

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PSYCHOLOGIE A PATOPSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petra Šimpachová

Emoční inteligence dětí předškolního věku

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem „*Emoční inteligence dětí předškolního věku*“ vypracovala samostatně a výhradně za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 2. 4. 2024

.....

Bc. Petra Šimpachová

Jméno a příjmení	Bc. Petra Šimpachová
Katedra nebo ústav	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D.
Rok obhajoby	2024

Název práce	Emoční inteligence dětí předškolního věku
Název práce v angličtině	Emotional intelligence of preschool children
Anotace práce	Diplomová práce se zabývá emoční inteligencí dětí předškolního věku a jejím rozvojem. Její teoretická část nabízí souhrn vývoje emocí dětí, popis jednotlivých emocí a aktivity pro rozvoj emoční inteligence. V empirické části porovnává pedagogy tradičních a Montessori mateřských škol z hlediska jejich práce s dětskými emocemi a emoční inteligencí a hledá v ní shody a rozdíly.
Klíčová slova	Emoční inteligence, předškolní vzdělávání, emoce dětí, emoční inteligence dětí, Montessori
Anotace v angličtině	The diploma thesis deals with emotional intelligence of preschool children and its development. Its theoretical part offers summary of development of children's emotions, description of particular emotions and activities for development of emotional intelligence. Empirical part compares teachers of traditional and Montessori kindergartens with the focus on their work with children's emotions and emotional intelligence and finds the matches and the differences.
Klíčová slova v angličtině	Emotional intelligence, preschool education, emotions of children, children's emotional intelligence, Montessori
Přílohy vázané v práci	7 příloh
Rozsah práce	86 stran
Jazyk práce	Český

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D., za její hodnotné rady a vstřícnou komunikaci. Mé upřímné děkuji patří i všem paním učitelkám mateřských škol, s kterými jsem vedla rozhovor, za jejich čas a ochotu sdílet se mnou své osobní zkušenosti a názory. Díky náleží také mé rodině za podporu během celého studia.

Obsah

Úvod.....	6
I. Teoretická část.....	7
1. Charakteristika dítěte předškolního věku.....	7
1.1 Předškolní věk.....	7
1.2 Fyzický vývoj.....	7
1.3 Psychický vývoj.....	8
1.4 Kognitivní vývoj.....	10
1.5 Sociální vývoj.....	12
1.6 Emoční vývoj.....	16
2. Emoční inteligence.....	20
2.1 Vymezení pojmů inteligence a emoce.....	20
2.2 Vymezení pojmu emoční inteligence.....	25
2.3 Rozvoj emoční inteligence.....	26
II. Empirická část.....	40
3. Úvod.....	40
4. Cíl empirické části.....	41
5. Výzkumné otázky.....	42
6. Design výzkumu a výzkumné metody.....	43
7. Charakteristika výzkumného souboru.....	44
8. Průběh empirického šetření.....	45
9. Vyhodnocení dat.....	46
10. Zodpovězení výzkumných otázek.....	53
11. Diskuze výsledků.....	55
Závěr.....	59
Seznam příloh.....	61
Seznam zkratk.....	62
Seznam použitých pramenů a literatury.....	63
Přílohy.....	66

Úvod

Jak můžeme ovlivnit emoční inteligenci dětí? A proč bychom se o to vůbec měli snažit? To jsou témata, kterými se zabývá tato diplomová práce.

Po dlouhou dobu byla inteligence považována za jednoznačný pojem měřitelný v přijímacích zkouškách, ve školních testech a označovaný zkratkou IQ. To je kognitivní inteligence, tedy rozumové schopnosti. Přitom ale vůbec nebyl vzat v úvahu faktor sociálních dovedností, který je pro další život nejméně stejně tak podstatný, a faktor lidskosti, která „... *se nejvíce projevuje právě v citech*“ (Goleman, 2020, s. 46). Emocemi nazýváme to, co získali Rossumovi univerzální roboti v dramatu Karla Čapka. To, co nás přiměje plakat, když ztratíme čtyřnohého kamaráda. A jsou také důvodem našeho úsměvu okamžitě poté, co se dozvíme, že jsme uspěli u zkoušky.

Pojem *emoční inteligence* uvedl do povědomí široké veřejnosti Daniel Goleman v roce 1995 vydáním své knihy „Emotional Intelligence“. Od té doby bylo zpracováno mnoho výzkumů, které prokázaly důležitost tohoto druhu inteligence ve vedoucích pozicích, při překonávání vlastních špatných návyků a v úspěšnosti jak v pracovním, tak i v osobním životě. Dobře rozvinutá emoční inteligence umožňuje člověku být spokojenějším, lépe se soustředit a kreativněji přemýšlet (Goleman, 2020).

Tato diplomová práce si klade za cíl zejména informovat čtenáře o emoční inteligenci a možnostech jejího rozvoje u dětí v předškolním věku. V první části je uveden stručný přehled vývoje dítěte od narození až do konce předškolního období a jsou objasněny základní pojmy, s kterými diplomová práce pracuje. Také poskytuje náměty na aktivity pro rozvoj emoční inteligence dětí. Druhou částí je empirické šetření zabývající se náhledem učitelů mateřských škol běžných a mateřských škol pracujících podle alternativního pedagogického systému Marie Montessori na problematiku emoční inteligence u předškolních dětí. Porovnává oba typy škol (konkrétní učitele) z hlediska jejich práce s emocemi, informuje o povědomí vzorku učitelů těchto škol o emoční inteligenci a jejím rozvoji v mateřské škole a nabízí zkušenosti a konkrétní aktivity z jejich pedagogického působení.

Závěrem práce jsou uvedeny výsledky a doporučení.

I. Teoretická část

1. Charakteristika dítěte předškolního věku

První kapitola se věnuje specifikaci toho, jakým obdobím lidského života se budeme dále zabývat.

Pojednává o vývoji dítěte v předškolním věku z hlediska psychického, kognitivního, sociálního a emočního. Ten je důležitý pro pochopení emocí dětí a chování pod jejich vlivem. Pro úplnost je zmíněn také stručný popis fyzického vývoje.

1.1 Předškolní věk

Dle Vágnerové (2012, s. 177) je období od 3 do 6 až 7 let „*věk hry a přípravy na školu*“.

Šmelová a Prášilová (2018) označují jako předškolní věk v užším smyslu období v životě člověka od dosažení 3 let věku do začátku povinné školní docházky. Ta bývá zahájena zpravidla v měsíci září následujícím po 6. narozeninách dítěte.

Dle Matějčka (2005, s. 138) předškolní věk charakterizuje „*první společenská emancipace*“ a nástup do školy, kdy jsou děti připraveny opustit ochranné prostředí své rodiny a zařadit se do společnosti.

Podle Thorové (2015) se předškolním věkem rozumí tradičně období od 3 do 6 let, někdy však již od 2 do 5 let věku.

1.2 Fyzický vývoj

Hlava novorozeného dítěte zabírá asi $\frac{1}{4}$ jeho celkové délky. Ta bývá průměrně 50 cm, průměrná hmotnost činí 3300–3400 g (Thorová, 2015). Novorozené dítě rozlišuje kyselou, sladkou, hořkou a umami chuť. Upřednostňuje sladkou, naopak po kyselém i hořkém chuťovém vjemu se dostaví negativní reakce. Čichem novorozenec pozná svou matku a její mléko (Thorová, 2015).

Od narození dítě disponuje reflexy, které mu mají zajistit přežití. Jsou automatické a patří k nim dýchání, příjem potravy, vylučování, kašláni, kýchání, zvracení, zívání a mrkání (Matějček, 2005; Thorová, 2015).

Mezi 5. a 8. měsícem se objevují 1. mléčné zuby. Následkem toho může být dítě plačtivé, mrzuté nebo může odmítat potravu. Druhá sada zubů, permanentní chrup, nastupuje mezi 5. a 7. rokem věku (Thorová, 2015).

V 11 měsících chodí po čtyřech, tedy po dlaních a chodidlech. Při obcházení opory se objevují úkroky stranou, zhruba za měsíc dítě chodí za ruku a dělá první samostatné kroky. Stoj bez opory a bez pohybu ovládá okolo 13 měsíců věku (Matějček, 2005).

Tříleté dítě rychle roste do výšky, zatahuje se mu břicho a postupně narůstá svalová hmota (Thorová, 2015).

Prodlováním dlouhých kostí je dítě kolem 6. roku věku schopno naplnit filipínskou míru školní zralosti, která spočívá v tom, že si rukou dosáhne přes temeno hlavy na protější ucho (Thorová, 2015).

1.3 Psychický vývoj

Novorozenec díky zkušenostem z období před narozením rozpoznává hlas matky (Thorová, 2015). Otáčí se za ním, stejně jako za každým zdrojem zvuku (Říčan, 2014). Zaujme ho zejména emotivní a vřelý projev (Laniado, 2004; Thorová, 2015).

Záměrné navazování očního kontaktu je možné pozorovat zhruba od 6. týdne věku dítěte. Tím se projevuje vrozená tendence k rozpoznávání lidského obličej (Laniado, 2004; Matějček, 2005).

Později dítě pomalu začíná získávat představu o věcech, uvědomuje si jejich hranice, prohlíží si své ruce a jiné předměty ve svém zorném poli. Zaměření pozornosti na konkrétní předmět je důležité pro rozvoj dovednosti soustředit se. To se dítě naučí až po 1. roce života (Laniado, 2004; Matějček, 2005).

Ve dvou letech vydrží zaměřit pozornost po dobu maximálně 15 minut. Házení hračkou má za cíl spíše než zbavení se věci nebo její odmítnutí zážitek vycházející ze zvuku, reakce okolí a pohybu. Účelnost věcí děti chápou až na konci 3. roku (Laniado, 2004; Matějček, 2005).

Dětskou pozornost zaujmou především intenzivní podněty, tedy silné emoce, syté a výrazné barvy. Nepříliš složité předměty a stálé opakování jsou dobré pro lepší orientaci a zapamatování. Naopak pro upoutání pozornosti je důležitá nevšednost a nepředvídatelnost (Laniado, 2004).

Po 1. roce věku, tedy ve věku batolecím (1-3 roky), se děti radostně zajímají o knížky a obrázky. 15měsíční dítě po obrázcích sahá, jako by je chtělo sebrat. Kolem roku a půl dokáže obrázek pojmenovat. Chápe, že nakreslený symbol je zástupným zobrazením něčeho reálného, a to je první předpoklad pro čtení písmen. Stránky knihy obrací po 2 nebo 3, za půl roku už po jedné. Jasně si vybírá, čemu bude věnovat pozornost a s čím si bude hrát (Matějček, 2005).

Dvouapůlleté děti zajímají hračky, jejichž pohyb mohou ovlivnit a řídit – typickým příkladem jsou auta. Hry 3letých obsahují role a jejich stereotypizaci v ohledu dívčích a chlapeckých témat. Od 3 let by děti měly být schopny se soustředit na jednoduché vyprávění (Matějček, 2005).

Konfabulace (nepravá lež) je vyprávění smyšleného nebo domyšleného, smíšení vzpomínek s fantazií a aktuálními emocemi, kterému samo dítě věří. Objevuje se, když dítě hledá v realitě srozumitelnost (Vágnerová, 2012). Shapiro (2004, s. 101) o představivosti 3-4letých dětí říká, že v jejich mysli promítá „*obraz jako film*“. Tím může ovlivnit jejich prožívání, např. citění bolesti a jiné nepříjemné situace. Nejenže přesměruje pozornost, ale zároveň skutečně tlumí bolest produkcí přirozených látek pro snížení vnímání bolesti. Pro funkčnost je nutné tato cvičení opakovat a dítě v nich povzbuzovat (Shapiro, 2004).

Od 4 let děti do vyprávění zahrnují svoji minulost. Budoucnost pak až od 7 let. Dítě trvá na zažitých rituálech a způsobech chování. Jejich nedodržení je stresuje a může si je vynucovat nevhodným chováním (Vágnerová, 2012).

Předškoláci jsou aktivní, iniciativní, chtějí sami něco zvládnout a dokázat si tak své kompetence, napodobit dospělé, něco vytvořit a vlastnit (Vágnerová, 2012).

Mezi 6. a 7. rokem se rozvíjí vnímání zrakem a spolu s ním i schopnost soustředění, systematickosti a smysl pro detail (Thorová, 2015). Stejně tak fantazie, dosud stále bez dospělých omezení a racionality (Říčan, 2014).

Předškoláci mají radost z dynamického pohybu, který je jejich potřebou živelnosti a útoku, vyjádřením podnikavosti typické pro tento věk (Říčan, 2014).

1.4 Kognitivní vývoj

Emoce jsou s myšlením neoddělitelně propojeny (Berk, 1991).

Novorozenec bezpečně rozezná tvář své matky, vnímá změny jejího výrazu (Laniado, 2004). Zaznamená rozdíl hlasu muže a ženy, rozpozná svůj rodný jazyk od ostatních i svůj vlastní křik (Thorová, 2015).

Své chování a dění v okolí dítě dává do souvislosti od 3 měsíců života (Blatný, 2016). Říčan (2014) popisuje tzv. „*kruhovou reakci*“, při které dítě od asi půl roku věku po zjištění následku svého činu činnost opakuje.

V 5 měsících věku si kojeneček volí hračky dle svých preferencí, ohmatává je, zkoumá rukama i ústy, od půl roku je zřejmá zkušenost, kterou dítě tímto poznáváním získalo a předem něco předpokládá, například zvuk u hračky s rolničkou (Matějček, 2005).

Od 9 měsíců věku se dítě zřetelně učí nápodobou a jeho učení je podporováno pozitivní zpětnou vazbou od blízkých lidí (Matějček, 2005).

Od 10 měsíců chápe trvalost předmětů, i když je právě nevidí (Říčan, 2014).

V 11 měsících dítě rozumí odměně i trestu (pochvala a pokárání), pokud jsou od člověka, ke kterému má citový vztah (Matějček, 2005).

Do 1 roku života dítěti vnímání vlastního těla splývá s matkou a okolím (Laniado, 2004). K utváření sebepojetí dochází od 1 roku věku (Matějček, 2005).

Batole od 18-24 měsíců je schopno vyřešit problém tak, že si situaci pro sebe představí. Mladší děti využívají metodu pokus-omyl (Thorová, 2015).

Do 3 let dítě stále nedokáže rozlišit představu předmětu ve své mysli a skutečný předmět (Matějček, 2005).

Čtvrtý rok je ve znamení *teorie mysli*, tedy postupného uvědomění si a akceptování, že i ostatní lidé mají své znalosti, vlastní úhel pohledu a myšlenky, na popud kterých jednají, a které se od těch našich i od reality mohou lišit (Blatný, 2016). Na základě této teorie se vyvíjí empatická komunikace, chování zohledňující pocity druhých lidí a jejich záměrů, ale také cílené ubližování (Thorová, 2015).

Mezi 5. a 7. rokem dítě čas člení na dny v týdnu a vztahuje jej k subjektivně důležitým událostem (Vágnerová, 2012).

Změna vnějšího vzhledu dle něho znamená i změnu identity (Vágnerová, 2012).

Objevuje se *magičnost* – dítě si myslí, že vše ovládá tím, co dělá, říká nebo si i jen myslí (Říčan, 2014, s. 123). *Centrace* – subjektivní zaměření se na jeden nápadný znak a přehlížení ostatních, *egocentrismus* – trvání na vlastním názoru jako na jediném možném na úkor ostatních, vše existuje jen pro dítě, *fenomenismus* – svět a vše v něm je přesně tak, jak se to jeví (velryba je ryba), *absolutismus* – vše je jednoznačné a definitivní. *Neschopnost generalizace* znamená, že dítě ulpívá na konkrétním řečeném, nedokáže informaci zobecnit, *antropomorfismus (animismus)* – neživé věci dítě bere jako živé (Říčan, 2014; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

Předškolák si činnost plánuje a již má většinou jasný cíl. Někdy mu plány naruší jeho impulzivita a neochota odložit jinou činnost (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Počítání je mechanické, předškolák často nechápe význam čísel a číselné řady, ale ví, že při přidávání se množství zvyšuje a při ubírání klesá (Vágnerová, 2012).

Hledá jasná pravidla, jistoty a řád ve fungování světa. Zároveň 6-7letí předškoláci již chápou, že určitá pravidla platí někdy jinak pro děti a jinak pro dospělé. Paměť je nepřesná, zlepšuje se při pochopení děje a osobním zaujetí. Složitě věci zjednodušují a neberou v úvahu to, co jim nedává smysl (Vágnerová, 2012).

1.5 Sociální vývoj

Schopnost hledání jiné osoby a reakce na ni je zřejmá již u novorozence, který se snaží najít zdroj hlasu (Laniado, 2004). Vyhledává oční kontakt, rozezná známý obličej i hlas. Reaguje křikem na pláč jiných novorozenců nebo jím vyjadřuje svou nespokojenost, úsměvem pak spokojenost (Thorová, 2015).

Vazba na pečující osobu, kterou bývá nejčastěji matka, je zřetelně vidět v tzv. separační úzkosti. Projevuje se lehce od 5., více však až od 7. měsíce věku dítěte a značí jeho strach z opuštění (Matějček, 2005). Pokud do 1 roku věku výlučná vazba k jedné pečující osobě nevznikne, může být v budoucnu narušen sociální vývoj dítěte – negativní emoce, agrese vůči sobě nebo ostatním a problémy v mezilidském kontaktu (Thorová, 2015).

V 1 roce, dle Thorové (2015) již od 9. měsíce věku, nastupuje u většiny dětí touha po sdílené pozornosti s jiným člověkem (Blatný, 2016). Vágnerová (2012) považuje sdílení pozornosti za předzvěst schopnosti empatie. Podle Wharamové (2008) projevení empatie je identifikování se s pocity druhého. Jejím předpokladem je vlastní zkušenost.

Empatie se rozvíjí u batolat úmyslnou nápodobou dospělých (Thorová, 2015). Vyvíjí se také chápání zrakové perspektivy druhých (Blatný, 2016).

V 18 měsících se rozvíjí hra, při které se dítě střídá se spoluhráčem, a buduje základy spolupráci a souhře (Matějček, 2005).

Sebeuvědomění je zřejmé přibližně v roce a půl, kdy se děti začínají poznávat v zrcadle (Blatný, 2016). V souvislosti s ním se později objevuje sebechvála a citlivost vůči vlastnímu neúspěchu. Také dětský vzdor jako projev vlastní vůle a používání zájmen „já“ a „moje“ (Říčan, 2014).

Okolo 2 let dítě přijímá rodinnou identitu, je si vědomo vlastní náležitosti ke svým blízkým a bezpečí domova (Matějček, 2005). Silná fixace na rodinu se objevuje od 3 let. Rodina je prostředí, v němž dítě přijímá základní normy chování. Testuje si

reakce na překročení pravidel, nesouhlas a nespolupráci. Má radost z pocitu své nezávislosti a úspěchu (Thorová, 2015).

Období od 3 do 5 let se vyznačuje konformitou. Dítě velmi dbá na dodržování pravidel a řádu, a to ostatními dětmi i rodiči. Získává tím pocit jistoty (Matějček, 2005). Strach se mění v odstup a stud ve vztahu k cizím lidem. Někdy, zejména u velmi společenských dětí okolo 3–4 let, tento strach chybí a převažuje bezprostřednost (Thorová, 2015).

Vstup do mateřské školy je pro dítě velkou změnou. Očekává se od něho podřízení se novému řádu. Musí se vypořádat s cizí autoritou, neznámým prostředím, fungovat v kolektivu, zvládat lítost a zklamání (Thorová, 2015) Také dělit se o hračky s ostatními, což pro ně není snadné, protože „*Moje je součástí já*“ (Vágnerová, 2012, s. 249).

Ve 3 letech jde již o spolupráci při hře většinou v menších skupinách po dvou nebo třech. Pokládají se zde základy soucitu¹ a soustrasti, sdílené zábavy a prvních přátelských vztahů. Děti v tomto věku nejlépe přijímají jakákoli specifika a odchylky jiných dětí a rychle se vzájemně seznamují (Matějček, 2005; Thorová, 2015).

Dítě se učí spolupracovat ve skupině na společném cíli, podřídit se, soupeřit, prosadit i vysvětlit svůj názor, kritizovat a vést ostatní. Projevují soucit, dokážou oplatit druhým emoční podporu a s vrstevníky se srovnávají (Vágnerová, 2012).

Od 3 let v mateřské škole děti začínají se zájmovými aktivitami, přejímají společenské normy, rozlišuje správné a špatné. Uvědomují si svou pohlavní příslušnost a velmi upřednostňují kontakt s příslušníky stejného pohlaví (Blatný, 2016).

Pravidla společenského chování jsou přejímána prostřednictvím nápodoby vzoru, autority (dospělých/učitelů) a operantního podmiňování, tedy druhu učení, „*při kterém se jedinec učí z následků svého chování*“, které dospělí řídí a kontrolují (Thorová, 2015, s. 131). Všem jasná a smysluplná pravidla přináší dětem jistotu, bezpečí, klid a důvěru, zlepšují orientaci v situaci, podporují soudržnost skupiny a

¹ Soucit je podle Wharamové (2008, s. 130) „*kombinace empatie a porozumění*.“

sníží riziko překvapení. Naopak příliš striktní pravidla a organizovanost dětem nedopřávají prostor pro samostatnost a spontánní tvořivost (Černý a Grofová, 2020).

S blížícím se nástupem do základní školy sobecké chování a jednání mizí. Zvnitřnění pravidel s sebou přináší posmívání, žalování, vychloubání se, ale i pocit viny a rozvoj svědomí jako vnitřní regulace. Objevuje se prověřování společenských tabu a konvencí (Thorová, 2015; Vágnerová, 2012).

Sebehodnocení

Na sebeúctu dítěte má vliv ocenění od ostatních, zejména pro něho osobně důležitých dospělých (Vágnerová, 2012). Sebehodnocení předškolních dětí je nepřiměřeně kladné a nekritické, protože se ještě neporovnávají s ostatními a u mladších dětí ani se sebou samým v minulosti (Vágnerová, 2012). Objevuje se sebechvála (Říčan, 2014). Při komplikacích předškolní děti počítají s pomocí ostatních. Uchylují se k vychloubání, aby si udržely sebeúctu. U starších předškoláků je ovlivněno kontaktem s kamarády nebo sourozenci a hrdostí na své sociální role (Vágnerová, 2012).

Do 7 let děti „nerozlišují snahu od schopnosti“ (Shapiro, 2004, s. 27). Nedokážou realisticky zhodnotit své možnosti a nerozumí vrozenosti některých charakteristik, nepřipouští si možnost neúspěchu (Shapiro, 2004).

Sebevědomí neboli vědomí sám sebe, svého citění a prožívání, silných i slabých stránek a svých potřeb zahrnuje také právo je vyjádřit. Znamená to, že věřím vlastním pocitům a schopnostem. Vychází ze zkušeností, jedním jeho předpokladem je svoboda a možnost okolní svět ovlivňovat (Pfeffer, 2003). Má vliv na školní úspěšnost i sociální vztahy. Sebevědomí předškolních dětí můžeme podpořit upřímnou zpětnou vazbou a zájmem o ně. Také zadáváním různých přiměřených úkolů a výzev, při kterých mohou prožít pocit osobní potřebnosti a významnosti a také si uvědomit cenu úsilí a práce (Černý a Grofová, 2020).

