

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární a preprimární edukace

## **Emoční inteligence u dětí předškolního věku**

*Diplomová práce*

Autor: Eva Gottwaldová  
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika  
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku  
Vedoucí práce: Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková  
Oponent práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Eva Gottwaldová

**Studium:** P17P0314

**Studijní program:** N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

**Studijní obor:** Pedagogika předškolního věku

**Název diplomové práce:** **Emoční inteligence u dětí předškolního věku**

**Název diplomové práce AJ:** Emotional intelligence of preschool children

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem práce je zjistit, zda existuje vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní emoční inteligence u dětí předškolního věku. Dílčím cílem práce je určit, jakým způsobem učitelky mateřských škol rozvíjejí emoční inteligenci předškolních dětí a zda existuje vztah mezi věkem učitelek mateřských škol, délkou praxe a jejich úrovní rozvoje emoční inteligence. Teoretická část práce obsahuje vymezení základních pojmů vztahujících se k tématu (emoce, emoční inteligence atd.), dále jsou uvedeny podstatné charakteristiky dítěte předškolního věku a některé možnosti rozvoje emoční inteligence. Empirická část bude zaměřena na zjištění míry podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol formou dotazníkové metody. Úroveň emoční inteligence u dětí předškolního věku bude zjišťována na základě testové metody.

**Garantující pracoviště:** Ústav primární a preprimární edukace,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.

**Oponent:** doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 31.5.2017

**Prohlášení:**

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

V Hradci Králové dne .....

Podpis.....

**Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Ing. et Ing. Mgr. Marii Herynkové za odborné vedení mé práce. Další poděkování patří dětem a učitelkám, kteří se účastnili mého výzkumu.

## **Anotace**

GOTTWALDOVÁ, Eva. *Emoční inteligence u dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 69 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o emoční inteligenci u dětí předškolního věku. V teoretické části je charakterizována emoční inteligence, její historie a složky, základní emoce, dále je popsáno předškolní období z hlediska emočního vývoje a některé možnosti rozvoje emoční inteligence u těchto dětí. Uvedeny jsou i výzkumy zabývající se rozvojem této inteligence u dětí předškolního věku. V empirické části jsou názorně zpracovány výsledky výzkumu, který byl uskutečněn u učitelek mateřských škol pomocí dotazníkového šetření a u dětí předškolního věku pomocí vlastní testové metody. Výsledky zobrazují informace o vztahu mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní této inteligence u předškolních dětí, o způsobech rozvoje emoční inteligence u dětí a o vzájemném vztahu věku učitelek mateřských škol, délkou jejich praxe a úrovní jejich rozvoje emoční inteligence.

Klíčová slova: emoční inteligence, emoce, předškolní věk, děti

## **Annotation**

GOTTWALDOVÁ, Eva. *Emotional intelligence of preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 69 pp. Diploma Degree Thesis.

This thesis deals with the emotional intelligence of preschool children. The theoretical part characterizes the emotional intelligence, its history and components, basic emotions. It also defines preschool period in terms of emotional evolution and some possibilities of development of emotional intelligence of these children. There are also researches discussing the development of this intelligence in preschool children. The empirical part contains graphically summarized results of the research. The first part of the research was made with the help of a questionnaire which was distributed among kindergarten teachers. The second part was performed using my own test method in preschool children. The results reflect information about the relationship between the level of support of development of emotional intelligence by kindergarten teachers and the level of this intelligence in preschool children, the ways of development of emotional intelligence in children and the relationship between the age of kindergarten teachers, the length of their work experience and the level of their development of emotional intelligence.

Keywords: emotional intelligence, emotions, preschool age, children

## Obsah

Úvod .....	9
<b>Teoretická část.....</b>	<b>10</b>
1 Emoční inteligence .....	10
1.1 Základní charakteristika .....	10
1.1.1 Znaký vysoké emoční inteligence .....	11
1.2 Historie emoční inteligence.....	12
1.3 Složky emoční inteligence .....	13
2 Emoce .....	15
2.1 Vymezení pojmu.....	15
2.2 Základní emoce .....	18
2.2.1 Radost a štěstí .....	19
2.2.2 Smutek.....	20
2.2.3 Strach.....	21
2.2.4 Hněv .....	22
2.2.5 Překvapení .....	23
2.2.6 Znechucení a odpor .....	24
2.2.7 Pohrdání a opovržení.....	25
3 Předškolní věk .....	26
3.1 Charakteristika období z hlediska emočního vývoje dítěte.....	26
3.2 Možnosti rozvoje emoční inteligence .....	27
4 Výzkumy zabývající se rozvojem emoční inteligence předškolních dětí .....	31
5 Shrnutí teoretické části .....	32
<b>Empirická část.....</b>	<b>34</b>
6 Cíl výzkumu .....	34
6.1 Výzkumné otázky.....	34
7 Metodologie.....	34
7.1 Použité nástroje .....	34
7.2 Popis výzkumného souboru .....	35
7.3 Postup při sběru dat.....	36
8 Výsledky výzkumu.....	38
9 Diskuze.....	59
10 Limity .....	62

<b>Závěr .....</b>	<b>64</b>
<b>Seznam zdrojů a literatury .....</b>	<b>65</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>69</b>



# Úvod

Emoční inteligence je dnes ještě relativně nový pojem. Teprve v roce 1995 ho zpopularizoval americký psycholog Daniel Goleman na základě teorie Petera Saloveye a Johna Mayera (Ackerman, 2018). Emoční inteligence je důležitým činitelem v životě člověka – nejen pro úspěch v pracovním procesu, ale také ve vztahu k sobě, k prožívání a navazování vztahů s ostatními lidmi. Vstupuje do našeho rozhodování, komunikace, prezentování se na veřejnosti nebo dokonce do našeho osobnostního rozvoje. Výhodou této inteligence je, že ji lze během života rozvíjet a formovat (Bradberry, Greaves, 2013).

Tato práce se zaměřuje na emoční inteligenci dětí předškolního věku. Dle mého názoru je třeba, aby už předškolní děti dokázaly porozumět samy sobě, zacházet se svými emocemi a pohybovat se v mezilidských vztazích. Během svého studia a praxí v mateřských školách jsem se nesetkala s příliš mnoha případy, kdy učitelky rozvíjely emoční inteligenci dětí. Jedním z důvodů však mohou být i krátké praxe, během kterých jsem tento jev nestihla zaznamenat. Toto téma jsem si vybrala proto, abych hlouběji prozkoumala problematiku rozvoje emoční inteligence v mateřských školách.

Cílem práce bylo především zjištění, zda existuje vztah mezi tím, jak učitelky rozvíjejí emoční inteligenci, a úrovní této inteligence u dětí. Dále mezi dílčí cíle patřilo určení způsobů rozvoje emoční inteligence či zjištění vztahu mezi věkem učitelek, délkou jejich praxe a úrovní rozvoje emoční inteligence. Teoretická část se zabývá obecnější problematikou emoční inteligence, základními emocemi či předškolním obdobím z hlediska emočního vývoje. Další kapitoly se zaměřují na možnosti rozvoje emoční inteligence u předškolních dětí a na některé výzkumy týkající se tohoto tématu. Odpovědi na výzkumné otázky byly zjišťovány jak u učitelek mateřských škol, tak u dětí předškolního věku. K výzkumu byly použity dvě metody – dotazníkové šetření a vlastní testová metoda.

# Teoretická část

## 1 Emoční inteligence

Tato část bude věnována emoční inteligenci, její základní charakteristice a složkám. Krátce bude také zmíněna její historie.

### 1.1 Základní charakteristika

Pletzer (2009, s. 14) považuje emoční inteligenci za „*schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí a přiměřeně na ně reagovat. Dále jde o schopnost hovořit o vlastních pocitech, tedy komunikovat o nich s ostatními.*“ Označuje tyto schopnosti jako tzv. měkké faktory (neboli „soft skills“). To znamená, že nejsou dosud stanovena jednoznačná pravidla k jejich zjišťování a hodnocení.

Podle Golemana (2000, s. 305) se emoční inteligencí „*rozumí schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích*“. Wood a Tolley (2003) ji také charakterizují pomocí jejích složek (viz kapitola Složky emoční inteligence.) Goleman (2000) ji dále odlišuje od rozumové inteligence. Člověk může mít vysoký inteligenční kvocient (IQ) a přesto nízkou úroveň emoční inteligence. A stejně může fungovat i opačný případ. Sám udává příklad, že člověk s vysokým IQ může pracovat pro někoho s IQ nižším, ale zato s rozvinutou emoční inteligencí. Z toho vyplývá i myšlenka Wooda a Tolleyho (2003), že emoční inteligence stejně významná, jako inteligence „rozumová“, ne-li významnější.

Kanitz (2008) si pokládá otázku, zda je emoční inteligence vrozená či naučená. Soudí, že vliv genů nelze popřít, přestože se člověk emocím učí díky příkladům a zkušenostem (ať už svým nebo ostatních). Někteří badatelé tak popisují tento jev jako emoční kompetence. To znamená, že emoční inteligence je založena na schopnostech, které lze v průběhu života dále formovat. Potvrzuje to i Hubert (2005), když píše, že emoční inteligence může být vrozená, ale zároveň ji lze během života dále rozvíjet.

O proměnlivosti emoční inteligence hovoří také Bradberry a Greaves (2013). Popisují tři vlastnosti, které utvářejí každého člověka. Jedná se o již zmíněnou emoční inteligenci, „rozumovou“ neboli kognitivní inteligenci a osobnost. Podle autorů je emoční inteligence jediná z těchto tří vlastností proměnlivá. Kognitivní inteligence

i osobnost jsou vrozené a neměnné složky. Nelze předvídat úroveň emoční inteligence na základě inteligence kognitivní, ani na základě osobnosti. Některé vlastnosti člověka sice mohou pomoci v rozvoji emoční inteligence, ale rozhodně se od nich tento rozvoj neodvíjí. Např. lidé často spojují vysokou úroveň emoční inteligence s extrovertními jedinci. Avšak tato inteligence není závislá na tom, zda se člověk cítí dobře ve společnosti ostatních, nebo spíše o samotě.

Jak je zřejmé z výše uvedeného, autoři emoční inteligenci často definují na základě jejích složek. Wood a Tolley (2003) ještě dodávají, že pro emoční inteligenci se někdy používá zkratka EI nebo také EQ.

### **1.1.1 Znaký vysoké emoční inteligence**

Osmnáct znaků vysoké emoční inteligence popsal Travis Bradberry (2015) na základě výzkumu poradenské firmy TalentSmart, kterou založil společně s Jean Greavesovou (Bradberry, Greaves, 2013). Jedná se o tyto znaky:

1. rozsáhlá emoční slovní zásoba – dovednost pojmenovat své emoce jinak než „je mi dobře/špatně“
2. zájem o ostatní – je způsobený empatií, která je součástí emoční inteligence
3. flexibilita vůči změnám – „*strach ze změn je největší překážkou (...) úspěchu a štěstí*“ (Bradberry, 2015, nestr.)
4. vědomí svých silných a slabých stránek – pomáhá k využití silných stránek pro úspěch a k vyhnutí se svým slabým stránkám, které kladou překážky na cestě k cíli
5. schopnost posoudit charakter ostatních – díky tomu lze lépe porozumět, co druhé lidi motivuje
6. odolnost vůči okolním vlivům – člověk s vysokou emoční inteligencí je sebevědomý a nenechá se tzv. „vyvést z míry“
7. schopnost odmítat – sebeovládání, schopnost „říkat ne“; čím lépe to člověk dokáže, tím méně se stresuje
8. odpuštění vlastních chyb – člověk s vysokou emoční inteligencí příliš nerozebírá své minulé chyby, ale nezapomíná na ně – využívá je v budoucnosti ke svému prospěchu
9. dávání bez očekávání reciprocity – lidé, kteří dávají, aniž by chtěli něco nazpět,

si vytvářejí silné vztahy

10. absence zášti – zášť způsobuje stres
11. racionální přístup k „toxickým“ lidem – schopnost ovládnout své emoce při setkání či nutnosti spolupráce s nepříjemnými lidmi a jednat racionálně
12. absence neustálého hledání dokonalosti – nezdravé vyhledávání dokonalosti způsobuje pocity selhání či méněcennosti
13. vděčnost za „to, co mám“ – snižuje stres až o 23 %, „*zlepšuje náladu, energii i fyzické blaho*“ (Bradberry, 2015, nestr.)
14. schopnost přežít bez moderních technologií – i moderní technologie způsobují stres a škodí zdraví
15. život bez množství kofeinu – konzumace kofeinu vyplavuje hormon adrenalin, který organismu signalizuje útek nebo útok – ve stresové reakci s množstvím kofeinu v těle je tedy těžké reagovat přiměřeně
16. dostatek spánku – zvyšuje kognitivní funkce jako např. paměť a pozornost, zlepšuje sebeovládání
17. absence negativních myšlenek – přemýšlením o negativních věcech je člověk jen posiluje
18. odolnost vůči myšlenkám ostatních – schopnost udržet si své emoce a nálady i přes to, co si o člověku myslí ostatní

## **1.2 Historie emoční inteligence**

Pojetí emoční inteligence se okrajově přiblížil již Edward L. Thorndike ve 20. letech 20. století (Hubert, 2005). Vytvořil teorii inteligencí, do které spadaly inteligence abstraktní, mechanická a sociální (Teorie inteligence Edwarda Lee Thorndika (Thorndike's Intelligence Theory), 2016). Sociální inteligence podle něj „*schopnost chápat ostatní a v mezilidských vztazích se chovat chytře*“ (Hubert, 2005, s. 28).

V roce 1983 přišel Howard Gardner s novou teorií týkající se inteligence (Medalová, 2017). Dnes se nazývá různě: teorie mnohostranných inteligencí (Hubert, 2005), multidimenzionální teorie inteligencí (Medalová, 2017) nebo teorie mnohočetných inteligencí (Fořtíková, 2009). Do této teorie patřily i inteligence interpersonální (porozumění chování a emocím ostatních) a intrapersonální (schopnost vyznat se sám v sobě) (Medalová, 2017).

První teorii o emoční inteligenci přinesli kolegové Peter Salovey a John Mayer (Yale Center for Emotional Intelligence, 2013). Oba dva se zabývali emocemi: Salovey ve spojitosti s chováním a Mayer jejich vztahem k myšlení. Příčinou, která je vedla k vytvoření nového typu inteligence, byla jejich nespokojenost s nezařazením emocí do teorií inteligencí. Svoji myšlenku publikovali v roce 1990 a emoční inteligenci charakterizovali jako: „*schopnost rozpoznat, porozumět, použít a regulovat emoce efektivně v každodenním životě*“<sup>1</sup> (Yale Center for Emotional Intelligence, 2013, nestr., překlad vlastní). Shapiro (1998, s. 14) popisuje klíčové emoční vlastnosti: „*vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládnutí nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských vztahů, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úcta*“.

Poté, co Salovey a Mayer zveřejnili svou teorii emoční inteligence, připojili se k nim další vědci a psychologové. Jedním z nich byl i Daniel Goleman. Ten vydal v roce 1995, tedy o 5 let později, knihu s názvem *Emoční inteligence*. Díky ní se pojem emoční inteligence dostal i k veřejnosti (Ackerman, 2018).

### **1.3 Složky emoční inteligence**

Goleman (2000) rozlišuje tyto složky emoční inteligence: sebeuvědomění, sebeovládání, motivace, empatie, společenská obratnost. Téměř shodně je popisují Wood a Tolley (2003). Jediný rozdíl je v pojmenování poslední zmíněné – autoři ji nazývají jako sociální dovednosti. Autoři Bradberry a Greaves (2013) uvádí čtyři složky emoční inteligence. Kategorizují je do dvou skupin – osobní a sociální dovednosti. Osobní dovednosti obsahují sebeuvědomění a self-management, sociální dovednosti pak sociální povědomí a řízení vztahů. Jejich dělení emoční inteligence je velmi podobné výše zmíněným autorům, jen nezmiňují motivaci. Pletzer (2009) naopak vnímá pouze tři složky emoční inteligence, a to vnímání vlastních emocí, vnímání emocí ostatních lidí a nakládání s těmito emocemi. Toto pojetí se ve své podstatě neodlišuje od Bradberryho a Greaves (2013), protože „nakládání s emocemi“ lze rozdělit do osobní i společenské roviny. Naproti tomu Kanitz (2008) klasifikuje složky emoční inteligence rozdílně. Podle ní jde o tyto: identifikovat vlastní pocity a rozumět

---

<sup>1</sup> „*the ability to recognize, understand, utilize, and regulate emotions effectively in everyday life*“ (Yale Center for Emotional Intelligence, 2013, nestr.)

jim, umět ovlivňovat a řídit své pocity, expresivita – umět prožívat a vyjadřovat pocity, identifikovat pocity druhých a rozumět jim, umět ovlivňovat a řídit pocity ostatních a postoj k pocitům. Vzhledem k četnosti výskytu budou dále rozebrány složky emoční inteligence dle Golemana (2000) a Wooda a Tolleyho (2003).

### **Sebeuvědomění**

Podle Golemana (2000) obsahuje tato složka emoční inteligence porozumění vlastním pocitům, těm, které máme právě v tuto chvíli. Dále také poznání, jaké jsou naše skutečné možnosti a schopnosti, umění prosazovat své priority při řešení různých situací a problémů a v neposlední řadě prezentování svého já s opodstatněnou sebedůvěrou. Pletzer (2009) hovoří o vlivu prostředí. Podle něj už kojenci a mladší děti mají emoční inteligenci. Vlivem prostředí ji však lze později potlačovat anebo rozvíjet. Pokud člověk vyrostl v emočně chudém prostředí, ve většině případů nedokáže své pocity vnímat naplno. Názorem Wooda a Tolleyho (2003) je, že bychom měli být upřímní sami před sebou, přijmout své pocity a také zjistit, jak nás vnímají druzí.

### **Sebeovládání**

Již ze samotného slova vyplývá jeho význam – ovládat sebe. Goleman (2000) charakterizuje tuto složku několika způsoby: Za prvé jde o využívání emocí k uskutečňování svých cílů, jako pomoc – ne jako něco, co nám klade překážky a zpomaluje nás. Dále se jedná o způsobilost odsunout své momentální potřeby na později kvůli dlouhodobějším cílům. Pokud se člověk dostane do emočního napětí, měl by být schopen se brzy vzchopit a pokračovat dál – tedy ovládat své jednání po prožití emoční zátěže (Goleman, 2000). Wood a Tolley (2003) dodávají několik rad: Jestliže jsme se dostali do nějaké emočně vypjaté situace, měli bychom se zastavit, nejednat okamžitě a agresivně, ale rozumem nejprve promyslet prožitou situaci. Měli bychom si také být vědomi své neverbální komunikace.

