coletkou tedy měly roli dětí, které chlapcovi omylem „rozlily barvu“. Do řešení situace se zapojila pouze Coletka, protože Sárinka byla během hraní scénky rozptýlena chlapcem, který si hrál v kuchyňce a který jim zároveň do řešení situace neustále zasahoval, i přesto, že nebyl s nimi ve skupině. Chlapec také po chvíli strhl pozornost Coletky, protože ho začala v kuchyňce usměrňovat.

Během hraní scénky u této skupiny nastal menší „chaos“, kdy byla spatřena i nepozornost ostatních skupin. Experiment byl proto zastaven, přičemž následovala diskuze s dětmi v kroužku.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému se stala nehoda s barvou při malování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Lukáš	průběh domlouvání řešení: gestikulace – kývnutí hlavou (vyjádření souhlasu)	nebylo zachyceno (nečitelnost z důvodu vzniklého chaosu)	nebylo zachyceno (nečitelnost z důvodu vzniklého chaosu)

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Coletka	nebylo zachyceno	omluva a dovysvětlení – „promiň, my nechtěli“	pomohla by mu to uklidit a namalovat znova
Sárinka	nebylo zachyceno	nebylo zachyceno	nebylo zachyceno

Skupina č. 4

Čtvrtou skupinu tvořily Štěpán, Terežka a Simonka. Simonka měla původně hrát roli „chlapce“, kterému se stala nehoda s barvou, ale jakmile měly své řešení zahrát, tak se Simonce do této role vůbec nechtělo. Proto neustále vybízela Terežku, ať jde hrát ona, ale Terežka odmítala. Štěpán přihlížel a po chvíli vybídnul zase Simonku, ať jde hrát. Nakonec Štěpán šel sám od sebe roli chlapce zahrát a tím pomohl dívkám v rozhodování. Reakce Terežky a Simonky, když „rozlily barvu“, byla taková, že hned začaly „barvu utírat“ a až po nějaké chvíli Terežka navázala oční kontakt a omluvila se. Simonka se pouze na Štěpána podívala a následně napodobovala Terežku.

Štěpánova reakce byla taková, že dívky při „úklidu barvy“ chvíli pozoroval a poté se do úklidu také zapojil. Projevování emocí nebylo příliš výrazné, výraz v obličeji byl spíše neutrální.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli chlapce, kterému se stala nehoda s barvou při malování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Štěpán	mimika – neutrální výraz v obličeji gestikulace – malování štětcem	×	zapojil se do úklidu „rozlité barvy“

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Terežka	mimika – stydlivý výraz v obličeji oční kontakt – nenavázala hned	omluva – „promiň, my ti to utřeme“	pomáhala otírat barvu
Simonka	mimika – stydlivý výraz v obličeji oční kontakt – navázán později	×	pomáhala otírat barvu

Při této situaci se objevilo mnoho emočních okamžiků, na které bych ráda poukázala. Děti dnes celkově byly trochu roztěkané a méně soustředěné a nepozornost se právě projevila během experimentu. Menší nepozornost dětí začala již v kroužku při vyjadřování se k emočním kartičkám. Přesto jsme si ale společně v kroužku o emočních kartičkách zvládly popovídat a následovalo samotné řešení situace. Poté se aktivita začala nepatrně rozpadat, přičemž byl experiment zastaven, jelikož to ztrácelo význam a efekt.

Následně jsem si tedy všechny děti posadila do kroužku a začala jsem se dětí ptát, proč si myslí, že jsem aktivitu zastavila. Dětem jsem popsala mé emoce, jak se cítím já, co se mi dnes nelíbí a proč a děti samy od sebe začaly také vyjadřovat své emoce. Jeden chlapec se vyjádřil, že se mu také jejich chování dnes nelíbí. Tímto mi děti ukázaly, že jsou schopné sebereflexe a že jsou schopné určit správné či nesprávné chování. Byly si vědomy toho, proč se aktivita zastavila a zároveň děti dostaly prostor si to v klidu říci navzájem, jelikož dívky, které byly ve skupině s chlapci, většinou musely chlapce usměrňovat, což vedlo právě ke vzniklému „chaosu“. S dětmi jsem si povídala, co se stalo a hledali jsme řešení, jak to udělat, abychom to společně zvládli a pomohli skřítkovi Dubáčkovi s další situací. Děti měly strach, že skřítek Dubáček se už nevrátí do mateřské školy a bylo to vidět i na jejich mimice. Vysvětlila jsem dětem, že skřítek Dubáček u nás zůstane, ale že musíme být jako tým, abychom mu se situacemi pomohli. V této chvíli děti sdělovaly, že to chtějí dokončit a že to zkusí vyřešit, aniž by se hádaly. Následně všechny skupiny představily svá řešení.

Bylo velice zajímavé vidět, jak se děti chovají během přirozeně vzniklé situaci. U této události jsem si potvrdila, že děti vnímají emoce kolem sebe a že hlavně vnímají emoce i své paní učitelky. Viděly u mě, že jsem poté byla trochu nervózní z toho, jak se aktivita neubírá tím správným směrem a věděly, že to není ono a já si myslela totéž. Proto je velmi důležité včas zachytit okamžik, kdy se to neubírá tím správným směrem a než na děti křičet: „toto není správné“ nebo „toto nedělej“, tak daleko efektivnější způsob je, si o tom s dětmi promluvit. Každé chování dítěte má svůj důvod a vždy to chování provází nějaká emoce a je nutné s dětmi o jejich emocích a emocích druhých mluvit.

Rázem se tedy do experimentu vložila přirozeně vzniklá situace, u které bylo spatřeno, jak se děti chovají přirozeně při situaci vyžadující emoční citění.

7.3 Analýza modelové situace č. 3 – Hra na pískovišti

Modelová situace, s názvem „Hra na pískovišti“, představuje spontánní hru dvou chlapců na pískovišti v rámci pobytu venku, přičemž je v tichosti opodál pozoruje „holčička“, která by si s nimi také chtěla hrát. Tato situace by v dětech měla vzbudit soucit ve vztahu k „holčičce“, která z nějakého důvodu si s chlapci sama od sebe hrát nejde.

Protože byl dětem opět ukázán pouze obrázek situace, děti nevěděly, zda si holčička chce s chlapci hrát nebo zda se v situaci jedná o něco jiného. Vyjádření dětí k této obrázkové modelové situaci proto bylo velice zajímavé, jelikož na ni děti pohlížely z různého úhlu pohledu. Objevilo se zde několik variant, o co by se v situaci mohlo jednat, mezi které např. patří:

- holčička na chlapce čeká, až si dostaví hrad a potom si s nimi bude hrát
- holčička si s chlapci hrát nechce a odpočívá
- holčička se stydí, proto si s nimi nehraje

Dětem následně byla situace představena i slovně, přičemž se děti dozvěděly, že holčička je v té mateřské škole úplně nová.

Nicméně různé pohledy dětí na situaci a vzájemné vyslechnutí různých nápadů, o co se v situaci může jednat, potvrzuje, že už děti předškolního věku si jsou vědomi toho, že jakákoli situace může být očima druhého chápána různým způsobem a že je potřeba si perspektivu toho druhého vyslechnout, aby se mohlo nalézt vhodné řešení dané situace.

7.3.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění

Děti si vybíraly více emočních kartiček, jelikož v nich situace vyvolávala více emocí najednou. Objevily se emoce jako je **strach**, **smutek**, **stydlivost** a u jednoho chlapce dokonce i **hněv/vztek**. Některé děti se vyjádřily ke všem vybraným emočním kartičkám, některé pouze k jedné a některé se k vybraným kartičkám vyjádřit nechtěly, ale už to, jaké kartičky si každý sám za sebe vybral, již vypovídá o tom, jaké emoce by v danou situaci mohl cítit.

Dívky si většinou vybíraly emoční kartičky vyjadřující smutek v kombinaci s kartičkou vyjadřující stydlivost a u chlapců se nejčastěji objevovaly emoce jako je strach, hněv a smutek.