Socializace

Socializace dítěte probíhá v rodině i mimo ni. „*Rodiče jsou pro předškolní děti emočně významnou autoritou*“ (Vágnerová, 2012, s. 225). Bývá jim prisuzována až

všemocnost, představují jistotu a bezpečí. Děti se s nimi identifikují², přijímají je jako vzor ve všech oblastech života. Důležitou roli hrají také sourozenecké vztahy, které by měly být oboustranně rozvíjející (Vágnerová, 2012).

Dítě se postupně odpoutává od rodičů a dokáže se samo a beze strachu či agresivity zařadit do nových sociálních skupin a v nich si najít svou pozici a navazovat vztahy s cizími dětmi. Získává novou roli – žák mateřské školy. Jeho rodina je v tomto procesu důležitou jistotou. V interakci s ostatními lidmi (sdílením, spoluprací, sebeprosazením, podporou) dochází k rozvoji osobnosti jedince, jeho sebepojetí, ke komunikaci s dětmi i cizími dospělými autoritami a také k získávání nových zkušeností (Vágnerová, 2012).

Kamarádství

Každý člověk má různou potřebu sociálního kontaktu. Extrovertně založené dítě chce trávit více času ve společnosti jiných lidí a považuje to za důležitější než introvert. Dítě si kamaráda vybírá na základě vnější nebo zájmové podobnosti, věku, pohlaví, vlastnictví něčeho atraktivního, fyzického vzhledu nebo blízkosti a z ní vyplývajícího sdílení – např. mateřské školy, hřiště či domu. Zve ho k sobě na návštěvu a vyhledává jeho společnost a společnou hru. Kamarádi vzájemně sdílí emoce a napodobují se. Lépe kooperují a v menší míře chtějí získat výhodu oproti druhému. Výběr kamaráda na základě osobnostních kvalit je pozdější, nastupuje ke konci předškolního období. Dítě se v těchto dosud nestálých, povrchních vztazích učí navazovat kontakt a udržet rozhovor (Černý a Grofová, 2020; Vágnerová, 2012).

Rizika a úskali

Rizikem pro zdravý vývoj dítěte může být rozpad vztahu rodičů, který dítě nemůže pochopit a mnohdy si jej dává za vinu (Vágnerová, 2012). Ztrácí tím pocit bezpečí a jistoty (Pfeffer, 2003).

Také řečové vady mohou mít vliv na sociální postavení dítěte (Vágnerová, 2012). Za zvýšenou agresivitou může stát prostředí, kde chybí slovní komunikace nebo neschopnost dítěte verbálně komunikovat (Pfeffer, 2003).

Odmítnutí vrstevníky může zapříčinit emoční problémy, špatný školní prospěch a zvýšené riziko kriminálního jednání v dospívání (Shapiro, 2004).

² Identifikace = „ztotožnění“, „pevná a trvalá vazba“ (Říčan, 2014, s. 135)

1.6 Emoční vývoj

Každé dítě se narodí se svými jedinečnými potřebami a temperamentem jako od počátku samostatná lidská bytost (Matějček, 2005). Všechny emoční dovednosti mají své načasování, ve kterém se začínají rozvíjet (Shapiro, 2004).

Novorozenec umí zrcadlit mimiku radosti, smutku i projevy negativních emocí (Thorová, 2015). Jednotlivé druhy dětského křiku se liší intonací a rytmem a oznamují hlad, vztek nebo bolest (Thorová, 2015).

Vše, co se dítě naučí, dělá pro radost svých blízkých (Matějček, 2005). Přibližně od 4 měsíců se nahlas směje a dává tím najevo svou radost a veselí. O 4 měsíce později začíná projevovat strach a nedůvěru vůči všemu neznámému, a tedy potenciálně nebezpečnému (Matějček, 2005).

V souvislosti s již zmíněným pochopením chválení a kárání v 11 měsících se u dítěte rozvíjí také sebeovládání (Matějček, 2005). Od 20 měsíců dítě pociťuje vinu a zahanbení (Thorová, 2015).

Dítě od 3 let věku dokáže druhé utěšovat. A to obvykle tím, co má samo nejraději nebo co zná jako útěchu z domova. Také umí vyjednávat (Thorová, 2015).

Batole zatím nezvládne mírnit projevy svých pocitů, vzdoruje pomocí slova „Ne!“, snaží se prosadit svou vůli („Já chci.“, „Já nechci.“). Zjišťuje tak, jaký může mít vliv na své okolí, snaží se jej řídit (Thorová, 2015). Shapiro (2004) podotýká, že nahrazuje emočním záchvatem dosud nerozvinutou řeč. Později se stále více vyrovnává se svými pocity a problémy pomocí slov. O období od 2,5 do 3 let mluvíme jako o „*období vzdoru*.“ Thorová (2015, s. 378) jej označuje jako „*první pubertu*.“ Vyznačuje se zejména trucováním a výbuchy zlosti až do zmodrání nebo kopáním okolo sebe z důvodu nezvládnutí konfliktové situace. V těchto situacích se doporučuje neposkytovat žádnou zpětnou vazbu, ale spíše změnit prostředí, tedy odejít nebo dítě přemístit (Matějček, 2005).

Strach mají 2-3leté děti nejčastěji z nereálných bytostí, tmy, větru nebo bouřky (Černý a Grofová, 2020).

Okolo 3. roku věku se objevují emoce dokazující sebeuvědomění – zahanbení, stud a pýcha. Od okamžiku rozlišení sebe od jiných se rozvíjí sociální chování. Dítě se postupně učí podělit se, něco vyměnit, darovat, ale i šidit (Thorová, 2015).

Mateřská škola poskytuje dětem citově vstřícné a přijímající prostředí a podporu. Seznamuje je s odlišnými kulturami a společenskými normami (Matějček, 2005).

Pro děti v kolektivu nejisté je mateřská škola příležitostí k adaptaci na společnost a soužití s jinými dětmi, což je pro předškolní dítě nezbytné (Matějček, 2005). Od 4 let, kdy se rozvíjí teorie mysli, dítě rozeznává lež a samo začíná lhát (Thorová, 2015).

Od 4 do 6 let se vyskytuje strach ze smrtelnosti a nemoci nebo smrti rodičů, z vody nebo z toho, že se ztratí. K těmto dětským obavám bychom měli přistupovat bez jejich potlačování a zesměšňování, samy po čase odezní (Černý a Grofová, 2020).

V pátém roce věku dítě chápe jednoduché vtipy založené zejména na rozporu řečeného a skutečnosti. Baví ho zvláštní zjev klauna a připadá si chytřejší než on (Matějček, 2005). Objevuje se tzv. fekální neboli skatologický humor jako reakce na společenské konvence. Jde o způsob testování hranic a přitáhnutí pozornosti (Thorová, 2015).

Vytrácí se sobecké chování a hamižnost a naopak se objevuje seberegulace a touha po dobré společenské pověsti, uznání a obdivu (Vágnerová, 2012).

Pochvala by měla být vždy realistická, upřímná, konkrétní a popisná (Plummer, 2019). Jinak příště ztratí na důvěryhodnosti (Černý a Grofová, 2020).

Vyvíjí se asertivita, morálka, sebeúcta (na základě zpětné vazby od okolí) a obrana, což může zahrnovat i občasnou provokaci či agresi. Je důležité dětem zprostředkovat jednoduchá pravidla vhodného a nevhodného chování a sami jít příkladem řešení konfliktů a náročných situací. Mladší děti častokrát pláčou a vyrovnávají tak svoji frustraci (Thorová, 2015). Starší předškolák se již snaží o její zvládnutí jiným způsobem a chápe její důvod (Vágnerová, 2012).

Mezi 4. a 7. rokem dochází k rozvoji svědomí. Někdy dítě má problém s dodržením pravidel, i když jim rozumí, přijímá je a ví, že dospělé má poslouchat. V takové

situaci se snaží své jednání napravit nebo obhájit. Pokud odolá pokušení a pravidla neporuší, pocituje hrdost (Vágnerová, 2012).

V pohádkách se děti učí bát tím, že prožívají strach, napětí nebo úzkost z děje v bezpečí domova a budují tak svoji psychickou odolnost (Matějček, 2005).

„*Citové vztahy vnímají jako přímočaré, jasné a přehledné*“ (Matějček, 2005, s. 156).

V těchto příbězích se dále nacházejí prosociální vlastnosti, důležité pro dětský vývoj, kterými jsou trpělivost, obětavost, upřímnost a hrdinství (Matějček, 2005). Pohádky uspokojují potřebu řádu a naděje na dobrý konec (Vágnerová, 2012).

Předškoláci chápou význam emocí (hodnotí, prezentují spokojenost/nespokojenost). Již si pamatují svoje pocity z minulosti (emoční paměť) a dokážou odhadnout pocity budoucí. Jejich emoční inteligence se rozvíjí, stejně tak pochopení důvodu vzniku emocí. Učí se ovládat projevy svých emocí i emocí ostatních, rozpoznávat jejich význam a umí oddálit uspokojení potřeb, pokud je to nevyhnutelné. Vlastní protichůdné souběžné emoce vnímají zatím jako oddělené, vzájemně nezávislé. Někdy dokážou své emoce ovládnout a reagovat tak, jak je to přijatelné společností (Vágnerová, 2012).

Objevuje se nekritické přejímání emocí, silných emočních prožitků a názorů od lidí dítěti blízkých a reakce na jejich jednoznačné emoční projevy (Vágnerová, 2012). To Vágnerová (2012) vysvětluje jako dětský projev pomoci, soucitu a empatie. Proto úzkost u jednoho dítěte ve třídě může spustit úzkost i u ostatních (Plummer, 2019).

Emoční prožitky se navenek projevují různě (Vágnerová, 2012).

Vztek a zlost se objevují při frustraci, kdy se kvůli nezralé emoční sebekontrolě dítě neovládne. Až od 4 let je děti rozeznávají od strachu. Agresivní chování může být vrozené i sociálně naučené. Otevřená agrese slábne s věkem, spolu s postupným získáváním kontroly nad ní se objevuje prosociální chování. Čím je dítě starší, tím více se objevuje agrese verbální a symbolická oproti té přímé, fyzické (Vágnerová, 2012).

Chlapci častěji útočí fyzicky, zatímco dívky spíše verbálně zesměšňováním a urážkami. Neslušnými slovy děti podobně jako dospělí uvolňují hněv (Steininger, 2023).

Strach – Nejčastěji se vyskytuje v souvislosti s fantazií, vymyšlenými bytostmi nebo vzájemným strašením se s vrstevníky. Může být ovlivněn zkušeností. Úzkostnost a bázlivost je závislá na typu temperamentu (Vágnerová, 2012).

Smysl pro humor

Od 4 let se děti baví reprodukcí nesmyslů nebo slov, která by říkat neměly (neslušná, tabu). „*Sdílení legrace je důležitou součástí mezilidských vztahů*“ (Vágnerová, 2012, s. 219), proto se děti obveselují vzájemně se svými kamarády (Vágnerová, 2012). Od 5 let zakládají předškoláci vtipy na dvojsmyslech, což je důkazem o chápání slov s více významy. Měli bychom dávat pozor na nepřátelský humor, rozlišovat jej od přátelského a učit to i děti (Shapiro, 2004).

Od 6 let věku děti chápou záměrné maskování emocí (Vágnerová, 2012).

Morální emoce mohou být škodlivé pro sociální vývoj dítěte, pokud jsou příliš intenzivní nebo trvají velmi dlouho (Campos et al., 1983). Jde o:

Vinu – Zřejmá od 3 let, signalizuje nedodržení vlastních morálních norem. Brzdí výbojně chování předškoláka. Naopak přecitlivělé svědomí může iniciativnost dítěte narušit a vyvolat úzkostnost (Říčan, 2014).

Závist aktivuje stejná centra mozku jako fyzická bolest. Je to sociální emoce, která může pomáhat společenskému postupu (Honzák, 2020).

Sebeovládání – Předškoláci se snaží otupit své emoce pomocí omezení vnímání smysly (zakryjí si oči, uši) nebo změni svůj cíl (Už tu hru nechci hrát.) (Berk, 1991).

2. Emoční inteligence

2.1 Vymezení pojmů inteligence a emoce

Inteligence

Pojem inteligence je odvozen od latinského slova „intendere“, které znamená tíhnutí k něčemu, otevřenost novému, překvapivému nebo neznámému (Laniado, 2004). Českým ekvivalentem je slovo „*dúvtipnost*“ (Říčan, 2014, s. 197).

V průběhu života se inteligence jedince může měnit vlivem úrazu, onemocnění, ale i podnětnosti prostředí (Říčan, 2014).

V roce 1983 americký psycholog Howard Gardner (2018) vyšel se svou **Teorií více druhů inteligence** rozlišující nejprve 7 druhů inteligence.

- Jazykovou (schopnost používat a chápat jazyk)
- Logicko-matematickou (schopnost správně uvažovat)
- Hudební
- Prostorovou (schopnost uspořádání prostoru nebo modelování)
- Přírodovědnou (schopnost chápat a interpretovat přírodní jevy)
- Interpersonální (schopnost komunikovat, vést lidi, radit jim)
- Introspektivní (schopnost hlubokého sebepoznání a jednání dle toho)

Poslední dva zmíněné druhy zastřešuje pojem „emoční inteligence“, který bude specifikován v následující podkapitole (2.2).

Emoce

Emoce lze chápat jako vnitřní pohnutí člověka vyvolané vnějšími skutečnostmi, které se může projevat i navenek (Shapiro, 2004). Jsou přirozeně pomíjivé (Černý a Grofová, 2020). Goleman (2020, s. 15) popisuje emoce jako „*popudy k jednání*“, evolučně založené pokyny ke zvládnání momentálních situací. Původ slova „*emoce*“ dle něho vychází z latinského „*motere*“ – „*pohybovat se*“ a předpony *e-* oznamující směr pohybu ven.

„*Emoce jsou příznakem toho, že jsme naživu!*“ (Biddulph, 1997, s. 56)

Dětské prožívání emocí je intenzivnější než emoční prožívání dospělých. Děti se se svými emocemi silně ztotožňují (Černý a Grofová, 2020).

Goleman (2020) uvádí, že ženy vnímají emoce intenzivněji než muži. Zároveň dospělí potřebují intenzivnější podnět k emoční reakci, zatímco u dětí stačí k vyvolání téže reakce nepatrnost (Darwin, 2020).

Šest základních emocí aktivuje u každého člověka svaly podobným způsobem, nezávisle na etnické příslušnosti. Jsou jimi hněv, překvapení, radost, smutek, strach a znechucení (Vyskotová; Macháčková, 2013). Shapiro (2004) považuje za základní emoce nenávist, smutek, lásku, strach a vinu. Ostatní emoce z těchto základních vycházejí. V jiných kulturách se přidávají různé další emoce, například japonské „amae“ překládané jako dobrovolná závislost na druhém, touha být přijímán (Kalat, 2014).

Emoční zralost je jedním z aspektů školní zralosti. Dítě by mělo být schopno kontrolovat a regulovat své emoce, přiměřeně reagovat na emoce ostatních a snažit se jim porozumět, zvládat frustraci, odložit uspokojení potřeb, projevovat soucit a empatii (Thorová, 2015).

Sociální dovednosti Shapiro (2004) označuje za nejdůležitější pro úspěšný a spokojený život. Patří mezi ně rozeznávání různých společenských situací, dovednost porozumět jim a přijatelným způsobem zareagovat. Dále k nim řadíme následující:

Předsudky jsou emoční postoj opírající se o stereotypy. Lze je ovlivnit vůlí - např. rasismus (Goleman, 2020).

Humor je způsob vyrovnávání se s problémy, úzkostí, hněvem a stresem. Upevňuje mezilidské vztahy a zlepšuje spolupráci. Snižuje citlivost na bolest a posiluje imunitní systém (Honzák, 2020; Shapiro, 2004).

Láska podle Golemana (2020) přináší klid, spokojenost a podporuje spolupráci. Vždy by měla být bezpodmínečná a navozující pocit bezpečí (Černý; Grofová, 2020). Lze ji postřehnout v soucitu, radosti, náklonnosti, jemném úsměvu, rozjasněných očích a touze dotýkat se (Honzák, 2020). Lásku děti potřebují k životu, a to ve formě frekventovaných dotyků a tělesného kontaktu s maximálně třemi konkrétními lidmi. Také jemný pohyb, úsměv, oční kontakt a podnětné prostředí (Biddulph, 1997).

Strach měl původně chránit člověka před nebezpečím, zmobilizovat jeho pozornost (Pfeffer, 2003). Brzdí nás, nutí se zamyslet, nedovoluje nám riskovat (Biddulph, 1997).

Všeobecně vítanou reakcí na strach je boj s ním, **odvaha** – „*vnitřní síla a rozhodnost k činu*“. Jejím základem je zaměření se na cíl (Pfeffer, 2003, s. 60).

Lehkomyslný člověk přeceňuje vlastní schopnosti i síly (Pfeffer, 2003).

Hněv uvolňuje adrenalin, připravuje tělo na fyzickou zátěž, zrychluje tep a zvyšuje cirkulaci krve v rukou pro snazší úchop zbraně nebo jiný fyzický útok (Goleman, 2020). Je to přirozený popud k tomu za sebe bojovat, chrání svoji svobodu. Měli bychom jej projevat slovně a říct, proč se tak cítíme (Biddulph, 1997).

Vzteky se může objevit ve chvílích, kdy něco není tak, jak bychom chtěli (Černý a Grofová, 2020).

Radost a štěstí podmiňují „*stabilní mezilidské vztahy, přijetí člověka jeho okolím, dobré zdraví*“ a také vědomí svého cíle a smyslu svého života (Wharamová, 2008, s. 143). U šťastného člověka dochází k uvolňování většího množství energie, ale také ke zklidnění, zotavení a nadšení (Goleman, 2020). Objevuje se jasnější vnímání barev a nevnímání času – tzv. stav „plynutí“ (Pfeffer, 2003).

Smutek je „*reakce na ztrátu*“ (Kalat, 2014, s. 407), (překlad vlastní) nebo zklamání (Černý a Grofová, 2020). Dochází k poklesu energie, nadšení pro pozitivní a zábavné věci a pomalejšímu i opatrnějšímu rozhodování (Černý a Grofová, 2020; Kalat, 2014). Pomáhá lidem zbavit se bolesti (Biddulph, 1997). Stálým prohlubováním se smutek mění v depresi, způsobuje „*dočasnou ztrátu energie*“ a zpomalení metabolismu. Jeho prapůvodním účelem bylo zajistit bezpečí domova smutným, a tedy zranitelným lidem (Goleman, 2020, s. 17). Pláč je výhradně lidský projev citů (Goleman, 2020). Poskytuje úlevu a uzdravuje (Černý a Grofová, 2020).

Stud, rozpaky a pocit viny

„*Stud je informace o překročení hranic*“ komfortní zóny do zóny učení, ve které se rozvíjíme (Černý a Grofová, 2020, s. 115). Rozpaky se dostaví po přistižení druhými při nejednání podle očekávání. Zanechávají v dětech hlubší stopu než pozitivní emoce, proto může jít o dobrý způsob změny negativního chování. Pokud se stud nedostaví přirozeně, měl by být vyvolán spolu s vždy následujícím odpuštěním (Shapiro, 2004). Stydět se můžeme i při trémě. Tréma je strach z neúspěchu při něčem, na čem nám hodně záleží nebo před někým, kdo je pro nás

důležitý. Může nám pomoci k lepšímu výkonu a soustředění, ale pokud je tohoto stresu příliš, člověka paralyzuje. Zmírnit trému můžeme např. dechovým cvičením (Černý a Grofová, 2020). Pocit viny je znakem dosažení určité úrovně morálního vývoje dítěte a vzniku „*vnitřního korektivního mechanismu*“ (Vágnerová, 2012, s. 223). Svědomí je trvalejší a účinnější než stud (Shapiro, 2004). Dětské svědomí se řídí striktně objektivní realitou, nebere v potaz dobrý/zlý úmysl nebo neúmyslnost (Říčan, 2014).

Plachost není chyba ani nedostatek, je to osobnostní rys (Černý a Grofová, 2020). Naproti tomu Biddulph (1997) plachost spolu se vztekem a skleslostí označuje za tzv. falešné emoce – emocionální poruchu, jejímž účelem je ovládnání druhých lidí. Tyto naučené emoce následně v dospělosti přechází v násilné chování, deprese atd.

Dítě bychom nikdy neměli nálepkovat jako plaché nebo stydlivé ani je nutit do vystoupení před lidmi a klást na ně příliš velké nároky. I po neúspěchu to můžeme zkusit znovu. Nikdy se nikomu neposmíváme, lepší je ho povzbudit (Černý a Grofová, 2020).

Přátelství a důvěra

„*Přátelství je mezilidský vztah vyznačující se vzájemnou náklonností a porozuměním*“ (Černý a Grofová, 2020, s. 67). Přátelé jsou k sobě navzájem ohleduplní, upřímní, empatictí a mají zájem na štěstí a spokojenosti druhého. Mohou se jeden druhému svěřovat o soukromých záležitostech bez jakýchkoli obav a nezištně si pomáhají. Od lásky přátelství odlišuje absence sexuální přitažlivosti a intenzivních nepříjemných pocitů prázdnoty a osamění při, i jen krátkém, odloučení (Černý a Grofová, 2020).

Podle Shapiro (2004) je těžké se naučit navazovat přátelské vztahy až v dospělosti.

Úzkost je reakce na možnou špatnou zprávu či skutečnost, i když bezprostředně nehrozí. Je to „*obava bez zjevné příčiny*“, člověka paralyzuje a omezuje (Černý a Grofová, 2020, s. 95). Reálná hrozba vyvolá strach (Kalat, 2014). Úzkost u dítěte se může fyzicky projevit jako výbušnost nebo roztržitost, zvýšená fixovanost na rodiče, pocení rukou, bolest hlavy, břicha, žaludeční nevolnost, zvýšený tep, zrychlený dech nebo přechodné nervové tiky (Černý a Grofová, 2020).

Optimismus – Optikou optimismu jsou špatné věci dočasné a ty dobré jsou trvalé. Optimista vidí svůj podíl na špatné události, neobviňuje pouze sebe nebo ostatní. Jeho protikladem je pesimismus, sklon k negativnímu vnímání událostí. Toto ladění je z části vrozené, z části získané zkušenostmi (Pfeffer, 2003).

Emoce se z 90 % vyjadřují neverbálně – řečí těla. Do té patří posturologie, mimika, tón hlasu a gestika (Shapiro, 2004). Stejná gesta mohou mít v různých situacích a kulturách různý význam (Wharamová, 2008). Sdílení emocí velmi závisí na míře otevřenosti a komunikaci v rodině (Shapiro, 2004).

Hrdost nastupuje po ocenění (Říčan, 2014), naopak **zahanbení** při nezdaru (Vágnerová, 2012).

Ctižádostivost a cílevědomost

Součástí emoční inteligence je schopnost se vyrovnat s neúspěchem, vědět, o co usilují a být vytrvalý (Shapiro, 2004). Se ctižádostivostí souvisí také **zvidavost**, tedy „*touha se učit, pochopit, zažít*“ (Černý a Grofová, 2020, s. 38).

Údiv je krátkodobý, záhy se mění v jinou emoci. Může být pozitivní nebo negativní (Honzák, 2020).

Odpor a **zhnusení** vyjadřují osobní hodnocení něčeho jako „*odporné a urážející*“ (Goleman, 2020, s. 16).

Honzák (2020) mluví ještě o pohrdání, bezmoci a pýše. Pýcha má sice v anglickém jazyce totožný překlad jako hrdost (pride), ale chybí jí pokora a neokázalost (Pražák, 2014).