### **Motivace**

Wood a Tolley (2003, s. 13) popisují čtyři klíčové oblasti motivace: „*snaha neustále se zlepšovat a usilovat o dobré výkony, vysoká angažovanost a oddanost svým cílům, iniciativnost a využívání příležitostí a optimismus i v těžkých chvílích*“. Znamená to, že člověk by měl být motivován ke zlepšování se, k dosahování svých cílů. Goleman

(2000) zastává obdobný názor: na základě vlastních priorit dosahovat svých záměrů, stupňovat požadavky na sebe sama a být rezistentní vůči neúspěchům.

## **Empatie**

Pletzer (2009) charakterizuje empatii jako „*vnímání pocitů druhých lidí*“. Podle něj je také jedním z důvodů, proč empatictí lidé dosahují lepších výsledků v týmové práci. Dokáží si totiž představit, jak se asi ten druhý cítí, dokáže ho pochopit. Goleman (2000) ještě hovoří o schopnosti podívat se na situaci druhého člověka tzv. z jeho strany. Kromě výše zmíněných je součástí empatie i podpora růstu ostatních, schopnost mít na mysli jejich dobro a potřeby a také „*být sociálně a politicky v obraze*“ (Wood, Tolley, 2003, s. 16). Juul, Høeg a kol. (2018, s. 9) popisují empatii následujícími slovy: „*přátelský přístup, vcítění a pochopení v praxi (...), kvalita, hloubka a intenzita mezilidských vztahů*“.

## **Sociální dovednosti, společenská obratnost**

Sociální dovednosti představují schopnost posuzovat různé sociální situace a vztahy, umět na ně správně reagovat a ovládat své pocity a jejich projevy. Dále také „*umět užívat společenskou obratnost k přesvědčování, vedení lidí, umět ji uplatnit ve vyjednávání (...), v zájmu spolupráce i týmové práce*“ (Goleman, 2000, s. 306). Na základě rozpoznání pocitů druhých může člověk reagovat na situaci přiměřeným chováním (Pletzer, 2009). Wood a Tolley (2003) ještě zmiňují, že je dobré spolupracovat s ostatními (např. v pracovním týmu), komunikovat s nimi a získávat a udržovat přátelské vztahy. Vztahy s lidmi pro nás mohou být výhodné, když potřebujeme podporu, inspiraci či radu. Nesmíme ale zapomínat, že nelze využívat pouze tuto stránku. Je nutné nejenom brát, ale také dávat.

## **2 Emoce**

Na následujících řádcích bude vymezen pojem emoce, dále zde budou uvedeny jejich složky a funkce a rozebrány jednotlivé základní emoce.

### **2.1 Vymezení pojmu**

Pojem emoce vychází podle Vymětala (2007) z latinského „*movére*“ – tedy pohnout. Pfeffer (2003) toto latinské slovo překládá jako „*hýbat*“. Vymětal (2007, s. 21) považuje

emoce za „*psychické stavy a děje, jež stále doprovázejí náš duševní život*“. Nakonečný (2012, s. 13) je popisuje jako „*komplexní psychický fenomén, jehož zážitkovým jádrem jsou city, ale který má také složku fyziologickou, projevující se vegetativními a motorickými reakcemi*“. Oba autoři se shodují na tom, že emoce jsou doprovázeny jak tělesnými, tak duševními procesy. Vymětal (2007) v tom spatřuje příklad psychosomatické jednoty člověka.

Různé názory vzbuzuje problematika vztahu emocí a citů. Nakonečný (2012) uvádí, že tyto pojmy jsou běžně považovány za totožné. Stejně soudí i Hubert (2005). Naproti tomu Pfeffer (2003), stejně jako Plháková (2003), považuje výraz emoce za širší označení než výraz cit. Rozdíl spatřuje v tom, že cit „*neobsahuje veškeré fyziologické vazby*“ (Pfeffer, 2003, s. 30). Jako příklad uvádí bušení srdce – může to být projev příjemného vzrušení, ale i úzkosti či strachu. U citu dominuje subjektivní vnitřní zážitek. Plháková (2003) chápe cit jako duševní stránku emoce. Výrazy pocit a cit považuje za synonyma.

Ekman (2015, s. 33) soudí, že emoce „*jsou procesem, konkrétním druhem automatického ocenění (něčeho či někoho), které je ovlivněno evoluční a osobní minulostí jedince*“. Dále potvrzuje stejně jako Vymětal (2007) myšlenku Nakonečného (2012), že emoce jsou doprovázeny různými fyziologickými změnami: „*...současně se nastartují určité fyziologické změny a emoční chování, pomocí kterých se s danou situací vypořádáme*“ (Ekman, 2015, s. 33). Z textu je zřejmé, že se u člověka při prožívání emoce aktivizuje určité emoční chování – reakce, kterou se snažíme vyřešit nastalou situací či skutečností. Jak píše Pfeffer (2003, s. 30), děti své reakce často neovládají a „*emoce vedou přímo k činům*“. Naopak dospělí dokáží většinou onu tendenci k jednání potlačit či oddělit od následného projevu. Běžný člověk neuhodí druhého člověka, pokud do něj omylem vrazil v davu, ale potlačí tento impuls a buď na něj pouze nevrle promluví či zakřičí anebo si pomyslí tzv. „něco pro sebe“ (Pfeffer, 2003). Tento způsob projevování či prožívání emocí bývá specifický a nelze ho zaměnit (Vymětal, 2007).

Plháková (2003) definuje tři složky emocí:

- subjektivní prožitková složka – city či pocity, kladně či záporně zbarvená



komponenta, psychická složka

- fyziologická složka – různé fyziologické změny (na základě nervového a hormonálního systému)
- expresivní chování – bezděčný, vůlí neovládaný projev; do této složky spadá především mimika (výrazy obličeje)

Další rozdělení uvádí Hubert (2005). Jedná se o pět úrovní lidského prožívání:

- fyziologická aktivace (např. „mám sucho v ústech“, „točí se mi hlava“ apod.)
- kognitivní hodnocení a citově zabarvené myšlení (např. „tahle okolnost mě těší“)
- motorický výraz emoce (např. úsměv, přivřené oči, krčení obočí aj.)
- subjektivní, vědomě prožívaný citový stav (např. „jsem šťastná“, „je mi hrozně“)
- připravenost jednat nebo bezděčné impulzivní jednání (např. ohnat se po útočníkovi, obejmout někoho atd.)

V obou interpretacích emočních složek se mimo jiné vyskytují mimické projevy. Totéž zmiňuje Vymětal (2007), když píše, že emoce jsou doprovázeny specifickými výrazy v obličeji, které jsou shodné ve všech kulturách. Z toho lze usuzovat, že mimika (a tedy výrazové prostředky emocí) jsou vrozené. I slepí lidé totiž používají stejnou mimiku k vyjádření základních emocí (Pfeffer, 2003). Tuto myšlenku potvrzuje také Ekman (2015), který během svého života realizoval mnoho výzkumů ohledně vyjadřování emocí pomocí mimiky. Že mimické výrazy jsou kulturně univerzální, vyslovil již dříve Charles Darwin.

Charles Darwin se zabýval v 19. století i funkcemi emocí. Zdůrazňoval především jejich evoluční výhodu proti ostatním živočichům. Podle Kanitz (2008, s. 16) emoce „*reagují na životu nebezpečné situace*“. Během několika zlomků vteřin emoce zaktivizují člověka a přimějí ho reagovat – útokem, útekem, strnutím nebo obranou. Emoce vždy vznikají na základě nějakého podnětu – ať už vnějšího (ohrožující zvíře nebo radostná událost) nebo vnitřního (vzpomínka na zemřelého člena rodiny či myšlenka na blížící se pohovor) (Kanitz, 2008). Hájek (2006) dodává, že i negativní emoce mohou být pro nás užitečné. Např. strach nás odrazuje od nebezpečných aktivit nebo zvířat, vztekem přinášíme druhým informaci o porušení našich hranic a třeba smutkem dáváme signál k potřebě pomoci. Adaptivní funkce emocí shrnují Schulze, Roberts a kol. (2007):

- zacílení pozornosti na některé skutečnosti kolem nás – např. jedoucí automobil, nebezpečný člověk
- vnitřní upozornění ohledně naší pozice ve společnosti – např. emoce vzteku nám signalizuje, že někdo překročil naše osobní hranice
- mobilizace našeho těla k činu – např. prokrvení horních končetin během vzteku – k udeření nepřítele, k obraně
- předávání klíčových informací skrze mimiku a ostatní neverbální komunikaci – např. jak se momentálně cítíme

## 2.2 Základní emoce

Nelze jednoznačně určit, které emoce jsou pokládány za základní. Různí autoři mají různé názory a teorie. Např. Hubert (2005) zmiňuje psychorevoluční model Roberta Plutchika. Ten obsahoval osm základních pocitů – radost, smutek, strach, hněv, překvapení, důvěru, odpor a očekávání. Ostatní „pocitové tóny“ jsou odvozeny od těchto základních a vytvářejí jakousi řetězovou reakci (podnět – zhodnocení – pocit – jednání – důsledek). Pfeffer (2003) uvádí téměř shodnou sestavu emocí – místo hněvu je zde uveden vztek a místo odporu znechucení. Nakonečný (2012) analyzuje a popisuje emoce ve čtyřech celcích – tělové emoce (bolest, hlad a žízeň, sexuální pocit a pocit únavy), základní komplexní emoce (úzkost, radost a štěstí, smutek, strach, hněv, pocit viny, stud, starost, hnus, lítost, naděje, empatie), vývojově vyšší city (intelektuální, etické, estetické, a náboženské) a citové vztahy (přátelství, láska, závist a nenávisť). Autor zdůrazňuje, že snahou bylo uvést reprezentativní sestavu dle odborné literatury. Nezmiňuje všechny důležité emoce. Kučera (2013) interpretuje šest adaptivních primárních emocí podle teorie diskretních emocí Carrolla Izarda: strach, hněv, radost, smutek, zahanbení a znechucení. Bradberry a Greaves (2013) rozlišují pět základních emocí (štěstí, smutek, zloba, obavy a stud) a dělí je podle intenzity pocitů – od nízké až po vysokou. U štěstí se tak objevují pocity jako např.: štěstí, vzrušení, nadšení, zapálenost (vysoká intenzita), blaho, klid, veselost (střední intenzita) a potěšení, uspokojení a radost (nízká intenzita). Ekman (2015) považuje za základní emoce radost či štěstí, smutek, strach, hněv, překvapení, odpor či znechucení a pohrdání. Tento souhrn emocí založil na principu, že zmíněné základní emoce mají stejný mimický výraz v obličeji ve všech kulturách.

Pro výzkum této diplomové práce byl použita sestava základních emocí od Paula Ekmana. Důvodem byla dostupnost informací o jeho výzkumech, relativní novost informací (autor začal s výzkumem sice již v 70. letech 20. století, pokračoval v něm však dalších 40 let a sestavil několik publikací i v nynějším desetiletí) a jeho názor na vrozený původ mimických projevů emocí. Pokud od narození slepí lidé projevují podobné výrazy v obličeji jako zbytek populace (Ekman, 2015), budou tuto mimiku zvládat i děti předškolního věku. Proto byly také do výzkumu této práce zahrnuty otázky typu „Jak myslíš, že se tato osoba na obrázku cítí?“ nebo „Umíš se zatvářit stejně?“.

### **2.2.1 Radost a štěstí**

Někteří autoři (např. Stuchlíková, 2002, Nakonečný, 2012) sdružují tyto dvě emoce do stejných kapitol. Nepokládají je za totožné, ale za pozitivní emoce, které spolu určitým způsobem souvisí. Ekman (2015) o nich hovoří v souvislosti s ostatními pozitivními emocemi. Pfeffer (2003) je prezentuje v odlišných kapitolách.

Izard (1981, in Nakonečný, 2012) charakterizuje radost jako reakci na tvořivý nebo společensky užitečný čin, kdy nebylo přímým cílem konání dobra nebo právě radost. Dodává, že radost nepřichází po vynikajícím jídle nebo uspokojení tužeb. Naopak Plháková (2003) chápe radost i jako reakci na dárek či projev náklonnosti a také jako uskutečnění svého motivu (úspěchu, cíle). Podle ní má radost různou intenzitu – nejslabší intenzitu má pocit pohody (po chutném jídle), nejsilnější naopak pocity extáze či triumfu. Extáze je „*projevem maximálního vystupňování libosti či slasti, pocity triumfu provázejí velké úspěchy či velká vítězství*“ (Plháková, 2003, s. 406–407). Pokud radost přetrvává, specifikuje tento stav jako štěstí, s nízkou intenzitou jako spokojenost. Dle Nakonečného (2012) je spokojenost slabší formou radosti, pocit štěstí pak jeho nejsilnější formou. Nicméně spokojenost nepokládá za emoci – popisuje ji jako důsledek něčeho vydařeného, jako krátce či déle trvající reakci. Rozlišuje také pojmy radost a veselost – radost je spíše tichá, veselost pak hlasitá, protože je projevem nějakého úspěchu či zbavení se obtíží. Nakonečný (2012, s. 321) soudí, že je to „*spíše nálada vyvolaná podněty podporujícími vitální pocity v nejširším smyslu*“. Názor, že radost lze vnímat z více úhlů prezentuje Křivohlavý (2004). Existuje více psychologických studií radosti. Např. radost jako emoce, radost jako nálada (radostná

pohoda) anebo radost jako nezamýšlený důsledek smysluplného žití. Zmiňuje také radost v souvislosti s dětskou hrou – když děti mají radost, mají také nutkání pokračovat ve hře a objevovat nové a nové možnosti, jak dojít k cíli – mít opět tyto pozitivní emoce. Tento proces směřuje dál, k vývoji, který probíhá ve spirále. Skutečnost, že se k nám lidé chovají dobře a laskavě nás vede k lásce či přátelství, které nás dovedou až k činům, které bychom jinak nedělali.

Co se týká pocitu štěstí, Pfeffer (2003, s. 48) uvádí, že je to „*stav vnitřního naplnění (...), stav plynutí, v němž se naprosto oddáváme nějaké věci, činnosti nebo nějakému prožitku*“. Nakonečný (2012, s. 326) zdůrazňuje, že „*tedy asi určuje smysl života a jeho naplnění; nebudiž to bráno jako fráze, ale jako empirický fakt*“.

### **2.2.2 Smutek**

„*Smutek je nelibý cit, který je reakcí na odloučení (separaci), ztrátu nebo na neúspěch při sledování osobních cílů či realizaci určitých motivů.*“ (Plháková, 2003, s. 407) Tuto myšlenku potvrzuje částečně Nakonečný (2012, s. 329) – smutek je odezvou na nějakou ztrátu, „*je to stav jakési rezignace*“. Souhlasí s nimi i Pfeffer (2003) – podle ní je příčinou smutku ztráta (člověka či vztahu), nenaplněné přání nebo zklamání.

Intenzitu smutku rozděluje Plháková (2003) podle příčiny: zda je již konečná a nevratná, nebo ji lze nějakým způsobem napravit. Zmiňuje zde také depresi – popisuje ji jako tíživý smutek (Plháková, 2003). Nakonečný (2012) ve své knize rozlišuje několik forem smutku: nejlehčí formou je zarmoucení (ztráta předmětu), další formou je žal (velké neštěstí – ztráta přítele, manžela apod.) a nejsilnější formou je hoře. To se projevuje verbálními i neverbálními znaky: „*nařikání, hořekování provázené pláčem, spínáním rukou a dalšími reakcemi*“ (Nakonečný, 2012, s. 329).

Jedním z projevů smutku může být pláč. Pokud se lidé rozpláčou i při radostných událostech, může to být z důvodu brzkého odloučení (např. svatba dcery) nebo nahromadění předchozího smutku (např. setkání, kterému předcházelo dlouhé odloučení) (Plháková, 2003). Ekman (2015, s. 113) uvádí vědecky neověřenou myšlenku, že „*velice intenzivní radost přetíží emoční systém a (...) způsobuje okamžiky utrpení*“. Dalšími projevy smutku jsou snížení energie, nižší zájem o běžný život

a okolí a obrácení se do vlastního nitra (Pfeffer, 2003).

Ekman (2015) přidává ke smutku ještě utrpení – podle něj tyto emoce podporují smíření se se ztrátou. Autor také poukazuje na to, že pokud budeme brát léky ke zmírnění těchto emocí, bude ono smíření trvat déle. Když totiž člověk prožívá smutek nebo utrpení, lze si toho všimnout v jeho obličeji, hlase. Při použití léků dochází k útlumu těchto reakcí. Pokud je však člověk nepotlačuje (ať už léky nebo vlastní vůlí), u ostatních lidí to běžně vzbuzuje tendence k pomoci a utěšování. Tyto tendence (především od blízkých lidí) napomáhají člověku v jeho stavu. Mezi funkce smutku patří také možnost znovu získat sílu skrze obrácení se k sobě. Utrpení však člověka o tuto sílu připravuje.

### **2.2.3 Strach**

Stejně jako radost a štěstí, sdružují někteří autoři (Vymětal, 2004 a 2007, Stuchlíková, 2002) do stejné kapitoly emoce strach a úzkost. Naopak Nakonečný (2012) a Pfeffer (2003) na ně odkazují v samostatných oddílech.

Dle Stuchlíkové (2002) je strach definován jako *„emocionální stav v přítomnosti nebo při očekávání nějakého nebezpečného, škodlivého nebo ohrožujícího podnětu“*. Vymětal (2004) potvrzuje, že se jedná o nepříjemný prožitek, který směřuje k určitému objektu nebo situaci, které reprezentují ony podněty vyvolávající pocity ohrožení či nebezpečí. Tuto myšlenku zastává i Plháková (2003, s. 405): *„Strach se vztahuje k určitému konkrétnímu objektu nebo situaci.“* Funkce strachu jsou signální a obranné (Vymětal, 2004), dále vzbuzuje tendenci k vyhledání bezpečí a ke sdružování (v rámci obrany) a pudově táhne k uchování života (Nakonečný, 2012).