Slovní vyjádření jednotlivého dítěte k vybraným emočním kartičkám znělo takto:

- **Štěpánka** (vybrala si smutek a stydlivost) - „*Já bych se cítila smutně, protože jak jsem nová, tak by si se mnou ještě nikdo nehrál.*“ (Štěpánka svým výrazem v obličeji dala najevo, že by se cítila smutně. Dokázala si také představit situaci, kdy je někdo v mateřské škole nový a zároveň by se styděla.)
- **Coletka** (vybrala si smutek a stydlivost) – Vyjádřila se pouze ke kartičce vyjadřující smutek a to slovy: „*Já jsem si ho vybrala, protože bych byla smutná.*“
- **Sárinka** – „*Já jsem si ho taky vybrala, protože bych byla smutná.*“
(Sárinka se vyjádřila ke kartičce vyjadřující smutek, ale zároveň si vybrala i emoci stydlivosti.)
- **Simonka** – Simonka si vybrala stydlivost a ke kartičce se nechtěla vyjádřit.
- **Křištof** (vybral si emoční kartičku „smutek“) – „*Kdybych byl nový, tak bych byl smutnej.*“
- **Vašík** – Vašík si vybral strach, hněv a smutek.
- **Lukáš** – Lukáš si vybral emoční kartičky vyjadřující smutek, strach, stydlivost a také hněv, ale vyjádřil se pouze k emoční kartičce smutku a to slovy: „*Já bych si to taky vybral, protože bych byl smutnej.*“
- **Tomáš** – „*My tři s Adélkou a Lukášem jsme byli smutný, když nám mamka nedala žádný jeden bonbon.*“ (Tomášek si vybral tři emoční kartičky vyjadřující smutek, jelikož si vzpomněl na situaci, kdy on, Adélka a Lukáš nedostali od maminky bonbon. Uvědomil si, jak se cítili také jeho kamarádi, tudíž místo jedné vybral rovnou tři kartičky.)
- **Tereška** (vybrala si strach) – „*Já bych se bála proto, že kdyby si se mnou v té školce nechtěl nikdo hrát a já jsem tam byla sama a všichni by na mě byli zlý, tak bych se bála.*“

- **Honza** (vybral si strach a stydlivost) – „*Já bych se styděl a bál, protože bych se bál, aby mě nevyhodili a pak kdyby mě vyhodili, tak bych se styděl.*“
- **Štěpán** (vybral si strach) – „*Já bych se tak cítil, protože bych si tam chtěl hrát, a navíc bych si tam chtěl najít kamarády.*“

7.3.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání

Děti byly u této situace rozděleny do třech skupin. Dvě skupiny sehrály scénku velice podobně. Jelikož dětem nebyla předkládána žádná varianta řešení či způsob dohrání situace, bylo o to zajímavější vidět, jak děti přemýšlí a jak si situaci představují.

Děti si představily situaci tak, kdy nejdříve proběhlo odmítnutí ze strany hrajících si dětí a až poté proběhlo přijetí „holčičky“.

Charakteristika hraní scének jednotlivých skupin:

Skupina č. 1

Tato skupina byla tvořena Coletkou, Štěpánkou, Křištofem a Štěpánem. Domlouvání se ve skupině probíhalo následovně. Štěpán navrhoval, že s Křištofem bude hrát dva chlapce, kteří si hrají. Následně na to Křištof navrhl, že si budou hrát s kostkami a stavět hrad jako na písku a přesunuli se na místo, kde byly kostky. Coletka nechtěla hrát „holčičku“, protože chtěla hrát se Štěpánem, jak si hraje na písku. Nakonec Štěpánka sama navrhla, že bude hrát „holčičku“, toužící si hrát s ostatními dětmi.

Štěpánka se dětí sama zeptala, jestli si s nimi může hrát, ale oni na to, že ne. Štěpánka rychle odběhla stranou a byla smutná až vyděšená. Nakonec se děti domluvily, že Štěpánku vezmou mezi sebe.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce při hraní role dívky, která by se ráda zapojila do hry na písku:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Štěpánka	mimika – smutný a vyděšený výraz v obličeji <u>při řešení:</u> haptika – vzala Coletku za ruku	kladení otázky - „Můžu s vámi?“	sama přišla mezi hrající si děti rychlé odběhnutí pryč

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Coletka	<u>řešení situace:</u> haptika – držení za ruku oční kontakt – navázán mimika – citlivý výraz	<u>průběh hraní scénky:</u> slovní nesouhlas „NE“ <u>později:</u> slovní utěšování - „promiň, tak pojď“	přišla znovu za holčičkou, chytla za ruku a dovedla ji „na pískoviště“ k ostatním
Štěpán	mimika – úsměv při stavění hradu <u>reakce na Štěpánku:</u> ton hlasu – ostrý oční kontakt – navázán	<u>průběh hraní scénky:</u> slovní nesouhlas „NE“ <u>později:</u> „tak ji vezmeme“	×
Krištof	gestikulace – kývnutí hlavou (vyjádření souhlasu s řešením Štěpána) oční kontakt – se Štěpánkou nenavázán; s ostatními členy skupiny navázán	<u>průběh hraní scénky:</u> slovní nesouhlas „NE“	×

Skupina č. 2

Druhá skupina, kterou tvořili Lukáš, Tomáš, Vašík a Sárinka, se domluvila na řešení, ale styděli se sehrát divadlo. Přiblížili jsme si proto více emoci stydlivosti a vysvětlili si, že je v pořádku se stydět. Domlouvali se, že „holčičku“ bude hrát Sárinka, ale ta se právě styděla a nikdo jiný hrát „holčičku“ nechtěl. Vašík během domlouvání neustále opakoval větu „*Já budu rozhodovat*“, ale ostatní děti na jeho sdělení nijak nereagovaly a dělalo jim obtíže se dohodnout. V této chvíli jsem do experimentu zasáhla já jako výzkumník, kdy jsem hrála „holčičku“ a vyzvala děti, aby to zkusily nějakým způsobem vyřešit.

Tato reakce dětem napomohla představit své řešení situace, přičemž Lukáš zaklepal Sárince na rameno, chytnul ji za ruku, poté chytnul za ruku i Tomáše a šli společně k „holčičce“. Sárinka si k „holčičce“ sedla blíž a řekla jí „*vezmeme tě do party*“.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Sárinka	mimika – citlivý výraz haptika – vzala za ruku Lukáška proxemika – posadila se „k holčičce“ blíž oční kontakt – navázán	„my tě vezmeme do party“	přišla s chlapci „za holčičkou“
Lukáš	haptika – zaklepal Sárince na rameno, držel Sárinku i Tomáška za ruku mimika – úsměv, stydlivý výraz	×	přišel „za holčičkou“
Tomáš	proxemika – sedal si do úrovně „holčičky“	×	přišel „za holčičkou“
Vašík	<u>průběh domlouvání řešení</u> : gestikulace – ukazoval prstem na sebe	<u>průběh domlouvání řešení</u> : opakování věty „ <i>Já budu rozhodovat</i> “	×

Skupina č. 3

Poslední třetí skupinou byli Honza, Klárka, Tereška a Simonka. Během domlouvání se na řešení, si nejdříve děti rozdělovaly role. Dominantním členem při rozdělování rolí byl Honza, který byl přemýšlivý a role rozděloval tak, aby to dávalo smysl (myslel i na pohlavní roli). Bylo hezké vidět, jak spolu děti diskutují, jak si vzájemně oponují, ale respektujícím přístupem, díky kterému došly ke společnému řešení, na kterém se všechny děti ve skupině shodly. Rozdělení rolí však bylo velmi zajímavé, protože Honza myslel i na počet „herců“ a protože ve skupině byli čtyři, tak se nakonec dohodli, že budou dvě „holčičky“, co si chtějí s ostatními dětmi hrát. V této skupince tedy hrála „holčičku“ Klárka a Tereška.

Nejdříve se hrajících si děti zeptaly „*Můžeme si s vámi hrát/stavět*“ a Honza odpověděl „*Ne, nemůžete.*“ Dívky šly stranou s tím, že je Honza ihned pozval, že si s nimi nakonec mohou hrát. Simonka si poposedla a udělala dívkám místo, ale po celou dobu byla rozptýlena ostatními skupinami a při hraní nenavazovala oční kontakt se svou skupinou.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli dívky, která by se ráda zapojila do hry na písku:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Tereška	mimika – úsměv oční kontakt – pokoušela navázat se Simonkou	kladení otázky - „Můžeme si s vámi hrát?“	přišla s Klárou mezi hrající si děti
Klárka	mimika – neutrální výraz, úsměv	kladení otázky - „Můžeme si s vámi stavět?“	přišla s Tereškou mezi hrající si děti

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Simonka	mimika – neutrální výraz minimální oční kontakt	×	poposedla si a udělala dívkám místo
Honza	gestikulace – kývnutí hlavou gesto NE mimika – spíše neutrální výraz	nejdříve: nesouhlas „nemůžete“ poté: „tak pojďte“	přišel za nimi a pozval je do hry

Během následující reflexe děti přicházely na další možná řešení, která by mohla vést k vyřešení situace. Jedno z těch řešení, které vymysleli dva chlapci je, že by se „holčičky“ zeptali, co se děje a povídali by si s ní. Další řešení vymyslela Štěpánka, která by ji ještě nabídla, jestli si s nimi nechce hrát.