Žárlivost – Přejichodně se s ní setkáváme u dětí po narození mladšího sourozence, může se objevit už od 4 měsíců věku. Projevuje se v extrémních případech manipulací až agresivitou (Honzák, 2020).

Soucit je schopnost cítit, co cítí ostatní, vžít se do jejich situace, je to „*základní předpoklad schopnosti milovat, mít rád*“ (Černý a Grofová, 2020, s. 67).

Vděčnost – Poděkování za vše, co máme, protože jídlo, čistá voda, bezpečné místo na spaní a na odpočinek nejsou samozřejmé. A také za to, co pro nás ostatní udělali nebo dělají (Černý a Grofová, 2020).

Úcta vyjadřuje respektující chování vůči druhým lidem i jejich majetku a tolerance jejich odlišností (Černý a Grofová, 2020).

Štědrost úzce souvisí se soucitem, který ji častokrát probouzí. Dětem můžeme být vzorem i v pomoci druhým, případně spolu něco pro někoho udělat (Černý a Grofová, 2020).

Většina lidí nemá problém vyjádřit, jak se cítí. Ale žijí mezi námi i lidé, kteří tuto schopnost nemají.

Alexithymie je psychiatrická porucha popisující lidi, kteří nedokážou pojmenovat své pocity. Nemají fantazie ani sny, postrádají sebeuvědomění, pouze sporadicky se u nich vyskytuje pláč a nerozlišují jeden pocit od druhého. Jejich emoce jsou pro ně matoucí a neovladatelné (Goleman, 2020).

2.2 Vymezení pojmu emoční inteligence

Emoční inteligence je souhrn určitých osobnostních rysů a vlastností. Není příliš ovlivněna geneticky. První zmínka o ní pochází od amerických psychologů Saloveyho a Mayera z roku 1990 (Shapiro, 2004). Pojem zastřešoval následující schopnosti a vlastnosti, předpoklady pro úspěch: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, vytrvalost a úsilí, přátelskost, laskavost a úctu k druhým a také schopnost řešení problémů, které je pod vlivem emocí obtížnější (Shapiro, 2004).

Již zmíněný Howard Gardner (2018) zpochybnil tradiční pojetí inteligence a dostatečnost klasických inteligenčních testů a v souvislosti s tím definoval 7 nových druhů inteligence, z nichž dva můžeme považovat za složky emoční inteligence.

Kalat (2014) popisuje emoční inteligenci jako schopnost posoudit emoce jiných lidí a pravděpodobné emocionální důsledky svého jednání.

Goleman (2020) považuje za základní složky emoční inteligence sebeuvědomění, sebeřízení, společenské uvědomění a zvládání mezilidských vztahů. Dále tam patří schopnost odložit vlastní uspokojení na později,

sebemotivace³, potlačení zbrkllosti, udržení naděje, také schopnost vcítit se do druhých lidí (empatie), rozpoznávat a měnit jejich emoce, ovlivňovat úroveň kvality svého myšlení, zvládat vlastní city, úzkost, frustraci a nervozitu.

Podle Wharamové (2014, s. 18) je emoční inteligence „*Schopnost být si vědom vlastních emocí a užívat je v komunikaci se sebou samým i s ostatními; zvládat a motivovat sebe i ostatní na základě porozumění emocím.*“

Hartl a Hartlová (2015, s. 234) emoční inteligenci definují jako „*míru radostného prožívání života i míru, se kterou jedinec zvládá každodenní problémy.*“

Možnosti hodnocení emoční inteligence

Ukazatelem úrovně emoční inteligence je emoční kvocient – EQ (Shapiro, 2004). Tedy zkratka anglického „*emotional quotient*“ (Hartl; Hartlová, 2015, s. 285). Nelze ji měřit žádným písemným testem, ale spíše pozorováním emočních dovedností člověka v praxi a běžném životě (Goleman, 2020).

2.3 Rozvoj emoční inteligence

Emoční inteligence je důležitá pro úspěšné fungování člověka ve společnosti. Jde o schopnost a zároveň dovednost, kterou lze trénovat. Můžeme ji rozvíjet pomocí upevňování žádoucího chování a naopak okamžitým sankcionováním toho nežádoucího (Shapiro, 2004).

Děti ovládající své chování a emoce bývají oblíbenější (Vágnerová, 2012). To ovšem neznamena, že bychom měli děti vést k potlačování nebo popření svých emocí. Naopak bychom je měli v jejich bezprostřednosti podpořit a případně jim nabídnout možnost své emoce bezpečnou a přijatelnou formou prožít, vyjádřit a

³ Wharamová (2008, s. 141) sebemotivaci definuje jako „*schopnosti používat vlastní emoce k tomu, aby nás přiměly k pozitivní činnosti a aby nás ‚podržely‘ v našem neustávajícím usilování o naplnění našich cílů – i tehdy, když se nám do cesty položí překážky a prohry.*“

zpracovat. Může to být např. relaxace⁴ nebo, pro děti nejpřirozenější, hra (Černý a Grofová, 2020).

Thorová (2015) zmiňuje možné techniky pochopení emocí druhých lidí i svých vlastních, rozvoj schopnosti empatie, sebekorozumění a zvládání frustrace. Jednou z nich je například popis toho, co prožívá druhý a proč se tak cítí (On se zlobí, protože jsi mu vzal hračku.).

Nevhodnost chování můžeme dětem objasnit pomocí metafory. Dítě se zachovalo jako štěňátko, které ještě neví, že nemá utíkat, že musí poslouchat a dodržovat pravidla. Proto se potřebuje naučit, co má a co nemá dělat (Černý a Grofová, 2020).

Úspěšné řešení jakékoli situace, zejména té náročné, je vhodné ocenit (Černý a Grofová, 2020).

Shapiro (2004) vysvětluje důležitost vyprávění příběhů, pohádek a upřímné a pravdivé slovní komunikace o pocitech s dětmi přiměřené jejich věku v bezpečném prostřední rodiny. To ve velké míře může ovlivnit jejich myšlení i jednání. Také je důležité podporovat u dětí zdvořilé chování, vděčnost a ohleduplnost.

Pojmenování jeho emocí je pro dítě uklidňující, protože mu tím dáváme najevo, že je chápeme (Černý a Grofová, 2020).

Shapiro (2004) zmiňuje, že když slovně popíšeme emoci, spustíme tím automaticky i tělesné příznaky této emoce. To je důkazem propojenosti mysli a těla a možnosti ovlivňovat fyzický stav a posilovat imunitní systém pomocí psychiky a relaxačních metod, a naopak svou psychickou pohodu pomocí fyzického cvičení.

Zároveň je neefektivní ptát se dětí Proč? prožívají nějaký pocit. Důvod děti často nedokáží formulovat nebo nevědí, proč se cítí tak, jak se cítí. Také může takový začátek otázky vyznít jako výčitka. Je lepší použít uvození otázky slovem Jak?, Co? nebo jen popsat, čeho jsme si všimli, např. Zdáš se mi smutný. Pokud

⁴ Je vhodné je doplnit slovy a/nebo relaxační hudbou, zvuky přírody. Děti tak snáze udrží pozornost (Černý a Grofová, 2020).

dítě komunikuje, můžeme se dál opatrně ptát, např. Jak ti můžu pomoci? Co můžeš udělat ty sám pro to, aby ses cítil lépe? (Černý a Grofová, 2020).

Ovládání emocí

Dětem bychom neměli vždy ulehčovat práci a chránit je před stresem a nepohodlím. Buduje se tak jejich odolnost a disciplína (Shapiro, 2004).

Důležitá je regulace projevů emocí. Jejich prostřednictvím často dáváme uniknout svým pocitům při zvládání obtížných situací. Děti v předškolním věku svým emočním projevům mnohdy rozumějí a snaží se je ovládat, protože si již jsou vědomy společenské (ne)vhodnosti takového chování. Míra ovládání vlastních emocí souvisí s temperamentem dítěte a se schopností emoce chápat a mluvit o nich (Vágnerová, 2012). Děti, které hůře ovládají své emoce, mohou být také „pouze“ nevyspalé či „*nevybité*“, proto je důležité, aby děti měly dostatek kvalitního spánku a přiměřenou fyzickou aktivitu (Černý a Grofová, 2020, s. 82).

Neměli bychom před dětmi skrývat své emoce ani zlehčovat ty jejich. Neměli bychom používat ani žádné obraty typu „Kluci přece nebrečí“. Naopak jim vše srozumitelně a přiměřeně věku pravdivě vysvětlit a respektovat je (Černý a Grofová, 2020).

Jedním ze způsobů ovládání emocí může být **odklon pozornosti** od objektu emoce vyvolávajícího (Vágnerová, 2012).

Černý a Grofová (2020) při nemožnosti splnění dětské touhy doporučují dát dítěti najevo lásku a přijetí tím, že mu místo přímého „Teď to prostě nejde.“ řekneme, že je chápeme a rádi bychom mu přání splnili, kdybychom mohli. Když se do něho dokážeme vcítit a projevíme zájem o jeho potřeby, často přijme i provizorní řešení.

Schopnost **vcítění se** je u některých dětí silnější než u jiných. Empatie jsou děti schopny od 6 let věku (Shapiro, 2004). V dětech soucit můžeme podpořit zájmem o ostatní. Zdůrazněme, že všichni lidé chtějí být šťastní a milovaní (Černý a Grofová, 2020).

Černý a Grofová (2020, s. 11) zmiňují techniku **zklidnění** pomocí společného vědomého dýchání: „*Nádech – břicho stoupá – výdech – břicho klesá. Nádech – jsem tu s Tebou – výdech – nejsi sám. Nádech – jsem u Tebe – výdech – poslouchám Tě.*“ Také doporučují nechat dítě lokalizovat svou emoci a zkusit ji charakterizovat (teplá/studená, měkká/tvrdá, světlá/tmavá) a potom společně imaginárně uchopit,

položít na dlaň a odfouknout jako peříčko. Pro lepší představu můžeme využít opravdové peříčko.

Práce se strachem

Lidé se bojí různých věcí. Můžeme je v takové chvíli podpořit a povzbudit. Ale nikdy se nikomu neposmíváme, protože každý se někdy bojí. Strach k nám přijde a zase odejde (Černý a Grofová, 2020).

„Děti by měly svět v zásadě považovat za bezpečné místo, pokud se dodržují určitá pravidla“ (Biddulph, 1997, s. 62).

Strach může dítě pociťovat například z usnutí, protože tehdy ztrácí kontrolu nad svým okolím (Matějček, 2005). Dětské strachy bychom nikdy neměli zlehčovat ani zesměšňovat, vždy je berme vážně. Pomáhá s dítětem o strachu a jeho velikosti mluvit, ale nepodporovat jej (např. vyhýbáním se spouštěči strachu), nelitovat, ale poskytnout dítěti oporu a důvěru v jeho schopnost obavy překonat. Lítost posiluje bezmocnost a pasivitu, ničí odvalu, samostatnost a iniciativu (Černý a Grofová, 2020).

Při strachu ze psů můžeme argumentovat následovně: Ten pejsek je moc rád, že nás vidí *„a psi řečí nás zdraví!“* U strachu z pavouků/jiného hmyzu takto: *„Vidíš, jak rychle utíká, protože se tě moc bojí, jak jsi velká, a sám si připadá maličký!“* (Černý a Grofová, 2020, s. 98)

Další z aktivit spočívá v tom, že děti svůj strach děti namalují na papír a u společného ohně jej spálí. Pozor na bezpečnost. Při realizaci je nutný dohled a spolupráce dospělé osoby! (Černý a Grofová, 2020).

Práce se vztekem

Důležité je zdůraznit nevhodnost a neefektivitu agresivního řešení silných emocí a nabídnout jiné, přijatelné. Zlepšení můžeme dosáhnout nasloucháním, vyjádřením pochopení a zjištěním, co se stalo. Řešením může být použití některé relaxační techniky (dechové cvičení, vizualizace), případně jiné přijatelné metody uvolnění (fyzický pohyb – tanec, procházka, skákání nebo vyjádření kresbou či čtením knihy). Emoci můžeme personifikovat jako návštěvu, která se u dítěte objevila, ale zase může odejít. Tento přístup nenabourá sebedůvěru dítěte (Černý a Grofová, 2020).

Překvapení

Překvapení může být nepříjemné i příjemné, ale vždy je to nějaká nečekaná událost. Příjemné překvapení můžeme připravit spolu s dítětem např. jeho sourozenci k narozeninám nebo jen tak, bez důvodu. „*Při překvapení pomáhá zachovat klid – dýchat do břicha a všimnout si, co se skutečně děje. Podívat se, zda je obloha pořád modrá, ptáci dál létají na obloze, hodiny na zdi pořád jdou...*“ (Černý a Grofová, 2020, s. 28).

Úcta a respekt

Vždy bychom měli respektovat soukromí dítěte a hranice jeho těla, které jsou různé pro různě blízké osoby. Je důležité naučit dítě říkat NE nebo TO SE MI NELÍBÍ. A zároveň dítě učit respektovat hranice ostatních lidí (Černý a Grofová, 2020).

Žádný člověk nemá větší ani menší hodnotu než my sami. Neznáme jeho příběh, jeho minulé zkušenosti ani motivy jednání. Nikdo není oprávněn jinému ubližovat, ponižovat jej, urážet nebo zesměšňovat. Své pocity bychom vždy měli vyjadřovat laskavě a s respektem vůči druhým lidem a jejich důstojnosti. Možná to, co nám vadí, nedělají záměrně (Černý a Grofová, 2020).

Zdvořilost u dětí začínáme budovat používáním slov „prosím“, „děkuji“ a „promiň“, ale také pomocí pravidel chování např. u stolu, na návštěvě, v divadle apod. Schopnost uznat svoji chybu a omluvit se je výsadou moudrosti a respektu k druhému člověku a ukazuje na vědomí hodnoty vzájemného vztahu (Černý a Grofová, 2020).

Kritika

Chyby např. ve vyjadřování bychom měli opravovat s dítětem v soukromí později, nikoli před další osobou, abychom zabránili ponížení, ztrátě chuti ke komunikaci a přerušeni plynulé promluvy. Poté bychom měli vyzdvihnout i to, co se povedlo a jak se z chyby může poučit a zároveň dát najevo možný dopad slov na emoce druhých např. pomocí „nastavení zrcadla“ (*Jak by ses cítil ty, kdyby ti tohle někdo řekl?*). Na neslušná slova je vhodné reagovat vyžadováním vysvětlení situace jiným způsobem (Laniado, 2004).

Pozor bychom si měli dávat také na atribuci (nálepkování) – TY JSI ...např. nešika. Týká se to negativního, ale i pozitivního označování. Interpretující tím zarývá do

podvědomí dítěte to, co od něho nejspíše očekává. Tyto nálepky v podvědomí dítěte zůstávají celý život, protože ještě není schopno je kriticky posoudit. Zvuky, tedy i řeč, dítě vnímá i během spánku a chápe většinu toho, co říkáme i měsíce před tím, než začne samo mluvit. V dětské mysli dospělý člověk má vždy pravdu, vše ví, dokonce někdy i umí číst myšlenky. Proto bychom měli sdělovat ve stejné míře jak pozitivní, tak negativní hodnocení týkající se dítěte (Biddulph, 1997).

Práce se smutkem

„Smutek má svůj příběh, při němž není třeba moc pomáhat.“ Někdy stačí jen být s dítětem, případně ho podpořit slovy, doteky. Své vlastní pocity můžeme přiznat, ale zároveň bychom měli být přiměřeně klidní (Biddulph, 1997, s. 62).

Smutek může být reakcí např. na rozvod rodičů. Ten může vyvolávat v dítěti pocit viny, může se objevit regrese. Měli bychom mu proto dát jednoduché a přiměřené odpovědi na postupně přicházející otázky. Protože smutek je snazší zvládnout, když na něj nejsme sami (Černý a Grofová, 2020).

Smrt

Předškolní dítě ještě nesmutní nad smrtí, nebere ji jako nezměnitelný fakt (Říčan, 2014). Její definitivnost si uvědomí až ve věku 6-10 let. Očekává návrat zesnulého, proto jej může mást používání eufemismů „ztratit“, „usnout“ či „odejít“, které si vysvětluje doslova a které může vést až ke vzniku obav, když později uvidí někoho odněkud odcházet nebo bude čas jít spát. Vhodnější je využití příkladu životního cyklu stromů nebo ročních období (Černý a Grofová, 2020). Pro děti toto téma zpracovala švédská autorka Pernilla Stafelt v knize O smrti smrt'oucí (2019).

Rozvoj smysluplné komunikace

Konverzace je sdělení svých potřeb ostatním, chápání druhých a jejich přání a potřeb. Tyto dovednosti se lze naučit. U dětí dochází k jejich trénování zejména v rodině a nejlépe si je osvojí již od raného dětství. Tam smysluplná komunikace zahrnuje *„sdílení pocitů a myšlenek, chyb a proher, problémů a jejich řešení, cílů a snů“* (Shapiro, 2004, s. 138). Také je důležité dodržování pravidel dialogu, kladení otázek, aktivní

naslouchání⁵ uspokojující potřebu být vyslyšen bez okamžitého hodnocení, trpělivost, schopnost rozesmát, sdílení osobních informací, vyjadřování souhlasu, nesouhlasu a zájmu, ocenění emocí ostatních (Pfeffer, 2003; Shapiro, 2004; Wharamová, 2008).

Problémy s komunikací se často objevují u dětí s poruchami učení i chování. Neoblíbené děti častěji volí neefektivní strategii navazování kontaktu, často příliš bezohlednou a sebestřednou, mívají potíže s neverbální komunikací. Ta je neustálá a může být bezděčná, např. pomocí našeho vzhledu (Shapiro, 2004).

Pravidla a rituály

Černý a Grofová (2020) říkají, že pravidla a rituály uspokojují dětskou potřebu řádu a smysluplnosti světa, přináší radost a pocit bezpečí. Rituálem může být např. čtení pohádky a pohlazení, když dítě usíná. Pokud se však při jeho vynechání objeví pocit, že se něco špatného přihodí, jde o obsedantně kompulzivní poruchu (OCD) přidružující se k úzkosti a s ní může odborně pomoci dětský psycholog.

Pravidla by měla být jasná a sankce důsledné, okamžité a účinné. Vhodné je také nastavování pravidel spolu s dětmi, může to přispívat k jejich zvnitřnění a dodržování (Pfeffer, 2003).

Emušáci – Ferda a jeho mouchy

S plyšovým žabákem Ferdou děti mohou v příbězích prožít emoce, které jednotlivé mouchy ztělesňují. Kniha obsahuje také doplňující aktivity (Dostálová a kol., 2013).



Zdroj: <https://tvorimeprodeti.cz/recenze/emusaci/>

⁵ Wharamová (2008, s. 120) říká, že v tomto případě se oba účastníci rozhovoru cítí, jako by „byli jediní na světě.“

Lež

Děti předškolního věku ještě nemají ustálené morální normy. Důvody dětských lží jsou obvykle vyhnutí se trestu nebo osobní zisk či obdiv. Časté lhaní mezi lidmi ničí blízkost, zrazuje důvěru a objevuje se zejména u dětí, v jejichž rodinách se lež často vyskytuje. Dítěti bychom měli dát najevo nesouhlas a trvat na nápravě a omluvě (Shapiro, 2004).

Popletené pohádky

Paní učitelka vypráví dětem známý příběh, který ale záměrně ho občas poplete (např. Šípková Růženka otevřela ve své ložnici okno a jakmile ucítila na tváři chlad, okamžitě usnula.) Když zazní nepravda, děti udělají předem domluvený a nacvičený úkon (např. tlesknou) a úryvek opraví.

2.3.1 Aktivity pro emoční rozvoj

Následuje výběr aktivit, které lze využít pro emoční rozvoj dětí v prostředí mateřské školy. Jednotlivé kategorie se mohou překrývat, např. aktivita uvedená v kategorii pro podporu smyslového vnímání může zároveň efektivně sloužit i pro uvolnění hněvu.

1. Aktivity na uvolnění hněvu

Megafon

Jedno dítě je zvoleno megafonem učitele. Ten má na své hrudi imaginární knoflík, kterým reguluje hlasitost megafonu (dítěte) – otočením se zvýší, poklepáním klesá. Vyučující šeptá dítěti do ucha zprávu, kterou musí jako megafon říct ostatním nahlas dle nastavené hlasitosti. Hra trénuje regulaci hlasového projevu dětí, může pomoci překonat ostych (Grubert, 2022).

Pomůcky: -

Místo: Třída

Sopka

Učitel jako strážce sopky dává dětem - sopkám pokyny: Sopka se začíná třást – dupání. Magma stoupá a valí se ven – děti jdou ze dřepu pomalu vzhůru, vzpaží. Sopka chrlí lávu – pohyby vzpaženými pažemi ze strany na stranu. Sype se popel – jemné třepotání nataženými prsty. Poté dostanou sopky pokyn k uklidnění. Můžeme výbuch opakovat.

Návrh rozhovoru po aktivitě: *Máš někdy pocit, že vybuchneš jako sopka? V jaké situaci se ti to stalo? Co pomohlo tvoji sopku uklidnit?* (Grubert, 2022).

Pomůcky: -

Místo: Tělocvična

Pyramida hněvu (Steininger, 2023)

Děti postaví z kostek pyramidu jako zobrazení hněvu. Poté se snaží každé dítě postupně trefit a shodit stavbu pomocí malého míče na určenou přiměřenou vzdálenost a svůj hněv tak zničit.

Pomůcky: dřevěné kostky, molitanový/gumový míč

Místo: Tělocvična

Jak vypadá hudba?

Dětem rozdáme papíry většího formátu, pustíme hudbu a necháme je volně malovat voskovými pastely na papír. Po skončení části ukázky (délka je na uvážení učitele) si povídáme s dětmi, jaké měly při malování pocity, jestli se jim hudba líbila, jaké použily barvy, co si představovaly... Z výtvorů můžeme udělat výstavu pro rodiče nebo děti z ostatních tříd.

Pomůcky: Hudební nahrávka (např. Čtvero ročních období – Antonio Vivaldi), papíry, voskové pastely

Místo: Třída

2. Aktivity na podporu vztahů a sounáležitosti

Náměstí přátelství (Grubert, 2022)

Učitel zvolí místo ve třídě nebo v zahradě školy, které může společně s dětmi nějak označit či vyzdobit a nazve jej „Náměstí přátelství“. Může tam pak přijít dítě, které hledá partnera pro svou hru, kamaráda, chce si s někým popovídat nebo si s někým hrát.

Pomůcky: Ozdoby náměstí

Místo: Mateřská škola, školní zahrada

Aktivita umožňuje navázání nových kontaktů a sociálních vztahů v rámci skupiny dětí.

Sít' života (Černý a Grofová, 2020)

Sedíme s dětmi v kruhu. Učitel/ka řekne jméno nějakého dítěte a hodí mu klubíčko. Dané dítě klubko chytne nebo sebere ze země, chytí a drží provázek a druhou rukou celé klubíčko hodí někomu dalšímu z kruhu. Před hodem řekne jeho jméno. Takto vytvoříme síť všech dětí ve třídě. Symbolizuje spojení, které teď můžeme vidět, ale které potrvá, i když pustíme provázek a odejdeme z mateřské školy domů. Připomíná nám, že jsme všichni součástí naší třídy a co všechno jsme spolu prožili a naučili se.