Úzkost na rozdíl od strachu nemá onu konkrétní situaci či objekt. Buď se jedná o tušené nebezpečí, nebo o něco nespécifikovaného. Bývá méně příjemná než strach, protože vlastně *„nevíme, čeho se bojíme“* (Vymětal, 2004). Plháková (2003, s. 405) charakterizuje úzkost jako *„neurčitý pocit obav či ohrožení, který se neváže k žádnému konkrétnímu objektu či události“*.

Mezi fyziologické projevy strachu patří bušení srdce, rychlejší nebo pomalejší dýchání, sucho v ústech, husí kůže (Vymětal, 2004) a dále bledost obličeje z důvodu odvedení krve např. do dolních končetin (snadnější útek). Tělo je zmobilizováno i pomocí

hormonů, aby bylo pohotové a připravené jednat (Pfeffer, 2003). Reakcí na strach je poté útek nebo útok (Vymětal, 2004). Ekman (2015) dodává ještě znehybnění – vysvětluje ho jako snahu nebýt spatřen. Mimiku při strachu popisuje takto: „*horní víčka jsou maximálně zdvižená, obočí je také zdvižené a stažené k sobě, rty horizontálně napjaté směrem k uším, brada posunutá vzad*“ (Ekman, 2015, s. 191). Protože jsou obě emoce, úzkost i strach, odezvou na ohrožení (ať už reálné či nereálné), jejich projevy podle Vymětala (2004) jsou shodné. Plháková (2003, s. 405) zmiňuje některé projevy úzkosti na základě odvození výrazu úzkost z přídavného jména úzký: „*Člověk má sevřené hrdlo, „úží“ se mu dech, je v „úzkých“, tj. necítí se dobře a neví přesně proč.*“

#### **2.2.4 Hněv**

Hněv byl dříve reakcí na nějakou překážku, která člověku bránila v dosažení chtěného. Cílem hněvu bylo tuto překážku odstranit – útokem. Ve většině případů se jednalo o fyzické překážky, takže mobilizace organismu připravila člověka na použití svalové síly (Nakonečný, 2012). Horní končetiny se při hněvu prokrvují, aby byly schopné zasáhnout útočníka či použít zbraň. Do krve se vyplavuje např. hormon adrenalin. Z těchto důvodů je dobré mít příležitost k odreagování se, aby tato „nashromážděná síla“ měla možnost se dostat z těla pryč (Pfeffer, 2003). Hněv však lze použít i jako nástroj pro komunikaci – např. skrze hrozivý postoj mohu druhému sdělovat informace typu „varuju tě“ nebo „já jsem silný, dej si pozor“ (Nakonečný, 2012).

Dle Ekmana (2015) obsahuje hněv pocity různé síly. Pohybují se „*od lehkého podráždění po zuřivý vztek*“ (Ekman, 2015, s. 138). Campbell (1998) pojmy hněv a vztek nerozlišuje. Ekman (2015) dále vyjmenovává různé typy hněvu: pohoršení, trucování či podráždění. Rozhořčení, pokud je krátkodobé, považuje autor za emoci. Pokud přetrvává delší dobu, označuje ho spíše za emoční postoj. Nenávist charakterizuje jako „*intenzivní pocit averze*“ (Ekman, 2015, s. 139). Podle jeho názoru to však není emoce, ale emoční vazba.

Rosenberg (2008) píše, že je nutné rozlišovat podněty a příčiny vzteku. Soudí, že druhé osoby nejsou příčinou našeho vzteku, ale pouze k němu dávají podnět. Jako příklad uvádí událost ze svého života: V nápravné škole ve Wisconsinu od sebe odtrhával dva žáky při rvačce. Během dvou dnů dostal dvakrát ránu do obličeje – první den se objevil

vztek, druhý den ne (přestože fyzická bolest byla větší z důvodu úderu do stejného místa). Odůvodňuje tento fakt tím, že v prvním případě se jednalo o žáka „spratka“ – podnětem pro vztek tedy byla rána do obličeje, ale příčinou negativní myšlenka („na tohle nemá právo“) a postoj k žákovi. Ve druhém případě šlo o žáka v pozici „oběti“, „chudáka“ – protože zde nebyla příčina k hněvu (žádné negativní postoje ani myšlenky), ale naopak starost o žáka, žádný vztek se nedostavil.

Podle Campbella (1998) se vyjádření vzteku u dospělých a u dětí neliší úplně. Dospělí sice mají širší možnosti, jak ventilovat svůj hněv (větší slovní zásoba, fyzická síla), přesto se při jejich reakcích podobají dítěti. Rozdíl spatřuje Campbell (1998, s. 9) ve způsobu: *„Když se rozčílují dospělí, činí tak z pozice síly. Když se vztekají děti, jsou znevýhodněny svou podřízenou pozicí a nezralým intelektem. Chytře využívají všechny prostředky, kterými vládnou na své intelektuální úrovni (...).“*

### **2.2.5 Překvapení**

Plháková (2003, s. 408) soudí, že překvapení *„je reakcí na něco nového nebo neočekávaného“*. Také Pfeffer (2003) spojuje překvapení se situací, během níž se náhle vyskytne něco nového. Ekman (2015) charakterizuje překvapení jako nejkratší emoci. Pokud bychom chtěli zachytit (např. fotoaparát) okamžik překvapení, budeme nejspíše potřebovat více příležitostí. Trvá totiž jen ten okamžik, kdy se objeví něco nového, nečekaného či překvapivého. Což je doba zhruba několik vteřin. Po tomto momentu buď emoční projev končí (pokud pro nás předchozí situace není nijak významná), nebo přicházejí jiné emoce – radost, zlost, strach, úleva aj.

Někteří autoři, poznamenává Ekman (2015), nepovažují překvapení za emoci. Podle nich musí totiž emoce splňovat jednu z těchto vlastností – musí být buď příjemná, nebo nepříjemná. A překvapení z jejich pohledu nesplňuje ani jednu. Plháková (2003) však zastává názor, že překvapení může být jak příjemné, tak nepříjemné. Ekman (2015) s tímto názorem souhlasí a udává i příklad, že někteří lidé překvapení vyhledávají a mají je rádi (považují je za příjemné). Naopak někteří se ho děsí a prosí své příbuzné, aby jim už žádná překvapení nechystali (přestože jsou to situace všeobecně pozitivní – jako např. oslava narozenin). Nicméně i Ekman má drobné pochybnosti o překvapení jako o emoci – ovšem z jiného důvodu. Tímto důvodem je krátký – několikavteřinový –

průběh. Nemůže být delší. Ostatní emoce mohou mít jak krátké, tak delší trvání. Udává příklad na emoci strachu. Můžeme mít momentální strach ze šustícího křoví, než zjistíme, že to byl obyčejný kos. Můžeme však také pociťovat strach z několikadenního čekání na výsledky důležitého vyšetření. Přesto však autor zařazuje překvapení do emocí, protože každá z nich může mít svou specifickou vlastnost.

Ekman (2015) však rozlišuje překvapení a úlek. Úlek podle něj emocí není. Jako důvody uvádí tyto:

- mimika v obličeji během úleku je opačná než u překvapení – zavřené oči, svraštělé obočí a sevřené rty (u překvapení jsou oči široce otevřené, povytažené obočí a ústa pootevřená, brada pokleslá)
- úlek je ještě kratší než překvapení
- při předchozím upozornění např. na výstřel z pušky se člověk i tak lekne; pokud prozradíte tajnou oslavu narozenin, člověk již překvapený nebude
- úlek nelze plně potlačit jako ostatní emoce – je to spíše tělesný reflex

### **2.2.6 Znechucení a odpor**

Podle Plhákové (2003, s. 408) je odpor „*pocit nechuti k určitým předmětům, který připomíná slabou nevolnost*“. Stuchlíková (2002, s. 156) chápe znechucení jako „*odmítnutí nějakého objektu*“. Podle ní je spojeno se smyslovými podněty – to, co vidíme, cítíme, čeho se můžeme dotýkat či ochutnat (Stuchlíková, 2002). Ekman (2015) píše, že znechucení (nebo také odpor) může být vyvoláno chutí, zápachem, dotykem něčeho ne příliš příjemného nebo i pouhou myšlenkou na konzumaci nedobrého jídla, zápach či zmíněný dotek. Že můžeme pocítit odpor pouze skrze zrak, potvrzuje i událost z Ekmanova výzkumu u domorodců z kmene Foreů na Papui Nové Guineji. Domorodec byl znechucen z amerického jídla v plechovce – ale nejedl ho, pouze viděl, jak Ekman toto jídlo jí. Plháková (2003) dále poukazuje na skutečnost, že vystupňovaný odpor se může přeměnit v hnus.

Stuchlíková (2002) zmiňuje, že pojem znechucení se často spojuje s jídlem (něco nechutného, nevábně vypadajícího), fyziologickými pochody (defekace), hygienou (neuspokojivou), smrtí (averze vůči dotýkání se mrtvých zvířat), porušením integrity (propichování uší, obočí) či se zvířaty (např. vši, červy apod.). Člověk může být



znehucen i neobvyklým a nemorálním společenským chováním – oloupení bezdomovce, využívání postiženého atd. Znehucení je také velmi nakažlivé – při pohledu na znehuceného člověka získáváme podobný pocit také.

Při odporu se v obličejí dějí tyto mimické projevy: zdvižení především horního, ale také dolního rtu, který je drobně vysunutý vpřed. Chřípí je zdvižené, nos nakrčený (vytvářejí se na něm jakési vrásky). Obočí je také nakrčené. Do čtvrtého roku života se u dítěte odpor ještě nevyskytuje. Dítě sice některé jídlo odmítá, nejedná se však o odpor. Ten se rozvíjí až mezi čtvrtým a osmým rokem (Ekman, 2015).

Mezi projevy odporu patří tzv. „štítění se“ – člověk se chce danému předmětu vyhnout – nebo snaha předmět odporu odstranit co nejdál od sebe. Příkladem odporu může být pití několika lidí ze stejné lahve, špína nebo některé zvyky našich blízkých. Svou roli hrají také sociální a mezikulturní rozdíly – v České republice je zvykem konzumovat utopence nebo olomoucké tvarůžky (které zapáchají), zato odpor u nás pravděpodobně bude vzbuzovat pojídání hmyzu či psů (Plháková, 2003).

Co se týká duševních poruch, může se zvýšený odpor (až narušený) objevit například u obsedantně kompulzivních poruch (lidé s touto poruchou mívají často nutkání k neustálému mytí rukou, mají hrůzu ze špíny, bakterií apod.), u lidí s poruchou příjmu potravy (bývají znehucení z jídla, ze svého těla) nebo u různých fobií (např. sociální fobie apod.) (Ekman, 2015).

### **2.2.7 Pohrdání a opovržení**

Stuchlíková (2002) vnímá emoce znehucení a pohrdání jako příbuzné. Obě dvě emoce se vyznačují odmítáním – ať už věci nebo osoby. Znehucení je emocí základní, zatímco pohrdání emocí odvozenou. Pokud budeme z někoho znehuceni, bude nám tato osoba nepříjemná. Jestliže v nás však někdo vyvolá pohrdání, budeme jeho postavení vůči nám vnímat podřazeně. Jedná se totiž o „*hodnocení objektu z hlediska porovnávání s námi samými (našimi hodnotami, postoji, vlastnostmi)*“ (Stuchlíková, 2002, s. 156). Přesto nemusíme vnímat podřazeně celou osobnost člověka – pouze jednu jeho část, tu, která v nás pohrdání vzbudila.

Dle Ekmana (2015) se během pohrdání (nebo opovržení) může objevit i hněv ve slabší formě – resp. podráždění. Není to však vždy. Funkcí pohrdání může být sdělení okolí, že my jsme v nadřazené pozici a nebudeme se přizpůsobovat nebo přetvářet něco podle přání ostatních. Dáváme tím najevo své postavení ve společnosti a skutečnost, že jsme silní. Může to být ale i forma obrany, když si nejsme jisti svou pozicí v hierarchii – tím, že pohrdáme, dáváme najevo svou nadřazenost. Během pohrdání je jeden koutek úst (mohou být i oba) v napětí a lehce povytažen vzhůru. Může se také objevit sklon ke zvedání brady – vyjadřuje ono nadřazenost vůči druhému.

### **3 Předškolní věk**

Jako předškolní věk bývá označováno období od 3 do 6–7 let (Vágnerová, 2012). Tato kapitola popisuje předškolní období z hlediska emočního vývoje a některé možnosti a způsoby rozvoje emoční inteligence dětí.

#### **3.1 Charakteristika období z hlediska emočního vývoje dítěte**

V předškolním věku dochází k dalšímu dozrávání CNS a zvyšuje se úroveň myšlení. Z toho důvodu jsou emoce předškolních dětí již stálejší než u dětí ve věku batolat. Přesto jsou emoce v předškolním věku stále proměnlivé, často se střídá radost a smutek a jejich projevy. U dětí převažuje spíše dobrá nálada a negativních emocí ubývá (Vágnerová, 2012). Zesilují se společenské emoce (láska, sympatie, nenávisť apod.). Děti již dokážou vnímat i sebe sama, svoji identitu, dokážou se na sebe rozzlobit, vidět některé své chyby (Šulová, 2010). To, co dítě prožívá, se vztahuje k momentálnímu ději či uspokojení. Již si také pamatuje na své předchozí pocity a dokáže o nich vyprávět (Vágnerová, 2012).

Ve vztazích mezi dětmi se postupně objevuje spolupráce a rozvíjí se empatie. Dítě již částečně zvládne utěšovat smutného kamaráda, pomoci potřebnému nebo vyřešit konflikt. Šulová (2010, s. 18) zdůrazňuje, že *„právě v této době jsou pokládány základy citového chování, prožívání, a je velmi důležité, v jakém prostředí dítě vyrůstá (...), jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům“*. Důležité jsou i typy chování (např. v rodině), které dítě vidí kolem sebe. Všechny tyto věci jsou základem pro jeho další život (Šulová, 2010).

Vágnerová (2012) popisuje tzv. emoční exprese některých emocí předškolních dětí:

- Hněv a vztek: Jejich projevy se neobjevují v takové frekvenci jako v batolecím období – CNS je zralejší a děti již rozumí důvodům, proč vznikají některé ne příliš příjemné situace. Projevy těchto emocí jsou nejčastější při konfliktech mezi dětmi a tehdy, když je množstvím zákazů nebo příkazů znemožněno okamžité uspokojení potřeb dítěte.
- Strach: Předškolní dítě má velkou představivost, díky které si vytváří různé neexistující bytosti či jevy. Síla projevů závisí také na tom, jak moc je či není dítě úzkostné. Svou roli hrají také negativní zkušenosti, které způsobují strach či trauma, někdy i na celý život.
- Smysl pro humor: Děti se často baví různými jazykovými hříčkami – ať už jsou to opakovaná slova, která nedávají smysl (cca ve čtyřech letech) nebo jednoduché vtipy.

Gillernová (2010) spojuje emocionální vývoj dítěte také s osvojováním pravidel. Hovoří o pocitech uspokojení (když dítě dané pravidlo dodrží) nebo o pocitech viny (při porušení pravidel). Ve druhém případě se objevuje svědomí, které je orientované spíše na důsledek než na samotné chování. To znamená, že dítě bude mít tzv. „špatné svědomí“ spíše kvůli rozbité sklenici než kvůli porušení zákazu podávat si sám sklenice z vysoké skříně.

V pěti letech dítě dokáže rozeznat i tzv. maskování emocí. Často již pochopí, že maminka je smutná, přestože se tváří vesele. A že nechce, aby někdo o jejím smutku věděl (Vágnerová, 2012). Samotné dítě dokáže maskovat i některé své emoce. Souvisí to se schopností sebekontroly a sebeovládání (Gillernová, 2010).

### **3.2 Možnosti rozvoje emoční inteligence**

Rozvoj emoční inteligence spočívá v pochopení svých i cizích emocí a v ovládnutí emočních projevů. Tyto projevy by neměly být potlačovány. Děti by se měly naučit své emoce dávat najevo přiměřeným způsobem. Důležitá je i akceptace dětských emocí dospělými a podpora v učení se s nimi pracovat. Dospělý by měl také dítě přijmout se všemi jeho emocemi, protože to v něm vzbuzuje důvěru a bezpečný prostor pro emoční vyjadřování. Pro děti je také dobré, když dospělý dává najevo i své pocity (Gillernová,

2010).

Emoční vývoj dítěte lze rozvíjet pomocí různých aktivit a her, které podporují prožívání emocí, jejich vnímání a rozlišování (Gillernová, 2010). Simone Pfeffer (2003) ve své knize charakterizuje rozvoj emoční inteligence u dětí od tří let a u dětí od pěti let. V nižším věku (tedy tři až čtyři roky) je dobré naučit děti „základy“. Jedná se o vnímání vlastního těla, smyslové vnímání, rozhovory o základních emocích (jejich pojmenování, rozlišení vlastních i cizích emocí), rozvoj verbální komunikace a o navození pocitu bezpečí a důvěry. Jako velmi důležitý vnímá autorka příklad učitelky a starších dětí – mladší děti se totiž chovají podle ostatních. S pětiletými a staršími dětmi lze rozvíjet emoční inteligenci pomocí různých her, modelových situací, poznáváním dalších emocí (nejen těch základních), rozlišováním jejich intenzity či sociálním kontaktem včetně řešení konfliktů mezi dětmi. Na dalších řádcích bude popsáno několik vybraných námětů z této knihy.

- **Hry s kostkou emocí**

Na velkou kostku se nalepí šest obrázků obličejů – šest emocí. S mladšími dětmi lze s kostkou házet a děti mají za úkol emoce poznat, pojmenovat a mimicky ztvárnit. Jiná varianta je, že dítě si hodí kostkou „tajně“ a poté předvádí emoci pomocí mimiky i gest ostatním. Ti se snaží předváděnou emoci uhodnout. Pro starší děti navrhuje Pfeffer (2003) s touto pomůckou hru pod názvem „zážitky s emocemi“. Dítě hodí kostkou a vypráví o vybrané emoci – v jaké situaci ji cítilo, jestli vidělo někoho, kdo se cítil stejně, jak se u toho tvářil a zda se tak cítí i bratr nebo sestra. Pokud dítě nic nenapadá nebo nechce nic říkat, učitelka se může zeptat ostatních. Děti se tak navzájem učí, že emoce mají všichni a že o nich můžeme společně mluvit.