7.4 Analýza modelové situace č. 4 – Překážková dráha

Tato modelová situace představuje aktivitu v rámci řízené pohybové chvilky, během které je pro děti připravena překážková dráha. V této situaci se jedná o chlapce, který se před překážkou, tvořenou tunelem, zastavil a následně se utíkal schovat za skříň.

Když byl dětem obrázek situace ukázán, děti hned začaly obrázek popisovat a správně uhodly, že má chlapec z toho tunelu strach. Dále z obrázku děti „vyčetly“, že ostatní „děti“ mu pravděpodobně fandí, ale to mu přesto nepomohlo.

Následný výběr emočních kartiček byl velmi zajímavý. Přestože děti uhodly, že má chlapec na obrázku z tunelu strach, děti si vybíraly i jiné emoční kartičky, jelikož tato situace v nich vyvolávala další emoce než strach. Děti také neznaly přesný důvod, proč chlapec před tunelem utekl (z čeho měl vlastně strach), proto bylo velmi zajímavé si poslechnout různé názory a myšlenky dětí k jejich vybrané emoční kartičce, nýbrž se v jejich vyjádření objevil důvod, proč by se tak mohl cítit.

7.4.1 Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění

Děti si nejvíce vybíraly emoční kartičky vyjadřující **strach** a **smutek**. Jedna dívka (Štěpánka) si vybrala dokonce tři emoční kartičky, a to kartičky vyjadřující **stydlivost**, strach a smutek. Dva chlapci si vybrali ještě emoční kartičku **hněvu**.

Slovní vyjádření jednotlivého dítěte k vybraným emočním kartičkám bylo takové:

Dvě dívky a jeden chlapec si vybrali emoční kartičku vyjadřující **strach** a vyjádřili se následovně:

- **Coletka** – „*Já bych se bála, protože by v tom tunelu byla velká tma.*“ (Coletka svou emoci projevila i ve výrazu v obličeji a odpovídal tomu i její ton hlasu.)

- **Štěpánka** – „*Já taky bych se mohla bát, že tam je velká tma.*“ (Štěpánka měla také odpovídající výraz v obličeji a ton hlasu.)
- **Křištof** – „*A já bych se bál, kdyby tam byl pavouk.*“ (U Křištofa byl zachycen odpovídající výraz v obličeji, když mluvil o pavoukovi.)

Dva chlapci a jedna dívka si vybrali emoční kartičku vyjadřující **smutek** a vyjádřili se slovy:

- **Anička** – „*Já jsem si ho vybrala, protože bych byla smutná.*“
- **Tomášek** – „*Já jsem si ho vybral, protože bych byl smutný, protože jsem musel jít domů a zavolat mamce a odjet.*“
- **Miki** – Miki si vybral kartičku vyjadřující smutek, ale slovně se vyjádřil, že by měl strach. Vyjádření proto bylo následující: „*Já jsem si ho vybral...proto...kdyby v tom tunelu byla hodně velká tma, tak bych se bál, že tam je nějaký obří pavouk.*“ Následně se svému vyjádření Miki smál.

Dva chlapci si vybrali emoční kartičku vyjadřující **hněv** a na otázku, proč si tyto kartičky vybrali, odpověděli slovy:

- **Lukáš** – Lukáš se nechtěl vyjádřit (kýval hlavou gesto NE). Přesto nám emoční kartičku ukázal, danou emoci jsme si zkusili všichni předvést a do toho Lukáš řekl: „*To ale není naštvaný.*“ Vybral si sice emoční kartičku vyjadřující hněv, ale myslel si, že si vybral smutek, protože výrazem obličeje předvedl, jak by byl smutný.
- **Honza** – „*Já bych byl naštvanej, kdybych to neprolez a ostatní děti jo...a já bych byl naštvanej, protože by to bylo nefér.*“

7.4.2 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání

Na tuto modelovou situaci bylo, z důvodu nemocnosti, výrazně méně dětí, z čehož 7 dětí bylo předškolních a jeden chlapec ve věku 4 let. Děti proto byly rozděleny pouze do dvojic, přičemž jeden z dvojice hrál roli chlapce, který z nějakého důvodu neprolezl tunelem v rámci překážkové dráhy a druhý v té dvojici měl zahrát řešení situace.

Během hraní scének byla dětem dána možnost použít prolézací tunel, aby si situaci dokázaly lépe představit.

Charakteristika hraní scének jednotlivých dvojic:

Dvojice č. 1

První dvojici tvořila Anička s Krištofem. Krištof hrál roli chlapce, který se před tunelem šel schovat a Anička hrála řešení situace. Tato dvojice si zpočátku nebyla moc jistá, jakým způsobem mají sehrát divadlo. Chlapec byl dnes méně soustředěný a dostatečně se nepodařilo ho vtáhnout do „děje“ modelové situace a spíše se tzv. „předváděl“. Nakonec dvojice řešení sehrála, přičemž Anička vyjádřila empatii slovy: „*Nemusíš se bát...jenom to zkus.*“ Krištof, hrající roli chlapce, reagoval na odpověď slovy: „*Já nechci*“ a usmíval se bez navázání očního kontaktu. Během tohoto okamžiku byla sledována následující reakce Aničky, zda bude pokračovat v komunikaci s chlapcem či nikoli i po odmítnutí. Anička se na Krištofa stále usmívala a poté už nic neříkala. Proběhla tu však slovní útěcha chlapce bez následného použití prolézacího tunelu k vyřešení situace.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Krištof - role chlapce, odbíhající od tunelu	mimika – úsměv oční kontakt – nenavázán	odmítnutí - „Já nechci“	×
Anička – hrající řešení	mimika – úsměv oční kontakt – navázán	slovní útěcha – „Nemusíš se bát... jenom to zkus.“	přišla za chlapcem a sedla si k němu

Dvojice č. 2

Druhá dvojice byla tvořena Coletkou a Tomášem, přičemž Tomáš byl v roli chlapce, který se schoval před tunelem a Coletka hrála řešení. Tomáš se po celou dobu hraní scénky stále usmíval. Coletka situaci s chlapcem vyřešila způsobem, že k němu pomalu přišla, pohladila ho a řekla mu „*Pojď, nemusíš se bát, půjdeme spolu my dva*“ a vzala ho za ruku. Tomáš vzal za ruku Coletku a prolezl společně s ní tunel. Na konci ho Coletka ještě jednou vzala za ruku a pochválila ho slovy „*Vidíš, zvládnul si to*“. Tomáš měl z pochvaly opravdu radost, což se projevilo i na jeho mimice, kdy se úsměv daleko rozšířil.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Tomáš - role chlapce, odbíhající od tunelu	<u>Začátek:</u> mimika – úsměv oční kontakt – nenavázán haptika – držení za ruku <u>Konec:</u> mimika – výraz vyjadřující radost oční kontakt – navázán haptika – držení za ruku	×	×
Coletka – hrající řešení	<u>Začátek:</u> mimika – citlivý výraz oční kontakt – navázán haptika – držení za ruku <u>Konec:</u> mimika – úsměv haptika – držení za ruku	slovní útěcha – „Pojď, nemusíš se bát, půjdeme spolu my dva.“ slovní pochvala – „Vidíš, zvládnul si to.“	prolezla společně s chlapcem tunel

Dvojice č. 3

Třetí dvojici tvořila Štěpánka a Miki, hrající roli chlapce, který měl z tunelu strach. Během hraní scénky byl u Mikiho zachycen výraz vyjadřující nejistotu. Miki svou roli zahrál způsobem, že si sednul před tunel a pozoroval Štěpánku. Štěpánka situaci vyřešila tak, že k chlapcovi přišla, podala mu ruku a utěšila ho slovy: „*Nemusíš se bát...pojd', půjdeme spolu*“ a prolezla s ním tunel. Na konci chlapce pohladila, chytla ho za ruku, usmála se na něj a řekla „*Šikovný, vidíš*“. Miki se na konci také usmál.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Miki - role chlapce, odbíhající od tunelu	<u>Začátek:</u> mimika – nejistý výraz před tunelem oční kontakt – nenavázán haptika – držení za ruku <u>Konec:</u> mimika – úsměv haptika – držení za ruku oční kontakt – navázán	×	×
Štěpánka – hrající řešení	<u>Začátek:</u> mimika – smutný, citlivý výraz oční kontakt – navázán haptika – držení za ruku <u>Konec:</u> mimika – úsměv haptika – pohlázení, držení za ruku	<u>Začátek:</u> slovní útěcha – „Nemusíš se bát... pojd', půjdeme spolu“ <u>Konec:</u> slovní pochvala – „Šikovný, vidíš“	prolezla společně s chlapcem tunel

Dvojice č. 4

Poslední čtvrtá dvojice byla tvořena Honzou a Lukášem. Při této situaci hrál roli „chlapce“, který odbíhá od tunelu Honza a Lukáš se snažil zahrát řešení.