Pomůcky: klubíčko vlny nebo provázku

Místo: Třída

3. Aktivity na podporu vnímání pocitů

Barvy emocí (Grubert, 2022)

Děti namalují emoce, které právě cítí. Jak asi vypadá? Jakou má barvu? Co dělá? Emoce se někdy, stejně jako barvy, mohou smíchat a překrývat. (Aktivita může sloužit jako můstek pro tematiku míchání barev.)

Pomůcky: papír, vodové barvy, nádoba s vodou, štětce

Místo: Třída

Změny emocí (Grubert, 2022)

Vyučující představí dětem nového kamaráda Petra – plyšovou hračku. Vypráví jeho příběh – jakou dnes má náladu (včera byl smutný, ale dnes už je veselý, protože se těší na výlet s tatínkem. Ale trochu se bojí, že upadne a odře si koleno... Ale tatínek vždy vozí lékárníčku, tak bude za chvíli po bolesti a na konci cesty si dají zmrzlinu, kterou má Petr moc rád apod. – Učitel může vymyslet podobný příběh nebo jeho pokračování.)

Děti chytí padák za okraj a spolu s učitelem zvedají, když se v příběhu Petrova nálada zlepšuje. Když je zmíněna negativní emoce, padák klesá.

Pomůcky: Psychomotorický látkový padák

Místo: Třída

Přispívá ke správnému rozlišování pozitivních a negativních pocitů. Na tuto aktivitu lze navázat téma empatie, kdy s dětmi diskutujeme o tom, jak bychom mohli Petrovi pomoci, když je smutný a má špatnou náladu.

Vyjadřování pocitů hlasem (Pfeffer, 2003)

Dítě řekne stejnou větu pokaždé jinak – šťastně, smutně, našťavaně, vystrašeně. Např. *Mám jet na kole k babičce*. Sledujeme, jak se s tónem hlasu a rychlostí řeči mění její význam (Shapiro, 2004). Následuje další dítě, které interpretuje jinou větu.

Modifikace: Každé dítě řekne stejnou větu s jiným zabarvením.

Řízený rozhovor s dětmi na témata:

Jak mám říct, že něco nechci? (Grubert, 2022)

Jak to vypadá, když mám radost? (Můžeme si pomoci obrázky smajlíků nebo fotografiemi)

„*Jaká je v naší zemi barva smutku?*“ (Černý a Grofová, 2020, s. 51).

Co mám dělat, když se bojím?

Jak mám poprosit někoho o pomoc?

Je rozdíl smát se někomu a smát se s někým? Jaký? (Plummer, 2019).

Z čeho jste měly naposled radost?

Kdy jste udělaly někomu radost? A čím?

Pomůcky: fotografie/obrázky smajlíků

Místo: Třída

Ctižádostivost a cílevědomost – otázky k diskuzi s dětmi (Černý a Grofová, 2020)

Objevuje se jak u lidí, tak i u jiných živočichů, kteří na něčem usilovně pracují – pavouci sprádající své sítě nebo vlk vytrvale pronásledující svou kořist. Napadá vás, děti, ještě nějaký podobný příklad? Kdo postavil včelám hnízdo ve stromě, ve kterém bydlí? A kdo vytvořil mraveniště? Víte, co staví bobr? A kdo vytvořil bydlení pro vlaštovku a její mláďata? Viděli jste už někdy tyto domečky?

Snázili jste se někdy o něco obtížného? Povedlo se vám to nakonec? Jak jste se cítili?

Můj pes Strach (Grubert, 2022)

Děti si představí svůj strach jako hlídacího psa, který má za úkol je ochraňovat. Dají mu jméno, namalují si ho.

Učitel vypráví: „*Když pes nebo strach svou péči přehání, nemůžeme si už hrát, hledat kamarády nebo se pustit do něčeho nového. Pes potřebuje naši pomoc a my s ním můžeme mluvit jako jeho majitel.*“ Říct mu: „*Vím, že tě mám a že se bojíš. Ale teď si*

můžeš odpočinout a zalézt do boudy. Jsi v bezpečí. Chci si hrát, něco vyzkoušet atd. Troufám si udělat všechno to, co si přeji“ (Grubert, 2022, s. 48).

Pomůcky: Papír, pastelky

Místo: Třída

STOP! (Grubert, 2022)

Dvě děti se postaví proti sobě a na pokyn učitelky jedno postupuje kupředu s předpaženými rukama dlaněmi ven. Až bude chtít, řekne druhý z dvojice důrazně a nahlas *STOP!* a přibližující se dítě se zastaví. Pak se vymění a postupuje vpřed druhý.

Cílem hry je naučit děti, že mohou situaci samy ovlivnit, zvrátit nepříjemné svými slovy. Učí se vyjádřit a uvědomovat si hranice svého těla.

Pomůcky: -

Místo: Tělocvična/třída

Slova z kamene a slova od srdce (Grubert, 2022)

Pomůcky: Malé kameny nebo jiné těžké předměty, malá plyšová/pěnová/papírová srdce, starý kabát s kapsami

Místo: Třída, exteriér

Hra pomáhá rozeznávat, co se nás týká a co nikoli. Úvodní text učitele: „*Nikdo nemusí věřit všemu, co říká někdo jiný. Když má někdo špatnou náladu, často vyřkne slova, která jsou jako z kamene. Tvrdá a studená, například: S tebou si už nikdy hrát nebudu! Nebo: Vždycky všechno zkazíš! Většinou to vůbec s tebou nesouvisí. Proto nemusíš věřit všemu, co ti někdo jiný řekne“ (Grubert, 2022, s. 60).*

Co uděláme s těmi kameny? Zkusíme je posbírat do kapes? Dáme kameny do kapes starého kabátu/bundy a děti si ji postupně (dobrovolně) vyzkouší.

Když je budeme sbírat do kapsy, budou nás tížit...

Diskutujeme s dětmi, co s kameny můžeme udělat – např. zakopat je nebo odhodit. *Tak to všichni teď uděláme! Když se jich zbavíme, budeme lehčí, bude se nám lépe hrát a běhat.* Kameny můžeme skutečně zakopat na zahradě nebo utopit v potoce při vycházce.

Další podnět učitele: *Opakem slov z kamene jsou slova od srdce. Jsou milá a hřejivá, povzbudí nás a pomůžou. (Mám tě rád., Pomůžu ti., Rozdělím se s tebou.)*

Povídáme si s dětmi o jejich hřejivých slovech, která jim někdo někdy řekl. *Kdy to bylo? Jak jste se v takové chvíli cítili?*

Emoční kostka (Pfeffer, 2003)

Pomůcky: Plyšová hračka - zvíře, velká krychle z papíru s nakreslenými 6 emocemi – štěstí, strach, překvapení, hněv, znechucení, smutek

Místo: Třída

Děti sedí v kruhu, podávají si plyšovou hračku a postupně hází kostkou. Každý předvede emoci, která mu padla na kostce a ostatní se ji snaží pojmenovat a říct tím, jak se dnes náš plyšový kamarád cítí. Může ostatním vyprávět, co takovému pocitu předcházelo, proč se právě tak cítí.

Tajemství (Černý a Grofová, 2020, s. 128)

Pomůcky: Krabice, libovolný předmět (Musí se vejít do krabice)

Místo: Třída

Do krabice schováme předmět. S dětmi se posadíme do kruhu a krabice položíme doprostřed. Ptáme se dětí: *Co si myslíte, že je uvnitř?* Děti hádají.

Poté rozvíjíme diskuzi:

Jak se cítíš, když nevíš? Chtěl bys vědět? Proč ano/ne?

Stalo se vám někdy, že jste nevěděli, co se děje? Jak jste se tehdy cítili?

Jaké to je být zvědavý? Je to příjemné nebo nepříjemné?

Cítíš něco ve svém těle, když nevíš, co se stane? (energie, napětí, nervozita)

Krabici můžeme s dětmi zkusit zvednout a zjistit tak hmotnost předmětu nebo s ní zahrkat, pokud to lze. Až nastane podle učitele správný okamžik, můžeme nechat děti tajemství odhalit.

4. Hra na podporu sebevědomí (Hermonchová, 1994)

Kouzelná krabice

Pomůcky: Krabice, ve které je nalepené zrcátko tak, aby když se do ní někdo podívá, spatřil sám sebe

Místo: Třída

Učitel se zeptá dětí: Znáte někoho, kdo je velmi zvláštní a moc důležitý? Já ano. Přinesl jsem vám dnes kouzelnou krabičku, ve které uvidíte, kdo tím významným člověkem je. Až toho člověka uvidíte, nikomu neříkejte, koho jste tam viděli. Je to tajemství.

Diskuze po hře: *Čím to je, že je každý z nás něčím zvláštní a jedinečný? Čím jsem jedinečný právě já? V čem jsem podobný ostatním? Co nás všechny spojuje? Jak se teď cítím?* Hra upevňuje pocit vlastní hodnoty a jedinečnosti.

5. Hra na podporu smyslového vnímání

Ještě zvoní? (Černý a Grofová, 2020)

Pomůcky: zvoneček/rolnička

Místo: Třída

Děti se posadí a zavrou oči. Učitel dá instrukci: *Poslouchej pozorně a zvedni ruku hned, když přestaneš slyšet zvonění.* Poté zazvoní zvonečkem/rolničkou. Hra rozvíjí sluchové vnímání a pozornost, zklidňuje.

Bouře

Na pokyn učitele, který udává rytmus pomocí bubnu, děti začnou obíhat místnost předem daným způsobem v jednom směru – nejprve pomalu, postupně zrychlují (cval stranou, poskoky). Snaží se přizpůsobit rytmu bubnu/ hudby, vyjádřit hudbu pohybem.

Pomůcky: Bubem, hudba (např. Čtvero ročních období – Antonio Vivaldi)

Místo: Tělocvična

II. Empirická část

3. Úvod

Druhá část diplomové práce se věnuje empirickému šetření.

Zaměřuje se na specifikaci jeho cíle, dílčího cíle a definuje výzkumné otázky. Dále popisuje průběh empirického šetření, způsob a postup jeho vyhodnocení a seznamuje s výsledky.

4. Cíl empirické části

Cílem empirické části práce je zjistit, jaké je povědomí učitelů mateřských škol běžných a učitelů alternativních mateřských škol pracujících podle pedagogického systému Marie Montessori o problematice emoční inteligence dětí předškolního věku a jaké možnosti jejího rozvoje znají a využívají.

Dílčím cílem je porovnat oba typy škol (jejich vybrané učitele) z hlediska jejich práce s emocemi u dětí.

5. Výzkumné otázky

VO1: Jak respondenti vnímají emoční inteligenci?

VO2: Rozpoznávají respondenti konkrétní projevy emoční inteligence u dětí při výkonu svého povolání? Od jakého věku dětí projevy pozorují?

VO3: Vědí respondenti o možnostech, jak mohou rozvíjet emoční inteligenci dětí předškolního věku?

VO4: Aplikují respondenti nějaké aktivity rozvíjející emoční inteligenci v praxi?

VO5: Pozorují respondenti efektivitu zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence v průběhu vzdělávání v mateřské škole?

VO6: Ovlivňuje podle tázaných Montessori průvodců koncept Montessori pedagogiky emoční inteligenci dětí?

VO7: Uvědomují si respondenti z běžných MŠ přítomnost emoční složky ve vzdělávacím programu jejich MŠ?

VO8: Vnímají respondenti nějaká rizika zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence v MŠ?

6. Design výzkumu a výzkumné metody

Použit byl kvalitativní výzkum.

Creswell (1998, in: Hendl, 2005, s. 50) jej definuje následovně: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Data se zpracovávají pomocí induktivní analýzy a interpretace (Hendl, 2005). Hendl (2005, s. 52) také dodává k osobnosti výzkumníka, že „*Kvalitativní výzkumník nesestavuje ze získaných dat skládku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává kontury v průběhu sběru a poznávání jeho částí. Výzkumník ve svém hledání významů a snaze pochopit aktuální dění vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal. Snaží se nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci.*“

Použitou výzkumnou metodou v této práci byl polostrukturovaný (polostandardizovaný) rozhovor (Příloha č. 7) obsahující celkem 8 otázek.

Dle Hendla (2005, s. 351) „*Kvalitativní výzkumný rozhovor je situovaná kontextuální událost, při níž jsou ve vzájemné interakci či spolupráci mezi tazatelem a dotazovaným konstruovány významy a porozumění.*“

Vždy byl uskutečněn formou osobního rozhovoru tváří v tvář.

Průměrná délka trvání rozhovoru byla 13, 33 minut. Pro učitele obou typů škol byly otázky shodné (1-6) s výjimkou poslední, sedmé otázky. Ta se lišila v závislosti na tom, zda byl respondent učitel z běžné nebo Montessori MŠ.

První položená otázka (0.) zajišťovala souhlas s pořízením zvukového záznamu a jeho použití pro účely této diplomové práce.

Otázky 1-6 se zaměřovaly na povědomí respondentů o emoční inteligenci, na zařazování aktivit pro její rozvoj a jejich případný popis. Jedna z nich zjišťovala věk dětí při pozorování projevů jejich emoční inteligence a způsob jejího projevu, jiná zase rizika spojená s těmito aktivitami. Další zkoumala, zda respondenti pozorují efektivitu zařazování zmíněných aktivit a v čem konkrétně se tato účinnost projevuje. Poslední otázka (7.) se vázala k typu MŠ a měla identifikovat specifika v práci s emoční inteligencí v daných školách/typech školy, která si respondenti uvědomují, a umožnit tak srovnání obou typů škol z hlediska rozvoje emoční inteligence dětí.

7. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl tvořen šesti pedagogy mateřských škol z České republiky – běžného a Montessori typu.

Montessori pedagogika je alternativní pedagogický směr a ucelená koncepce vzdělávání od narození do 18 let věku. Byla založena italskou lékařkou Marií Montessori. Vyznačuje se důrazem na senzitivní období ve vývoji dítěte a individuální přístup k dětem v připraveném prostředí s využíváním systému smyslových pomůcek (Montessori, 2011).

Výběr respondentů byl záměrný a probíhal prostřednictvím telefonického, e-mailového nebo osobního oslovení konkrétní mateřské školy. Také jeden z respondentů na můj dotaz doporučil dalšího učitele ze stejné mateřské školy, který by mohl mít zájem a došlo k předání kontaktů (metoda sněhové koule).

Metoda sněhové koule je způsob získávání respondentů postupným nominováním dalších osob již tázanými lidmi. Jak je uvedeno v Příručce k provádění výběru metodou sněhové koule – Snowball Sampling: „*Výběr metodou sněhové koule je založen na využívání sociálních vazeb mezi členy populace*“ (Hartnoll a kol., 1997, s. 56).

Z každého z obou typů škol byl realizován rozhovor se třemi učiteli, 6 ženami a 0 muži.

Jejich věk, vzdělání ani délka praxe nebyly zjišťovány.

8. Průběh empirického šetření

Empirické šetření probíhalo formou rozhovoru s pedagogy. Respondenti byli získáváni na základě osobního, e-mailového nebo telefonického oslovení konkrétní mateřské školy. Rozhovor byl veden vždy individuálně. Většinou v klidném prostředí mateřské školy – ve třídě po skončení provozu nebo v kanceláři MŠ. V jednom případě však také v prostředí kavárny.

Rozhovor byl polostrukturovaný. Jeho průběh byl nahráván na diktafon. Rozhovory trvaly 8, 9, 11, 13, 17 a 22 minut. Po skončení sběru dat i v jeho průběhu byly rozhovory přepsány (doslovná transkripce) a vyhodnoceny.

Hendl (2005, s. 347) definuje způsob transkripce použitý v této práci následovně: *„Doslovná transkripce je takový způsob přepisu, kdy zachytíme jen slova ze záznamu, tedy skutečně lexikální přepis řečeného. Zaznamenáváme mluvený jazyk do psaného textu. Snažíme se zachytit nespisovné i slangové výrazy, gramatické chyby, přeřeknutí atd., ale ne mimoslovní projevy.“*

Anonymita respondentů je zajištěna změnou vlastních jmen, případně mírnou úpravou textu tak, aby zůstal zachován jeho původní význam a zároveň byla zajištěna nerozpoznatelnost respondenta i všech lidí, o kterých respondent v průběhu rozhovoru mluvil (v případě této práce děti a jejich rodiny).

9. Vyhodnocení dat

Práce byla zpracována pomocí kvalitativní obsahové analýzy textu. K vyhodnocení byla použita metoda otevřeného kódování s následnou kategorizací dat za použití induktivního přístupu.

Tato metoda spočívá v rozpoznání klíčových bodů v každé z jednotlivých odpovědí tak, aby byla zachycena podstata a obsah. Dané body byly poté zařazeny do skupin dle logické souvislosti – proběhla jejich kategorizace.

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 1

Na otázku č. 1 respondenti odpovídali, že pod pojmem emoční inteligence si představí vnitřní zvládnání svých citů a odloučení od maminky (R1), vztahy mezi dětmi, pochopení ostatních dětí, jejich citů, potřeb a reakcí (R2), úroveň vyjadřování emocí a jeho adekvátnost v dané situaci, kontrola nad svými emocemi jako součást školní zralosti (R3), vnímání a rozeznávání emocí a práce s nimi (R4), nastavení emočního prožívání, práce s emocemi, vnímání emocí druhých (R5) a také zařazení se do kolektivu a emoční vývoj dítěte (R6).

Kategorizace dat

Odpovědi respondentů lze rozdělit do čtyř kategorií dle logické souvislosti – práce s vlastními emocemi a jejich zvládnání (R1, R3, R5), druhou je sociální aspekt a pochopení a vnímání ostatních (R2, R5, R6), třetí skupina názorů se zaměřuje na vyjadřování emocí a jejich vývoj u dětí (R3, R6) a do čtvrté skupiny můžeme zařadit rozeznávání emocí a práci s nimi obecně. (R4, R5)

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 2

Na otázku č. 2 týkající se projevů emoční inteligence v předškolním věku respondenti odpověděli

1. Bezproblémová adaptace, vyrovnanost, vyspělost (R1)

2. Pomoc ostatním při stolování a osobní hygieně, pochopení smutku ostatních a přivolání pomoci, ohled na druhé, nezávislost na matce, přiměřené vyjadřování svých potřeb, psychická podpora druhým dětem, důvěra k učitelkám (R2)
3. Částečné ovládnutí vzteku, zvládnání své agresivity a pláče (R3)
4. Spolupráce dětí na řešení různých situací mezi sebou, citlivé a laskavé rady dětem od ostatních (R4)
5. Řešení všeho pomocí emocí, vývoj emočního prožívání (R5)
6. Ovládnutí svých emocí v náročných situacích - boj o privilegia a soutěživost (R6)

Kategorizace dat

Adaptace (R1, R2)

Přiměřenost sebevyjadřování (R1, R2, R3, R5, R6)

Empatie, spolupráce a pomoc druhým (R2, R4)

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 3

K otázce č. 3 týkající se věku, od kterého respondenti pozorují projevy emoční inteligence u dětí a jaké projevy to jsou, respondenti uvedli

1. 2.5 roku, uvědomění libosti a nelibosti, vyjadřování svých pocitů (R1)
2. Od 3 let, záleží na rodinném prostředí a výchově (R2)
3. Mezi 4. a 5. rokem emoce pod kontrolou, přiměřené reakce na situaci (R3)
4. Od 4 let – pomůžou ostatním, podpoří je. 3leté – orientace na sebe, objevování svých emocí, svého Já a potenciálu. Seberegulace, akceptace dětských emocí, možnost se rozhodnout. Sebevyjádření (R4)
5. Od narození, ovládnutí svých emocí a práce s nimi, volná bezhraniční výchova – vztek „... je to hodně u těch dětí, co mají doma volnou výchovu, takovou tu bezhraniční, kterých přibývá teda teďka a ty děti nejsou šťastné a všechno si vlastně mají potřebu nějak vyvztekat...“ (R5)
6. Odmalička (R6)

Kategorizace dat

Od narození (R5, R6) – ovládnutí svých pocitů a práce s nimi

2,5 roku – libost, nelibost, vyjadřování pocitů (R1)

3 roky – závislost na rodinném prostředí a výchově (R2)

Mezi 4. a 5. rokem – přiměřené reakce (R3), od 4 let se projevuje pomoc a podpora ostatním, vytrácí se sebestřednost (R4)

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 4

Jaké aktivity lze použít v MŠ pro rozvoj emoční inteligence dětí?

1. Individuální sebevyjádření, vcítění se do druhých, ohleduplnost „*Nedělejte... ostatním to, co nemáte sami rádi*“ (R1)
2. Hra na podporu sebevědomí, ohleduplnosti, rozpoznání adekvátního a neadekvátního chování a prevenci šikany (R2)
3. Ventilování emocí, vybití agresivity, posouzení správného a špatného chování (R3)
4. Aktivita pro rozvoj vytrvalosti („*Je důležité setrvat a zkoušet to víckrát.*“) a schopnosti říci NE a sám tuto odpověď akceptovat. („*Je v pořádku říct ano, je v pořádku říct ne.*“) Elipsa⁶ - místo sdílení a setkání, vyslechnutí. Mluvení o emocích, karty s vyobrazením emocí – smyslová výchova (R4)
5. Emoční kostka, práce na elipse, sebevyjádření, sdílení (R5)
6. Emušáci, téma přátelství, skupinová práce, kontaktní aktivity, volná hra, komunikace a fungování ve skupince (R6)

Kategorizace dat

Sebevyjádření (R1, R3, R4, R5)

Komunikace s druhým (R1, R2, R6)

Pojmenování emocí, povídání o nich (R4, R5, R6)

Naslouchání (R4, R5)

Posouzení chování (R2, R3)

Sebedůvěra (R2)

Vytrvalost (R4)

Respekt vůči druhým (R4, R1)

Ventilování emocí (R3)

⁶ prvek Montessori pedagogiky využívaný mimo jiné pro rovnovážné cvičení

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 5

Vnímají respondenti nějaká rizika zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence?

1. Ano, ale nenapadá konkrétní riziko (R1)
2. Pokus o „zneužití“ hry – prověřování pravidel a hranic, společenských norem, nejasné mantinely a pravidla hry, nepochopení hry dětmi, relativnost kamarádství každého s každým („*Nemusím mít každého rád,*“), nepochopení krizové situace (R2)
3. Asi v tom, že nebudou vhodné pro 3leté děti, hry s uvědoměním spíše až od 4 let. (R3)
4. Důležitost seberegulace, zacházení s emocemi, generační rozdíl ve vnímání emočního prožívání „*Znát svoje emoce je důležitý a naše generace starší to moc neumí...*“ (R4)
5. Snaha o neexistenci rizik, soucit v těžké situaci, přirozenost dětské empatie (R5)
6. „*Rizika jsou vždycky všude u všech aktivit.*“, Neschopnost práce ve skupině, vyčleňování někoho, návrh témat ke hře, agresivita v zápalu hry, srovnávání s výhrou a prohrou (R6)

Kategorizace dat

Ano (R1)

Testování hranic (R2)

Nejasná pravidla a nepochopení aktivity (R2, R3)

Seberegulace (R4, R6)

Snaha o neexistenci rizik (R5)

Generační rozdíl ve vnímání emocí (R4)

Problémy při práci ve skupině (R6)

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 6

Pozorujete vliv zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence? Jak se to projevuje?