- **Zlost, hněv, agrese**

Pfeffer (2003) na začátku kapitoly o hněvu zdůrazňuje, že je důležité oddělit dítě a jeho špatné chování. Když bude učitelka kritizovat to, co provedl, mělo by se skutečně jednat o kritiku chování, ne dítěte samotného. Je nutné dát dítěti najevo, že i přes jeho špatné chování ho stále přijímáme. K rozvíjení emoční inteligence v oblasti hněvu, zlosti či vzteku doporučuje autorka „divoké hry“. Jak píše Nakonečný (2012), hněv mobilizuje organismus člověka k použití svalové síly. Proto je potřeba dát dětem možnost tuto sílu

„vybít“. K činnostem navrhuje Pfeffer (2003) polštářovou bitvu, mít k dispozici boxerský pytel, soutěž v hlasitém křiku či realizace velkého hluku (hrnce, pokličky aj.). Dále přidává příběh o bouřce, který lze vyprávět např. v tělocvičně nebo ve velké místnosti. Děti se vžijí do role mraků, které jsou nejprve malé a bílé, později se postupně mění v obrovské a hlučné bouřkové mraky. Během toho děti běhají po prostoru, zvedají ruce, křičí a hučí a dalšími způsoby zobrazují bouřkové mraky. Poté se opět pomalu zklidňují a přeměňují do tichých malých mráčků. Variantou pro tuto činnost je dramatizace mraků na hudbu Antonia Vivaldiho – „Jaro“ z cyklu „Čtyři roční období“.

- **Smutek**

Pokud chce učitelka hovořit s dětmi o smutku, je dobré začít nějakým vlastním příběhem. Děti pak mohou uvádět vlastní příběhy, kdy byly smutné a z čeho. Následující aktivita je „Co mě může utěšit?“. Učitelka opět uvede příklad. Pfeffer (2003) navrhuje utěšování rodiči nebo vyprávěním o svém smutku plyšovému medvídkovi (příběhy z dětství učitelky). Děti si poté vypráví své vlastní způsoby utěšování a následně je namalují na papír. Pfeffer (2003, s. 54) také předkládá některé návodné otázky pro děti na téma smutek: „*Jak se stalo, že se tvůj smutek zmenšil? Co můžeš dělat, když jsi smutný a chceš, aby ti bylo zase dobře? Je místo, kam chodíš, když jsi smutný, protože víš, že tam najdeš útěchu?*“ O rozhovoru o emocích a jejich projevech se zmiňuje také Gillernová (2010). Poukazuje na jeho pozitivní vliv na emoční vývoj dítěte.

- **Odvaha**

V rámci této krátké kapitoly se Pfeffer (2003) zaměřila na zvládání strachu pomocí odvahy. Popisuje zde jednu aktivitu pro děti – „kámen pro odvalu“. Děti si v okolí mateřské školy najdou vhodný kámen – takový, aby se vešel do dlaně, ale také do kapsy. Nasbírané kameny děti společně prozkoumají (jak vypadá, jaký je na dotek apod.). V mateřské škole si je pak pomalují barvami. Když uschnou (je dobré je přestříkat lakem, aby barva držela), každé dítě si vezme svůj kámen do kapsy. Když dostane strach, může si ho vzít do dlaně, aby opět nabylo odvalu.

O dalších možnostech rozvoje hovoří Shapiro (1998). Uvádí např. aktivitu pro rozvoj sebeovládání. Jedná se o hru „zůstaň klidný“ – varianta známé hry Mikádo. Dítě má před sebou rozházené špejle a jeho úkolem je jich sebrat co nejvíc, aniž by se pohnuly některé další špejle. Druhé dítě nebo děti mají hráče rozptylovat jakýmkoliv způsobem, kromě dotýkání se. Dítě se pomocí této hry učí lepšímu ovládní svých emocí, protože jinak se mu žádnou špejli nepodaří vytáhnout. Druhou aktivitou od tohoto psychologa je metoda zvládní hněvu a jeho projevů. Shapiro (1998) popisuje tzv. „želví postoj“. Když má dítě pocit, že se hněvá a chce se prát, mělo by si představit, „že je želva, která se stahuje do svého krunýře“ (Shapiro, 1998, s. 10). Obnáší to dát ruce podél těla, nohy k sobě a bradu přiblížit ke krku co nejvíce. Přitom počítat do deseti s procítěnými nádechy a výdechy. Díky postoji dítě nemůže nikoho uhdít, hlubokým dýcháním dává organismu najevo, aby zpomalil svoji činnost, a brada přiblížená ke krku způsobí, že se přestane dívat na potenciálního soupeře.

Pro rozvoj emoční inteligence se vydávají i některé knihy pro děti. Jednou z nich je publikace „Děti a emoce“ od autorů Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové. Je určena pro děti (od 4 do 9 let) i dospělé. Autoři na začátku vysvětlují, co jsou to emoce. Dále zmiňují některé způsoby zvládní silných emocí, jako např.: pojmenování emoce, naslouchání (rodičů), pokládání otevřených otázek či sdílení se. Poté následují příběhy o jednotlivých emocích spolu s návodnými otázkami, praktickými příklady aktivit či písničkami. V knize se objevují např. tyto emoce: překvapení, radost a štěstí, hněv, strach a obava či stud. Dále tu je zmíněna také všímavost nebo relaxace (Černý, Grofová, 2013).

Mezi další zajímavé publikace, které lze využít pro rozvoj emoční inteligence u předškolních dětí, patří „Emušáci – Ferda a jeho mouchy“ a „Emušáci – Ferda v tom zase lítá“. Jedná o soubor knih a pomůcek k rozvoji emoční inteligence. Obě knihy napsaly autorky Michaela Dostálová, Sylvia Jančiová a Helena Vlčková. První publikace „Ferda a jeho mouchy“ je určena pro děti od 4 do 10 let. Hlavní postavou příběhů v knize je Ferda (plyšový žabák), který má za kamarádky (plyšové) mouchy. Každá moucha má jinou barvu a představuje jednu z emocí. Emocí je zde osm: radost, smutek, hněv, strach, osamocení, zvědavost, důvěra a žárlivost. Kniha obsahuje příběhy o Ferdovi, který zažívá různé situace. Dále v ní jsou také náměty a otázky ke každému

příběhu, různé aktivity pro děti a rady pro práci s konkrétní emocií. Druhá publikace „Ferda v tom zase lítá“ je pro děti od 6 do 10 let. Kniha obsahuje další příběhy o Ferdovi – tentokrát o tématech jako: láska, přátelství, stud, vina, zrada, empatie, odvaha a respekt. Ke knize je také k dispozici náladoměr a hra o emocích (Scio, 2018).

#### **4 Výzkumy zabývající se rozvojem emoční inteligence předškolních dětí**

Níže uvedené výzkumy se zabývaly myšlenkou, zda lze záměrným rozvojem emoční inteligence u dětí předškolního věku zvýšit její úroveň.

Soukupová (2010) realizovala pětíměsíční výzkum u dětí předškolního věku (3–6 let), který trval od října 2009 do února 2010. První měsíc provedla Soukupová pozorování dětí pro určení jejich úrovně emoční inteligence. Následující tři měsíce probíhal projekt na rozvoj emoční inteligence v sedmi oblastech: sebepoznání a sebeuvědomění, empatie, komunikace, navazování vztahů, řešení problémů, smysl pro humor a sebeovládání. Každá oblast obsahovala kategorií. Pátý měsíc provedla Soukupová opět pozorování, aby získala data o možném rozvoji. Větší objektivita výsledků byla zajištěna současným pozorováním dětí jejich třídní učitelkou. Děti ve všech uvedených oblastech dosahovaly pátý měsíc lepších výsledků než na začátku výzkumu. Např.: schopnost pojmenovat své pocity se zlepšila o 29 %, naslouchání druhému o 21 % nebo ovládání svých projevů během problému o 21 %. Z výsledků výzkumu Soukupové vyplynulo, že dlouhodobějším rozvojem lze zvýšit úroveň emoční inteligence. Je však otázkou, zda lze úroveň emoční inteligence zvýšit o tolik % v běžné mateřské škole. V tomto projektu byla práce s emoční inteligencí soustavná a intenzivní. V běžném provozu mateřské školy je však nutné se věnovat kromě rozvoje této inteligence i jiným schopnostem, dovednostem a vědomostem.

Tihelková (2011) uskutečnila podobný výzkum u dětí ve věku 5–6 let v roce 2011. Trval 10 dní a úroveň emoční inteligence dětí byla sledována v pěti oblastech: sociální, empatická, sebepoznávací, motivační a sebeovládání. Výzkumný soubor dětí byl tvořen dvěma skupinami po 12 dětech. Tihelková během dvou týdnů rozvíjela emoční inteligenci dětí z jedné mateřské školy (pomocí tvořivých her). Poté učitelka této mateřské školy vyplnila záznamový arch – úroveň dětí v jednotlivých oblastech na

základě pozorování a zkušeností s nimi. To samé udělala učitelka druhé mateřské školy, ve které probíhalo běžné vzdělávání. Tyto údaje byly použity jako srovnávací data. Po porovnání výsledků z obou mateřských škol bylo zjištěno, že ve všech určených oblastech dosahovala první mateřská škola lepších výsledků než druhá mateřská škola. Z výzkumu vyplývá, že i krátkodobý záměrný rozvoj může zlepšit úroveň emoční inteligence dětí.

## **5 Shrnutí teoretické části**

Tato kapitola shrnuje nejdůležitější poznatky z teoretické části.

Emoční inteligence bývá často definována na základě jejích složek. Goleman (2000, s. 305) ji charakterizuje takto: „*schopnost vyznat se sám v sobě i v ostatních, vnitřní motivace a zvládnání vlastních emocí i emocí cizích*“. Wood a Tolley (2003) zdůrazňují, že emoční inteligence je stejně významná, jako inteligence „rozumová“. Člověk s vysokým IQ nemusí mít nutně rozvinutou emoční inteligenci a naopak (Goleman, 2000). Přestože je emoční inteligence vrozená, lze ji během života rozvíjet (Hubert, 2005).

Mezi složky emoční inteligence patří sebeuvědomění (porozumění vlastním pocitům), sebeovládání (ovládání vlastních prožitků a emočních projevů), motivace (dosahování vlastních záměrů, rezistence vůči neúspěchu), empatie (vcítění se do pocitů druhého člověka) a společenská obratnost (schopnost reagovat na společenské situace) (Goleman, 2000).

Z výše uvedeného vyplývá, že emoční inteligence je schopnost vnímat a rozumět emocím a umět s nimi zacházet. Emoce jsou doprovázeny třemi složkami: subjektivní pocitovou složkou (pocity, psychická složka), složkou fyziologickou (různé tělesné změny) a expresivním chováním (mimika, gesta a jiné projevy) (Plháková, 2003). Mimické projevy základních emocí jsou shodné ve všech kulturách – tedy kulturně univerzální (Ekman, 2015). Mezi funkce emocí patří signalizace nebezpečí a aktivace organismu na základě vnějších nebo vnitřních podnětů (Kanitz, 2008). Podle Ekmana (2015) do základních emocí patří radost a štěstí, smutek, strach, hněv, překvapení, znechucení a odpor a pohrdání.



Během předškolního věku dochází i k emočnímu vývoji. Dozrává CNS a prožívání a projevení emocí bývá již stálejší než u batolat. Rozvíjí se empatie, schopnost řešit konflikty. Zdravé dítě bývá převážně v pozitivní náladě, negativní emoce ubývají (Vágnerová, 2012).

Pro rozvoj emoční inteligence je důležitý prostor důvěry a bezpečí a přijetí dítěte i s jeho emocemi (Gillernová, 2010). Rozvíjet tuto inteligenci lze již u dětí od tří let. V tomto věku je dobré naučit děti „základům“ – hovořit o emocích, rozvíjet vnímání pomocí smyslů a vnímání vlastního těla. Pro děti od pěti let lze využít modelových situací, řešení konfliktů a různých her týkajících se emocí (Pfeffer, 2003). Kromě toho existují různé pomůcky a knihy, které s rozvojem emoční inteligence mohou pomoci. Jedná se např. o knihu „Děti a emoce“ od Černého a Grofové nebo o dvě publikace s pomůckami: „Emušáci – Ferda a jeho mouchy“ a „Emušáci – Ferda v tom zase lítá“ od kolektivu autorek Dostálová, Jančiová a Vlčková.

# Empirická část

## 6 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní emoční inteligence u dětí předškolního věku. Dílčími cíli bylo určit způsoby rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a zjistit, zda existuje vztah mezi věkem učitelek mateřských škol, délkou jejich praxe a úrovní rozvoje emoční inteligence dětí.

### 6.1 Výzkumné otázky

VO1: Jakým způsobem rozvíjejí učitelky mateřských škol emoční inteligenci předškolních dětí?

VO2: Jaký je vztah mezi věkem učitelek mateřských škol, jejich délkou praxe a úrovní rozvoje emoční inteligence dětí?

VO3: Jaká je úroveň emoční inteligence u dětí předškolního věku?

VO4: Jaký je vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní emoční inteligence u předškolních dětí?

## 7 Metodologie

V následující kapitole bude popsána metodologie empirické části této diplomové práce – použité nástroje, charakteristika výzkumného souboru respondentů a postup při sběru dat.

### 7.1 Použité nástroje

Pro první část výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření (viz příloha B). Čábalová (2011, s. 108) uvádí, že „*patří mezi nejfrekventovanější výzkumné metody vůbec*“. Díky této metodě bylo možné zjistit postoje učitelek k rozvoji emoční inteligence u předškolních dětí a pomocí nich odpovědět na některé výzkumné otázky. Dotazník obsahuje úvod, několik demografických otázek (např. pohlaví, věk či délka praxe učitelek MŠ), dále otázky uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálové. Závěr dotazníku tvoří poděkování za vyplnění a kolonka k dobrovolnému poskytnutí kontaktu v případě zájmu o návštěvu (k dalšímu výzkumu) ve své mateřské škole.

Pro výzkum u dětí předškolního věku byla použita vlastní testová metoda. Skládala se z GIFů vybraných emocí (vystříhané snímky viz přílohy D až J) a z individuálního polostrukturovaného rozhovoru o každé z nich (viz příloha C). GIF je grafický formát, který zvládá krátké animace několika snímků za sebou bez použití zvuku (Tišnovský, 2006). Emocí bylo zvoleno sedm – radost/šťěstí, smutek, strach, hněv, překvapení, znechucení/odpor a opovržení/pohrdání. Tento soubor emocí byl vybrán od autora Paula Ekmana (2015, s. 17), který o něm píše: „*Rozhodl jsem se popsat emoce, které se vyskytují univerzálně, které prožívají všechny lidské bytosti. Rozpačitost, vina, hanba a závist jsou zřejmě také univerzální, ale já jsem se chtěl zaměřit na emoce s jednoznačným a univerzálním mimickým vyjádřením.*“ Jednotlivé otázky k emocím byly rozděleny do několika skupin podle složek emoční inteligence.

K výpočtu některých výsledků byly použity také statistické metody. Konkrétně se jednalo o deskriptivní statistiku, neparametrickou statistickou metodou korelace (Spearmanův korelační koeficient) a t-testy pro nezávislé výběry. Pro lepší porozumění jsou zde vysvětlena některá uvedená označení: df – stupeň volnosti, F – F-poměr rozptylů, n – počet respondentů, p – p-hodnota, stupeň významnosti, r – korelace, SD – standardní odchylka, t – t-hodnota a M – průměr.

## **7.2 Popis výzkumného souboru**

### **Učitelky mateřských škol**

Dotazníky pro učitelky mateřských škol byly v papírové podobě rozdány studentkám Univerzity Hradec Králové (obor Učitelství pro mateřské školy, bakalářské studium, kombinovaná forma a obor Pedagogika předškolního věku, navazující magisterské studium, kombinovaná forma) a 7 učitelkám mateřských škol ve Dvoře Králové nad Labem, Hradci Králové a jejich okolí. Další dotazníky byly šířeny elektronickou cestou (z portálu [www.survio.cz](http://www.survio.cz)) přes několik internetových skupin, které se věnují dětem předškolního věku a mateřským školám.

Tabulka č. 1 – Pohlaví učitelek mateřských škol

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
žena	119	100,0
muž	0	0,0
CELKEM	119	100,0

Výzkumný soubor o počtu 119 respondentů byl tvořen pouze ženami (tabulka č. 1). Jejich věk se pohyboval od 20 do 60 let, průměrný věk byl 36,8 let (SD = 11,1). Nejkratší praxe učitelek v mateřské škole byla půl roku, nejdelší 40 let. Průměrná délka praxe byla 12,0 let (SD = 11,3).

### Děti předškolního věku

K výzkumu u předškolních dětí bylo navštíveno 9 mateřských škol ve Dvoře Králové nad Labem, Hradci Králové, Praze a jejich okolí. Osloveno bylo 51 dětí, z toho 26 dívek (51,0 %) a 25 chlapců (49,0 %). Jejich věk se pohyboval od 5,2 do 7,0 let, průměrný věk činil 6,1 let.

Tabulka č. 2 – Pohlaví předškolních dětí (n dětí = 51)

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
dívky	26	51,0
chlapci	25	49,0
CELKEM	51	100,0

## 7.3 Postup při sběru dat

### Sběr dat u učitelek mateřských škol

Výzkum pomocí dotazníkového šetření byl prováděn dvojím způsobem – papírově a elektronicky. Papírové dotazníky byly nabídnuty k vyplnění studentkám kombinovaného studia Univerzity Hradec Králové v druhé polovině letního semestru 2018. Vyplněno jich bylo 21. Dalších 8 papírových dotazníků bylo rozdáno konkrétním učitelkám vybraných mateřských škol – v oblastech Dvůr Králové nad Labem, Hradec Králové a jejich okolí. Výběr byl proveden dle místa (okolí bydliště, okolí studia) a ochoty učitelek zúčastnit se i druhé části výzkumu (použití testové metody k výzkumu u předškolních dětí). Všech 8 dotazníků rozdaných konkrétním učitelkám bylo

vyplněno, a to v době od 11. prosince 2018 do 8. března 2019.

Z důvodu nízkého počtu respondentů bylo využito šíření dotazníků elektronickou cestou, které proběhlo v rámci dvou etap. První etapa byla spuštěna 1. června 2018 a trvala do 18. června 2018. Za tuto dobu bylo vyplněno 38 dotazníků, vyřazen nebyl žádný. Druhá etapa (opět z důvodu nízkého počtu respondentů) byla zahájena 1. března 2019 a trvala do 3. března 2019. Za tuto dobu (37 hodin) bylo vyplněno dalších 52 dotazníků. Opět nebyl žádný z nich vyřazen. Po shromáždění všech papírových i elektronických dotazníků dosáhl jejich celkový počet 119.