Chlapci scénku zahráli způsobem, že šli společně k tunelu a Lukáš sdělil: „*Ted' půjdeme do tunelu*“, přičemž udělal gesto, vyjadřující „pojd“. Honza se ale před tunelem nejdříve zastavil, chvíli se na tunel díval a pak rychle odběhl pryč, schoulil se a jeho výraz v obličeji připomínal strach. Lukáš Honzu chvíli pozoroval a následně k němu přišel, chytnul ho za ruku a řekl: „*Pojd', neboj se*“ a prolezli společně tunel. Na konci Lukáš vzal Honzu za ruku.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Honza - role chlapce, odbíhající od tunelu	<u>Začátek:</u> mimika – výraz vyjadřující strach oční kontakt – navázán haptika – držení za ruku <u>Konec:</u> mimika – úsměv haptika – držení za ruku	×	×
Lukáš – hrající řešení	<u>Začátek:</u> mimika – citlivý výraz oční kontakt – navázán haptika – držení za ruku gestikulace rukou – „pojd“ <u>Konec:</u> mimika – úsměv haptika – pohlazení, držení za ruku	<u>Začátek:</u> „ <i>Ted'ka půjdeme do tunelu</i> “ útěcha/povzbuzení – „ <i>Pojd', neboj se</i> “	prolezl společně s chlapcem tunel

Při následující reflexi byly zhodnoceny a zopakovány všechny řešení, které děti, v rámci scénky, zahrály. Jednalo se o řešení, že chlapec překonal strach z tunelu, protože s ním do tunelu vždy šel někdo další.

Následně děti dostaly prostor pro další vymýšlení návrhů řešení situace. Pouze Štěpánka navrhla další řešení a to takové, že by chlapci vysvětlila, že tunel prolezlo už hodně dětí a že tam je místo tmy světlo a nemusí mít strach. Vedla by s chlapcem nejdříve rozhovor a poté by se snažila s ním prolézt tunel.

7.5 Analýza modelové situace č. 5 – Hledání obrázků

Tato modelová situace, která nese název „Hledání obrázků“, představuje aktivitu, kdy děti hledají po třídě schované obrázky zvířátek, které posléze budou potřebovat na další hru. Všechny děti obrázek našly, ale pouze jeden chlapec obrázek stále nenašel. Situace by měla v dětech vzbudit soucit s chlapcem, který nenašel obrázek.

Do této situace byl zapojen chlapec (Pěť'a), kterému jsou 3 roky. Chlapec se mi jevil jako velice vnímavý a přemýšlivý a protože děti, které byly od počátku zapojeny do experimentu, bylo na tuto situaci výrazně méně než předešlou situaci, tak jsem chlapce zkusila zapojit.

Reakce dětí při výběru emočních kartiček – proces vcítění

Výběr emočních kartiček byl opět různorodý. Děti se s touto situací setkaly i ve skutečnosti, proto se ihned dokázaly se situací a s emocemi, které chlapec na obrázku mohl cítit, ztotožnit. Situace v dětech vyvolávala mnoho emocí, jako je **strach**, **smutek**, **hněv** a **stydlivost**. Některé děti si vybíraly více emočních kartiček najednou.

Slovní vyjádření dětí k vybraným emočním kartičkám znělo takto:

- **Anička** (vybrala si **strach** a **smutek**) – K emoční kartičce zobrazující strach, se Anička vyjádřila slovy: „*Protože jsem nevěděla, kde je ten obrázek*“. Následně se také vyjádřila ke kartičce smutku a na otázku, proč si vybrala kartičku, vyjadřující smutek, odpověděla takto: „*Kdybych ho nenašla, tak bych byla smutná*“. (Anička při vyjadřování obou emocí měla neutrální výraz, spíše se usmívala.)

- **Coletka** (vybrala si **smutek** a **stydlivost**) - „*Já bych byla smutná, protože všechny děti by ho měly a já jediná ne*“. Poté se také vyjádřila k emoční kartičce zobrazující stydlivost, a to podobnými slovy: „*Protože bych se styděla, kdybych viděla, že ho všichni měli a já jediná ne*“. (Coletka vyjádřila smutek i stydlivost odpovídající mimikou se skleslým tonem hlasu.)
- **Štěpánka** (vybrala si **smutek** a **stydlivost**) – Štěpánka se ke kartičce smutku vyjádřila následovně: „*Já bych byla z toho smutná, protože prostě, všichni by měli obrázek a já jediná ne*“. (Při vyjadřování měla sklopené oči, ton hlasu byl skleslý a ramena měla také pokleslá.)
Štěpánka také mluvila hned po Coletce a při slovním vyjádření, proč si vybrala kartičku vyjadřující stydlivost, odpověděla: „*Já to stejný*.“ (Hned po jejím sdělení jsem spatřila, jak Štěpánka své vyjádření vysvětluje Coletce, aby ji dala najevo, že se „neopičí“, ale že by se opravdu takto styděla. Bylo to velmi zajímavé, jelikož se mi tímto u Štěpánky potvrdilo to, jak je vůči svému okolí opravdu vnímavá a jedná citlivě.)
- **Lukáš** (vybral si **strach**, **smutek** a **stydlivost**) – Lukáš ví, jak se asi cítil chlapeček na obrázku a jak by se cítil on sám a podle toho si následně také vybral emoční kartičky. Při vyjádření ke kartičkám však hledal vhodná slova a byl si svým vyjádřením nejistý. Nakonec se vyjádřil ke kartičce zobrazující strach, přičemž sdělil: „*Měl bych strach, kdybych nevěděl, kde obrázek je*.“ A následně ještě ke kartičce stydlivosti, ke které se vyjádřil slovy: „*Já bych se taky ještě styděl, kdyby ho všichni měli a já jediný ne*“.
- **Miki** (vybral si **strach** a **hněv**) - „*Kdybych neměl obrázek, tak bych měl hodně strachu*“ (Miki se při vyjadřování emoce usmíval.) Dále se vyjádřil ještě k emoční kartičce hněvu a sdělil: „*Kdybych ho nenašel, tak bych byl hodně rozzlobený jako čert*“ (Miki se své odpovědi opět smál a ostatní děti se také smály.)
- **Pét'a** (vybral si **smutek**) – „*Protože jsem nevěděl, kde je ten obrázek*“ (Pét'a se ihned vyjádřil ke své kartičce a byl zachycen i odpovídající výraz při vyjadřování emoce smutku.)

- **Křištof** (vybral si **smutek, hněv a stydlivost**) - K emoční kartičce smutku se vyjádřil takto: „*Kdybych nenašel ten obrázek, tak bych byl smutný hodně.... Víc, než si myslí všichni.*“ (Toto vyjádření bylo velmi překvapující, protože Křištof svým sdělením dal ostatním dětem najevo, že mnohdy jeho pocity jsou daleko silnější, než se na první pohled může zdát. Bylo vidět, že se Křištof s touto situací plně ztotožnil a dokázal se vcítit do pocitů chlapce na obrázku.

Dále se vyjádřil ke kartičce vyjadřující hněv, přičemž sdělil: „*Kdybych nenašel ten obrázek, tak bych byl zamračený.*“

Následně se vyjádřil ještě ke kartičce stydlivosti a to slovy: „*Já bych byl fakt ale smutný*“ (Na toto vyjádření reagovala Štěpánka a řekla mu „*To je stydlivost*“ a Křištof na to „*No tak stydlivý*“. Během tohoto vyjádření nebylo zcela jisté, zda je Křištof s emocí stydlivosti ztotožněn.)

7.5.1 Reakce dětí při řešení situace – prosociální jednání

Na tuto modelovou situaci bylo, z důvodu nemocnosti, bohužel ještě méně dětí, proto hraní scének probíhalo individuálně. Jak již bylo zmíněno, do experimentu byl zapojen chlapec (3 roky), který zahrál roli chlapce, který nemohl najít schovaný obrázek. Ostatní děti průběžně k němu chodily a hrály své řešení, které je právě napadlo. Dále si roli chlapce, který nenašel obrázek, zkusil zahrát Lukáš a poté dvě dívky, a to Coletka se Štěpánkou, které poté zároveň zahrály své řešení.