1. Ano – vedení odmala ve stejné MŠ, individuální (R1)
2. Ano, určitě pozorují. Maňásek, forma hry, příběhu. Pravidla chování v MŠ (R2)
3. Vedou ke zklidnění. U mladších dětí působí jako ventil emocí, prevence plačtivosti, u starších názorný příklad s poučením v pohádce (R3)

4. V každodenním provozu, elipsa- jak se cítí?, samostatné řešení konfliktů dětmi, komunikace svých emocí, hra na uvědomění individuálnosti vnímání (líbí/nelíbí), upřímná komunikace průvodce s dětmi (R4)
5. Vyvíjí se postupem času, aktivity možná přispívají (R5)
6. Každá aktivita působí, hry s padákem, společná malba, reakce na aktuální situace (R6)

Kategorizace dat

Ano (R1, R2, R3)

Zklidnění (R3)

Ventil emocí (R3)

Projevy jsou individuální (R1)

Samostatnost (R4)

Komunikace (R4)

Nejistý vliv aktivit (R5)

Reakce na aktuální situace (R6)

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 7

Počítá se ve vzdělávacím programu Vaší MŠ s cíleným rozvojem emoční inteligence dětí?

1. Ne, jen náznaky nebo nevědomky (R1)
2. Ano, mezilidské vztahy, vztah k živé i neživé přírodě, společenské tradice a zvyky, příprava dárku druhému a radost z darování, chování k ostatním, kamarádi a společnost, sounáležitost s rodinou (R2)
3. Ano. Rodina, kamarádi, svátky. Pravidla chování v přírodě. (R3)

Kategorizace dat

Ne (R1)

Ano (R2, R3)

Vztah k přírodě (R2, R3)

Mezilidské vztahy (R2, R3)

Tradice a kultura (R2, R3)

Otevřené kódování dat odpovědí na otázku č. 8

Ovlivňuje podle Vás koncepce Montessori pedagogiky emoční inteligenci dětí v MŠ ve větší míře nebo jiným způsobem než MŠ klasického typu? Pokud ano, jak konkrétně?

1. Velká kultivace Montessori prostředím, seberozvoj, kultivace komunikace – práce s chybou „*Pokud je pro mě v pořádku, že udělám chybu, že je to něco, co znamená, že se učím, ale zároveň, že za to, co dělám, nesu odpovědnost, tak se kultivuje moje emoční inteligence. Když mám strach z toho, že když něco rozbiju, něco udělám, udělám chybu, že budu potrestaný, tak vlastně já se začnu chránit tím, že prostě začínám neprojevat to, že se to stalo... jsou tam projevy obav,*“ oboustranný respekt (dětí vůči průvodcům⁷ a sobě navzájem, průvodci vůči dětem) „*Je to nějaký způsob, jak chci nakládat se světem a jak chci, aby svět nakládal se mnou.*“, důvěra (R4)
2. Pravidla, bezpečné hranice „*Podle mě ... se tady (dětí) cítí bezpečně... nemají potřebu tady něco jako na nás zkoušet. Mají ty mantinely, ve kterých se svobodně pohybují.*“ Pojmenování emocí, svobodné projevení emocí, kniha Emušáci (R5)
3. Záleží na učiteli a zařazených aktivitách, koberečky – respekt k ostatním „*... tohle je moje zóna, jestli do ní chceš vstoupit, tak se musíš zeptat.*“, spolupráce, témata na elipse, důležitost konkrétního kolektivu (R6)

Kategorizace dat

Montessori prostředí (R4, R6)

Komunikace (R4)

Práce s chybou (R4)

Oboustranný respekt dítě x pedagog, důvěra (R4)

Záleží na učiteli, kolektivu a zařazených aktivitách (R6)

Pravidla, bezpečné hranice (R5)

Seberozvoj (R4)

Pojmenování emocí (R5)

⁷ učitel v Montessori systému – připravuje podnětné prostředí, podporuje děti v samostatnosti, pozoruje, předkládá aktivity, ale zároveň nechává prostor aktivitě a výběru

Otevřené kódování odpovědí na doplňující otázky

Nesamostatnost, pravidelné domácí práce, vyzvedávání dětí autem z MŠ, Dvakrát a dost, schopnost omluvit se, pravidla chování (R3)

Emoční svoboda dětí, zaměření na proces učení, možnost opakování, vztek v bezmoci při strachu nebo ohrožení osobní hodnoty „... *když jsem to neudělal dobře, tak budu potrestaný. ...někdo mě zhodnotí. Já nebudu dost dobrý člověk, když věci udělám špatně. A to je ten problém...*“, svoboda a její omezení „... *pokud tu svobodu neumíš použít, tak ti ji nemůžeme dát.*“ zkoušení hranic, normalizace, vliv sourozenců (R4), Projevení emocí „... *děti by se měly takhle* (tím, že vidí jiné lidi neskrývat své emoce) *učit, že je to v pořádku projevovat ty emoce.*“ (R5)

Integrované děti (R6)

Kategorizace dat

Projevení emocí (R5)

Hranice a pravidla (R3, R4)

Smysl vzteku (R4)

Schopnost omluvit se (R3)

10. Zodpovězení výzkumných otázek

VO1: Jak respondenti vnímají emoční inteligenci?

Z odpovědí respondentů na základě jejich kvalitativní analýzy vyplynulo, že emoční inteligenci vnímají někteří pedagogové spíše s důrazem na individuální prožívání dítěte a někteří spíš vzhledem k ostatním, k vnímání druhých.

VO2: Rozpoznávají respondenti konkrétní projevy emoční inteligence u dětí předškolního věku? Od jakého věku dětí projevy pozorují?

Projevy emoční inteligence u dětí předškolního věku respondenti rozpoznávají. Pozorují ji zejména v přiměřenosti sebevyjadřování a také v projevech empatie, spolupráce a při pomoci druhým. Projevy pozorují od narození, někdo od 2,5 let, jiný respondent od 3 let věku. Dva respondenti se shodují na období mezi 4. a 5. rokem věku.

VO3: Vědí respondenti o možnostech, jak mohou rozvíjet emoční inteligenci dětí předškolního věku?

Ano, respondenti znají různé aktivity a jiné možnosti a prostředky, kterými mohou rozvíjet emoční inteligenci dětí předškolního věku.

VO4: Aplikují respondenti nějaké aktivity rozvíjející emoční inteligenci v praxi?

Ano, respondenti používají aktivity pro rozvoj emoční inteligence ve své pedagogické práci v MŠ. Některé z nich byly během rozhovoru popsány.

Tři respondenti se shodli na aktivitě sebevyjádření - umění říci NE (asertivita). Dvakrát se objevila zmínka o využívání knihy Emušáci, která byla zahrnuta také v teoretické části práce. Šlo o respondenty z jedné MŠ.

Dále respondenti uvedli aktivity pro rozvoj vytrvalosti. U Montessori pedagogů se objevovala elipsa jako prvek této pedagogické koncepce a práce na elipse (vyslechnutí dětí, možnost sdílení a sebevyjádření). Byla zmíněna důvěra v prostředí, v lidi a znalost pravidel jako tři pilíře učení se. Vyskytly se hovory o emocích, karty s vyobrazením emocí ve smyslové výchově, dále emoční kostka. Také volná hra dětí a hry s psychomotorickým padákem, které podporují komunikaci a spolupráci dětí ve skupině.

VO5: Pozorují respondenti efektivitu zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence v průběhu vzdělávání v mateřské škole?

Někdo vnímá pokrok v oblasti emoční inteligence u dětí jako individuální záležitost, někdo jej přisuzuje spíše zařazovaným aktivitám. Pozorují například zklidnění dětí. Jeden respondent zmiňuje, že tyto aktivity zařazují v každodenním provozu, nevyčleňují je samostatně, tudíž pokrok v této oblasti je provázán s pokrokem všeobecným. Dle jiného respondenta se emoční inteligence vyvíjí postupem času, aktivity tomu možná přispívají. Další pedagog zase zdůraznil vliv společného úsilí a spolupráce.

VO6: Ovlivňuje podle Montessori průvodců koncept Montessori pedagogiky emoční inteligenci dětí?

Respondenti odpovídali formou specifikace Montessori prostředí, rozdílů. Z odpovědí vyplynulo, že ano, ovlivňuje. Jeden z respondentů uvedl, že záleží spíše na kolektivu dětí, pedagogovi a zvolených aktivitách než na typu školy.

VO7: Počítá se dle respondentů s cíleným rozvojem emoční inteligence dětí ve vzdělávacím programu jejich (běžné) MŠ?

Většina respondentů odpověděla ano. V konkrétních oblastech se shodovali (vztah k přírodě, mezilidské vztahy, tradice a kultura.

Jeden respondent uvedl, že aktivity pro rozvoj emoční inteligence jsou zahrnuty spíše okrajově v rámci jiných aktivit.

VO8: Vnímají tazání pedagogové obou typů MŠ nějaká rizika zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence dětí v MŠ?

Jeden respondent uvedl jako riziko zneužití hry, kterému však může být zamezeno důsledným nastavením jasných pravidel. Dále byla jiným respondentem zmíněna nevhodnost některých aktivit s ohledem na věk kvůli pochopení, další respondent vidí riziko v agresivitě vzniklé z původní hry, ve vyčleňování některého dítěte a v neschopnosti spolupráce dětí ve skupině.

11. Diskuze výsledků

Cílem teoretické části práce bylo informovat o emoční inteligenci a o možnostech jejího rozvoje u dětí v předškolním věku. Zároveň také nabídnout konkrétní aktivity pro tuto cílovou skupinu, kterými může být emoční citění a prožívání dětí podpořeno.

Cílem empirické části práce bylo zjistit povědomí učitelů mateřských škol běžných a alternativních mateřských škol pracujících podle pedagogického systému Marie Montessori o problematice emoční inteligence u dětí předškolního věku a možnostech jejího rozvoje. Následně porovnat oba typy škol (konkrétní učitele) z hlediska jejich práce s emocemi u dětí.

Cíle diplomové práce byly naplněny, jak je zřejmé z kapitoly č. 10. Závěry z empirického šetření však nelze z důvodu malého výzkumného vzorku respondentů vztahovat na pedagogy mateřských škol obecně. Kvalitativní povaha výzkumu spíše nastínila náhled respondentů z řad učitelů mateřských škol a přinesla nejrůznější náměty a aktivity pro rozvoj emoční inteligence v mateřských školách.

Bylo stanoveno celkem 9 výzkumných otázek (kapitola č. 5) týkajících se specifikace pojmu emoční inteligence, jejích projevů u dětí v předškolním věku a aktivit, kterými ji mohou pedagogové rozvíjet. Zodpovězeny byly v předcházející kapitole (kapitola č. 10)

Z odpovědí na otázku č. 4 je zřejmé, že si všichni tázaní učitelé uvědomují důležitost emočního rozvoje dětí a snaží se emoční inteligenci dětí svým pedagogickým působením podpořit.

Většina respondentů z běžných MŠ zařazuje aktivity procvičující dovednost odmítnutí (R2, R3).

Otázku VO8 (s ní související otázku č. 5 v rozhovoru) týkající se rizik realizace aktivit pro rozvoj emoční inteligence dětí jsem zařadila po úvaze nad různými potenciálně individuálně citlivými tématy, která na lidské city často významně působí a mohou vyvolávat silné emoční reakce (rozvod, smrt). Teoretické východisko této otázky se nachází v podkapitole 1.5 v části s názvem „Rizika a úskalí“.

Respondenti R4 a R5, učitelé dvou různých Montessori MŠ, se v odpovědích na tuto otázku (VO8) shodli na generačním rozdílu ve vnímání projevů emocí. Většina respondentů z Montessori MŠ (R5 a R6) se shoduje také na tom, že projevy emoční inteligence lze u dětí pozorovat již od narození. Narozdíl od většiny pedagogů běžných MŠ, kteří uváděli věk 3 roky a 4-5 let.

U všech respondentů se v některé z odpovědí objevila zmínka o sebevyjádření.

2 ze 3 respondentů potvrdili, že vnímají větší ovlivňování emoční inteligence dětí v Montessori než v běžné MŠ, a to zejména prostřednictvím připraveného prostředí, vlivem otevřené komunikace a práce s chybou. Třetí z Montessori pedagogů však tento závěr rozporoval. Záleží dle něho spíše na konkrétním kolektiv dětí, osobnosti pedagoga a také na jím zařazovaných aktivitách.

V roce 2021 byl uskutečněn výzkum korejskou univerzitou Gyeongsang National University, během kterého bylo 60 dětí ve věku 5 – 7 let zařazeno do zahradnických činností. Výzkum prokázal zlepšení emoční inteligence a snížení každodenního stresu. K měření byla použita korejská stupnice denního stresu a stupnice emoční inteligence (Park, 2010). To je v souladu s myšlenkou Marie Montessori (2018, s. 149), *„že ruka člověka vždy vyjadřovala jeho intelekt, jeho duchovní život a emoce ... všechny změny v prostředí člověka způsobují jeho ruce. Vlastně se skoro zdá, že celým úkolem inteligence je řídit práci rukou.... Dětská inteligence se může rozvinout na určitou úroveň i bez pomoci jeho rukou. Když ale dítě zapojí své ruce, dosáhne vyšší úrovně inteligence a posílí také svůj charakter.“*

V průběhu realizace rozhovorů mohlo být respondentům položeno více doplňujících otázek, které by nejspíše přinesly ještě více možností k prozkoumání tématu. Také mohly být zjišťovány informace o respondentech (např. věk, stupeň vzdělání, délka praxe apod.), které by přinesly další možnosti rozboru odpovědí. Mohli bychom se pak pokusit zjistit, zda má opravdu vliv několikrát respondenty zmíněná generační propast na vnímání emocí jako celku a jak v kontextu rozvoje emoční inteligence v MŠ působí další zmíněné faktory.

Odpovědi zahrnují také důležitost rozvoje vytrvalosti a houževnatosti, pracovního nasazení. To potvrzuje jak poznatky zmíněné v teoretické části práce, tak tato slova Marie Montessori (2018, s. 206): *„Dospělí, stejně jako děti, se od sebe vzájemně liší především svými vadami, ale v jejich srdcích se skrývá něco hlubokého a všem lidem společného. Ve*

všech dřímá tendence, jakkoli slabá a nevědomá, pozvednout se a zamířit k něčemu duchovnímu. A tato tendence, přestože na poruchy charakteru působí jen lehce, začne dříve nebo později tlačit na rozvoj. Jedinec a společnost mají společné toto: neustálý sklon k pokroku. V rovině vnější i vnitřní svítí v nevědomí lidstva světýlko ukazující na lepší zítřky. Jinak řečeno, lidské chování není neměnné jako to zvířecí, ale může se rozvíjet. Člověku je vlastní pociťovat potřebu „jít dál“.

Maria Montessori (2018) také popisuje práci s chybou jako pouto mezi lidmi. To vyplynulo i z jedné odpovědi respondenta R4 při specifikaci Montessori pedagogiky. Chyba člověka je v ní vykreslena jako nástroj učení.

Vondrušková (2019) ve své bakalářské práci týkající se rozvoje emoční inteligence v MŠ zmiňuje stejně jako naši respondenti důležitost pravidel v mateřské škole. Emoční inteligence dětí v MŠ se podle jejich výsledků dá podpořit pozitivní zpětnou vazbou a tím podporou zvědavosti. Také panuje shoda v těchto bodech jako znacích emoční inteligence: sebeovládání, empatie a zvládání konfliktů. Také se objevila asertivita (schopnost říci NE) a mezilidská komunikace, zejména mezi dětmi. Důležitým bodem její práce bylo také rodinné prostředí, které se u našeho výzkumu objevilo také, nikoli však s takovým důrazem „...z rodiny vše vychází, záleží na tom, jakými hodnotami a pravidly se řídí rodina“ (Vondrušková, 2019, s. 35).

Bylo však zjištěno, že ne všichni pedagogičtí pracovníci MŠ běžného typu vědí o cíleném rozvoji emoční inteligence dětí v jejich mateřské škole. Nejspíše není v daném ŠVP dostatečně či vůbec zastoupen a dle vyjádření onoho respondenta dochází k rozvoji emoční inteligence v konkrétní MŠ spíše okrajově nebo aniž by si to uvědomil. Avšak ti, kteří o něm vědí, se v odpovědích shodovali ve všech bodech - vztah k přírodě, mezilidské vztahy, tradice a kultura.

Efektivitu zařazování aktivit pro rozvoj emoční inteligence jednoznačně potvrdili respondenti z běžných MŠ. Uváděli jako její důkaz např. zklidnění dětí. Někteří Montessori průvodci odpovídali spíše formou specifikace Montessori prostředí a rozdílů oproti běžné MŠ, z čehož vyplynulo, že vliv je patrný při práci s pomůckami, v úspěšné spolupráci dětí atd. Což je v souladu s tím, že někteří Montessori průvodci vznesli podnět, že za rozvojem emoční inteligence stojí každodenní aktivity, nikoli aktivity nahodile zařazené se záměrem

rozvíjet emoční inteligenci. Jeden Montessori průvodce však uvedl, že nezáleží tolik na typu školy, ale na konkrétním pedagogovi, kolektivu dětí a zařazovaných aktivitách.

Diplomová práce může posloužit pedagogům mateřských škol, kteří by rádi s dětmi zabrousili do oblasti prožívání a emocí a přispěli tím k obohacení nové generace o tolik potřebné sociální a s nimi spojené jiné dovednosti. Také těm učitelům, kteří tápou při řešení konkrétní situace, která se v jejich kolektivu dětí vyskytla, ať se jedná o nejruznější obavy, agresivitu nebo smutek.

Diplomová práce obsahuje náměty, jak lze s dětskými emocemi v mateřské škole nebo v rodině pracovat a děti v tomto směru rozvíjet. Také nabízí konkrétní aktivity pro rozvoj daných oblastí emoční inteligence (podkapitola 2.3.1).

Během psaní diplomové práce jsem narazila na spoustu zajímavých informací a prohloubila své odborné znalosti. V průběhu sběru dat do empirické části práce jsem měla možnost se setkat se zajímavými lidmi, s kterými bych se možná jinak nikdy nesešla, a slyšet jejich názor na tuto problematiku v kontextu praxe.

Náročné bylo samotné získání respondentů, přestože jich nebyl hledán nijak velký počet. Mnoho zpráv s žádostí o uskutečnění rozhovoru zůstalo bez odpovědi, některé skončily neúspěšně i přes příslibení spolupráce. Po této zkušenosti bych začala s hledáním a oslovováním respondentů dříve. Nakonec se ale domluvené rozhovory během 3 měsíců podařilo uskutečnit, následně i zpracovat a vyhodnotit.

V návaznosti na tuto práci by bylo vhodné se dále zabývat hlubším zkoumáním osobností respondentů (pedagogů) a vlivem jejich vlastních emocí na emoce vzdělávaných dětí. Také by bylo přínosné zjistit úroveň duševní hygieny pedagogů mateřských škol a míru jejich emoční inteligence, neboť, jak zmiňuje Kortanová (2020, s. 27), „*Co nemáš, jinému dáti nemůžeš.*“

Závěr

Diplomová práce se zabývala emoční inteligencí a možnostmi jejího rozvoje u dětí v předškolním věku.

Jejím cílem v teoretické části bylo informovat čtenáře o emoční inteligenci a možnostech jejího rozvoje u dětí v předškolním věku. Dále nabídnout aktivity, kterými dospělí mohou děti pod vlivem vybraných emocí usměrnit nebo jinak podpořit jejich emoční rozvoj. Tento cíl byl naplněn, stejně jako cíl empirické části práce.

Tím bylo zjištěno pohled učitelů mateřských škol běžných a mateřských škol pracujících podle alternativního pedagogického systému Marie Montessori na problematiku emoční inteligence u předškolních dětí. Následně porovnat oba typy škol (konkrétní učitele) z hlediska jejich práce s emocemi a informovat o povědomí vzorku učitelů těchto škol o emoční inteligenci a jejím rozvoji v mateřské škole. Nabízí také konkrétní aktivity z jejich pedagogického působení.

S učiteli byl veden rozhovor týkající se emoční inteligence dětí předškolního věku. Docházelo ke sdělování zkušeností daného pedagoga s aktivitami pro rozvoj emoční inteligence dětí. Hovor se také dotýkal tematiky subjektivního vnímání emoční inteligence v MŠ. Tu definovali buď jako vlastní prožívání dítěte nebo s ohledem na druhé lidi.

Prostřednictvím kvalitativní analýzy obsahu rozhovoru bylo zjištěno, že si všichni tázaní učitelé uvědomují důležitost emočního rozvoje dětí a snaží se jej svým pedagogickým působením podpořit.

Pedagogové z Montessori MŠ vidí velký přínos pro každodenní rozvoj emoční inteligence dětí v připraveném prostředí, komunikaci a v práci s chybou. Tam je možné spatřit rozdíl oproti tradiční MŠ.

Většina respondentů z tradičních MŠ si je vědoma cíleného rozvoje emoční inteligence dětí v jejich MŠ – konkrétně v oblastech vztahu k přírodě, mezilidských vztahů a v tématu věnujícímu se tradicím a kultuře. Jedna třetina respondentů z běžné MŠ uvedla, že aktivity pro rozvoj emoční inteligence jsou zahrnuty spíše okrajově a zároveň, že prospívají sociálním schopnostem dětí. Děti jsou tak vyrovnanější a lépe se adaptují na nový kolektiv i autoritu.

Z toho vyplývá, že by mohl být v praxi kladen větší důraz na emoční složku v předškolním vzdělávání v mateřských školách běžného typu, aby byl zajištěn dobrý rozvoj dětských emocí,

jenž ovlivňuje psychiku, socializaci a tím i chování a vývoj další generace lidí, která se nebojí vyjádřit, co cítí a také chápe, co mohou cítit ostatní.

Příležitostí pro další výzkum v této oblasti se zdá být emoční inteligence učitelů mateřských škol a její vliv na jejich pedagogickou práci.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor č. 1 (běžná MŠ)

Příloha č. 2: Rozhovor č. 2 (běžná MŠ)

Příloha č. 3: Rozhovor č. 3 (běžná MŠ)

Příloha č. 4: Rozhovor č. 4 (Montessori MŠ)

Příloha č. 5: Rozhovor č. 5 (Montessori MŠ)

Příloha č. 6: Rozhovor č. 6 (Montessori MŠ)

Příloha č. 7: Otázky k rozhovoru

Seznam zkratk

apod. a podobně

atd. a tak dále

cm centimetrů

EQ emoční kvocient

např. například

OCD obsedantně kompulzivní porucha, z anglického obsessive-compulsive disorder

P pravou

pozn. poznámka

R respondent

s. strana

T tazající

tzv. takzvaná

Seznam použitých pramenů a literatury

- BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné*. Rádci pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-155-X.
- BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BERK, Laura, E. *Child development*. 2nd edition. Allyn a Bacon, 1991. ISBN 0205126820, 9780205126828
- ČERNÝ, Vojtěch a GROFOVÁ, Kateřina. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 3. vydání. Brno: Edika, 2020. ISBN 978-80-266-1558-3.
- DARWIN, Charles. *Výraz emocí u člověka a u zvířat*. Přeložil Josef KRÁL, přeložil Václav PŘÍHODA. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1583-7.
- DOSTÁLOVÁ, Michaela; JANČIOVÁ, Sylvia a VLČKOVÁ, Helena. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.
- GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vydání druhé. Přeložil Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. 8., Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. V Praze: Metafora, 2020. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GRUBERT, Angelika. *Hry pro zvládnání emocí: pro děti 4-10 let*. Ilustroval Libor DROBNÝ, přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1863-0.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HARTNOLL, Richard a kol. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule*. Snowball Sampling. Council of Europe:1997. [online]. [cit. 08. 04. 2024]. Dostupné z: https://www.drogy-info.cz/data/obj_files/1660/357/Prirucka_Snowball_Sampling1.pdf
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Hry pro život: Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-79-8.
- HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, [2020]. ISBN 978-80-7492-492-7.
- KALAT, James W. *Introduction to psychology*. 10th edition. International edition. Australia: Wadsworth Cengage Learning, [2014]. ISBN 978-1-133-95658-7.
- KORTANOVÁ, Jana. *Rozvoj emoční a sociální inteligence dětí předškolního věku prostřednictvím metod dramatické výchovy*. Bakalářská práce, vedoucí Ferklová, Alžběta.

Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky, 2020.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LANIADO, Nessia. *Jak od malička rozvíjet inteligenci dětí*. Praha: Portál, 2004. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-870-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

PARK, SeongHyun a kol. Účinky zahradnického programu na emoční inteligenci předškolních dětí a každodenní stres. *Korean Journal of Horticultural Science & Technology*, 2010, 28.1: 144-149.

PLUMMER, Deborah. *Hry pro zvládnání hněvu: cvičení a hry pro děti 5-12 let*. Přeložil Miroslava KOPICOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1507-3.

PRAŽÁK, Jan. *Jaký je rozdíl mezi hrdotí a pýchou?* [online blog]. idnes.cz: 8. 8. 2014 [cit. 31. 10. 2023]. Dostupné z: janprazak.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=421151

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

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

STALFELT, Pernilla. *O smrti smrtoucí*. 2. vydání. Přeložil Dagmar HARTLOVÁ. Bludiště (Cesta domů). [Praha]: Cesta domů, 2019. ISBN 978-80-88126-55-3.

STEININGER, Rita. *Zvládněte dětské emoce: užitečné rady pro bezradné rodiče*. Přeložil Rudolf ŘEŽÁBEK. Esence. Praha: Euromedia Group, 2023. ISBN 978-80-242-8580-1.

STERN, Daniel N. *The first relationship: mother and infant*. Cambridge: Harvard University Press, 1977. ISBN 0674304322.

STERN, Daniel N. *The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books, 1985. ISBN 0465034039.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VASTA, Ross; HAITH, Marshall M. a MILLER, Scott A. *Child psychology: the modern science*. New York: J. Wiley, 1992. ISBN 0471887544.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VIVALDI, Antonio, *Le Quattro Stagioni*, 1950, G. Ricordi & C. Editori Milano. Vydání první. [cit. 08. 11. 2023]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=GRxofEmo3HA&ab_channel=EvanBennet

VONDRUŠKOVÁ, Radka. *Spolupráce mateřské školy a rodiny při rozvoji emoční inteligence dítěte* Online. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 2019. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/afved/>. [cit. 2024-03-28].

VYSKOTOVÁ, Jana a MACHÁČKOVÁ, Kateřina. *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. 1. vydání. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

WHARAM, Jane. *Emoční inteligence: cesta do středu sebe sama*. Praha: Práh, 2014. ISBN 978-80-7252-542-3.

Přílohy

Příloha č. 1: Rozhovor č. 1 (běžná MŠ), uskutečněn 4. 12. 2023, 15:37, 8 minut

0. R: „*Ano, souhlasím.*“

1. R: „*To jsem právě zkoumala, nehledala jsem schválně nikde na internetu, spíš mně to tak jako přijde, jak ty děti jakoby zvládají jakoby emočně nebo jakoby po stránkách jakoby po tý stránce citový, já nevím, třeba odloučení od maminky nebo různý takovýhle jakoby překážky, který jim třeba jako život nastaví, tak jak to ty děti jakoby dokážou zvládnout jo, pocitově třeba, nebo tak nějak jakoby vnitřně jak si to jako ... tak takhle si to jako nějak tak představuju. Nevím, jestli to je správně...*“

T: „*Určitě taky, nebo tam třeba ještě patří to, jakým způsobem dokážou vnímat emoce jiných lidí.*“

2. R: „*No, já bych to spíš tak jako viděla, že ty děti jsou oproti třeba těm, co maj jakoby tu emoční inteligenci trošičku jakoby nižší nebo sníženou, že jsou takový jakoby vyspělejší, že jsou takový opravdu třeba když přijdou k nám do školky, když to vztáhnou na tu mateřskou školku, tak jsou takový jako vyrovnanější, i ten třeba, já nevím, to odloučení od té maminky berou, nebo Jo, že se třeba jakoby dokážou adaptovat pěkně, nebo že třeba ta adaptace je taková jakoby..., není problémová, jo, takže takhle asi nějak bych to jako viděla“*

3. R: „*Emoční inteligence se, podle mého, může rozvíjet tak od 2,5 let a projevy asi že si dítě uvědomí, co se mu líbí, nelíbí, později už že dokáže vyjádřit své pocity, jak se cítí.*“

4. R: „*Já bych třeba u těch maličkejch začala tím, vlastně, že, já nevím... mě teď napadlo, tak já nevím, třeba aby si jako neubližovaly, aby se dokázaly jakoby vcítit třeba do toho druhého. Vždycky jim říkám: Nedělejte jakoby ostatním to, co nemáte sami rádi, to co se vám jakoby třeba nelíbí... různý třeba projevy, že po sobě jakoby opakují nějaká slova nebo prostě dělají takový papoušky, jakože to se třeba těm dětem taky nelíbí a nevím teda, jestli úplně tohleto je jakoby správně. Spíš tak jakoby je vedeme k tomu, aby se vlastně jakoby k sobě dokázaly chovat slušně, aby se samy sobě jako neposmívaly, aby braly vlastně, že všechny ty názory nebo vlastně to, co jak se ty děti jako projevují, že to je vlastně, není nic jakoby špatně, že každý vlastně se nějakým způsobem jakoby vyjádří, někdo prostě třeba pláče, tak aby se mu pak jako neposmívaly nebo si na něj neukazovaly: Hele, ten pláče, nebo... jo, tak nějak jakoby je bereme nebo se snažíme, aby to tak nějak jako i ty malinký děti, protože tady máme předškoláky, tak aby se tak nějak jako snažily i v rámci toho kolektivu nějak tak jakoby spolu žít. Samozřejmě všichni spolu nebudou kamarádit, žejo, ale... takhle asi bych to nějak tak jako, že ty malý děti úplně jako vyloženě opravdu jsem nezkoumala na internetu jakoby nějak cíleně, co by jakoby nějaký hry nebo něco, co by k tomu... Možná to děláme a ani si neuvědomuju, e to jakoby rozvíjí tu emoční inteligence, no.*

Spíš bych to jako tak, takový to nacítění jakoby do těch ostatních lidí se snažíme, opravdu, aby si jako neubližovaly nebo aby si nedělaly to, co nemají sami jako oni rádi, to, co se jim nelíbí.“

5. **R:** „No tak asi určitě můžou, ale nenapadá mě teda jaký... No asi jo, asi, ... nevím, jestli mám ted' už jako odpoledne, jaký by to mohly být jako rizika, no, že...“
T: „To nevádí, když Vás nic nenapadne.“ **R:** „Dobře.“
6. **R:** „Jsou tam vždycky takový, když ty děti si vedeme jako odmalička až třeba po ty větší, po ty předškoláky, tak tam jakoby ten posun je vidět, ale záleží zase jak u koho, no. To je jako ... Záleží na té osobnosti toho dítěte, takže u někoho to je prostě takovej jako věčnej boj a někdo se třeba pěkně chytne. No, záleží prostě opravdu na tý osobnosti, jo. Ted' ty děti jsou takový hodně že jsou jako opravdu osobnosti, že jsou třeba i takový tvrdohlavý, takže si jako spoustu věcí nenechají tak ňák jako třeba vysvětlit, nebo, jo, ..., že opravdu záleží jakoby na osobnosti toho dítěte, no. Je to tak jako kousek od kousku, když to řeknu takhle škaředě, no...“
7. **R:** „Myslím si, že si ne. Že tadyto je asi takový jako docela dost opomíjený. Myslím si, že ne, no. Jo, že to je vyloženě tak jako že člověk třeba něco jakoby naťukne, tak to tam nějak něco jakoby z tý emoční třeba že to může jakoby tak nějak jako krajově rozvíjet, ale úplně, že by to rozvíjelo přímo... hm, nevím. Ted' jakoby si... Je to možný, že třeba to dělám, že to přímo jako rozvíjí tu emoční inteligenci, jo, že úplně, ale z mého pohledu myslím si, že to jakoby úplně cílený z těch mateřinek asi jako, nevím, myslím si, že ne, no...“
T: „Tak děkuju. V hodně aktivitách je ten rozvoj zahrnut třeba nějak okrajově.“ **R:** „Já si taky právě myslím, že to je, ale není to asi vyloženě jako cílem, jo, že to je tak spíš jako opravdu že to třeba děláme, aniž bysme si to i jakoby my učitelky tak nějak připustily nebo uvědomily.“ **T:** „A vlastně i korigováním vztahů v kolektivu, v té běžné práci v podstatě kdykoli.“ **R:** „No a tak jako ve finále, když si to tak vlastně vezmete, tak jakoby školka, že jo, není úplně primárně jako vzdělávací, spíš taková jakoby výchovná, tak možná, jestli by se to dalo vzít jakože i ty vztahy jsou takový tak možná tak jako půl na půl, ale úplně cíleně bych to jako za sebe asi neviděla, že to je jakoby cílený, no... Spíš možná i spoustu jakoby učitelů, včetně mě, úplně jako asi neví, co si pod tím jako, pod tou emoční inteligencí představit, tak možná že spíš jako i z tohodle důvodu.“
T: „On ten pojem jako takový je docela nově vyčleněný, relativně, dalo by se říct, takže to spousta lidí nezná a rozvíjí ji, i když třeba úplně nechce.“ **R:** „Přesně. Já vždycky říkám, takovej ten zdravej selskej rozum vlastně rozvíjí všechny ty jakoby oblasti nebo ty inteligence, no.“

Příloha č. 2: Rozhovor č. 2 (běžná MŠ), uskutečněn 13. 12. 2023, 11:59, 17 minut

0. **R:** „Souhlasím.“

1. **R:** „Vztahy mezi dětma, to, že někdo dokáže prostě pochopit city druhýho, že ví, že někdo potřebuje s něčím pomoci, že už záměrně neublíží, že už jako chápe, jak ten druhý funguje, jak reaguje... Prostě vztahy mezi dětma.“
2. **R:** „No, tak my třeba teďka máme tříletý děti, takže tam bylo krásně vidět, jak ty děti nedokážou, opravdu, je to jenom ta máma, že vůbec jako nereagují na to, co ten druhý potřebuje a teď vlastně po třech měsících, jestli můžu takhle teda začít, teďka co zrovna máme, tak už po těch třech měsících, příklad: Někdo sedí na záchůdku a to dítě dokáže přijít - ten potřebuje utřít zadek. Už to. Nebo jde a přistrčí lžičku. Jo, takový, takový drobnosti už začínáme pozorovat. Nebo najednou vidím někoho, že je sehnutej a pomůže mu srovnat boty. Že si už začínají hrát vedle sebe. Doufám, že je to tak myšlený, jo, že to říkám, že to říkám dobře, že už prostě dokáží pochopit: Ona je smutná, protože... , jo... Paní učitelko, ona tam pláče, je jí smutno po mami...- Pojd'te. Jo, že prostě už dokážou pochopit. Ted' tady třeba máme chlapečka, který zas třeba – on vůbec nechápe, že je problém někoho, někoho praštit, někoho srazit k zemi, protože zrovna já chci tu hračku, a tam si myslím, že to strašně vážne. Že vůbec, on vůbec nechápe, proč já se vlastně zlobím. Tam už čekám, co z toho vyleze, protože mu budou 4 a tam teda, tam nenaskočil ten vztah, jako, k druhýmu, a jinak jako to je asi ve vztahu k druhýmu, ale... to jak ty emoce vlastně... Mám třeba holčičku, která za ty tři měsíce neví, co se sebou. Sama. Jo? Ona je tady nešťastná a ona to nedokáže, jako, projevit, proč vlastně řve, proč jako nechce Jediný, co chce, mít někoho dospělýho k sobě. Tam bych řekla, že ta... ty emoce prostě fakt nefungu...že ona neví, co ze sebe. Ale já teď vůbec nevím, jestli Vám odpovídám na to, co se ptáte.“

T: „Jo...“

R: „Dá se říct?“

T: „Určitě. A v jakých situacích ta holčička tak reaguje, jestli se můžu zeptat?“

R: „Ona vlastně pořád. Ona opravdu se ještě neodloučila od maminky. Ona je pořád ještě v té fázi, tři jí byly teď čerstvě, ona fakt nastoupila necelý tři roky a vůbec ještě jako... Ona má mámu. Ona nemá ani t... tátu má, ale nemá ho tam ještě nastavenýho, ona ví, že táta přijde a je z toho nešťastná, že nepřijde máma. Babička pro ni chodit nemůže, protože ještě není schopná ani spát u babičky. Bude tam odpoledne, ale spát ne. Takže jako, prostě opravdu jenom máma, máma, máma. Jediný, co dokázala na začátku, že se úplně upnula na paní asistentku. Prostě ona, ona je ještě sama asi jako v té mami, jak oni říkají do 3 let, že to dítě je pořád nějak s tou zásuvkou spojený, jo, že to neví. A... takže ona, ona všechno, všechno prostě, všechno si vyřívává, všechno. Potřebuju vyhrnout rukávy? Nejde mi to? Tak budu řvát jak tur, nedokážu si to říct. Protože... Pode mě doma všechno je hotový, jo, nic nedokáže zvládnout bez toho, aby to prostě citově nešlo ven, aby prostě to všechno neřešila hned pláčem a takovým neadekvátním, jako, řevem, když to řeknu takhle,

jo... Těžko se nám s ní sžívá, jo... Nevíme, nevíme vůbec, kudy do ní. Tak ta zas má takovej opačnej extrém, no.“

T: „*Jak funguje s ostatními dětmi v kolektivu?“*

R: „*No, děti ji nemají rádi. Protože my tady máme zase holčičku, která, paradoxně jedináček, rodiče se rozchází, a ona, ona prostě, ona mluví jako stará mladá, jako dospělá. Ale ona tím pádem dokáže opravdu – to je ta, co dokáže přijít: Ta už je vyčůraná, a nebo přijde: Martinka se počůrala. Jo...A přijde pro mě, protože prostě ví, že potřebuje pomoc. A teď já jsem ji jednou poslouchala, jak seděly na záchodku tady s tou uplakanou, a říká: Podívej se, tady prostě nemá cenu plakat, protože paní učitelky jsou tady jakokdyby maminky. To jsou školkový maminky a pak až ta mamka otevře dveře, tak se rozběhneme k druhý mamince. A takhle to tady teďka máme, tak proč bychom plakaly. Jo, a ona vždycky z tý situace to dítě se snaží..., jenže ta Kristýnka jí to neoplácí. Tudiž jako, už to vidím, že se jí začíná vyhýbat, že ji jako obchází, jo... Veme ji, když ji potřebuje, tak ona fakt jako, nikdy se (neodtrhne? – je špatně rozumět) To je srdíčko. Já nevím, jestli je to výchovou, určitě, jo, ale to děcko je fakt vedený k tomu Pomůžu, kde můžu. To je... A nejsou jí tři ještě. To jsem ještě neviděla. To je dokonalý úplně jako.“*

T: „*To je skvělý.“*

R: „*To je holčička úplně... Ale je to vidět, že ona sama v sobě řeší, teď už bych řekla, že ne, ale ještě donedávna, ten stesk po tý mamince a to všechno, a ona, zase to je takovej... měly strach, že nám... se roznemůže ze začátku, protože ona neplakala, ona to takhle právě hrdinně všechno zvládala, jo, a tak jsme čekaly, kdy třeba fakt padne, že to nedá to tělíčko, ale ona zřejmě tím, jak ji ta maminka takhle vede, k tý důvěře k nám, jo, tak to zvládla, no.“*

3. **R:** „*No, je to hodně, á bych řekla fakt až od těch třech let. Protože oni jsou takový jako sebestředný – já, já, já, jenom já, žejo, protože všechno se točí kolem mě. Taký záleží asi na sourozenci, pokud žijou doma, i když třeba žijou s babičkou a s dědečkem, žejo, tak to tam působí. Tohleto je o výchově, bych řekla, o tom vedení, opravdu jako v jakým žijou prostředí rodinným, jak jasu vedený, tak se to tam začne... A co vidí vedle sebe, no.“*

4. **R:** „*Máme jednu báječnou hru Na Škrholu. To je takový jako, na pochopení je to spíš pro předškoláčky, ale je to taková bezvadná hra, myslím si, že by se to k tomu mohlo týkat, na zvládnutí jako takovýho toho... základy tý šikany, že to dítě už si uvědomí: Ne já si nemůžu nechat všechno líbit, já jsem taky někdo. Chcete ji popsat?“*

T: „*Určitě, to byste byla moc hodná.“*

R: „*Já to hraju v podstatě třeba teďka, kdybych měla předškoláčky – u těhletěch maličkejch určitě ne – tak bych třeba teďka využila čertíka – maňáska nebo nějakou členku s rohama, cokoliv. Ten Škrhola je v podstatě někdo, kdo je protivnej. Jednou jsme to hráli jako pohádku, tak měli jako dráčka – maňáska, jo, že taky takovej nevychovanej dráček. Děti sedí v kroužku a ten Škrhola nebo čert nebo drak, prostě nějaká ta záporná postava, prostě žejo, ... většinou jsem to na začátku já, a jsem prostě hnusná. Prostě mluvím ošklivě, jo, prostě se šklebím, a prostě tam e takové říkadlo:*

Chodím světem sem a tam a přemýšlím, komu já co udělám. No a pak se u někoho zastaví a teďka do něj prostě – já, já ti roztrhám obrázek. Prostě něco, co by vymyslely, co jim není jedno. Co jim třeba v tý školce na kamarádech vadí, tak aby to zkusily ze sebe jako dostat. A ten druhý kamarád by se měl otočit a říct prostě: Tohle se mi nelíbí. To mi nedělej. Takový to zastavení toho. Takže na jedné straně prostě zkusit vysvětlit, co není úplně adekvátní chování, co se nelíbí, a na druhé straně to chování zastavit. A to fakt... Jednou maminka jedna přišla a říkala mi: Paní učitelko, co Vy je to tady učíte, já jsem ho poslala čistit zuby a on mi řekl: Stop, to se mi nelíbí. Ale já říkám, a to jsem měla pocit, že je jako dobře vychované, tak jsem jí to vysvětlovala, říkám, s tím už zase musíte pracovat doma. Vysvětlit, kdy se to nehodí, ta situace. Říkám, jako, mně to taky říct nemůžou, my si to tady vysvětlíme, ale k maminkám mají blíž, takže to na Vás hezky vyzkoušely, ale je vidět, že pochopily princip toho – prostě něco se mi nechce, něco se mi nelíbí, tak to dám najevo. Ale jako dá se s tím pracovat. Pak máme ještě takovou Na babu Vzteklandu, ale tam si teda bohužel nevzpomenu na to říkadlo, když už jsou takový jako hodně že neví, co se sebou, tak se tam prostě jako ta baba Vzteklanda má takový říkadlo a pak si zadupem a zavztekáme se a zavřeštíme... No, asi mě nic jinýho teď momentálně z fleku nenapadne.“

T: „Děkuju, to stačí.“

5. **R:** „Myslíte tý hry? Třeba konkrétně nějaký?“

T: „Třeba můžete konkrétně těch, co jste říkala. Nebo obecně aktivit pro rozvoj emocí a emoční inteligence.“

R: „No já si myslím, že vždycky se tam určitě jako... A teď třeba fakt bych nevymyslela úplně nic konkrétního, ale zrovna třeba u toho Zastavení toho, ... žejo. Zneužíval toho a pokud ta maminka by nebyla teba dostatečně, tak jako..., žejo – jsou maminky, který to vidí to dítě – No tak ještě chvíličky jo... Zase. Dát tam ty mantinely. Vždycky, i v těch emocích, musí to dítě vědět od – do. A ta hra se musí vomílat a musí se hrát a musí se nějakým způsobem prostě pořád o ní mluvit, aby ty děti asi pochopily, co a jak. V tý školce jsou děti, jeden čas teďka bylo pořád takový, já nevím... pravidla jednání v mateřské škole. Určitě jste to někde při vstupech do školky zaznamenala. Tak, jeden čas se prostě, teď to bylo... vždycky přijde nějaký boom do školek. Tím, že já už učím skoro 40 let, tak jako prostě, jo, vim, že vždycky přijde nějaká hrozná novinka a tohle se začaly na začátku roku zavádět pravidla jednání. A začalo se s ouškovým pravidlem, se srdíčkovým, asi jste slyšela. A já jsem teďka slyšela hrozně hezký webinář, kde ta paní učitelka, nebo psychologka to byla?, tam něco říkala. Jako proč já mám půjčovat někomu svojí hračku, táta by to auto taky nepůjčil. Je to moje. Proč? Já to mám tady proto, aby se mi... jo? Že zas taky, i u těch pravidel, já jsem pak nad tím přemejšlela a říkám – Jasně, já taky nemám ráda támhleto kolegyni a nepůjdu se s ní na kafe prostě sednout jenom proto, abych neporušila srdíčkový pravidlo, že mám milovat úplně všechny. Jo... takže jsme z toho udělaly teďka, s kolegyní jsme furt nad tím přemejšlely, a my jsme z toho udělaly takový pravidlo. Říkáme si říkadlo. Říkáme: Jedna, dvanda, třinda, špánek, říkám, říkám zaříkánek. Čáry, máry, třesky, plesky, ať je nám tu spolu hezky. A to máme ranní mantru, oni to děcka ještě jako říkají, jo, čáry máry a pak se pohladí a čas od času si říkáme prostě jaký jsou situace, kdy nám nebylo hezky, a nebo když už se někomu něco přihodí, nějaká neplecha, tak si jí zkusíme rozebrat. Proč? Pochopit tu situaci. Proč nám tu není spolu hezky.“

Rozbil jsem hračku? Kamarádům není hezky, protože s touhle hračkou už si nebudeme moct hrát. Jo... Takže jsme z toho udělali prostě Chováme se tak, aby se nám tady všem líbilo. Nemusím mít každýho rád, jo... Někdy mám právo na to prostě být naštvanej, ale prostě tak nějak... Hezky se nám to prostě takhle vyvíjí díky tomu říkadlu od těch třech let. Začínáme z toho mít dobrej pocit už teď.“