### **Sběr dat u předškolních dětí**

Výzkum testovou metodou v mateřských školách probíhal od 18. června 2018 do 8. března 2019. S dětmi byl realizován individuální polostrukturovaný rozhovor s použitím GIFů (animovaných obrázků) sedmi vybraných emocí. GIFy byly zobrazeny na tabletu. Každému dítěti bylo vždy na začátku vysvětleno, jak bude rozhovor probíhat. Děti dostaly také možnost manipulovat s tabletem (posouvat GIFy jednotlivých emocí). Dítěti byl vždy ukázán jeden GIF a následně bylo dítě tázáno na otázky k dané emoci (např.: *„Jak se ten pán asi cítí? Cítíš se někdy stejně? Je někdy smutná/veselá/... tvoje maminka/...? Co děláš, když je maminka/... veselá/smutná...?“* dále viz příloha C). Odpovědi byly hodnoceny body 0 až 2 v šesti kategoriích:

- poznání a pojmenování dané emoce
- ztvárnění jejího mimického vyjádření
- uvědomění si vlastního prožívání emoce (zda dítě emoci již dříve prožívalo a z jakého důvodu či v jaké situaci)
- reakce na vlastní prožívanou emoci
- porozumění pocitům druhých (zda např. osoba v blízkém okolí tuto emoci prožívala a z jakého důvodu či v jaké situaci)
- reakce na emoci prožívanou druhou osobou

Děti spolupracovaly a většinou bez problému hovořily o svých emocích.

## 8 Výsledky výzkumu

Tato část je věnována výsledkům z výzkumu. Je členěna podle výzkumných otázek.

### Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem rozvíjejí učitelky mateřských škol emoční inteligenci předškolních dětí?

- **Otázka v dotazníku:** Věnujete se ve Vaší mateřské škole tématu dětských emocí (nejen jako ucelenému tématu v řízené činnosti, ale i jak se děti během dne cítí apod.)?

Tabulka č. 3 – Věnování se tématu emocí učitelkami MŠ (n učitelek = 119)

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ano – uveďte důvod	104	87,4
ne	15	12,6
<b>CELKEM</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Většina respondentek (87,4 %, tj. 104) uvedla, že se ve své mateřské škole tématu emocí věnují. Pouze 15 respondentek (tj. 12,6 %) označilo možnost „ne“ (tabulka č. 3). V následující tabulce č. 4 jsou uvedeny důvody, proč se učitelky věnují tématu emocí ve svých mateřských školách. Vypsání odpovědi respondentek byly rozděleny do 8 kategorií.

Tabulka č. 4 – Důvody, proč se učitelky věnují tématu emocí (n učitelek = 104)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
práce s emocemi	36	34,6
porozumění dětem a jejich pocitům	31	29,8
projevy emocí, konflikty mezi dětmi	15	14,4
klima třídy	9	8,7
zpětná vazba, zhodnocení činnosti, dne	5	4,8
adaptace dítěte	2	1,9
bez uvedení důvodu	2	1,9
ostatní	16	15,4
<b>CELKEM</b>	<b>104</b>	<b>100,0</b>

Na tuto otázku odpovídalo celkem 104 respondentek. Protože některé uvedly více důvodů k rozvoji emoční inteligence, objevuje se v tabulce č. 4 více odpovědí, než je daný počet respondentek.

Nejčastěji uváděly respondentky důvody typu „práce s emocemi“ (34,6 %, tj. 36 odpovědí). Slovní odpovědi byly např.: „*Je to důležité pro dobrý citový a emocionální vývoj dětí; je třeba, aby děti uměly pracovat jak s pozitivními, tak negativními emocemi.*“, „*Právě z důvodu prohlubování sounáležitosti, soucitu a empatie u dětí.*“ nebo „*Děti si lépe uvědomují, že se s emocemi dá pracovat, jsou k sobě ohleduplnější.*“.

Druhým nejčastěji zmiňovaným důvodem bylo „porozumění dětem a jejich pocitům“. Tyto důvody zmínilo 29,8 % (tj. 31) učitelek. Např.: „*Abych lépe rozuměla jejich chování, pocitům a mohla reagovat na jejich potřeby.*“ nebo „*Abych věděla, jak se děti cítí, co se jim líbí/nelíbí.*“.

Dalším z důvodů byly „projevy emocí, konflikty mezi dětmi“. Jejich četnost byla 14,4 % (tj. 15 odpovědí). Např.: „*Děti se k sobě velmi často chovají neohleduplně, ubližují si, žalují.*“, „*Když vidím, že se jim stýská po rodině, když si mezi sebou děti ublíží, když se nedohodnou...*“, „*slušné chování ke kamarádům*“ nebo „*řešení nálady, konfliktů, pocitu*“.

Několikrát se zde objevil i důvod „klíma třídy“ (8,7 %, tj. 9 odpovědí): „*všeobecná pohoda, klíma a atmosféra ve třídě*“, „*nálada jednotlivých dětí ovlivňuje celý kolektiv*“. V 5 případech (tj. 4,8 %) učitelky rozvíjejí emoční inteligenci dětí kvůli zpětné vazbě: „*sebehodnocení, zhodnocení dne, činností...*“, „*při hodnocení týdne*“. Nejméně častým důvodem byla „adaptace dítěte“ – 1,9 % (tj. 2 odpovědi).

Ve 2 případech (tj. 1,9 %) neuvedly respondentky žádný důvod. Do kategorie „ostatní“ byly zařazeny odpovědi, ze kterých již nebylo možné vytvořit početnější skupinu. Obsahuje 16 výpovědí, tj. 15,4 %. Objevilo se zde např.: „*Jsmo zdravá MŠ, pracujeme podle Kurikula a zde jsou cíle a kompetence týkající se i emocí.*“, „*Pracujeme s metodikou Dobry začátek.*“, „*Děti jsou se mnou denně více hodin než s rodiči. Proto musím jejich pocitům věnovat zvýšenou pozornost.*“ nebo „*Důležité – více než vědomosti. Ale je to podle tříd a učitelek, minimum se tomuto tématu věnuje více.*“.

- **Otázka v dotazníku:** Označte na škále, jak je podle Vás důležité, aby učitelka rozvíjela emoční inteligenci dětí.

Tabulka č. 5 – Důležitost rozvoje emoční inteligence dětí podle učitelek MŠ (n učitelek = 119)

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 – nedůležité	2	1,7
2	0	0,0
3	1	0,8
4	5	4,2
5	13	10,9
6	27	22,7
7 – hodně důležité	71	59,7
<b>CELKEM</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Většina oslovených respondentek (59,7 %, tj. 71) považuje rozvoj emoční inteligence u dětí za hodně důležitý (tabulka č. 5). Na škále od 1 do 7 označilo další dvě nejvyšší možnosti – tzn. 5 a 6 – dalších 40 respondentek (33,6 %). Dohromady se tedy jedná o 93,3 % (tj. 111) učitelek, které považují rozvoj emoční inteligence za spíše důležitý. Pouhé 2 učitelky (1,7 %) označily na škále možnost 1 – nedůležité.



- **Otázka v dotazníku:** Ohodnoťte na škále sami sebe, jak moc emoční inteligenci u dětí rozvíjíte.

Tabulka č. 6 – Úroveň rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami MŠ (n učitelek = 119)

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
1 – nerozvíjím	1	0,8
2	3	2,5
3	2	1,7
4	13	10,9
5	42	35,3
6	33	27,7
7 – hodně rozvíjím	25	21,0
<b>CELKEM</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Tabulka č. 6 popisuje, jak si učitelky myslí, že rozvíjejí u svých dětí emoční inteligenci. Nejvíce učitelek (35,3 %, tj. 42) označilo na škále možnost 5. Přesto i tak převažují spíše horní čísla na škále od 1 do 7. Možnost „7 – hodně rozvíjím“ zaškrtnulo 25 učitelek (21,0 %). Po sečtení možností 5 až 7 je zřejmé, že celých 100 oslovených učitelek (tj. 84,0 %) se podle svého názoru pohybuje v rozvoji emoční inteligence dětí spíše na vyšší úrovni. Variantu „1 – nerozvíjím“ označila pouze 1 učitelka (0,8 %).

Tabulka č. 7 – Rozvoj emoční inteligence dětí: deskriptivní statistika (n učitelek = 119)

Proměnná	minimum	maximum	průměr	SD
důležitost rozvoje emoční inteligence dětí podle učitelek	1	7	6.286	1.136
úroveň rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami MŠ	1	7	5.445	1.212

Pomocí deskriptivní statistiky byl vypočítán průměr označených možností z předchozích dvou otázek. Z výše uvedené tabulky č. 7 lze vidět, že učitelky mateřských škol považují v průměru za více důležité rozvíjet emoční inteligenci dětí ( $M = 6,286$ ,  $SD = 1,136$ ), než jaká je skutečná úroveň jejich rozvoje této inteligence ( $M = 5,445$ ,  $SD = 1,212$ ). V obou otázkách byla označena minima i maxima.

- **Otázka v dotazníku:** Jakou část emoční inteligence u dětí rozvíjíte?

Od této otázky již odpovídaly pouze ty respondentky, které se věnují tématu emocí ve svých mateřských školách (až na poslední otázku – tu měli vyplnit všichni). Přestože skutečnost, že se věnují tématu emocí, uvedlo pouze 104 učitelek, následující otázku vyplnilo dalších 8. Je možné, že tuto otázku pochopily jinak, protože z jejich následujících odpovědí vyplývá, že se tématu emocí věnují. Z toho důvodu byly i tyto odpovědi započítány. Respondentky zde měly možnost označit více odpovědí.

Tabulka č. 8 – Části emoční inteligence rozvíjené učitelkami MŠ (n učitelek = 112)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
znalost základních emocí	91	81,3
porozumění vlastním emocím	93	83,0
porozumění emocím druhých	100	89,3
zvládání vlastních emocí	95	84,8
zvládání a přizpůsobení vlastního chování podle emocí druhých	96	85,7
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

Nejčastěji rozvíjená část emoční inteligence je „porozumění emocím druhých“ (viz tabulka č. 8). Tuto variantu označilo přesně 100 respondentek (tj. 89,3 %). Nejméně často rozvíjejí učitelky část „znalost základních emocí“ (81,3 %, tj. 91 učitelek). Jak vyplývá z uvedených výsledků, rozdíl mezi nejčastěji a nejméně často rozvíjenou částí emoční inteligence je 8,0 %.

- **Otázka v dotazníku:** Napište, které emoce považujete za důležité.

Učitelky byly v dotazníku vyzvány, aby napsaly, které emoce považují za důležité. Z jednotlivých odpovědí 112 učitelek bylo zaznamenáno 40 druhů emocí (tabulka č. 9).

Tabulka č. 9 – Důležité emoce z pohledu učitelek MŠ (n učitelek = 112)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
radost	57	50,9
zlost, hněv, vztek, rozčilení	46	41,1
smutek	42	37,5
strach, obava	24	21,4
všechny	23	20,5
soucit	21	18,8
štěstí	11	9,8
empatie, vcítění, pochopení	11	9,8
lítost	10	8,9
láska	10	8,9
důvěra	6	5,4
bolest	4	3,6
překvapení	3	2,7
jistota a bezpečí	3	2,7
respekt	3	2,7
úzkost	2	1,8
nadšení, těšení se	2	1,8
závist	2	1,8
stesk	2	1,8
nervozita	2	1,8
pohoda	2	1,8
znechucení	1	0,9
stud	1	0,9
úžas	1	0,9
vzrušenost	1	0,9
úleva	1	0,9
žárlivost	1	0,9
očekávání	1	0,9
vděk	1	0,9
zájem	1	0,9
únava	1	0,9

nenávisť	1	0,9
touha	1	0,9
odvaha	1	0,9
uspokojení	1	0,9
zmatenost	1	0,9
osamocení	1	0,9
zvědavost	1	0,9
neutrální pocit	1	0,9
odpovědi neoznačující emoce	53	47,3
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

Více než polovina respondentek (50,9 %, tj. 57) uváděla emoci radost. Druhou nejčastější odpovědí byly emoce jako zlost, hněv, vztek či rozčilení (41,1 %, tj. 46 učitelek). Více než třetinu odpovědí tvořila emoce smutek (37,5 %, tj. 42 respondentek). Téměř čtvrtina respondentek považuje za důležité všechny emoce (20,5 %, tj. 23 učitelek). Za zmínku stojí i poslední kategorie „odpovědi neoznačující emoce“. Tato kategorie byla vytvořena proto, že některé odpovědi učitelek nepojmenovávaly žádnou emoci. Tvořilo ji 53 položek (47,3 %). Jednalo se např. o složky emoční inteligence jako porozumění emocím/chování/sobě (8 odpovědí) a zvládání svých emocí/chování (6 odpovědí), o projevy emocí jako pláč (6 odpovědí) a smích (4 odpovědi) a další.

- **Otázka v dotazníku:** Jak často se s dětmi ve Vaší třídě věnujete tématu emocí?

Tabulka č. 10 – Četnost věnování se tématu emocí učitelkami MŠ (n učitelek = 112)

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
vícekrát za den	62	55,4
1x za den	23	20,5
1–2x týdně	18	16,1
1–2x za měsíc	8	7,1
méně než 1x za měsíc	1	0,9
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

Více než polovina respondentek (55,4 %, tj. 62) se tématu emocí se věnuje vícekrát za den (tabulka č. 10). Jednou za den se tomuto tématu s dětmi věnuje 20,5 % (tj. 23) učitelek a jednou až dvakrát týdně 16,1 % (tj. 18) učitelek. Odpověď „méně než 1x za měsíc“ označila pouze 1 učitelka (0,9 %).

- **Otázka v dotazníku:** Kdy během dne rozvíjíte emoční inteligenci dětí?

Tabulka č. 11 – Denní doba rozvoje emoční inteligence (n učitelek = 112)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
při ranních hrách (při přícházení dětí)	75	67,0
během pohybových aktivit, cvičení	50	44,6
v řízené činnosti	73	65,2
při pobytu venku	61	54,5
během odpoledních činností	54	48,2
u jídla	41	36,6
v rámci přípravy na činnosti (převlékání v šatně, příprava na spaní aj.)	54	48,2
jindy – uveďte kdy	11	9,8
dle situace, vždy když je potřeba, kdykoliv, celý den	33	29,5
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

V této otázce měli respondentky možnost označit více odpovědí. Podle tabulky č. 11 rozvíjejí učitelky emoční inteligenci dětí nejčastěji při ranních hrách (67,0 %, tj. 75 odpovědí) a v řízené činnosti (65,2 %, tj. 73 odpovědí). Dále také při pobytu venku (54,5 %, tj. 61 odpovědí). K možnosti „jindy – uveďte kdy“ mohly respondentky uvést vlastní slovní odpověď. Objevily se např. tyto: „*při řešení konfliktů či neshod mezi dětmi*“, „*při náhlých událostech (úmrtí v rodině dítěte atd.)*“ nebo „*ve vhodných chvílích v rámci individuálního přístupu*“. Z kategorie „jindy – uveďte kdy“ byla na základě opakujících se odpovědí vytvořena další kategorie „dle situace, vždy když je potřeba, kdykoliv, celý den“. Ta obsahuje slovní vyjádření jako např.: „*Vždy, když je potřeba, když dítě danou emoci nezvládá, společně se učíme s ní pracovat.*“ nebo „*Děti své emoce projevují a občas s nimi potřebují pomoci během celého dne v MŠ.*“.

- **Otázka v dotazníku:** Jakou formou probíhá ve Vaší třídě rozvíjení emoční inteligence u dětí?

Tabulka č. 12 – Forma rozvoje emoční inteligence (n učitelek = 112)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
individuální	106	94,6
skupinovou	90	80,4
frontální/hromadnou	62	55,4
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

V této otázce měli respondenty možnost označit více odpovědí. Téměř všechny učitelky (94,6 %, tj. 106 učitelek) rozvíjejí emoční inteligenci dětí individuální formou vzdělávání (tabulka č. 12). Na druhém místě je forma skupinová (80,4 %, tj. 90 učitelek) a nejméně využívaná je frontální nebo hromadná forma vzdělávání (55,4 %, tj. 62 učitelek). Přestože je frontální forma vzdělávání až na posledním místě, označila ji více než polovina respondentek.

- **Otázka v dotazníku:** Jakým způsobem dochází ve Vaší třídě k rozvíjení emoční inteligence u dětí?

Tabulka č. 13 – Způsoby rozvoje emoční inteligence (n učitelek = 108)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
rozhovor, vysvětlení, pojmenování emocí	76	70,4
hry	24	22,2
spontánní či problémové situace během dne	22	20,4
práce s knihou, příběhem, vyprávění, čtení	20	18,5
práce s pomůckami	19	17,6
dramatizace, scénky, divadlo a hra s loutkou	15	13,9
ve všech činnostech, po celý den	14	13,0
komunitní, ranní kruh	10	9,3
modelové situace	9	8,3
příklady, ukázka	8	7,4
spolupráce, kooperace, prosociálnost	7	6,5
dramatická výchova	5	4,6
prožitkové a situační učení	5	4,6
empatie, pochopení, naslouchání	4	3,7
pohybové činnosti, taneční hry	4	3,7
hudební činnosti, zpěv	4	3,7
reflexe činnosti, zpětná vazba, zhodnocení	4	3,7
vyjadřování emoce, práce s mimikou	3	2,8
učitelka jako vzor, příklad	3	2,8
kresba, výtvarná činnost	2	1,9
respektování každého jedince	2	1,9
utěšování, chování	2	1,9
vedení k otevřeným projevům emocí	2	1,9
zkušenost	1	0,9
projektové dny	1	0,9
dodržování pravidel	1	0,9
portfolia dětí	1	0,9
kritické myšlení	1	0,9
opakování činností	1	0,9
naplňování přání dětí	1	0,9
téma Emoce	1	0,9

ovládání emocí	1	0,9
trest	1	0,9
<b>CELKEM</b>	<b>108</b>	<b>100,0</b>

Ze 112 učitelek odpovědělo na tuto otázku pouze 108. Jejich odpovědi byly rozděleny do 33 kategorií (tabulka č. 13).