Charakteristika hraní jednotlivých dětí:

Během této situace se objevily dva typy řešení. Prvním řešením je, že děti pomůžou obrázek chlapcovi najít a druhým řešením je, mu dají svůj obrázek.

Nejdříve roli chlapce hrály dvě dívky, které se hned do role vžily a „pocity“ chlapce vyjádřily také mimikou. Jako první řešení situace představila Anička, která přišla k dívkám, sedla si do jejich úrovně a řekla „*Já vám pomůžu ten obrázek najít*“. Obě dívky Aničce poděkovaly. Na toto řešení reagoval Křištof, který řekl: „*Já bych udělal to stejný*“. Křištof se plně ztotožňoval s řešením, které zahrála Anička. Další nápad, jak by se situace mohla vyřešit, měl Lukáš, ale už nechtěl své řešení zahrát, protože se styděl. Hned na to začal Křištof vybízet Lukáše, aby šel, ale on přesto nešel.

Následně dvě dívky (Coletka a Štěpánka) také zahrály své řešení, přičemž roli chlapce hrál zase Lukáš. Coletka by situaci vyřešila tak, že by chlapci dala svůj obrázek a ten jeho by našla. Proběhla pouze slovní útěcha. Dále představila řešení Štěpánka, která chlapci řekla: „*Já ti ho najdu*“ a šla obrázek opravdu hledat.

Poté roli „chlapce hledající obrázek“ zahrál ještě tříletý Pět'a, který na řešení ostatních dětí reagoval verbálně a to slovy: „*Dobře, děkuju*“. Krištof s Aničkou ještě chtěly předvést své řešení, přičemž Anička přišla k Pět'ovi a řekla mu: „*Pomůžou ti všechny děti ten obrázek najít*“. Krištof následně předvedl své řešení, kdy Pět'ovi řekl: „*Já ti dám můj obrázek*“ a udělal gesto, jak mu „dává obrázek“.

Projevy dle stanovených kategorií chování:

Reakce dětí, hrající roli „chlapce“ který nenašel obrázek:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Coletka	mimika – nejdříve zklamáný výraz potom úsměv oční kontakt – navázán posturika – skleslá ramena	„Děkujeme“	×
Štěpánka	mimika – nejdříve smutný výraz potom úsměv posturika – skleslá ramena, sklopená hlava oční kontakt – navázán	„Děkujeme“	×
Lukáš	mimika – stydlivý výraz oční kontakt – nenavázán posturika – sklopená hlava a oči, skleslá ramena	×	×
Pět'a	mimika – spíše neutrální výraz oční kontakt – navázán haptika – mnutí očí	„Jo...dobře, děkuju“	×

Reakce dětí při řešení modelové situace:

JMÉNO:	NEVERBÁLNÍ PROJEVY:	VERBÁLNÍ PROJEVY:	ČINY:
Anička	mimika – úsměv oční kontakt – navázán	slovní utěšování – „Já vám pomůžu ten obrázek najít“ „Pomůžou ti všechny děti ten obrázek najít“	×
Coletka	mimika – citlivý výraz ton hlasu – citlivý oční kontakt – navázán	slovní utěšování – „Na já ti dám ten můj a ten tvůj najdu“	dala by svůj obrázek
Štěpánka	mimika – soucitný/citlivý výraz ton hlasu – citlivý oční kontakt – navázán	slovní utěšování – „Já ti ho najdu“	začala hledat obrázek, který mu následně „donesla“
Krištof	mimika – zamyšlený a citlivý výraz gestikulace – „dávání obrázku“ oční kontakt – navázán	reakce na řešení Aničky: „Já bych udělal to stejný“ „Já ti dám můj obrázek“	pomohl by hledat obrázek dal by svůj obrázek
Lukáš	mimika – stydlivý, nejistý výraz	×	×
Miki	nebylo zachyceno	nebylo zachyceno	nebylo zachyceno
Pěťa	nebylo zachyceno	nebylo zachyceno	nebylo zachyceno

8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným hypotézám

Na základě popsaných výsledků výzkumu, jsou dále shrnuty výsledky ve vztahu ke stanoveným výzkumným hypotézám.

Hypotéza č. 1 - *Děti předškolního věku jsou schopny projevovat empatii a následně podle toho jednat.*

Schopnost empatie se u dětí projevila již při výběru emočních kartiček, ke kterým se následně také vyjadřovaly. Během vyjadřování byl sledován u každého dítěte způsob sdělení emocí, při kterých zároveň byla sledována jejich mimika, která může napovědět o momentálním psychickém stavu dítěte.

Většina dětí, obou pohlaví, si vybíraly více emočních kartiček, jelikož v nich každá problémová situace vyvolávala vždy více emocí najednou. Následně byly téměř všechny děti schopné říci, proč by se tak cítily nebo proč by se tak cítil chlapec/dívka na obrázku a posléze i podle toho jednaly a volily svá řešení situace. Během slovního vyjadřování bylo u dvou chlapců také vypořádáno, že se většinou nevyjadřovali ve vztahu k situaci, ale ve vztahu k tomu, co v blízké minulosti prožili. Přesto, že neřekli, jak by se v danou situaci cítili nebo jak by se asi mohl cítit chlapec/dívka na obrázku, chlapci byli schopni popsat své emoce ve vztahu k vybrané emoční kartičce, kterou si zrovna spojili již s proběhlou událostí v jejich reálném životě.

Nicméně nejčastěji se u dětí, ve vztahu k **neverbálním projevům empatie**, objevovala:

- **Komunikace dotekem** (haptika) - Děti si často podávaly ruku nebo se pohladily.
- **Mimika** – Výraz v obličeji dětí byl u jednotlivých situací velmi rozpoznatelný a různorodý. Na základě výrazu se také poznalo, zda se dítě opravdu dokázalo plně se situací ztotožnit. Nejčastěji byl u dětí spatřen výraz vyjadřující smutek, strach, stydlivost a výraz radosti při vyřešení situace.
- **Oční kontakt** – Často byl také při řešení situací a projevování empatie zachycován oční kontakt mezi dětmi, který je velmi důležitý. Byly ale i situace, kdy některé děti oční kontakt naopak navazovaly minimálně.
- **Proxemika** – Často si děti při poskytování „pomoci“ sedaly do stejné úrovně a blíže k dívce či chlapci, hrající roli dítěte, kterému se v situaci něco stalo.

- **Posturika** – Tato složka neverbálního projevu byla rozpoznatelná u dětí hlavně při vyjadřování se k emočním kartičkám a při hraní rolí dětí, kterým měla být v situaci poskytnuta pomoc. Děti měly nejčastěji při slovním vyjadřování emoce smutku skleslá ramena a sklopenou hlavu k zemi.

Verbální projevy empatie byly také různorodé a během experimentu se u dětí objevovalo **slovní utěšování, slovní pochvala, omluva, omluva s dovysvětlením a kladení otázky**.

Poté byla, ze strany dětí, projevována empatie pomocí **činů**, kdy děti rovnou poskytovaly pomoc bez dalšího doptávání se. Projevy empatie se také často kombinovaly, kdy nejčastější kombinací projevů byla právě **komunikace dotekem, omluva a činy**.

Důležité je podotknout, že tyto projevy se týkají hlavně dětí ve věku 5–6 let. Děti ve věku 4 let byly, při projevování empatie druhému, ještě nejisté a nebyly, do jisté míry, schopné si vytvořit svůj názor na situaci, proto často opakovaly způsoby řešení či slovní vyjádření po ostatních dětech.

Na druhou stranu se občas stávalo, že i děti ve věku 4 let se plně ztotožnily se situací, proto, na základě zjištěných poznatků, **lze do jisté míry tuto hypotézu potvrdit**, ale je důležité neopomenout individualitu každého dítěte.

Hypotéza č. 2 - *Objevují se rozdíly v projevech empatie mezi dívkami a chlapci.*

Podle zjištěných poznatků z výzkumu jsou dívky i chlapci schopní se vyjádřit ke svým emocím i emocím druhých. Bylo spatřeno, že zpočátku dívky při vyjadřování se k emocím, měly bohatší slovní zásobu a vyjadřovaly se v dlouhých souvětích a také s odpovídajícím výrazem než chlapci. Souvisí to se skutečností, že dívky, z hlediska vývoje, mají daleko vyvinutější řečové dovednosti.