6. **R:** *„Asi ano, určitě. Určitě. Protože jako s dětmi mluvit bez nějakýho že to budu hrát, nějakou hru s nima ,... Většinou strašně zabírá maňásek. U těhletěch nejmenších já teď díky tomu, že fakt mám po dlouhý době celou třídu malinkatých dětí, tak se mi s tím hrozně hezky pracuje od toho maňáska. Tak třeba příklad: Minulej tejden, žejo, byli čerti. Já říkám, no jak já uchopit čerty, když tady mám půlku dětí batolat. Tak jsme přivolaly s kolegyní jenom malinkatýho maňáska. Prostě byl to čertík Bertík a bylo to prostě šílený trdlo. A teď neměl zdavit a rozhazoval nám tady posmrkaný kapesníky. Takže v podstatě celej ten tejden jsme si hrály s tím jeho chováním. Prostě tady kopnul kamarádovi, měl postaveno, tak jsme opravdu jako tím maňáskem shodily ten hrad, jo... A tak jsme ho postupně učily to říkadlo a on vlastně za ten týden pochopil, že v tý školce si nemusí všichni jenom ubližovat a prát se a že je hezký si říct „Prosím“, když něco chci, takže zrovna třeba s tím maňáskem to bylo strašně hezký. Teď teda mají kouzelný Vánoce. Začalo to veverka, která teda záviděla dětem z hájovny... Protože jsme si dělali stromeček, záviděla. Takže jsou teďka děti tak hrozně hodný, že pomáhají. Každý den jim tady prostě přistanou tři ozdobičky a každý den máme nějakou bojovku, díky který hledáme další zvířátko. No a až je všechny vypátráme, tak budou hotový ty Vánoce a my si to tady nějak oslavíme, uděláme nějaký lesní Vánoce. Takže i tý veverce každý den třeba nějakým způsobem pomáhají, jo, s tím zvířátkem. Včera třeba byl medvěd hroznej mlsoun a měli jsme zmačkaný papírky po školce a šli jsme ho hledat. Tak jsme mu vysvětlovali, že jako prostě nemůže házet papírky na zem, že se nám to nelíbí. Takže jo, já mám pocit, že pohádka, prostě hra, příběh, musí v tý školce proběhnout v jakýkoli situaci.“*
7. **R:** *„Aby bylo vyloženě napsáno? Jako ve školním třeba jako školním programu? Já si myslím, že jo, protože my máme rozdělenej školní vzdělávací program do takových pěti oblastí – já pro něj dojdou - a tam si myslím, že to v podstatě je taky zastoupený úplně všude. Jako jedna z oblastí je xxx, kde teda opravdu ty vztahy mezilidský jsou moc... (Oblast yyy) – takže jako myslím si, že tam, co se týče přírody všecko vlastně – ten vztah k přírodě, ke zvířatům, k neživý přírodě. Tradice a zvyky, takže tam když se vezme společenský svátky, jak se k sobě chovat, jak připravovat dárky pro druhý. Teďka třeba, žejo, jsme dělali svíčky a máme to tady připravený na zítřejší jarmark pro babičky. (Další konkrétní oblast – rámcově kamarádi a společnost), tady to v podstatě jede od začátku. Však tím, že byli malinkatý, tak tady je splněný skoro všechno. Vždycky si k tomu uděláme puntík. Takže řekla bych, že jo. Já to tady mám jenom vyndaný z toho ročního plánu vyloženě tadytěch pět oblastí, který tak postupně. Myslím si, že jako rozvíjet sounáležitost s rodinnou, myslet na druhého, učit se mít radost z darování druhých, jo... Že opravdu v každým tom bloku určitě to bude zastoupený.“*

Příloha č. 3: Rozhovor č. 3 (běžná MŠ), uskutečněn 11. 1. 2024, 13:04, 13 minut

0. **R:** „*Ano.*“

1. **R:** „*No... asi jak jsou... na jaké úrovni je dítě z hlediska vyjádření emocí. Jak umí prostě projevit své emoce, jestli to zvládne projevit v dané situaci jakoby úměrně k té situaci, jestli prostě ta emoce je odpovídající ... a tak bych to asi řekla, no. Ještě bych řekla, že s věkem by to mělo, žejo, jakoby to dítě být schopný vyjádřit jak se cítí, svoje pocity, třeba mezi kamarády konflikty a tak... že by to mělo jakoby být schopno vyjádřit svou emoci a zvládat to. Tak nějak mít ty emoce asi i pod kontrolou. Když třeba jde jakoby do školy, odchází, že to je ta školní zralost, no.*“

2. **R:** „*No... Měly by zvládat třeba ovládnout částečně svůj vztek, jakoby ovládnout, neměly by být nadměrně plačtivý, měly by, měly by asi projevovat jakoby.... Nebo zvládat svou agresivitu, žejo, omezit svou agresivitu. No prostě zvládat ty své emoce jakoby udržet na uzdě nebo... nějak odcházet do školy s tím, že se tam budou, laicky, umět chovat. Asi tak.*“

3. **R:** „*Tak v tom předškolním věku, mezi 4. a 5. rokem.*“

T: „*Jak konkrétně se projevuje?*“

R: „*Daří se mu mít pod kontrolou emoce a... reagovat přiměřeně na situaci a to, jak si s tím poradí.*“

4. **R:** „*No... My třeba hodně využíváme na vybití agresivity, jakoby na to, aby ty své emoce mohly vyventilovat, takže takové ty různé jako že třeba můžou co nejvíc zakřičet a pak zase se jakoby ztišíme, pak třeba různé takové ty příběhy jako s poučením nebo aby sami jakoby byli schopni posoudit, jestli třeba se ten hlavní hrdina jako zachoval správně nebo jestli to tak... nebo jestli se jim to třeba nelíbí, nezdá... Mně honem nic nenapadá...“*

T: „*I tohle je super. To stačí, asi, úplně.*“

R: „*Stačí?*“

T: „*Jo, ony jsou ty aktivity vždycky různý a dá se to různě modifikovat.*“

5. **R:** „*Když se ptáš, tak asi nějaký budou... Asi v tom, že nebudou vhodné pro 3leté, spíš 4 a více - cíleně. Samozřejmě hry na vybíjení emocí můžou dělat, ale s uvědoměním až po 4. roce věku.*“

6. **R:** „*U těch, jakoby, takových těch, ne výbojnějších dětí, ted' mě honem nenapadá to slovo... no, divočejších dětí, prostě vede to ke zklidnění. Jo, a i třeba potom si názorně, vlastně, ukazujeme, když to tak řeknu, jak se třeba podělit o hračku, tak vlastně pak můžeme, když to potom, ta situace, nastane, že opravdu se začnou hádat o tu hračku, tak si řekneme: A vždyť jsme si tu ukazovali třeba na plyšácích, nebo na*

panáčcích, jo, nebo někde v pohádce, takže... U těch starších dětí, no. U těch menších to je takový spíš jako, to je spíš tak jakoby na... aby se vyventilovaly jakoby ty potlačený emoce, a pomoci, žejo, aby měly ten nástup do té školky, aby prostě nebyly plačtivý, ale... Spíš tak jakoby u těch starších, no, se s tím asi dá pracovat lépe.“

7. **R:** „*Určitě, máme to tam, máme to tam jakoby v té oblasti Dítě a jeho psychika a i Dítě a společnost, myslím, tam je to jakoby zahrnuté. A máme to tam tak jakoby ty aktivity. Máme tam i, ... no myslím si, že konkrétně i psaný jakoby činnosti, k různým tématům, třeba dítě... nebo: máme tam rodina, žejo, kamarádi, jak se k sobě chovat - neubližovat si, říct ne, když už se mi něco nelíbí... Nebo i ohledně těch svátků, tak taky jakoby pořád ty vztahy, takže tam ty emoce se taky prolínají, jak se jakoby chovat, ... že to tak máme třeba u zvířat, jo, že třeba jak se chováme ke zvířatům, i k rostlinám. Máme třeba i jakoby pravidla udělaná, jak se vlastně chovat i v přírodě, jo, nebo takový... nevím, jestli je to ještě zahrnuto do těch emocí, no, jestli se to tam dá ještě počítat.“*

T: „*Já si myslím, že by to tam taky mohlo patřit...“*

R: „*Že vlastně si uvědomit, že i ta příroda je živá a tak jakoby neubližovat a chovat se ohleduplně.“*

T: „*Pozorujete nějakou změnu v emoční oblasti u současných dětí oproti minulosti?“*

R: „*Pokulhává, no. Pak odchází do školy a dlouho mají s tím problémy teda, no. Než si zvyknou a než se srovnají a vlastně se dokážou postarat samy o sebe. Protože oni jsou, žejo, musí být schopný si vyřídit, když něco nemají, když mají problém, protože zapomenou domácí úkol a oni nejsou schopný říct, jako, já jsem zapomněl domácí úkol, oni začnou brečet. Nezvládnou to, jako... Nebo cokoliv, nenajdou botu, nenajdou čepici a nejsou... Samozřejmě, že to samy nenajdou, ale prostě je potřeba jít za tou učitelkou nebo za někým a říct, prosím vás, pomozte mi. Jo, nebo něco takového, no...“*

T: „*A je to spíš vztek, a nebo to, že se za to stydí?“*

R: „*Já si myslím, že jsou... na nich je vidět, že absolutně neví, co mají dělat. Že tam jakoby stojí a teď jsou z toho vyděšený, že fakt neví, co s tím mají dělat. Jo, jestli ... Že tam máma není, žejo, teď oni třeba jsou domů a neví, co s tím, no. A to je stejný, když jedeme autobusem na výlet, tak...ano, samozřejmě, hlídáme, aby si něco nezapomněly, ale ty děti vůbec nezajímá, že tam mají čepici, že tam mají batoh, protože ta maminka vždycky je tam a ona jim to posbírá. To je vlastně i bych řekla, jak děti chodí do školy, a je vidět, že ty maminky jdou a ty aktovky jim vezmou, jo. Že to prostě ty děcka z tý školy vylítnou jak... Nemusí se starat. Tak pak tu aktovku, když ta máma 3x veme, tak počtvrtý ju tam nechá, žejo, kdy jdou samy. Ale to je, nevím no... to je asi takovej trend doby, no. Zase na druhou stranu, žejo, ty mámy se bojí, no. Je to... Každou chvíli přijde mail, že támhle nákej podezřelej chlápek před školou, támhle... No, tak jako...“*

T: „*Ale, zase, to pořád není důvod tu tašku tomu dítěti nýst.“*

R: „*Jasný, jasný.“*

T: „*Má nějaký svůj baťůžek, tak ten si vzít může.“*

R: „*Za sebe si myslím, že právě bych to dítě prostě se snažila, aby bylo co nejvíc samostatný. Aby se dovedlo, žejo, když teda někdo zastaví tím autem, aby vědělo, že to*

tak nemá být, že prostě má jít domů, a nebo teda má tu učitelku za zády ještě ve škole. Jsou ty děti takový potom i důvěřivý, no. Fakt jako, je to takový jiný, no. Dřív ty děcka... Dneska nemůžu nikoho poslat třeba do školy, aby mně šel pro něco, jako... Aby bylo schopný mě vyřídit, říct třeba paní ředitelce, že paní učitelka potřebuje nějaký papír. To oni vůbec nezvládnou.“

T: „Jakože se stydí? Nebo bojí?“

R: „Oni tam nedojdou, oni třeba... já jim to vysvětlím... A přitom do té školy taky chodíme, že to prostředí znají, ale prostě nezvládnou.“

T: „I starší? Předškoláci?“

R: „Předškoláky. To jakoby zkouším vždycky u těch předškoláků, protože to by měli zvládnout. No a kolikrát, to jsem dělávala často, žejo, že... Prostě byli předškoláci, tak jsem vždycky něco potřebovala nebo jako ředitelka říkala – Já ti to pošlu, jako- Pošli mi někoho, tak jsem řekla, prosím tě – já nevím- Kubičku- zajdi tam, a to jako... Musím buďto poslat dva tři – naráz- aby nešli samotný, ale, ale jako nezvládají, no. Takovýhle věci prostě nezvládají. Takže pak jsou někde, žejo, někde v jiný škole, a jako jsou z toho takový, chudáci, vykolejený, no.“

T: „Čím si myslíte, že to je?“

R: „No, myslím si, že ty maminky prostě všechno... To dítě že prostě je zvyklý, že všechno se dělá za něj, no. Doma že, je to takový, žejo, je dítě a rodiče až někde pod ním. Takže prostě se to tak točí kolem...“

T: „Že není zvyklý tu zodpovědnost přebírat na sebe...“

R: „Ani doma ty děti nemají povinnosti, no. Přitom by stačilo, já nevím, třeba pomoci vynést koš, nebo když se uklízí pokojíček, tak nějaká lehká činnost, ale... Ale mohly by to mít pravidelně. A ty děti, si myslím, že by z toho měly i radost, že jsou vlastně... žejo, že něco pomůžou doma. Ještě kluci tak jakoby s tátou, že hodně třeba říkají, že pomáhají dřevo, takovýhle..., ale když se bavíme o tom, jako co kdo doma dělá a čím pomáhá, tak málokdo, no. Málokdo. A i v obchodech, žejo. Místo toho, aby ty děti třeba pomohly, no tak se tam začnou vztekat – já chci tohle, tohle... Ale to je asi jiná doba prostě, rodiče je víc hlídají, dovezou je autem, děti už samy tady, ani školáci, málo jako chodí domů samy, vyzvedávají autama a asi se o ně bojí, no. Je to takový.... To asi lepší nebude.“

T: „A jak jste mluvila o tom, že si děti řeknou, že už se jim něco nelíbí, tak funguje to tak, jak to máte nastavený?“

R: „Takhle když je to, no, musíme jim to jako dopředu říct, jo, že teď začíná teda že si můžou jít hrát a jakmile se ozve... A oni teda, vždycky na ně samozřejmě koukáme, takže je vidět, když se třeba jeden zarazí, tak koukám jako co se bude dít, ale docela se to naučili kluci. A fakt když jeden řekne, že třeba NE nebo JÁ UŽ NECHCI, tak, tak jakoby dobrý, no. Tak jako se zklidní. A jinak teda, žejo, máme pravidlo Dvakrát a dost. Takže 2x když třeba napomeneme a nefunguje to, tak pak už si takhle hrát prostě nemůže, no. Musí jakoby jinam a nebo za námi, no. Ale většinou musíme, když jakoby na to neupozorníme, tak jako si třeba na to nevzpomenou, no. Ale musím říct, že od září jsme na tom teda pracovali hodně, protože máme, měli jsme 4 holčičky a zbytek kluků. Takže to bylo... jedna velká mela. Oni opravdu hodně mezi sebou, a zklidnili se. Díky tady tomu. Ale hodně to řešíme, no. Že třeba, žejo... Když ublíží, omluví se, ale někdy to tak.... Zrovna dneska, no. Jsem řešila s klukama, že to sklouzlo. Že prostě to bylo opakovaně a řekli promiň a šli dál, aniž by si to, jako, pořádně uvědomili, žejo. Toho druhýho to bolelo, a znova za chvíli. Tak to jse potom jako řešili, a říkám, že

takhle to nemůže být. Že jako bolet, nebo to ublížení bolí, oni řeknou promiň a jdou a uhodí dalšího.“

T: *„Nepochopí to.“*

R: *„No, ano, ano, nepochopili to. Jako neuvědomí si to, no. Takže to se pak snažíme, aby jim to došlo a opravdu teda netrestáme je, že někde musí do kouta, ale dostanou třeba pracovní list... jo, to je většinou ty předškoláci, těch menších dětí se to fakt netýká, no. Ale musím zaklepat, že tady jako dobrý, teďka.“*

T: *„Ono je to hodně i v těch pravidlech, která jste zmiňovala... To v podstatě zahrnuje to všechno.“*

R: *„Taky. Vždycky pak třeba jenom řekneme – Hele, jako, ručičkové pravidlo, jo... Že už jakoby ty děti ví, že nemusíme vysvětlovat znova a znova.“*

Příloha č. 4: Rozhovor č. 4 (Montessori MŠ), uskutečněn 15. 2. 2024, 15:44 (22 minut)

0. **R:** „Ano.“

1. **R:** „*Emoční inteligence. Když pracuje člověk s dětma, tak je jako neuvěřitelně důležitý vlastně se naladit na emoce těch dětí v tom smyslu, že je nepřebírá, ale že je, že je vnímá a pokud člověk chce, aby ty děti nebo i on sám se cítil nějak v komfortu, tak je důležitý vlastně se postarat napřed o svoje emoce, ať už těch dětí, ať už svoje, a tohle si myslím, že zahrnuje emoční inteligenci. To znamená rozeznávání emocí a práce s nimi.*“

2. **R:** „*Je neuvěřitelný, když řešíme nějakou situaci, když se vlastně na to řešení ptáme dětí, jak reagují. Já třeba někdy, vlastně se ptáme, spolupracujeme s dětma na řešení třeba... Je situace, kdy někdo někomu něco bere, a tak přijdeme s takovým dotazem a ptáme se dětí, jak ten druhý může reagovat. A vlastně je neuvěřitelný, jak oni jako citlivě a laskavě radí těm druhým dětem, co můžou pro sebe udělat, jak se o sebe můžou postarat.*“

3. **R:** „*Já si myslím, že vlastně ze začátku, v období těch tří let ty děti jsou hodně orientované na sebe a objevují vůbec jakoby svůj potenciál, svoje JÁ a vlastně to, jaké emoce mají. A postupně ale zjišťují, protože od těch tří let vlastně oni už mají seberegulační schopnosti, a my s nimi pracujeme a vlastně oni už v tu chvíli my je upozorňujeme na to, že mají na výběr. Že se můžou rozhodnout nějakým způsobem a to i v případě svých emocí, ale nejde mi o to... - my je naprosto akceptujem, když třeba dítě je smutné, tak říkám: To je v pořádku, to je v pořádku, že cítíš lítost, ale můžeš se rozhodnout, jestli se budeš litovat celé dopoledne a nebo jestli se rozhodneš, že dáš šanci nějaké změně. Takže velmi brzo, myslím si, že opravdu velmi brzo ty děti se učí a vlastně jsou schopny, pokud jako nemají v té oblasti nějaké jako záseky, tak si myslím, že klidně od těch 4 let jako tam ty projevy se jako evidentně dají vyčíst.*“

T: „A z čeho konkrétně?“

R: „*Třeba z toho, že když se něco stane někomu, jak se k němu chovají. Že ho podpoří, nebo že mu vysvětlují, jak to je. I děláme takzvané skupinky a tam se pracuje tím způsobem, že vlastně si zkoušíme hrát nějakou situaci. A dám příklad, kdy vlastně jsme měli skupinku, pracuje se třeba se šesti dětmi, a každé to dítě mělo nějakou pastelku. My... mají za úkol, tuhle hru jsem nazvala Tříkrát a potom ano, a je to o tom, že jedno dítě mi dá pastelku a když má prázdné ruce, tak má za úkol požádat nějakého kamaráda, aby mu půjčil tu svoji. Každý má jinou barvu. Ale ty děti mají za úkol dvakrát odmítnout a až ten třetí vlastně půjčuje tu věc. A tady velmi pracujeme s emoční inteligencí jiným způsobem, než jsme byli zvyklí. To znamená... neznamená to, že když je někdo starší, tak má být rozumnější a okamžitě nějaké věci a hračky odevzdat, může si dovolit říct ne, ale to druhé dítě se zase učí, že je důležité setrvat, když něco potřebuje a zkoušet to víckrát. A velmi často se stane a stává se to samozřejmě i dospělým, všichni to známe, že najednou přijde odpověď Ano – ta věc se podaří. A někdy je to po první žádosti a někdy je to třeba po třetí, ale je důležité, aby se obě strany učily, že je to v pořádku. Že je v pořádku říct ano, je v pořádku říct ne. Jo, a tady už se buduje zcela jednoznačně emoční inteligence a tohle jsou schopny hrát*“

děti od 4 let. S pochopením toho, co se děje, i toho, že říkám: Tobě je to líto, že odmítneš? Protože to vidím, že je o nepříjemné, a já říkám: Co se v tobě děje? A on říká: Mně je to vlastně líto, a ten mu říká: Mně je to líto, že mi to nepůjčila. A já říkám: Mhmm, ale možná ji teďka opravdu potřebuje víc než ty, tak to zkus jinde.“

T: „A můžu se zeptat, jak staré máte děti?“

R: „Máme děti od tří do šesti nebo do sedmi let, ale někdy, jakože když jsou to třeba sourozenci nebo tak, ale podle zákona je to tak, že když to dítě je mladší tři let, tak je potřeba snižovat počet dětí ve třídě. A je to velmi komplikované jako finančně, protože my jsme, my sice máme jako akreditaci státu, ale zároveň jsme soukromá školka, takže potom vlastně nám to školný chybí a ve chvíli, kdy to dítě jako doroste do těch tří let, tak vlastně my máme povinnost zase jakoby navýšit tu kapacitu, takže je to jako nesnadný. Takže pokud to není nutný, tak prostě vlastně bereme děti od tří let, jo... Ale stane se, že třeba děti, jakože jsme brali i mladší, ale teďka je to trošku komplikovanější díky, jako, novým zákonům.“

4. **R:** „My vlastně máme poměrně často, 4x týdně, takzvanou elipsu, určitě to z... někdo tomu říká jakoby vlastně komunikační kruh, my používáme tu elipsu prostě, protože je to, jako bych řekla, v Montessori pedagogice nějaká tradice, i vlastně ty děti po ní třeba chodí, a to je místo setkání. A je to místo i sdílení, takže už tím, že třeba někoho vyslechnu, dám mu to slovo a tu pozornost, tak už se to rozvíjí. A to se učí děti v podstatě denně a za mě tyhle věci jsou strašně důležité, protože pokud se tam ty děti necítí dobře, tak se nemůžou nic naučit. Takže napřed zabezpečujeme, aby ty děti se tam cítily dobře, což nějakou dobu trvá a je důležité, aby důvěřovaly prostředí, důvěřovaly lidem a znaly pravidla. A ve chvíli, kdy tohle mají nastavené, tak potom samovolně se jsou schopny naučit neuvěřitelné věci. Jo... takže my s tím pracujeme dennodenně.“

T: „A cílené aktivity vyloženě konkrétně na rozvoj emocí a tadytoho cítění máte?“

R: „Máme, máme... Jednak o nich mluvíme, je to věc, o které se mluví, a jednak máme i třeba karty, na kterých jsou obličej jako různých lidí, různých emocí. Jo, a tím, že máme takzvanou smyslovou výchovu, tak mezi smysly potom, když třeba máme téma smysly, tak tam máme zrak, sluch, bla, bla, bla, ... a mezi to vlastně i patří ty emoce v tom smyslu, že vlastně, že ty děti prostě ví, že ten obličej... Jako - povídáme si o tom, co vyjadřuje ten obličej, jo... Jak se ten člověk asi cítí, na tom obrázku. Jo, takže máme takovouhle pomůcku nebo karty, i to máme.“

5. **R:** „Rizika? Je pro mě jako zajímavý, jak fakt rozdílnou intenzitu mají v projevech těch emocí jako různý děti, člověk si opravdu uvědomuje, že jsou tam velký individuální rozdíly a za mě vlastně si myslím, že je to opravdu spíš ku pomoci, jenom je strašně důležitý, aby součástí toho byla i nějaká pak seberegulace v tom smyslu, že s těma emocema zacházíme. Já si myslím, že znát svoje emoce je jako vlastně důležitý a že naše generace starší to moc neumí a že ty mladší lidi k nim, k sobě, v tomhle ohledu můžou mít blíž, ale zároveň nevím, jestli mají úplně ty nástroje, jakoby, a ty informace o tom, co ty emoce znamenají, aby jim pomohly vlastně fungovat v tom světě. Jo... A v tomhle si myslím, že můžeme tady jakoby ty děti, s těma dětma to objeovat.“