Nejčastějším způsobem rozvoje byl „rozhovor, vysvětlení, pojmenování emocí“ (70,4 %, tj. 76 odpovědí). Rozhovor o emocích (včetně návodných otázek) uvedlo 59 učitelek. Slovní odpovědi byly např.: „*Pokud si děti vzájemně ubližují, povídám si s nimi a snažíme se přijít na to, jaké mají emoce. Například: Jsi naštvaný, protože ti Dan zboural stavebnici? Je ti líto, že si s tebou Honza nechce hrát?*“, „*V rámci řízené činnosti si říkáme, jak se děti cítí, ale ohledně emocí mluvím s dětmi individuálně v průběhu celého dne, kdykoli je to potřeba,*“ nebo „*Povídáme si, když se někdo necítí dobře, aby uměl pojmenovat, co ho trápí (ne žalování, kdo mi co udělal, ale co mě trápí), uměl projevit empatii vůči kamarádovi, byl ochoten pomoci kamarádovi. Pokud se někdo nezachoval správně, tak si společně říkáme, proč a co by bylo lepší...*“. Vysvětlení situace nebo chování uvedlo 9 respondentů. Např.: „*Snažíme se vysvětlovat, proč se někdo zachoval špatně, proč se vztekal, plakal...*“ nebo „*Často si vysvětlujeme, jak by se cítily, kdyby se jim dělo to, co dělají druhým dětem.*“. Popis, pojmenování nebo představení emocí se objevilo v 8 případech.

Na druhém místě se umístila kategorie „hry“ (22,2 %, tj. 24). Respondentky ve většině případů nespécifikovaly, o jaké hry se jedná. V některých případech uváděly však konkrétnější podobu: „*hra na předávání emocí*“, „*hry s ‚obličejovou‘ kostkou*“, „*didaktické hry*“, „*námětové hry*“ či „*soutěže*“.

Dále byly častým způsobem „spontánní či problémové situace během dne“ (20,4 %, tj. 22 odpovědí). Např.: „*Během dne několikrát. Nepereme se, omlouváme se, smějeme se a víme čemu.*“ nebo „*při běžných každodenních činnostech → reakce na konkrétní situace, konflikty mezi dětmi...*“.



O kategorii „práce s knihou, příběhem, vyprávění, čtení“ se zmínilo 20 respondentek (18,5 %). Jedná se o práci s knihou – čtení, rozebírání příběhů a pohádek („...*jak se cítí hlavní hrdinové, co prožívají*“) či vyprávění. Do oblasti „práce s pomůckami“ (17,6 %, tj. 19 odpovědí) byly zařazeny odpovědi, které obsahovaly některé pomůcky zmíněné v následující otázce v dotazníku. Jednalo se např. o barometr emocí, emoční semafor, smajlíky, hry s pomůckami, práce s obrázky či činnosti s maňásky a plyšáky („*Práce s maňásky Timi a Lili, popisným jazykem vedeme děti, aby to samy zvládly popsat, říct. Dále máme různé činnosti s medvědem Míšou, pejskem hafíkem. Pracujeme s obrázky. Máme náladoměr.*“).

Za zmínku stojí ještě kategorie „trest“ (0,9 %, tj. 1 odpověď). Respondentka, která uvedla tuto odpověď, napsala: „*Ukázka ostatním dětem, jak je ošklivý, když brečí, malinkej, když se bojí nebo neumí, pokud nepřestane trest – stát ve řvoucím koutě, kam se ostatní chodí dívat, minuta či dvě ve tmě apod.*“. Je otázkou, zda lze tímto způsobem rozvíjet emoční inteligenci. Je zde riziko nežádoucích jevů, jako např. nízké sebevědomí dítěte, nechť navštěvovat mateřskou školu nebo odpor či strach k paní učitelce.

- **Otázka v dotazníku:** Používáte pro rozvíjení emoční inteligence u dětí nějaké pomůcky?

K této otázce se vyjádřilo dohromady 113 respondentek, proto se absolutní počet uvedený v tabulce č. 14 liší od předchozích otázek. Pokud respondentky označily možnost „ano“, měly uvést konkrétní používané pomůcky. Ty jsou zobrazeny v tabulce č. 15. Počet respondentek je zde však 112, protože 1 učitelka označila možnost „ano“, ale pomůcku neuvedla.

Tabulka č. 14 – Používání pomůcek pro rozvoj emoční inteligence (n učitelek = 113)

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ano – uveďte jaké	81	71,7
ne	32	28,3
<b>CELKEM</b>	<b>113</b>	<b>100,0</b>

Většina (71,7 %, tj. 81) učitelek používá k rozvoji emoční inteligence nějaké pomůcky. Méně než třetina (28,3 %, tj. 32) učitelek žádné pomůcky nevyužívá.

Tabulka č. 15 – Pomůcky k rozvoji emoční inteligence používané učitelkami MŠ (n učitelek = 112)

Odpovědi	Absolutní četnost	Procenta (%)
obrazový materiál, fotografie	45	40,2
hračky a hry	25	22,3
loutky, maňásci	21	18,8
knihy, četba, příběhy	16	14,3
emotikony, smajlíci	14	12,5
Emušáci	13	11,6
hodnotící škály	5	4,5
kostka emocí, polštářky s „náladami“	4	3,6
hudba, písně, CD	4	3,6
videa, DVD	3	2,7
omalovánky, papír s pastelkami	3	2,7
interaktivní tabule	2	1,8
pracovní listy	2	1,8
ostatní	15	13,4
<b>CELKEM</b>	<b>112</b>	<b>100,0</b>

Více než třetina učitelek (40,2 %, tj. 45 respondentek) používá k rozvoji emoční inteligence obrazový materiál a fotografie. Do této kategorie spadají také obrázky situací, obrázky dětí, obrázky obličejů a různé karty a kartičky. Druhou nejčastější kategorií byly hračky a hry (22,3 %, tj. 25 odpovědí), do kterých patří položky jako např.: plyšové hračky, emoční puzzle, didaktické hry, pexeso, hra Emoce, hra Nešťourej se v nose (aneb Etiketa pro děti), společenské či deskové hry, hry v roli apod. Třetí nejčastější byly poté loutky a maňásci (18,8 %, tj. 21 odpovědí). Často se objevily také knihy a příběhy (14,3 %, tj. 16 odpovědí). 11,6 % (tj. 13 učitelek) uvedlo knihu „Emušáci: Ferda a jeho mouchy“ nebo „Emušáci: Ferda v tom zase lítá“. Přestože by tato kategorie spadala také do knih, byla vzhledem ke své četnosti a specifičnosti zařazena do vlastní kategorie. Jedná se totiž o dvě knihy s pomůckami věnující se

rozvoji emoční inteligence (více informací viz kapitola Předškolní věk, Možnosti rozvoje emoční inteligence). Do kategorie „ostatní“ byly zařazeny odpovědi, které dosahovaly absolutní četnosti 1 (tj. 0,9 %). Jsou uvedeny v následující tabulce (č. 16).

Tabulka č. 16 – Pomůcky k rozvoji emoční inteligence v kategorii „ostatní“

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
pytel na vztek	1	0,9
Etiketa (Špaček)	1	0,9
didaktické pomůcky	1	0,9
rozhovor	1	0,9
pravidla	1	0,9
práce na zahradě	1	0,9
práce se zvířaty	1	0,9
různé	1	0,9
vlastní vyrobené materiály	1	0,9
balónky	1	0,9
polštářky	1	0,9
převleky	1	0,9
zástupné rekvizity	1	0,9
barvy	1	0,9
červená/černá karta	1	0,9
<b>CELKEM</b>	<b>15</b>	<b>13,4</b>

Tabulka č. 16 rozpracovává kategorii „ostatní“ z pomůcek k rozvoji emoční inteligence. Za zmínku stojí např. odpovědi jako pytel na vztek, práce se zvířaty či Etiketa (Špaček) – respondentka myslela nejspíše knihu Dědečku, vyprávěj od Ladislava Špačka (neboli etiketa pro děti).

## Výzkumná otázka č. 2: Jaký je vztah mezi věkem učitelek mateřských škol, jejich délkou praxe a úrovní rozvoje emoční inteligence dětí?

Tabulka č. 17 – Vztah úrovně rozvoje emoční inteligence učitelkami MŠ a ostatních proměnných: Spearmanova korelace (n učitelek = 119)

Proměnná	úroveň rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami MŠ
věk učitelek MŠ	.261**
praxe učitelek MŠ	.239**
důležitost rozvoje emoční inteligence děti podle učitelek	.682**
četnost věnování se tématu emocí učitelkami MŠ	.370**

\*\*p < 0.01, \*p < 0.05

Vztah mezi úrovní rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami MŠ a dalšími proměnnými (viz tabulka č. 17) byl ověřován neparametrickou statistickou metodou korelace (Spearmanův korelační koeficient). Byly zjištěny statisticky významné pozitivní korelace mezi úrovní rozvoje emoční inteligence učitelkami MŠ a věkem učitelek MŠ ( $r = 0,261$ ,  $p < 0,01$ ), délkou jejich praxe ( $r = 0,239$ ,  $p < 0,01$ ), tím, jak považují za důležité emoční inteligenci rozvíjet ( $r = 0,682$ ,  $p < 0,01$ ), a četností věnování se tématu emocí ( $r = 0,370$ ,  $p < 0,01$ ).

Tabulka č. 18 – Vztah důležitosti rozvoje emoční inteligence a četnosti věnování se emocí: Spearmanova korelace (n učitelek = 119)

Proměnná	důležitost rozvoje emoční inteligence děti podle učitelek
četnost věnování se tématu emocí učitelkami MŠ	.286**

\*\*p < 0.01, \*p < 0.05

Další statisticky významná pozitivní korelace byla nalezena mezi tím, jak učitelky považují za důležité rozvíjet emoční inteligenci dětí, a četností věnování se tématu emocí ( $r = 0,286$ ,  $p < 0,01$ ).

### Výzkumná otázka č. 3: Jaká je úroveň emoční inteligence u dětí předškolního věku?

Tabulka č. 19 – Celkové průměry dětí v jednotlivých mateřských školách (n dětí = 51)

Proměnná	Celkový průměr dětí (body)	Relativní četnost (%) ve vztahu k max. dosažitelnému výsledku (max = 84)
MŠ 1	29,4	35,0
MŠ 2	27,6	32,9
MŠ 3	20,0	23,8
MŠ 4	42,7	50,8
MŠ 5	34,0	40,5
MŠ 6	32,2	38,3
MŠ 7	24,6	29,3
MŠ 8	37,2	44,3
MŠ 9	41,8	49,8

V tabulce č. 19 jsou zobrazeny průměrné výsledky dětí za třídu a jejich relativní četnost ve vztahu k maximálnímu dosažitelnému výsledku. Průměry celkových výsledků tříd byly vypočítány z toho důvodu, že v jednotlivých třídách nebyl vždy stejný počet dětí (někdy 5, někdy 6). Maximální dosažitelný výsledek byl 84 bodů (7 emocí, 6 kategorií a max. 2 body za odpověď). Nejvyššího výsledku dosáhla MŠ 4 – průměr celkových bodů činil 42,7 (tj. 50,8 %). Jako jediná MŠ tedy dosáhla více než poloviny bodů, i když jen o 0,8 %. O necelý bod méně získala MŠ 9 – 41,8 bodů, tj. 49,8 % – tedy těsně pod hranicí poloviny dosažitelných bodů. Na třetím místě byla MŠ 8 s 37,2 body (tj. 44,3 %). Naopak nejméně bodů dosáhla MŠ 3, a to 20 bodů (23,8 %).

Tabulka č. 20 – Skór emocí: t-testy pro porovnání pohlaví (dívky n = 26, chlapci n = 25)

Proměnná	průměr dívky	průměr chlapci	p	t	df	SD dívky	SD chlapci	F-poměr rozptylů	p rozptyly
radost celkem	7.269	7.040	.740	.334	46	2.779	2.091	4.459	.040
smutek celkem	7.346	6.800	.480	.712	49	2.560	2.916	.899	.348
strach celkem	5.077	5.640	.409	-.833	49	2.727	2.039	2.402	.128
hněv celkem	5.038	4.960	.919	.102	49	3.053	2.389	1.977	.166
překvapení celkem	5.385	4.280	.169	1.396	49	2.886	2.762	.262	.611
znechucení celkem	1.923	2.480	.432	-.793	49	2.058	2.903	3.087	.085
opovržení celkem	.962	.600	.282	1.088	49	1.371	.957	3.278	.076
emoce celkem	33.000	31.800	.707	.378	49	11.338	11.306	.034	.855

K výpočtu rozdílu ve skóru emocí u dívek a chlapců byl použit t-test pro nezávislé výběry. Jak lze vidět v tabulce č. 20, u jedné emoce nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů – radost celkem ( $F = 4,459$ ,  $p = 0,040$ ). Z toho důvodu byl pro tuto emoci použit k výpočtu modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly. Na 5% hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ve skóru emocí.

Tabulka č. 21 – Skór emocií: t-testy pro porovnání heterogenních a homogenních tříd (n dětí = 51)

Proměnná	průměr homog. třída	průměr heterog. třída	p	t	df	SD homog. třída	SD heterog. třída	F-poměr rozptylů	p rozptyly
radost	6.943	7.625	.360	-.923	49	2.656	1.893	2.640	.111
celkem									
smutek	7.029	7.188	.849	-.191	49	2.584	3.103	1.303	.259
celkem									
strach	5.314	5.438	.867	-.168	49	2.410	2.476	.018	.893
celkem									
hněv	4.800	5.438	.443	-.773	49	2.655	2.898	.052	.820
celkem									
překvapení	4.571	5.438	.319	-1.006	49	3.032	2.394	1.847	.180
celkem									
znechucení	2.314	1.938	.622	.496	49	2.621	2.265	1.682	.201
celkem									
opovržení	.914	.500	.160	1.426	47	1.337	.730	5.890	.019
celkem									
emoce	31.886	33.563	.625	-.491	49	11.960	9.681	2.844	.098
celkem									

T-test pro nezávislé výběry byl použit i k výpočtu rozdílu ve skóru emocií u homogenních a heterogenních tříd. U jedné emoce opět nebyla splněna podmínka homogenity rozptylů – opovržení celkem ( $F = 5,890$ ,  $p = 0,019$ ). K výpočtu pro tuto emoci byl proto použit modifikovaný t-test pro rozdílné rozptyly. Tabulka č. 21 ukazuje, že na 5% hladině významnosti nebyl prokázán statisticky významný rozdíl v úrovni emoční inteligence mezi homogenní a heterogenní třídou.

Tabulka č. 22 – Výsledky všech dětí za jednotlivé emoce (n dětí = 51)

Proměnná	Celkový počet bodů za jednotlivé emoce	Průměrný výsledek 1 dítěte	Relativní četnost (%)
radost	365	7,2	22,1
smutek	361	7,1	21,8
strach	273	5,4	16,5
hněv	255	5,0	15,4
překvapení	247	4,8	14,9
znechucení	112	2,2	6,8
opovržení	40	0,8	2,4
<b>CELKEM</b>	<b>1653</b>	<b>32,4</b>	<b>100,0</b>

Tabulka č. 22 ukazuje součet výsledků všech dětí za jednotlivé emoce, jejich průměrný výsledek za 1 dítě a relativní četnost. Nejvyšší úroveň emoční inteligence dětí je podle výsledků u emoce radosti (22,1 %, tj. 365 bodů). Druhá nejvyšší úroveň emoční inteligence byla zjištěna u emoce smutku. Děti dosáhly 361 bodů (21,8 %), tj. 7,1 bodů v průměru za jedno dítě. Úroveň emoční inteligence u dalších emocí již postupně klesá. Nejméně bodů bylo zjištěno u emoce opovržení – pouze 40 bodů (tj. 2,4 %).

Rozhovor s dětmi byl hodnocen v 6 kategoriích (viz kapitola Metodologie, Postup při sběru dat). Nejlépe se dětem dařilo v kategorii „uvědomění si vlastního prožívání emoce“. Výjimku tvoří smutek, u kterého děti získaly nejvíce bodů v kategorii „poznání a pojmenování dané emoce“. Dále pak také emoce hněv a opovržení, u kterých děti dosáhly stejného počtu bodů ve dvou kategoriích – „uvědomění si vlastního prožívání emoce“ a „poznání a pojmenování dané emoce“ u hněvu a „porozumění pocitům druhých“ u opovržení.



**Výzkumná otázka č. 4: Jaký je vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní emoční inteligence u předškolních dětí?**

- **Otázka v dotazníku:** Myslíte si, že je vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence u dětí a úrovní jejich emoční inteligence?

Tabulka č. 23 – Existence vztahu mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence u dětí a úrovní jejich emoční inteligence z pohledu učitelek (n učitelek = 119)

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
ano	61	51,3
spíše ano	53	44,5
spíše ne	5	4,2
ne	0	0,0
<b>CELKEM</b>	<b>119</b>	<b>100,0</b>

Podle většiny oslovených učitelek (51,3 %, tj. 61) vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence u dětí a úrovní jejich emoční inteligence existuje (tabulka č. 23). Více než třetina respondentek (44,5 %, tj. 53) zaškrtila možnost „spíše ano“. Pouze 4,2 % (tj. 5) učitelek si myslí, že tento vztah spíše neexistuje. Možnost „ne“ neoznačil nikdo.

Tabulka č. 24 – Celkové průměry dětí v jednotlivých mateřských školách a úroveň rozvoje emoční inteligence jejich učitelkami (n dětí = 51, n učitelek = 9)

Proměnná	Celkový průměr dětí za třídu (body)	Relativní četnost (%) ve vztahu k součtu všech dosažených výsledků	Úroveň rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami MŠ
MŠ 1	29,4	10,2	7
MŠ 2	27,6	9,5	5
MŠ 3	20,0	6,9	7
MŠ 4	42,7	14,7	5
MŠ 5	34,0	11,7	5
MŠ 6	32,2	11,1	6
MŠ 7	24,6	8,5	5
MŠ 8	37,2	12,8	6
MŠ 9	41,8	14,4	5

Tabulka č. 24 obsahuje sice již výše zmíněné výsledky (celkový průměr dětí za třídu, viz tabulka č. 19), ale zobrazuje je společně s jinými z důvodu jejich porovnání. Jak již bylo popsáno výše (v tabulce č. 19), nejvíce bodů dosáhla MŠ 4 a dále MŠ 9. Obě učitelky zmíněných mateřských škol uvedly, že emoční inteligenci rozvíjejí na škále od 1 do 7 na úrovni 5. Třetí nejvyšší počet bodů získala MŠ 8. Učitelka této mateřské školy rozvíjí emoční inteligenci svých dětí na úrovni 6. Nejméně bodů dosáhla MŠ 3 – její učitelka rozvíjí emoční inteligenci na úrovni 7. Stejnou úroveň rozvoje uvedla také učitelka, jejíž třída se umístila na 6. místě.