Chlapci se oproti dívkám spíše zpočátku vyjadřovali krátce a nijak svou odpověď dále nerozváděli a neobjevovala se u chlapců tolik výrazná mimika, která by odpovídala popisované emoci. Většina dívek se vždy plně ztotožnila s probíranou modelovou situací a bylo vidět, že to dívky více prožívaly. Postupem času se ale i chlapci začali vyjadřovat v dlouhých souvětích, své vyjádření k vybrané emoci popisovali podrobněji nežli předtím, ale výraz v obličeji už vždy méně odpovídal popisované emoci. Proto lze usuzovat, že si chlapci zanechávají větší objektivitu vůči „prožívaným“ emocím druhých.

Pokud by se poznatky z výzkumu měly shrnout, tak **rozdíly v projevech empatie** mezi chlapci a dívkami, se projevují zejména při **slovním vyjadřování emocí a empatie**, kdy dívky mají **výraznější a odpovídající mimiku a ton hlasu** než chlapci. Poté **obsahové sdělení** dívek bylo většinou více srozumitelnější, jelikož chlapci většinou hledali vhodná slova pro vyjádření dané emoce. Dále se nepatrné rozdíly projevují při řešení situací, kdy si dívky jsou většinou jistější svým řešením než chlapci.

Co se týká řešení situací neboli hraní scének, tak se spíše objevily **shody mezi projevy empatie** u dívek a chlapců. Způsoby řešení dívek i chlapců byly téměř na stejné úrovni. Jediným rozdílem však je, že si jsou dívky většinou jistější svým řešením než chlapci.

Nicméně během hraní řešení jednotlivých situací byla velice **různorodá**, a hlavně **proměnlivá mimika dětí**. Projevily se určité rozdíly mezi dívkami, kdy tři dívky měly téměř po celou dobu programu odpovídající mimiku ve vztahu k situaci, jak při slovním vyjadřování se k emoci, tak i při následné poskytování pomoci během řešení modelové situace. Tyto dívky se podařilo po většinu programu dostatečně vtáhnout do děje modelových situací. Jedná se o dvě dívky ve věku 5 let a o jednu dívku ve věku 4 let. U dalších tří předškolních dívek byl výraz v obličeji spíše neutrální nebo se vždy usmívaly u situace, kde by smích v reálné situaci nebyl vhodný. To samé bylo pozorováno i u chlapců, ale záleželo hlavně na charakteru dané modelové situace a opět na individualitě každého dítěte obou pohlaví. Na základě zjištěných poznatků **lze proto hypotézu** opět do jisté míry **potvrdit**.

Hypotéza č. 3 - *Děti jsou schopny projevovat empatii ve všech třech jejích oblastech, a to v emocionální, kognitivní a účastné (kombinace emocionální a kognitivní).*

Toto tvrzení souvisí s předchozími potvrzenými hypotézami a různorodostí projevů empatie u dětí.

Emocionální druh empatie mohl být objeven hlavně u dívek při slovním vyjadřování emocí, kdy byl spatřen odpovídající výraz v obličeji i ton hlasu. Bylo vidět, že popisovanou emoci již předtím zažily a na základě toho, své slovní vyjádření doprovázely i odpovídající mimikou a tonem hlasu.

Kognitivní druh empatie mohl být spatřen při řešení některých modelových situací, kdy si děti občas zanechávaly větší objektivitu vůči emocím. Přesto ale děti tušily, jak se asi cítí druhý a na základě toho poskytovaly pomoc. **Prolínání emocionálního druhu a kognitivního druhu empatie** mohlo být pozorováno u dvou dívek ve věku 5 let, kdy při řešení situace byla zřejmá a odpovídající mimika i ton hlasu. Dívky v této chvíli hypoteticky představily, jak by danou emoci prožívaly a následně podle toho také jednaly. Reakce dětí byly pouze hypotetické, proto není zcela možné reálně hovořit o jasném potvrzení či vyvrácení této hypotézy.

9 Diskuze

Pokud by mělo proběhnout porovnání současného stavu poznání s realitou čili poznatky získaných pomocí videonahrávek, tak bych ráda poukázala hned na několik zjištění, které do jisté míry korespondují se současným stavem poznání.

Práce se zabývá **empatií u dětí v předškolním věku**. Existuje nespočet teorií o empatii a jedna teorie empatie právě koresponduje se zjištěnými poznatky z výzkumu. Zahraniční autoři McDonald, Messinger (2011) pojímají pojem empatie jako „*schopnost cítit nebo si představit emocionální zkušenost jiné osoby*“. Během výzkumu se tento poznatek objevil u popisování obrázkové modelové situace, kdy děti popisovaly emoce dívky či chlapce na obrázku. Děti si dokázaly představit, jak se v té situaci mohly děti na obrázku cítit a následně tuto zkušenost byly děti schopné demonstrovat na sobě.

Empatie je také jedna ze složek **emoční inteligence**. Podle psychologů Saloveyho a Mayera, které zmiňuje Shapiro (1998) ve své studii, se pojmem emoční inteligence rozumí: „*emoční inteligence je součástí sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání*“ (Shapiro, 1998, str. 17). Toto teoretické vymezení pojmu emoční inteligence také koresponduje se zjištěnými poznatky z výzkumu. Během slovního vyjadřování k emočním kartičkám, byly děti vybízeny k popisování vlastních emocí a emocí dívky/chlapce na obrázku. Děti si plně uvědomovaly své pocity, které by mohly ve spojitosti se situací cítit. Velice zajímavý byl ale výběr emočních kartiček jednoho chlapce, který si uvědomoval nejen své pocity ve vztahu k situaci, ale také si uvědomoval pocity svých kamarádů, když místo jedné emoční kartičky, vybral tři kartičky, vyjadřující smutek.

Ráda bych dále poukázala na teorii **emocionálního a sociálního vývoje** dítěte v předškolním věku, kterou se zabývají Mertin, Gillernová (2010). Podle těchto autorů, se děti, vzhledem k jejich kognitivnímu vývoji, stávají **citlivějšími v prožívání svých úspěchů a neúspěchů**, proto je důležité tyto děti podporovat a oceňovat, protože tím se zvyšuje také jejich sebevědomí. Tato skutečnost byla, v rámci výzkumu, právě spatřena u chlapce ve věku 5 let, který si je občas nejistý ve svých rozhodnutích a když prožívá neúspěch, je velmi citlivý a často se do aktivity poté nechce zapojovat. Chlapec proto musel být častěji podporován a oceňován ze strany dospělého. Bylo také spatřeno, že

chlapec neustále sledoval reakce dospělého a ostatních dětí, jak vnímají jeho řešení či rozhodnutí.

Během výzkumu se objevilo také zjištění, které se týká **identifikace pohlavní role** dítěte. Podle Mertina, Gillernové (2010), si dítě již ve čtyřech letech plně uvědomuje svou pohlavní roli. Tento poznatek koresponduje se zjištěnými poznatky z výzkumu, jelikož děti během domlouvání se na řešení myslely na pohlavní roli. Jednalo se o modelovou situaci, kdy se dívka chtěla zapojit do hry se dvěma chlapci na pískovišti. Skupina, kde byli tři dívky a jeden chlapec, si rozdělovala role tak, aby to dávalo smysl. Protože situace vyžadovala tři členy, děti myslely také na počet „herců“, přičemž se nakonec domluvily, že budou dvě dívky toužící po hře s chlapci na pískovišti místo jedné. Jelikož byly ve skupině ale tři dívky, bylo velmi zajímavé, jak si s tímto děti poradily. Protože jedna dívka měla modré boty, rozhodlo se, že bude v roli chlapce, který si hraje s druhým chlapcem na pískovišti. Uvědomění si jednotlivých charakteristik pohlaví se tedy projevilo při upozornění dívky, že má modré boty, tak by měla být spíše v roli chlapce. Dívka s tímto rozhodnutím souhlasila. Toto zjištění se týká hlavně sociální stránky.

Mertin, Gillernová (2010) dále upozorňují na **emoční stránku**, kdy se s **pohlavní rolí** pojí řada **emočních projevů**, kdy je dívkám více tolerován pláč oproti chlapcům. Zjištěné poznatky z výzkumu jsou však, v porovnání se současným stavem poznání, překvapující. Dva chlapci, kteří byli v roli dětí, kterým se v situaci něco stalo, „hráli chlapce, který pláče“, což se u dívek ani jednou nevyskytlo. Bylo zpočátku předpokládáno, že spíše dívky budou „hrát pláč“, ale to se objevilo pouze u chlapců a bylo vidět, že tato reakce jim je blízká. Proto lze konstatovat, že v tomto případě nedochází k úplné shodě mezi teorií a realitou. Nicméně je důležité v této souvislosti zmínit, že se jednalo o hypotetické chování dětí, tudíž na druhou stranu nelze úplně říci, jak by na situaci děti reagovaly ve skutečnosti. Bylo ale spatřeno že se chlapci za svou reakci pláče nestydí a reakce byla přijímána i ostatními dětmi.