6. **R:** „Já bych řekla, že my to jako nevydělujeme, protože je to něco, co je součástí každodenního života. Prostě když to dítě přijde a je smutný, protože zažilo něco, nebo, já, jakože samozřejmě jsou nějaký vypjatý situace, ať už mluvíme teda o úmrtí nebo o tadytěhle věcech, tak to je samozřejmě nějaký jako vyšší level, ale i o tom si povídáme, ale je to prostě každodenní záležitost a třeba běžně na elipse je, jakože hru, že kdo se cítí výborně, tak zamává nahoře rukama, kdo se cítí tak středně, tak, tak prostě si pohladí jako tu horizontálu, kdo se necítí dobře, tak si zabouchá do země a všechny ty pocity jsou jako legální. Jo, takže já si prostě myslím, že to je fakt součástí jako každodenního provozu. Protože i samozřejmě se děti dostávají do konfliktu a my je učíme, jak spolu mají komunikovat a když je člověk v... jako vlastně třeba ať už je to vztek nebo zloba, v té emoci samotné, tak se potřebuje naučit zacházet s tím, že je potřeba... jakože má právo nechat si ji projít, protože prostě v té emoci je, ale pak má tu odpovědnost za to, že potřebuje to vykomunikovat s tím druhým. Prostě stala se nějaká záležitost a my se snažíme jako neřešit to za ty děti, ale vést je k tomu, aby se naučily to říct: Ne, mně se to nelíbí, já tohle nechci; Ano, tohle je pro mě příjemné – hrajeme třeba hru Líbí, nelíbí- aby vnímaly to, že je to rozdílný. Že někdo bere intenzivní objetí - jsou děti, který prostě milují objímání, který přiletí, celý vás bafnou a je to v pořádku a já říkám: Ano, ty víš, že já se ráda objímám a je v pořádku, že do toho jdeme. Ale nemůžeš to udělat každému, protože jsou lidi, kterým to příjemné není. Jo? A takhle si o tom povídáme, hrajeme třeba tohle, to je třeba konkrétní hra, kterou zařazujeme poměrně na začátku školního roku, aby si navnímaly, protože každá ta rodina to má nastavený jinak a hlavně je to zase o tom osobnostním nastavení těch dětí, prostě jsou děti, který jsou introvertnější a ... Nebo tam může být i ... jo, i je učíme říkat opravdu NE, mně se nelíbí, když mi saháš na hlavu, když prostě něco děláš, aby se naučily fakt jakoby že můžou toho druhého zastavit a je jedno, jestli je to dospělý nebo dítě a když nás děti na něco upozorňují, tak se jim opravdu omluvíme, komunikujeme. Já jako, vlastně... děti mně tykají, protože já nevidím autoritu v tom, že někomu vykám, ale v tom, že mu naslouchám. To jsou úplně jako dvě jiné věci. A je to o důvěře.“
7. **R:** „Já si myslím, že je tam velká kultivace tím prostředím a tím, že ty děti mají možnost, protože jsou jako zhusta velmi inteligentní, mají tam možnost seberozvoje a zároveň... za mě nedílnou součástí Montessori pedagogiky je kultivace komunikace a když třeba se bavíme s učiteli, tak se bavíme o tom, že zásadní věc je, jak komunikují s dětmi, je to práce s chybnou třeba a nakládání s těmito věcmi a to se velmi úzce podle mě pojí s emoční inteligencí. Pokud je pro mě v pořádku, že udělám chybu, že je to něco, co znamená, že se učím, ale zároveň že za to, co dělám, nesu odpovědnost, tak se kultivuje moje emoční inteligence. Když mám strach z toho, že když něco rozbiju, něco udělám, udělám chybu, že budu potrestaný, tak vlastně já se začnu chránit tím, že prostě začínám neprojevat to, že se to stalo, opravdu strnu, jo, jsou tam projevy prostě obav, což jsou sice emoce, ale vlastně jako ty, které nám nepomáhají, jako, pracovat. Takže já opravdu pevně věřím tomu, že ano. Že Montessori pedagogika a řekla bych jako respektující komunikace, která je ale respektující pro děti k nám a naopak – není to jenom, že my respektujeme děti, ale že i oni respektují nás a sebe navzájem. Což je jako zásadní. Že to není anarchie. Je to... je to nějaký způsob, jak chci nakládat se světem a jak chci, aby svět nakládal se mnou.“

T: „Když děti začínají tedy respektovat ty své chyby, tak se asi vztekají a mají takové nějaké výbušnější emoce... Jak s tím...“

R: „Já se moc omlouvám, ale já Ti do toho vstoupím... Mně na tohle, to bylo strašně zajímavý... Byl kluk a dělal⁸ nějakou pomůcku, něco..., nevím a měl to prostě jako... špatně to tam, nebylo to jako tak, jak to mělo být a já jsem mu jenom... Já jsem mu neříkala: Je to špatně, protože je to to... Já říkám: Mhm, vidím, že tady to máš tak a tak, jo, je to třeba skládání slov, a skládal, stavěl ty slova, měl tam třeba ... něco mu tam chybělo a tak. A viděla jsem, že si s tím dal fakt velkou práci, věnoval tomu hodně energie, a já říkám: No... a teď jsem ho chtěla jako pošetřit a ošetřit jeho emoce, tak říkám: No, seš asi jako smutný, když, když jako prostě sis tomu dal takovou jako, jako, práci s tím a teď to jako to... A on se na mě obrátil, usmál se a říká: A proč bych měl být? Jo... A to je to, že to dítě v té emoční i..., v tom, v té svobodě je dál, než jsem já, protože ono vidělo jenom ten proces toho učení, toho, že ho to zajímá a že to zítra může udělat znovu. A tím pádem se to naučit a jít dál úplně v klidu. Protože tak to má být. Ale my jsme naučeni, že jakoby – je tam tohleto. A oni, tím pádem tam nemusí být ten vztek. Protože ten vztek je napojený právě na tu bezmoc, že já, když jsem to neudělal dobře, tak budu potrestaný. Jo, někdo mě zhodnotí. Já nebudu dost dobrý člověk, když věci udělám špatně. A to je ten problém, jo. Takže to, to když odpadne, tak zvlášť už u těch jako starších dětí, oni to prostě takhle neřeší. Jo, protože ten vztek je, zase, je to emoce, a ta emoce znamená: Někdo přešel naše hranice. Někdo, něco; my se něčeho bojíme – to je vztek. Ale když to ohrožení tam není, tak není důvod k téhle emoci.“

T: „Dobrý. Mě zajímalo, když se děti začnou vztekat a nějak takto výbušně projevat, tak jak k tomu přistupujete.“

R: „No... Je to tak, že svobodu můžeš mít takovou, jakou zvládneš. To znamená, když jdeš a bouchneš děti, ničíš jim věci, který dělají, tak musíme omezit tvoji svobodu. Jo? Chápu, že ti je to líto, že si s nima nemůžeš hrát, a velmi jemně je takhle vezmu za ruku a chodí se mnou. A nemůžou se svobodně po té třídě pohybovat. A nezlobím se na ně, ale prostě není možný, aby to bylo jinak, protože prostě pokud tu svobodu neumíš použít, tak ti ji nemůžeme dát. A ty děti to velmi rychle pochopí. A samozřejmě jsou děti, který ty hranice z různých důvodů zkouší často, stále, dlouhodobě. A pak jsou děti, který to jako zahrnou, říká se tomu v té Montessori pedagogice jako normalizace – to znamená - uvědomí si, že když takhle to bude fungovat a nebudou ty druhý ohrožovat, že to bude v pohodě, tak to přestanou dělat. A pak přijde nějaká třeba nová vlna a potřebují si to znovu ověřit, znovu vyzkoušet, takže ta práce na těch hranicích je prostě dlouhodobá. A u některých dětí, který třeba můžou mít i komplikovanější situaci, nebo prostě tak jsou takový děti, který jako fakt, se s tím pracuje prostě dlouho a dlouho a můžou tam být nejrůznější důvody, proč to tak je.“

T: „Mě třeba napadá, že může mít vliv i to, jestli to dítě má nebo nemá sourozence?“

R: „Určitě ano, může být. Ale tam zase jako strašně záleží, jak s tím pracuje ta rodina. Moje dcera je třeba jedináček a nebylo to moje... jako byla jsem, chtěla jsem, aby měla sourozence a z různých důvodů to nebylo možný a měla jsem jako obavu jakoby o

⁸ (používal Montessori pomůcku- pozn. autorky)

*to, aby ty sociální dovednosti, který má, aby jako vlastně tam byly... (přerušeni
obsluhou podniku). Jenom chci říct, že vlastně jsme s tím taky nějak pracovali, protože
je prima, když ty děti třeba mají ty sourozence, ale zase, strašně záleží... Může se stát
a prostě nezafunguje to z různých důvodů a je to fakt to může být problém a vlastně to
nic neřeší, jo. Takže to je fakt jako... Já trošku jsem jakoby ne skeptická, ale
k rodinným konstelacím, jakoby ve smyslu těch rodinných těch, že jako vlastně nic není
dobře. Být prvorozený, druhorozený, třetí, ... Jako všechno to má, ... být jedináček...,
prostě jakoby každý to má nějaký zátěže, ale ve finále ten vývoj je tak individuální, že
prostě fakt je to těžký. Ale rozhodně bych každému přála jako mít sourozence.“*

T: „Může to udělat velkou výhodu do života.“

R: „Ano. Ano. Je to tak.“

Příloha č. 5: Rozhovor č. 5 (Montessori MŠ), uskutečněn 22. 2. 2024, 9:39 (9 minut)

0. **R:** „*Souhlasím.*“

1. **R:** „*No... Tak... Týká se to emocí, že, jak má člověk nastavené to emoční prožívání asi. Jak je schopný s emocema pracovat, tak bych řekla. A vnímat je třeba i u druhých – to už je spíš empatie asi, ale... No asi jo, jaké má ty emoce a jak to má všechno, to emoční prožívání.*“

2. **R:** „*Jako vím, že některé děti mají tu, ty emoce hodně jako, že všechno řeší emocema. Máme tady takovou holčičku hodně citlivou, která někdy jako že je z toho sama zaskočená, z těch svých emocí, takže tam je hodně to, to emoční prožívání. No, myslím si, že se to tak nějak vyvíjí, no, u dětí.*“

3. **R:** „*Takž určitě od narození, že, už mají nějaké emoce. Ale vlastně se s tím učí nějak pracovat asi postupem věku a ovládat se a tak, no, už v té školce.*“

T: „*Máte nějaký konkrétní příklad třeba, z předškolního vzdělávání, který byste chtěla nějak anonymně uvést?*“

R: „*Jakože o nějakém dítěti, jak prožívá emoce?*“

T: „*Mhmm...*“

R: „*Tak je tam, často je tam ten vztek, no, tady u těch dětí. A je to hodně u těch dětí, co mají doma volnou výchovu, takovou tu bezhraniční, kterých přibývá teda ted'ka a ty děti nejsou šťastné a všechno si vlastně mají potřebu nějak vyvztekat nebo co se jim nelíbí, tak začnou tak nějak jako řešit třeba negativníma projevy.*“

4. **R:** „*Tak jako... Děláme, no. Máme takovou třeba kostku, šitou, kde jsou na každé straně nějaká jiná emoce, tak s tím pracujeme, že házeme kostkou, předvádíme, vymýšlíme situace, no. A i jako máme takový předmět na elipse, mušličku, s kterou... kdo má mušličku, tak mluví, posíláme si ji a občas taky řešíme jako nějaké problémy – někdo je smutný, někdo má radost z něčeho, nemusí to být jenom problémy, že... Takže děti se i tak sdílí. To taky si myslím, že podporuje to emoční prožívání.*“

5. **R:** „*No, nevím... Asi pracuju tak, aby rizika nebyla. Jako měli jsme tady takový případ, že holčičce náhle zemřela maminka a tam vlastně jsme to nějak tak s ní prožívali, ale ty děti to měly v sobě úplně přirozeně. Že ona se jim svěřovala, hlavně jedné holčičce tady, ta ji potěšila, ... Myslím si, že ty děti to mají v sobě. Že to není zase potřeba nějak moc je to učit. Asi. Jako inteligenci taky nemáte naučnou, takže, asi proto se to tak jmenuje, že.*“

6. **R:** „*No, tak jako rostou, že, tak se vyvíjí... Nevím, jestli je to i třeba našima aktivitama, ale hodně si jako povídáme třeba i o tom, jak se kdo cítí, když já tomu druhému ublížím, tak co on cítí. To taky, no. Takže asi jo.*“

7. **R:** „Mhm. To já nevím, jestli ...(nesrozumitelné)... než v běžné, ale jako pracuje se tam s tím, no, určitě. Jo, je to hodně i o těch pravidlech tady, takže děti mají ty bezpečné hranice, podle mě jako se tady cítí bezpečně a nemusí se tady vztekat jak třeba doma, to vidím často. Že vlastně nemají potřebu tady něco jako na nás zkoušet. Mají ty mantinely, ve kterých se svobodně pohybují ... Asi jo, asi se tak nějak přirozeně ty negativní emoce tady odbourávají. Nebo jako negativní – tak určitě tady třeba pocítí děti smutek, zklamání nebo tak něco, protože jim někdo ublížil, tak jsou smutné, ale hlavně takový ten vztek a tak, to tady tak moc není jako když přijdou rodiče a pak se to v šatně rozjede.“

T: „Máte ještě něco k tomu tématu, nějaký poznatek, co byste chtěla uvést?“

R: „No.... Asi jako je důležité i ty emoce pojmenovat třeba – ty jsi naštvaný, ty jsi smutný a tak, to si myslím, že je dobré. Že někdy jako ty rodiče tady – a nebreč a tak spíš je asi lepší si o tom pohovořit – proč, co se děje. Nejhorší je to 'Kluci nebrečí.' jak bylo za našeho dětství. A doted' člověk má takový jako divný pocit, když třeba, já nevím, v divadle mě to dojde, tak, tak jako zatlačuju, že, ... A proč? Si říkám vždycky, proč to skrývat. Spíš asi ty děti by se měly takhle učit, že je to v pořádku, projevovat ty emoce.“

T: „S tím souhlasím.“

R: „Že? Jo, já třeba fakt to mám v sobě tak, mně je teda přes 40 let, ale jako nás to tak učili, že... ne, hlavně ty negativní emoce.“

T: „Tak snad se to podaří postupně odbourat, no, tady u těch mladších generací.“

R: „Ještě je teda dobrá, to určitě znáte, ta knížka Emušáci. Tak tu si s dětma čteme někdy, třeba před spaním a povídáme si o tom a dokonce jsem ji i půjčila jedné mamince domů, protože holčička opravdu jako je hodně emotivně založená, hodně všechno prožívá a taky říkala, že jim to pomohlo.“

T: „To je fajn. A děláte i ty aktivity konkrétní?“

R: „No, my už ji tu máme dlouho, takže ta žába už byla tak umazlená, že už to nepřežila... Ale jako spíš to povídání o tom teďka máme.“

Příloha č. 6: Rozhovor č. 6 (Montessori MŠ), uskutečněn 22. 2. 2024, 9:52 (11 minut)

0. R: „Ano.“

1. R: „Tak... Přijde mi, že je to takový to jak se dítě vyrovná s prohrou, jak zapadne mezi ostatní děti, jak vlastně emočně se vyvíjí – jestli pomaleji, rychleji, jestli jej tam nějaká odchylka a podobně. A třeba bych si pod tím představila to, že je nějaká soutěž, vyhraje/prohraje – rozbřečí se/ nerozbřečí se, unese tu výhru nebo prohru a tak.“

2. R: „Jo, tak tady u toho, u těch her a tak je to docela typický, že. Že se ty děti rozbřečí, když nevyhrají nebo se vztekají, když nevyhrají, nebo mají jako hlasitý projevy – vykřikují nebo prostě bojují o to první místo a tak, no. Teď jsme to hodně řešili, snažíme se ty soutěže tady docela co nejvíc stáhnout. I třeba jde se někam na procházku, tak kdo bude první dvojice – jo, já to tak vnímám, že takový to prvenství je tady teď takový velký téma. Kdo bude vepředu, kdo bude vzadu, kdo bude mít vestičku oblečenou, kdo půjde za ruku a tak no...“

3. R: „Já bych řekla, že už prostě odmalíčka, že už jako se ty emoce vyvíjí prostě od miminka. Miminko má nějaký libý/nelibý pocity, takže se to prostě vyvíjí odmalinka. Pak záleží jako když si ten termín teda nějak ujasníme, co to vlastně ta emoční inteligence je, tak pak bych k tomu vlastně dokázala trošku víc říct nebo jako nasměřovat to na konkrétní věk.“

T: „Mně spíš jde o Vaše zkušenosti a o to, jak to vnímáte, takže tahle odpověď je úplně v pořádku.“

4. R: „Máme třeba hru, kterou využíváme – Emušáci. Teď už teda dlouho využitá nebyla, ale myslím si, že už bysme ji zas mohli vytáhnout. Máme různé témata, který jako se těch emocí taky dotýkají – přátelství a tak dále a hry třeba se dají hrát takový, kde je potřeba spíš dopomoc těch dětí než ta soutěživost, kde jako se skupinky prostě doplňují, každý musí něco do té skupinky jako přinést, ukázat. A pak třeba děláme takovou aktivitu, že třeba sedí děti v kruhu a masírují si záda navzájem, že si tam kreslí sluníčko, kapičky, co je zrovna k tématu... Pak různé právě ty věci, který jsou tak na ty skupinky, tak tam si myslím, že se to rozvíjí, ta emoční inteligence. Možná i celkově taková volná hra třeba na zahrádce nebo ve třídě, kdy mají šanci vytvořit ty svoji a v té skupince si komunikovat, fungovat.“

5. R: „Nevím. Rizika... Jako rizika jsou vždycky všude u všech aktivit. Tady u těch skupinek bych vnímala to, že děti ještě samy neumí v té skupince jako pracovat, takže je potřeba trošku dopomoc. Já třeba při každé volné hře ty děti obcházím a potřebuju je mít trošku pod kontrolou v tom, aby někoho nevyčlenily, což se docela děje, že se ta skupinka jako tak obemkne kolem jednoho leadra a ten řekne: Tak ty si se mnou hraješ, ty si hraješ a ty si nehraješ. A pak třeba ty děti jako chodí do kouta, nějak jako se bud' schovávají nebo si to vypláčou, nebo jdou za mnou. Takže tomuhle se snažím tak co nejvíc zamezit a trošku jim tu hru řídit, trošku jim i navrhopvat témata, protože mám pocit, že teďka děti hodně jsou v takových tématech jako bojových, co vidí

v televizi. Oni si hrají na Kitty cats, nebo si hrají na superhrdiny, holky s klukama bojují, protože to viděli někde, že, na dinosaury si hrají a tak. Už si vůbec nehrají třeba na rodinu, na maminku s dítětem, na koťátka, na doktory a tadyty klasický hry, co se hrávaly dřív. Přijde mi, že se to zas posunulo.“

T: „To je zajímavý, já mám možnost ... do praxe a vidám to, tady tyhle věci. Je zajímavý, že zrovna u některých dětí se to tak sejde, že to...“

R: „Jo, jo, bývá to. A oni jak spolu potom bojují, že, tak pak z toho jsou velmi snadno konflikty. Jo, pořád je to jako v úrovni hry, pak to jeden přežene, jednomu je ublíženo, vrátí to zpátky, že, no a pak už děti leží na sobě.“

T: „No. To je hned, takhle.“

R: „No, no. To tady taky často řešíme.“

6. **R:** „No určitě, každá aktivita, která se zařadí, tak nějak na ty děti zapůsobí. Ať je to emoční aktivita nebo ne. Jakoukoli jinou oblast, tak vždycky jim to jako podpoří a to je fajn, že my vlastně to, co vidíme, tak můžeme v těch aktivitách jakoby zacílit. Jo, že ... tak se nám děti porvaly, tak teďka trošku zacílíme na to, aby se vytvořila nějaká spolupráce, vymyslíme si aktivitu, kde je potřeba komunikovat dohromady a mít nějaký výsledek, který jako společně, ať je to společná malba, kterou nebudou porovnávat, protože je to dohromady všech a zas tam jako ty boje jakoby vymizí a nebo společná, já nevím, hra s padákem, kde všechny děti se musí toho padáku chytit a fungují stejně. Na jedné úrovni je jim líto, že by jeden něco vyhrál, ale všichni společně.“

7. **R:** „Asi na to nedokážu jednoznačně odpovědět. Přijde mi to, že velmi záleží na učiteli, jaké aktivity zařadí a tak. Montessori je trošku jiné v tom, že děti ráno přijdou, chystají si svoje koberečky a hrají si na těch koberečkách. Tam si tvoří jakoby svůj úkol, svoje aktivity a když si chtějí hrát spolu, tak jeden k druhému přijde a zeptá se: Můžu si hrát s tebou? To si třeba myslím, že krásně je učit té komunikaci, těch společenských norem a standardů a takový to, že tohle je moje zóna, jestli do ní chceš vstoupit, tak se musíš zeptat. Takže to si myslím, že je jako krásný a potom máme aktivity společné, že se sejdeme na elipse a řešíme vždycky nějaký téma a u těch témat tam se dá vlastně zařadit cokoliv a všechno, co ta učitelka zařadí, co vymyslíme, tak všechno ty děti nějak ovlivňují. Jo, buď jim to dá nějaký vědomosti nebo nějakou dovednost nebo nějaký vzorec, který jako by měl být pozitivní... Takže nedokážu říct, jestli oproti klasické školce ta Montessori školka jako jinak působí emočně nebo ně, nevím. Záleží fakt na tom kolektivu, co se sejde a na aktivitách, který se zařadí.“

T: „Tak nějak jsem tu otázku myslela, jestli tam vnímáte nějaký rozdíl tady v tomto ohledu emocí, prožívání...“

R: „Já už se dlouho pohybuju v Montessori prostředí, takže už to srovnání s klasickou školkou tolik nemám, ale co si tak jako povzpomenu a tak – neřekla bych, že v tom bude až tak velký rozdíl. Fakt záleží, jak to učitelka pojme, jaký kolektiv dětí se sejde a jaké aktivity se volí. Tady třeba na těch koberečkách je to fakt takový fajn, že, že se musí zeptat, jestli si spolu můžou hrát, že se učí té spolupráce, jo – Tak se spolu domluvíme, co si na ten kobereček vezmeme.“

T: „Respektu k ostatním ... To je super. Máte ještě nějaký poznatek, co se týká emocí u dětí, co jste třeba zažila tady nebo něco takového specifického zajímavého?“

R: „Mm, nevím... zajímavé. My máme třeba integrované děti, tak s těma je to celkově zajímavé, oni ty emoce prožívají úplně jinak, že. Máme tady autistu, pak tady máme

dítě, které vypadá, že bude taky autista, takže tam ty emoce prostě proudí mnohem, jako výrazněji, je tam mnohem větší stesk od maminky, mnohem větší prožívání změn a podobně. Tak to už je specifikum toho.“

Příloha č. 7: Otázky k rozhovoru

0. Souhlasíte s nahráváním a použitím rozhovoru pro účely mé diplomové práce?
 1. Co si představíte pod pojem emoční inteligence?
 2. Jak se podle Vás projevuje emoční inteligence u dětí předškolního věku?
 3. Od jakého věku dítěte pozorujete projevy emoční inteligence? (Jak konkrétně se projevuje?)
 4. Jaké aktivity můžete jako učitelka použít k rozvoji emoční inteligence dětí v MŠ?
 5. Vnímáte nějaká rizika těchto aktivit? Pokud ano, jaká?
 6. Pozorujete ve své praxi vliv těchto aktivit na rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku? (Můžete uvést nějaké příklady?)
 7. Pouze pro Montessori MŠ: Ovlivňuje podle Vás koncept Montessori pedagogiky emoční inteligenci dětí v MŠ více než MŠ klasického typu? (Pokud ano, v jakém směru?)
 8. Pouze pro běžnou MŠ: Počítá se ve vzdělávacím programu vaší MŠ s cíleným rozvojem emoční inteligence dětí?