Tabulka č. 25 – Vztah výsledků dětí a ostatních proměnných: Spearmanova korelace (n dětí = 51)

Proměnná	Průměr celkových výsledků dětí
věk učitelek	-.186
praxe učitelek	-.084
úroveň rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami	-.378
četnost věnování se tématu emocí učitelkami	.134

\*\*p < 0.01, \*p < 0.05

Vztah mezi celkovými výsledky dětí jednotlivých tříd a dalšími proměnnými (viz tabulka č. 25) byl ověřován neparametrickou statistickou metodou korelace (Spearmanův korelační koeficient). Zkoumán byl vztah mezi celkovými výsledky dětí a věkem jednotlivých učitelek, délkou praxe učitelek, jejich úrovní rozvoje emoční inteligence dětí a četností věnování se tématu emocí. Nebyl zjištěn statisticky významný vztah mezi celkovými výsledky dětí a věkem učitelek ( $r = -0,186$ ,  $p = 0,631$ ), ani mezi celkovými výsledky dětí a délkou praxe učitelek ( $r = -0,084$ ,  $p = 0,831$ ). Dále nebyl zjištěn statisticky významný vztah mezi celkovými výsledky dětí a úrovní rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami ( $r = -0,378$ ,  $p = 0,316$ ), ani mezi celkovými výsledky dětí a četností věnování se tématu emocí učitelkami ( $r = 0,134$ ,  $p = 0,732$ ).

## 9 Diskuze

V této kapitole budou shrnuty a diskutovány výsledky. Budou členěny podle výzkumných otázek, na základě kterých byly zjišťovány.

### **Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem rozvíjejí učitelky mateřských škol emoční inteligenci předškolních dětí?**

Nejčastěji rozvíjená část emoční inteligence učitelkami mateřských škol je „porozumění emocím druhých“ (89,3 %, tj. 100 učitelek), tedy empatie (Pletzer, 2009). Za tři nejdůležitější emoce učitelky považují radost (50,9 %, tj. 57 učitelek), hněv a jeho další formy (41,1 %, tj. 46 učitelek) a smutek (37,5 %, tj. 42 učitelek). Jedná se tedy o tři emoce, které zmiňuje také Ekman (2015) ve svém souboru základních emocí. Je zajímavé, že respondenty v 53 případech (tj. 47,3 %) uvedly odpovědi, které neoznačovaly emoce (např. pláč, omluvu či odpuštění). Více než polovina (55,4 %, tj. 62) učitelek se rozvoji emoční inteligence věnuje vícekrát za den. Nejběžnější denní doba rozvoje emoční inteligence je při ranních hrách (67,0 %, tj. 75 učitelek), v řízené činnosti (65,2 %, tj. 73 učitelek) a při pobytu venku (54,5 %, tj. 61 učitelek). Nejčastěji používanou formou vzdělávání (k rozvoji emoční inteligence) je forma individuální. Využívá ji 94,6 %, tj. 106 respondentek. Podle mého názoru jsou ranní hry a řízená činnost vhodnou dobou pro rozvoj emoční inteligence. Při ranních hrách lze dobře využít individuální formu vzdělávání a při řízených činnostech formy skupinovou a frontální. Překvapila mě četnost odpovědi „při pobytu venku“. Nemyslím si však, že by některá denní doba byla nevhodná k rozvoji emoční inteligence. Určitě je možné tuto

inteligenci rozvíjet po celý den nebo dle situace. Mou myšlenku potvrzuje i 33 odpovědí (tj. 29,5 %) oslovených učitelek, které označili možnost „dle situace, vždy když je potřeba, kdykoliv, celý den“.

Mezi nejčtenější způsoby rozvoje emoční inteligence patří rozhovor, vysvětlení a pojmenování emocí (70,4 %, tj. 76 odpovědí), hry (22,2 %, tj. 24 odpovědí), spontánní či problémové situace během dne (20,4 %, tj. 22 odpovědí) či práce s knihou, příběhem, vyprávění nebo čtení (18,5 %, tj. 20 odpovědí). První dva způsoby potvrzuje také Pfeffer (2003), když poukazuje na položení „základů“ emoční inteligence u mladších dětí (rozmlouvat o emocích) a na rozvoj emoční inteligence pomocí her u starších dětí. Mezi dalšími odpověďmi učitelek se objevily např.: dramatizace a scénky, modelové situace, spolupráce, kooperace a prosociálnost či pohybové nebo hudební činnosti. K rozvoji emoční inteligence používá většina učitelek také pomůcky. Nejčastěji se jedná o obrazový materiál a fotografie (40,2 %, tj. 42 učitelek), hračky a hry (22,3 %, tj. 25 učitelek) a loutky a maňásky (18,8 %, tj. 21 učitelek). Mezi zajímavé pomůcky lze zařadit publikace „Emušáci: Ferda a jeho mouchy“ nebo „Emušáci: Ferda v tom zase lítá“, polštářky s „náladami“ nebo pytel na vztek.

### **Výzkumná otázka č. 2: Jaký je vztah mezi věkem učitelek mateřských škol, jejich délkou praxe a úrovní rozvoje emoční inteligence dětí?**

Neparametrickou statistickou metodou korelace bylo zjištěno, že úroveň rozvoje emoční inteligence se zvyšuje s vyšším věkem učitelek, delší praxí, větší četností věnování se tématu emocí a se skutečností, za jak důležitý tento rozvoj učitelky pokládají. Překvapil mě vztah mezi úrovní rozvoje zmíněné inteligence a vyšším věkem učitelek. Předpokládala jsem, že více budou emoční inteligenci rozvíjet spíše mladší učitelky. Dále bylo zjištěno, že učitelky, které považují rozvoj emoční inteligence dětí za důležitý, se častěji věnují tématu emocí v mateřské škole.

### **Výzkumná otázka č. 3: Jaká je úroveň emoční inteligence u dětí předškolního věku?**

Z 9 navštívených mateřských škol dosáhla nejvíce bodů MŠ 4 (50,8 %, tj. 42,7 bodů). Nejméně bodů získala MŠ 3 (23,8 %, tj. 20,0 bodů). Žádná z navštívených mateřských škol se nepřiblížila maximálnímu dosažitelnému výsledku 84 bodů. Průměrná úroveň emoční inteligence dětí byla 38,3 % (tj. 32,4 bodů). Pomocí t-testu pro nezávislé výběry

byl zkoumán rozdíl ve skóru emocí u dívek a chlapců a u homogenních a heterogenních tříd. Ani v jednom případě nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi uvedenými proměnnými. Nejvyšší úroveň emoční inteligence byla nalezena u emoci radosti (22,1 %, tj. 365 bodů za všechny děti, 7,2 bodů v průměru za jedno dítě), nejnižší úroveň pak u emoci opovržení (2,4 %, tj. 40 bodů za všechny děti a 0,8 bodu v průměru za jedno dítě). Přestože se obě emoce vyskytují v základních emocích Paula Ekmana (2015), které mají shodné mimické výrazy (jsou tedy tzv. kulturně univerzální), předškolní děti emoci opovržení ještě příliš neznají. Z šesti hodnocených kategorií u každé emoce dosahovaly děti nejlepších výsledků v kategorii „uvědomění si vlastního prožívání emoce“. Výjimku tvořil smutek, u kterého děti získaly nejvíce bodů v kategorii „poznání a pojmenování emoce“. Pouze 4 děti (z celkového počtu 51) emoci smutku buď nepoznaly nebo vůbec nepojmenovaly. Myslím, že je zde vidět skutečnost, že oslovené učitelky považují za dvě nejdůležitější emoce práce radost a smutek.

#### **Výzkumná otázka č. 4: Jaký je vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní emoční inteligence u předškolních dětí?**

Většina oslovených učitelek (51,3 %, tj. 61) je toho názoru, že vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence u dětí a úrovní jejich emoční inteligence existuje, 44,5 % (tj. 53) učitelek označilo možnost „spíše ano“. Náзор, že tento vztah spíše neexistuje, mělo 4,2 % (tj. 5 učitelek).

Učitelky dvou mateřských škol, které získaly nejvyšší počet bodů, rozvíjí emoční inteligenci dětí na škále od 1 do 7 na úrovni 5. Učitelka mateřské školy, která dosáhla nejmenší počet bodů, rozvíjí emoční inteligenci dětí na úrovni 7. Pomocí neparametrické statistické metody korelace nebyl zjištěn statisticky významný vztah mezi úrovní emoční inteligence u dětí předškolního věku a mírou podpory rozvoje této inteligence učitelkami mateřských škol.

U výzkumů Soukupové (2010) a Tihelkové (2011) byl tento vztah prokázán. Soukupová (2010) realizovala rozvoj emoční inteligence u předškolních dětí během tří měsíců a výsledky zjišťovala pomocí měsíčního pozorování před a po rozvoji. Jejím závěrem bylo, že dlouhodobým rozvojem emoční inteligence lze zvýšit její úroveň u dětí zhruba

o několik desítek procent. Tihelková (2011) rozvíjela emoční inteligenci u dětí ve věku 5–6 let po dobu dvou týdnů. Výsledky zjišťovala porovnáním záznamových archů vyplněných třídními učitelkami dvou mateřských škol (metodou pozorování a zkušeností učitelek s dětmi). I v jejím případě se úroveň emoční inteligence dětí zvýšila. Obě dvě autorky však použily jiné metody ke zjištění zmíněného vztahu. Jak již bylo řečeno výše, více než polovina oslovených učitelek se domnívala, že tento vztah existuje. Sama jsem očekávala, že se jeho existence mým výzkumem potvrdí. Možné důvody, proč k tomu nedošlo, jsou uvedeny v následující kapitole Limity.

## 10 Limity

Na následujících řádcích budou zmíněny limity tohoto výzkumu.

Dotazníky byly z větší části šířeny elektronicky skrze internetové skupiny. Lze předpokládat, že dotazník si k vyplnění otevřely spíše ty učitelky, které mají o dané téma (tedy emoční inteligenci) zájem. Z toho důvodu mohlo být ovlivněno složení výzkumného souboru respondentů. A to tím způsobem, že výsledky se jeví jako lepší, protože učitelky nezajímající se o toto téma dotazník nejspíše nevyplnily (nebo jen minimum).

Výsledky uvedené k výzkumné otázce č. 3 podávají informace o úrovni emoční inteligence dětí získané pomocí testové metody. Z několika níže popsaných důvodů je však nelze zcela zobecnit. K výzkumu byl použit menší vzorek dětí (konkrétně 51) a autorka této práce byla jediným posuzovatelem jejich odpovědí. Přestože byla stanovena kritéria k bodování odpovědí dětí, nebylo možné se vyhnout částečné subjektivitě. Dalším důvodem možného zkreslení odpovědí mohla být nedostatečná dětská paměť, dětská fantazie nebo skutečnost, že autorka byla pro děti cizím a neznámým člověkem. Co se týká celkových výsledků dětí v jednotlivých emocích, jejich sestupné pořadí mohlo být způsobeno několika faktory: Autorka úmyslně zařadila na začátek emoce radost a smutek, aby děti hned zpočátku pochopily, o co se jedná, a emoce znechucení a opovržení na závěr, protože je považuje za méně se vyskytující (u dětí) než ty předešlé. Druhým faktorem mohla být postupná únava dětí – s postupem času u člověka klesá pozornost a tedy i „výsledky“. Je otázkou, zda měl první faktor na výsledky velký vliv, když prostřední emoce (tedy strach, hněv a překvapení) byly

seřazeny náhodně, a přesto se i u nich objevila sestupná tendence. Výsledky mohly být ovlivněny i vybranými GIFy jednotlivých emocí (mimika, věk či pohlaví osob).

Statisticky významný vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní emoční inteligence u předškolních dětí nebyl nalezen. Tento výsledek také nelze plně zobecnit. Za prvé z důvodů týkajících se výzkumu u dětí (viz výše) a za druhé kvůli výzkumnému souboru učitelek zkoumaných dětí. Tento soubor byl opět malý – jednalo se o 9 učitelek. Všechny učitelky také označily na škále od 1 do 7 úroveň rozvoje 5, 6 nebo 7. To znamená, že všechny učitelky emoční inteligenci dětí spíše rozvíjejí. A dále – toto hodnocení úrovně rozvoje může být nepřesné. Učitelky hodnotily samy sebe a mohly jinak posuzovat svůj dojem a skutečnost. Některé učitelky mají třeba nižší sebevědomí a svou úroveň rozvoje podhodnotily, některé naopak v rámci vyššího sebevědomí mohly uvést vyšší číslo. Svůj vliv na sebehodnocení má jistě také osobnost člověka nebo délka praxe (resp. učitelky s kratší praxí si ještě nemusely být natolik jisté, jak moc emoční inteligenci u dětí rozvíjejí).

Pro průkaznější výsledky v obou částech výzkumu by byl vhodný větší soubor respondentů (jak učitelek, tak dětí), více posuzovatelů testové metody (pro větší objektivitu) a učitelky s odlišnými úrovněmi rozvoje emoční inteligence dětí. Obě výzkumné metody by se mohly také doplnit o pozorování. Další možností by bylo využití např. standardizovaného testu IDS (Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let), který zahrnuje také škálu zacílenou na diagnostiku sociálně-emočních kompetencí dětí. Tato škála obsahuje subtesty jako: rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání (Krejčová, 2014). Bohužel, ne všechny učitelky a ředitelky jsou ochotné a otevřené podobným výzkumům ve svých mateřských školách. A ve vztahu k rozložení výzkumného souboru lze předpokládat, že ochotnější budou ty učitelky a ředitelky, které se danému tématu více věnují a mají o něj zájem.

## Závěr

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda existuje vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní této inteligence u dětí předškolního věku. Dílčími cíli bylo určit způsoby, jakými učitelky rozvíjejí emoční inteligenci, její úroveň u předškolních dětí a dále také, zda existuje vztah mezi věkem učitelek mateřských škol, délkou praxe a jejich úrovní rozvoje emoční inteligence dětí.

V teoretické části byla proto popsána emoční inteligence, její základní charakteristika a složky. Protože se úroveň emoční inteligence odvíjí také od schopnosti pracovat s emocemi a jejich projevy (Goleman, 2000), bylo zde rozebráno i toto téma. Charakterizováno bylo také vývojové období předškolního věku v souvislosti s emočním vývojem a uvedeny některé možnosti rozvoje emoční inteligence u předškolních dětí. Na konci teoretické části byly zmíněny některé realizované výzkumy týkající se rozvoje emoční inteligence dětí.

Empirická část byla věnována hledání odpovědí na čtyři výzkumné otázky. Mezi nejčastější způsoby rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol patří rozhovor, vysvětlení a pojmenování emocí, hry a rozvoj při spontánních či problémových situacích během dne. Nejvíce používají učitelky k rozvoji obrazový materiál, hračky a hry a loutky a maňásky. Dále bylo zjištěno, že čím je věk učitelky vyšší a její praxe delší, čím více se věnuje emocím a považuje rozvoj emoční inteligence za důležitější, tím vyšší úroveň této inteligence se u předškolních dětí objevuje. Třetí výzkumná otázka se týkala úrovně emoční inteligence dětí předškolního věku. Nejvyšší dosažená úroveň přesahovala o necelé procento polovinu dosažitelného maxima. Průměrná úroveň se pohybovala okolo třetiny dosažitelného maxima. Statisticky významný vztah mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence učitelkami mateřských škol a úrovní této inteligence u předškolních dětí nebyl nalezen.

Přínos této práce spatřuji především v příležitostech. Mám na mysli možnost dozvědět se spoustu informací o předškolním vzdělávání přímo od učitelek mateřských škol a také setkání se s tolika dětmi a jejich příběhy. Dále mi tato práce přinesla mnoho nových teoretických i praktických poznatků o daném tématu. V neposlední řadě mi výzkum poskytl i podněty pro další zkoumání emoční inteligence předškolních dětí.



## Seznam zdrojů a literatury

ACKERMAN, C. (2018). *What is Emotional Intelligence? +18 Ways To Improve It*. In: *Positive Psychology Program* [online]. 14. 11. 2018 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <https://positivepsychologyprogram.com/emotional-intelligence-eq/>

Autor neuveden. (2016). *Teorie inteligence Edwarda Lee Thorndika (Thorndike's Intelligence Theory)*. In: *ManagementMania.com* [online]. 30. 08. 2016 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/teorie-inteligence-edwarda-lee-thorndika>

Autor neuveden. (2013). [Hněv]. In: *Tenor* [online]. 03. 07. 2013 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://tenor.com/view/the-little-rascals-darla-pissed-angry-mad-gif-3393585>

Autor neuveden. (2018). [Pohrdání]. In: *Tenor* [online]. 06. 09. 2018 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://tenor.com/view/up-and-down-star-looking-up-and-down-check-out-sass-gif-12461312>

Autor neuveden. (2017). [Smutek]. In: *Tenor* [online]. 15. 06. 2017 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://tenor.com/view/yes-ok-goodbye-night-gif-8925522>

Autor neuveden. (2016). [Znechucení]. In: *Tenor* [online]. 30. 05. 2016 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://tenor.com/view/paris-hilton-ew-grossed-out-not-into-it-disgusted-gif-5514980>

BRADBERRY, T. & GREAVES, J. (2013). *Emoční inteligence*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0039-1.

BRADBERRY, T. (2015). *18 znamení, že máte vysokou emoční inteligenci. A proč je to dobře*. In: *Forbes* [online]. 15. 06. 2015 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://www.forbes.cz/18-znameni-ze-mate-vysokou-emocni-inteligenci-a-proc-je-to-dobre/>

ČÁBALOVÁ, D. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERNÝ, V. & GROFOVÁ, K. (2013). *Děti a emoce*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0361-0.