Co se týká **genderového pojetí empatie**, tak tvrzení Shapira (1998), že *„chlapci i dívky projevují stejný zájem pomáhat druhým, ale liší se pouze způsob jejich pomoci a to takový, že dívky raději pomáhají v aktivitách psychologického charakteru a chlapci zase v aktivitách fyzického charakteru“*, by mohlo vést k další jisté diskuzi.

Děti se seznámily se situací, kdy „chlapec“ měl strach prolézt tunel v rámci překážkové dráhy. Poskytnutí pomoci při prolézání tunelem lze považovat za fyzickou pomoc a bylo překvapující, že roli pomáhajícího hrály spíše dívky nežli chlapci. Přitom bylo předpokládáno, že tuto roli zastoupí spíše chlapci. Proto, na základě výsledků, lze do jisté míry usuzovat, že i dívky rády pomáhají v aktivitách fyzického charakteru. Důležité je ale opět zmínit, že se jednalo pouze o hypotetické chování a nelze říci, jak by se v tuto situaci zachovaly doopravdy dívky a jak chlapci. Proto tento způsob projevení empatie, je spíše vhodný pro dlouhodobější pozorování v rámci přirozených situací během dne v mateřské škole.

Co se týká **omezení** či **limitů**, tak během realizace výzkumu se jich objevilo několik, které do jisté míry mohly ovlivnit výsledky této práce.

Do posledních dvou situací bylo, z důvodu nemocnosti, zapojeno výrazně **méně dětí**, které byly od počátku zapojeny do výzkumu. Nebyla proto možnost zjistit, jak by se chybějící děti při dané situaci zachovaly a zda by se třeba objevily další projevy empatie, které se během výzkumu doposud neobjevily. Dále děti ve věku 3 let měly vždy připravený jiný program s druhou paní učitelkou ve vedlejší třídě. Občas se během realizace experimentu ozýval z vedlejší třídy **hluk**, přičemž některá slovní vyjádření dětí byla na některých videonahrávkách hůře rozpoznatelná. Poté se, hlavně u chlapců, občas objevovala menší **nesoustředěnost** a na základě toho neproběhlo dostatečné vcítění se do situace. Za další omezení lze považovat občasnou **stydlivost** a **nejistotu při hraní scének**, protože u některých situací mi některé děti nezahrály řešení, tudíž mohlo dojít k určitému zkreslení výsledků.

Celkové výsledky této práce však vedou k myšlence „**Proč děti reagovaly tak, jak reagovaly.**“

Podle mého názoru velmi záleží na rodinném zázemí, na komunikaci mezi rodiči a dětmi a na celkových prvotních emocích, které dítě zažívalo v ranném dětství. Všechny tyto faktory mohou ovlivňovat vývoj empatie u dětí a myslím si, že právě od rodinného zázemí se to vše odvíjí. Toto by již mohlo být předmětem dalšího výzkumu, při němž by se mohla zkoumat otázka „*Jak ovlivňuje rodinné zázemí vývoj empatie dítěte?*“

Závěr

Cílem této práce bylo zachytit různorodost projevů empatie u dětí v předškolním věku a zjistit, zda existují rozdíly v projevech empatie mezi chlapci a dívkami.

V úvodu současného stavu poznání byla nejprve popsána emoční inteligence a její role v rozvoji empatie. Následně se práce zabývala emocionálním a sociálním vývojem dítěte předškolního věku, protože k pochopení toho, jakým způsobem dítě projevuje empatii, je důležité znát, na jaké emoční a sociální úrovni vývoje, se dítě nachází. Dále se práce věnovala objasněním pojmu empatie a jejími druhy, přičemž navázala hlavní kapitola, která se zabývala empatií v předškolním věku a jejím rozvojem u dětí. Na závěr byly shrnuty poznatky, týkající se genderového pojetí empatie.

Výzkumná část byla zaměřena na průzkum, zda jsou děti předškolního věku schopny, si vzájemně projevovat empatii. Metodou zjišťování byl laboratorní experiment v prostředí mateřské školy. Pro děti byl připraven komplexní program, při němž děti byly opakovaně vystavovány situacím evokujícím empatii. Výzkum práce byl postaven na předem stanovených výzkumných hypotézách, kdy první hypotézou bylo, že děti předškolního věku jsou schopné si vzájemně projevovat empatii. Ve vztahu k této hypotéze, byla právě zjištěna různorodost projevů empatie pomocí modelových situací, při kterých děti byly vedeny k empatickému cítění. Další hypotéza se týkala rozdílů v projevech empatie mezi chlapci a dívkami. Na základě výsledků experimentu byly zjištěny nepatrné rozdíly hlavně při slovním vyjadřování se k emocím, tudíž cíl této práce byl naplněn.

Během zpracovávání práce jsem si uvědomila, jak moc je klíčový emocionální a sociální vývoj dítěte. Právě emocionální a sociální vývoj může z větší části ovlivnit následující životní etapy dítěte a velmi záleží na tom, jakým způsobem budou děti předškolního věku vedeny ze strany dospělého. Děti si projevují navzájem empatii, ale je potřeba, je k tomu neustále vést, často poukazovat na situace, které vyžadují empatické chování a případně děti více nechávat řešit problémové situace samostatně. Možnost, kdy si děti na správné řešení přijdou samy, je dle mého názoru, ta nejlepší a efektivní možnost, protože jediné tak se s tím děti doopravdy ztotožní a přijmou daný způsob za vlastní.

Na závěr bych ráda zmínila přínos této práce, kterým je uvědomění, jak je důležité s dětmi o jejich pocitech nejen mluvit, ale hlavně, jak je důležité si všímat neverbálních projevů dítěte. Neverbální signály mohou odhalit skutečnost, jak se dítě v nějaké situaci doopravdy cítí a na základě toho mu můžeme poskytnout vhodnou pomoc.

Seznam použité literatury

HARTL, P. (1993) *Psychologický slovník*.

JUUL, J., HOEG P. a kol. (2018) *Trénink empatie u dětí*. Portál. ISBN: 978-80-262-1278-2.

KOŤÁTKOVÁ, S. (2014) *Dítě a mateřská škola: Co by měly rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.

MCLAREN, K. (2020). *Umění empatie: Kompletní průvodce nejdůležitějších schopností pro život*. Noxi. ISBN 978-80-8111-528-8.

MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I. (2010) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIOVSKÝ, M. (2006) *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MIKOŠKA, P., & NOVÁK, L. (2017) *Jak současná věda objevuje empatii*. Pavel Mervart. ISBN: 9788074652905.

MŠMT (2021) *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT

PREKOPOVÁ, J. (2004) *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Grada. ISBN: 8024706725

PRŮCHA, J. a KOŤÁTKOVÁ S. (2013) *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

SHAPIRO, L. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál. ISBN 80-7178-238-6.

Internetové zdroje:

KOCÁBKOVÁ, L. (2010) Rozvíjíme empatii u dětí předškolního věku. *Metodický portál: RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut, 17. 12. 2010 [cit. 2021-12-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/9887/ROZVIJIME-EMPATII-U-DETI-PREDSKOLNIHO-VEKU.html>

VÁGNEROVÁ, M. (2016) *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí* [online]. 66. [cit. 2022-09-13]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11396%20title=>

MLČÁK, Z. (2010) *Psychologie a její kontexty: Teoretické problémy konceptualizace empatie v sociální a vývojové psychologii* [online]. Filozofická fakulta Ostravské Univerzity. [cit. 2022-09-13]. ISSN 1805-9023. Dostupné z: https://psychkont.osu.cz/fulltext/2010/Mlcak_2010_1.pdf

ŠTEFÁNKOVÁ, Z., KOUŘILOVÁ J., SVOBODOVÁ E. a PROCHÁZKA M. (2015). *Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v mateřské škole. Profesionální podpora pedagogů předškolního vzdělávání* [online] [cit. 2022-09-13]. Dostupné z: http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.6_Emoce.pdf

ZELYK, I. (2022). *Empatie u dětí a vliv empatického rodiče na emoční vývoj dítěte. IRYNA ZELYK* [online] [cit. 2022-09-26]. Dostupné z: <https://www.irynezelykcz.com/post/empatie-u-d%C4%9Bt%C3%AD-a-vliv-empatic%C3%A9ho-rodi%C4%8De-na-emo%C4%8Dn%C3%AD-v%C3%BDvoj-d%C3%ADt%C4%9Bte>

PETR, M. (2014). *Empatická deka: Jak být s druhým a jeho emocemi, aniž bychom se v nich sami začali topit? Psychologie.cz* [online] [cit. 2022-09-26]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/empaticka-deka/>

Zahraniční zdroje:

MCCREARY, J. (2017). *Empathy, reading, and gender relationships*. Disertační práce. Ball state university Muncie, Indiana. Vedoucí práce Gregory Marchant. [online] [cit. 2022-09-19]. Dostupné z: https://scholar.google.cz/scholar?q=Empathy,+Reading,+and+Gender+Relationships&hl=cs&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar.

ŠRAMKOVÁ, M. (2012). *Vychovávateľ: Empatia – alebo, keď nie je potrebné skočiť do vody* [online]. EDUCATIO. [cit. 2022-09-13]. ISSN 0139-6919. Dostupné z: https://kis.ukf.sk/epcfiles/236476F4A0124F32A1FA8D60AB9D8A56/Sramkova_Vychovavatel.pdf

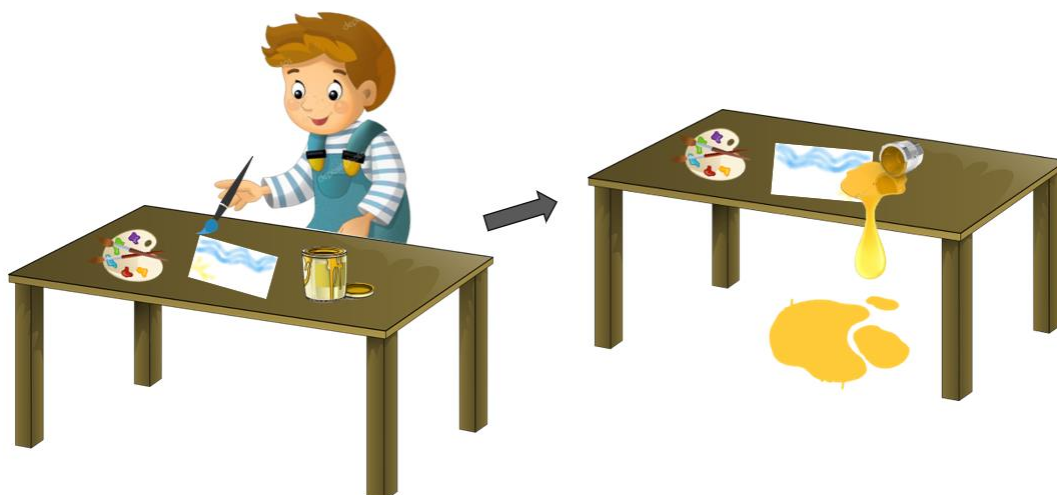
MCDONALD, Nicole M. a MESSINGER, Daniel S. (2011). *The Development of Empathy: How, When, and Why* [online] [cit. 2022-09-19]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/267426505_The_Development_of_Empathy_How_When_and_Why

Seznam příloh

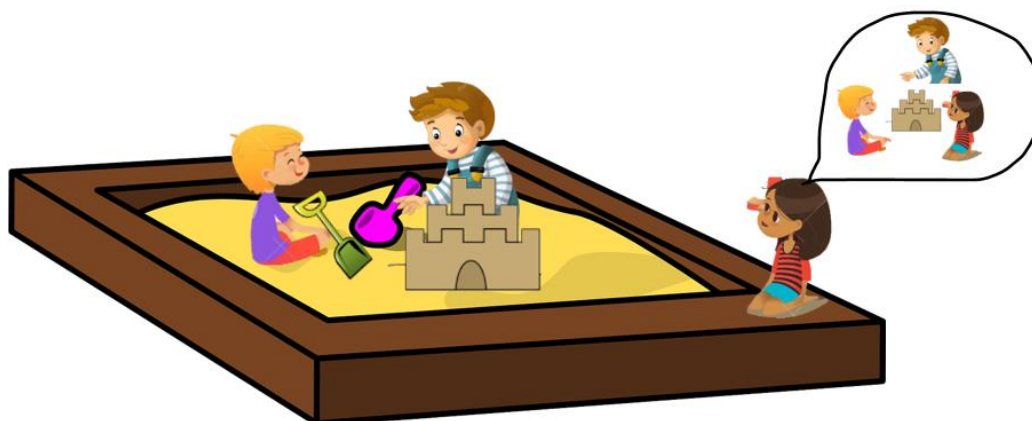
Příloha č. 1 – Modelová situace „Poničení domečku“



Příloha č. 2 – Modelová situace „Nehoda při malování“



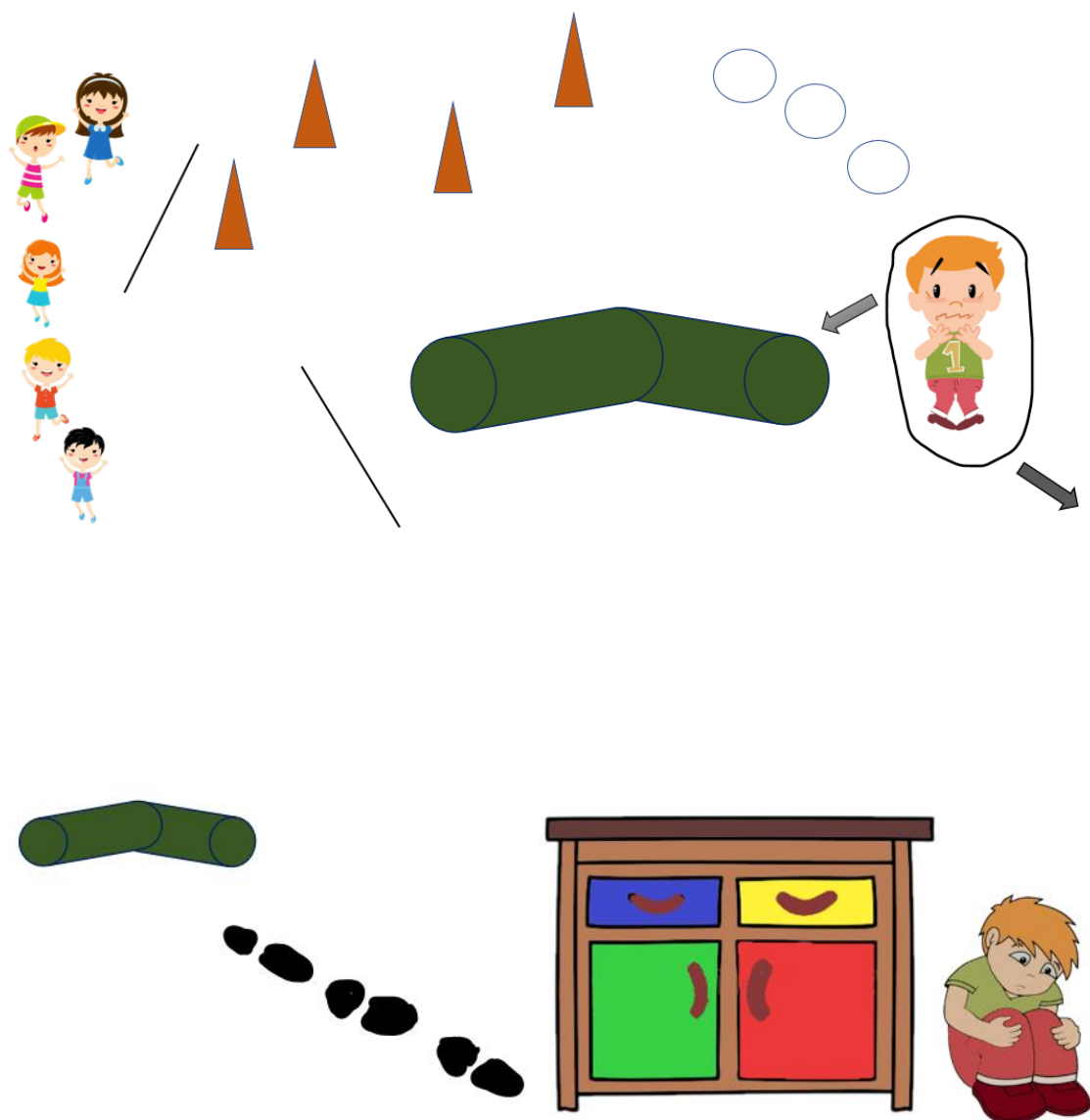
Příloha č. 3 – Modelová situace „Hra na pískovišti“



Příloha č. 4 – Modelová situace „Hledání obrázků“



Příloha č. 5 – Modelová situace „Překážková dráha“



Příloha č. 6 – Emoční kartičky