- EKMAN, P. (2015). *Odhalené emoce*. Příbram: Jan Melvil. ISBN 978-80-87270-81-3.
- FOŘTÍKOVÁ, J. (2009). *Talent a nadání*. Praha: NIDM. ISBN 978-80-86784-75-5.
- fythehills. (2012). [Překvapení]. In: *Tumblr* [online]. 11. 05. 2012 [2019-04-02]. Dostupné z: <http://fythehills.tumblr.com/post/22868447813>
- GILLERNOVÁ, I. (2010). Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- GOLEMAN, D. (2000). *Práce s emoční inteligencí*. Praha: Columbus. ISBN 80-7249-017-6.
- HÁJEK, K. (2006). *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-107-7.
- HUBER, A. (2005). *Emocionální inteligence*. Praha: ZEMS. ISBN 80-903305-6-8.
- JUUL, J., HØEG, P. a kol. (2018). *Trénink empatie u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1278-2.
- KANITZ, A. von. (2008). *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2582-6.
- KREJČOVÁ, L. (2014). *Intelligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS). Recenze metody*. In: *Testforum* [online]. 2014 [cit. 2019-04-03]. Dostupné z: <http://testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/TF2014-4-30/26#.XKTJHZgzaUk>
- KUČERA, D. (2013). *Moderní psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4621-0.
- MEDALOVÁ, K. (2017). *Osm druhů inteligence dle Gardnera*. In: *Mentem* [online]. 08. 12. 2017 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/8-druhu-inteligence/>
- NAKONEČNÝ, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.

Oscars. (2016). Jackie Chan receives an Honorary Award at the 2016 Governors Awards [Radost]. In: *Youtube* [online]. 13. 11. 2016 [cit. 2019-04-02] Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=rLQ1V\\_H7vh4](https://www.youtube.com/watch?v=rLQ1V_H7vh4)

PFEFFER, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-764-7.

PLETZER, M. A. (2009). *Emoční inteligence*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3057-8.

PLHÁKOVÁ, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.

ROSENBERG, M. B. (2008). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-447-2.

Scio. (2018). *Emušáci*. In: *Scio* [online]. 2018 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/pro-deti-a-rodice/hracky/emusaci/>

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

Shudder. (2016). [Strach]. In: *Giphy* [online]. 08. 01. 2016 [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://giphy.com/gifs/shudder-horror-shock-terror-l46CgZ79Eatei0Qve>

SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. a kol. (2007). *Emoční inteligence*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-229-4.

SOUKUPOVÁ, Y. (2010). *Rozvíjíme emoční inteligenci dítěte předškolního věku*. In: *Theses.cz* [online]. 26. 03. 2010 [cit. 2019-04-01]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/h57jn2/downloadPraceContent\\_adipIdno\\_15329](https://theses.cz/id/h57jn2/downloadPraceContent_adipIdno_15329)

STUHLÍKOVÁ, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.

ŠULOVÁ, L. (2010). Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.

TIHELKOVÁ, A. (2011). *Emoční inteligence dětí, její význam a rozvoj u dětí předškolního věku*. In: *Digitální knihovna UTB* [online]. 06. 05. 2011 [cit. 2019-04-01].

Dostupné

z: [https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/17271/tihelkov%C3%A1\\_2011\\_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/17271/tihelkov%C3%A1_2011_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

TIŠNOVSKÝ, P. (2006). *GIF: animace a konkurence*. In: *Root.cz* [online]. 31. 08. 2006 [cit. 2019-03-23]. Dostupné z: <https://www.root.cz/clanky/gif-animace-a-konkurence/>

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMĚTAL, J. (2007). *Speciální psychoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1315-1.

WOOD, R. & TOLLEY, H. (2003). *Testy emoční inteligence*. Brno: Computer Press. ISBN 80-7226-898-8.

Yale Center for Emotional Intelligence. (2013). *History*. In: *Yale Center for Emotional Intelligence* [online]. 2013 [cit. 2019-03-26]. Dostupné z: <http://ei.yale.edu/who-we-are/history/>

## **Seznam příloh**

Příloha A: Seznam tabulek

Příloha B: Dotazník pro učitelky mateřských škol

Příloha C: Polostrukturovaný rozhovor určený pro děti předškolního věku

Příloha D: Radost/štěstí

Příloha E: Smutek

Příloha F: Strach

Příloha G: Hněv

Příloha H: Překvapení

Příloha I: Znechucení/odpor

Příloha J: Pohrdání/opovržení

## **Příloha A: Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 – Pohlaví učitelek mateřských škol .....	36
Tabulka č. 2 – Pohlaví předškolních dětí (n dětí = 51) .....	36
Tabulka č. 3 – Věnování se tématu emocí učitelkami MŠ (n učitelek = 119).....	38
Tabulka č. 4 – Důvody, proč se učitelky věnují tématu emocí (n učitelek = 104) .....	38
Tabulka č. 5 – Důležitost rozvoje emoční inteligence dětí podle učitelek MŠ (n učitelek = 119).....	40
Tabulka č. 6 – Úroveň rozvoje emoční inteligence dětí učitelkami MŠ (n učitelek = 119) .....	41
Tabulka č. 7 – Rozvoj emoční inteligence dětí: deskriptivní statistika (n učitelek = 119).....	41
Tabulka č. 8 – Části emoční inteligence rozvíjené učitelkami MŠ (n učitelek = 112).....	42
Tabulka č. 9 – Důležité emoce z pohledu učitelek MŠ (n učitelek = 112).....	43
Tabulka č. 10 – Četnost věnování se tématu emocí učitelkami MŠ (n učitelek = 112) .....	44
Tabulka č. 11 – Denní doba rozvoje emoční inteligence (n učitelek = 112) .....	45
Tabulka č. 12 – Forma rozvoje emoční inteligence (n učitelek = 112) .....	46
Tabulka č. 13 – Způsoby rozvoje emoční inteligence (n učitelek = 108) .....	47
Tabulka č. 14 – Používání pomůcek pro rozvoj emoční inteligence (n učitelek = 113).....	49
Tabulka č. 15 – Pomůcky k rozvoji emoční inteligence používané učitelkami MŠ (n učitelek = 112).....	50
Tabulka č. 16 – Pomůcky k rozvoji emoční inteligence v kategorii „ostatní“ .....	51
Tabulka č. 17 – Vztah úrovně rozvoje emoční inteligence učitelkami MŠ a ostatních proměnných: Spearmanova korelace (n učitelek = 119) .....	52
Tabulka č. 18 – Vztah důležitosti rozvoje emoční inteligence a četnosti věnování se emocí: Spearmanova korelace (n učitelek = 119) .....	52
Tabulka č. 19 – Celkové průměry dětí v jednotlivých mateřských školách (n dětí = 51).....	53
Tabulka č. 20 – Skór emocí: t-testy pro porovnání pohlaví (dívky n = 26, chlapci n = 25).....	54
Tabulka č. 21 – Skór emocí: t-testy pro porovnání heterogenních a homogenních tříd (n = 51).....	55
Tabulka č. 22 – Výsledky všech dětí za jednotlivé emoce (n dětí = 51) .....	56
Tabulka č. 23 – Existence vztahu mezi mírou podpory rozvoje emoční inteligence u dětí a úrovní jejich emoční inteligence z pohledu učitelek (n učitelek = 119) .....	57
Tabulka č. 24 – Celkové průměry dětí v jednotlivých mateřských školách a úroveň rozvoje emoční inteligence jejich učitelkami (n dětí = 51, n učitelek = 9) .....	58
Tabulka č. 25 – Vztah výsledků dětí a ostatních proměnných: Spearmanova korelace (n dětí = 51).....	58

## **Příloha B: Dotazník pro učitelky mateřských škol**

Dobrý den,

jmenuji se Eva Gottwaldová, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a píši diplomovou práci na téma *Emoční inteligence u dětí předškolního věku*. V rámci mého výzkumu bych Vás ráda požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Velice by mi pomohlo, kdybyste se tímto způsobem podíleli na mé diplomové práci. Vaše odpovědi budou použity pouze pro účely mé diplomové práce. Je možné označit pouze jednu odpověď, pokud není u otázky uvedeno jinak.

1. Jakého jste pohlaví?

a) žena

b) muž

2. Kolik Vám je let?

.....

3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe v mateřské škole?

.....

4. Jaký je věk dětí ve Vaší třídě?

.....

5. Věnujete se ve Vaší mateřské škole tématu dětských emocí (nejen jako ucelenému tématu v řízené činnosti, ale i jak se děti během dne cítí apod.)?

a) ano – uveďte z jakého důvodu: .....

.....

b) ne

6. Označte na škále, jak je podle Vás důležité, aby učitel/ka rozvíjel/a emoce dětí.

1      2      3      4      5      6      7

nedůležité

hodně důležité





11. Kdy během dne rozvíjíte emoce dětí? (můžete zakroužkovat více možností)

- a) při ranních hrách (při přicházení dětí)
- b) během pohybových aktivit, cvičení
- c) v řízené činnosti
- d) při pobytu venku
- e) během odpoledních činností
- f) u jídla
- g) v rámci přípravy na činnosti (převlékání v šatně, příprava na spaní aj.)
- h) jindy – uveďte kdy: .....

12. Jakou formou probíhá ve Vaší třídě rozvíjení emocí u dětí? (můžete zakroužkovat více možností)

- a) individuální
- b) skupinovou
- c) frontální/hromadnou

13. Jakým způsobem dochází ve Vaší třídě k rozvíjení emocí u dětí?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

14. Používáte pro rozvíjení emocí u dětí nějaké pomůcky?

a) ano – uveďte jaké: .....

.....

.....

b) ne

15. Myslíte si, že je vztah mezi mírou podpory rozvoje emocí u dětí a úrovní jejich emoční inteligence?

a) ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) ne

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

Pokud byste byl/a ochotný/á přijmout mě ve své MŠ na jednorázový test emoční inteligence u Vašich dětí, prosím, zanechte mi zde svůj kontakt (např. email). Pokud nevíte, zda by to povolil/a Váš ředitel/ka, ale Vy byste ochotný/á byl/a, zanechte, prosím, i tak svůj kontakt – s poznámkou, že ještě zjistíte stanovisko Vašeho/i ředitele/ky. Děkuji.

Kontakt: .....

## **Příloha C: Polostrukturovaný rozhovor určený pro děti předškolního věku**

Pohlaví:

Věk:

### **1. Radost**

*Podívej se na obrázek (na pána) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohl mít za pocit). Jak se ten pán/paní asi cítí? Jak se tváří/vypadá? Jaký/á je?*

✘ Když dítě neví, emoci mu prozradím.

*Umíš se zatvářit stejně? Ukaž mi, jak vypadá radost/když je někdo veselý.*

*Cítíš se někdy stejně? Máš někdy radost/jsi veselý/á? A proč? Z čeho máš třeba radost/Proč jsi veselý/á?*

✘ Když dítě neví: *A neměl/a jsi třeba radost, když jsi něco dostal/a, nějaký dárek? Třeba od maminky, od tatínka? K narozeninám?*

*A co jsi dělal/a, když jsi měl/a radost? Jak ses choval/a? ... Bylo to správně?*

*Má radost/je veselá někdy i tvoje maminka, tvůj tatínek, bratr, sestra? Radují se někdy? Proč jsou veselí, z čeho mají radost? Co se stalo? (Proč se usmívají?)*

*A co děláš, když má maminka/tatínek radost?*

### **2. Smutek**

*Podívej se na obrázek (na chlapce) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohl mít za pocit). Jak se ten chlapec/paní asi cítí? Jak se tváří/vypadá? Jaký/á je?*

✘ Když dítě neví, emoci mu prozradím.

*Umíš se zatvářit stejně? Ukaž mi, jak vypadá, když je někdo smutný, když brečí.*

*Cítíš se někdy stejně? Jsi někdy smutný/á, brečíš někdy? A proč? Z čeho jsi smutný?*

✘ Když dítě neví: *A nebyl/a jsi smutný/á, když tě někdo bouchnul?*

*Kdyby/když tě někdo bouchnul, co bys/jsi udělal? A je/bylo to správně?*

*Je někdy smutná tvoje maminka, tvůj tatínek, bratr, sestra? Brečí někdy?*

*Proč jsou smutní/brečí? Z čeho jsou smutní? Co se (jim) stalo?*

*A co děláš, když je maminka/tatínek/bratr/sestra smutná/ý nebo brečí? Co bychom měli udělat?*

### **3. Strach**

*Podívej se na obrázek (na paní) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohla mít za pocit). Jak se ta paní asi cítí? Jak se tváří/vypadá? Jaká je?*

✘ Když dítě neví, emoci mu prozradím.

*Umíš se zatvářít stejně? Ukaž mi, jak vypadá, když se někdo bojí, když má strach.*

*Cítíš se někdy stejně? Máš někdy strach, bojíš se někdy? A proč? Z čeho máš strach, čeho se bojíš?*

✘ Když dítě neví: *Neměl/a jsi strach třeba, když byla tma, nebo když přišli čerti?*

*Když se bojíš, co děláš? Kdyby ses něčeho bál, měl z něčeho strach, co bys udělal? A je to správné?*

*Bojí se něčeho tvoje sestra/bratr/maminka/tatínek? Mají z něčeho nebo o někoho strach?*

*Proč se bojí, proč mají strach? Co se stalo?*

*A co děláš, když se tvoje sestra/maminka/bratr/tatínek bojí? Co by bylo dobré udělat?*

### **4. Hněv, rozčilení, zlost, vztek**

*Podívej se na obrázek (na holčičku) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohla mít za pocit). Jak se ta paní/holčička asi cítí? Jak se tváří/vypadá? Jaká je?*

✘ Když dítě neví, emoci mu prozradím.

*Umíš se zatvářít stejně? Ukaž mi, jak vypadá, když se někdo zlobí nebo je rozčilený.*

*Cítíš se někdy stejně? Zlobíš se někdy, jsi někdy rozčilený/á? A proč? Co tě třeba rozzlobilo?*

✘ Když dítě neví: *Nezlobil ses třeba, když ti někdo vzal hračku nebo tě bouchnul?*

*Kdyby/když ti někdo vzal tvoji hračku, co bys/jsi udělal? A je to správné?*

*Zlobí se někdy tvoje maminka, tvůj tatínek?*

*Proč se zlobí? Co je mohlo rozzlobit?*

*A co děláš, když se tvoje maminka/sestra/bratr/tatínek zlobí? Co by bylo dobré udělat?*

## **5. Překvapení**

*Podívej se na obrázek (na paní) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohla mít za pocit). Jak se paní asi cítí? Jak se tváří/vypadá? Jaká je?*

✘ Když dítě neví, emoci mu prozradím.

*Umíš se zatvářít stejně? Ukaž mi, jak vypadá, když je někdo překvapený, když se diví.*

*Cítíš se někdy stejně? Jsi někdy překvapený/á nebo se divíš? A proč? Co tě překvapilo?*

✘ Když dítě neví: *Nebyl/a jsi třeba překvapený/á, když jsi dostal/a dárek, o kterém jsi nevěděl/a?*

*Když/kdybys jsi dostal/a dárek, o kterém jsi nevěděl/a, co jsi/bys udělal/a?*

*Je někdy překvapená tvoje maminka nebo tvůj tatínek/bratr, sestra? Diví se někdy?*

*Proč se diví? Co je mohlo překvapit?*

*A co děláš, když je tvoje maminka/sestra/bratr/tatínek překvapená/ý, když se diví?*

*Co bychom mohli udělat?*

## **6. Znechucení, odpor**

*Podívej se na obrázek (na paní) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohla mít za pocit). Jak se paní asi cítí? Jak se tváří/vypadá? Jaká je?*

✘ Když dítě neví, emoci mu prozradím.

✘ *Víš, co to znamená, mít k někomu/něčemu odpor, být znechucený? Je to od slova nechutnat – když ti něco opravdu nechutná – mně třeba pečená paprika. A kdybych to měla sníst, tak budu znechucená, protože mi nechutná. Nebo také, když se někomu dělá z něčeho špatně – třeba když cítíš hnůj.*

*Umiš se zatvářít stejně jako ta paní? Ukaž mi, jak vypadá, když má někdo k něčemu odpor, je znechucený.*

*Cítíš se někdy stejně? Jsi někdy znechucený/á, máš k něčemu odpor? A proč? K čemu třeba?*

*\* Když dítě neví: Nemáš nějaké jídlo, které ti opravdu, ale opravdu nechutná, že ho vůbec nechceš jíst? Neřekl/a jsi na nějaké jídlo blé nebo fuj? Nebo viděl/a či cítil/a jsi někdy hnůj?*

*Co jsi/bys udělal/a, když/bys měl/a sníst jídlo, které ti opravdu nechutná? Nebo cítil/a hnůj? Je to správné?*

*Má někdy k něčemu odpor tvoje maminka, tvůj tatínek, bratr, sestra? Jsou někdy znechucení?*

*A proč? K čemu mají odpor, co se jim opravdu nelíbí, z čeho se jim dělá špatně?*

*A co děláš, když je tvoje maminka/sestra/bratr/tatínek znechucená/ý? Co bychom mohli udělat?*

## **7. Opovržení, pohrdání**

*Podívej se na obrázek (na paní) a řekni mi, co by to mohlo být za pocit (co by mohla mít za pocit). Jak se paní asi cítí? Co cítí? Jak se tváří/vypadá?*

*\* Když dítě neví, emoci mu prozradím.*

*\* Víš, co to znamená, mít pocit opovržení, pohrdat někým? Dám ti příklad – byl by člověk, který by ubližoval zvířátkům – třeba psům. A protože by dělal něco opravdu špatného, zlého, co se rozhodně nemá, tak bych ho proto neměla ráda. A tenhle pocit je opovržení.*

*Umiš se zatvářít stejně jako ta paní? Ukaž mi, jak vypadá opovržení, když někoho kvůli zlým věcem nemáme rádi.*

*Cítíš se někdy stejně? Opovrhuješ někým, protože dělá špatné a zlé věci? A proč? Co se stalo?*

✘ Když dítě neví: *Nebylo v televizi, ve zprávách, že se někdo choval opravdu špatně a zle? Ke zvířátkům, k člověku? Neublížil jim?*

*Kdybys znal člověka, co ubližuje zvířátkům, co bys k němu cítil? Co bys udělal, kdybys ho potkal na ulici? Bylo by to správné?*

*Opovrhuje maminka nebo tvůj tatínek někým nebo něčím?  
Proč? Kým/čím? Co se stalo?*

*Co bychom mohli udělat, když někým někdo opovrhuje?*

**Příloha D: Radost/štěstí**



(Oscars, 2016)

**Příloha E: Smutek**



(Tenor, 2017)



**Příloha F: Strach**



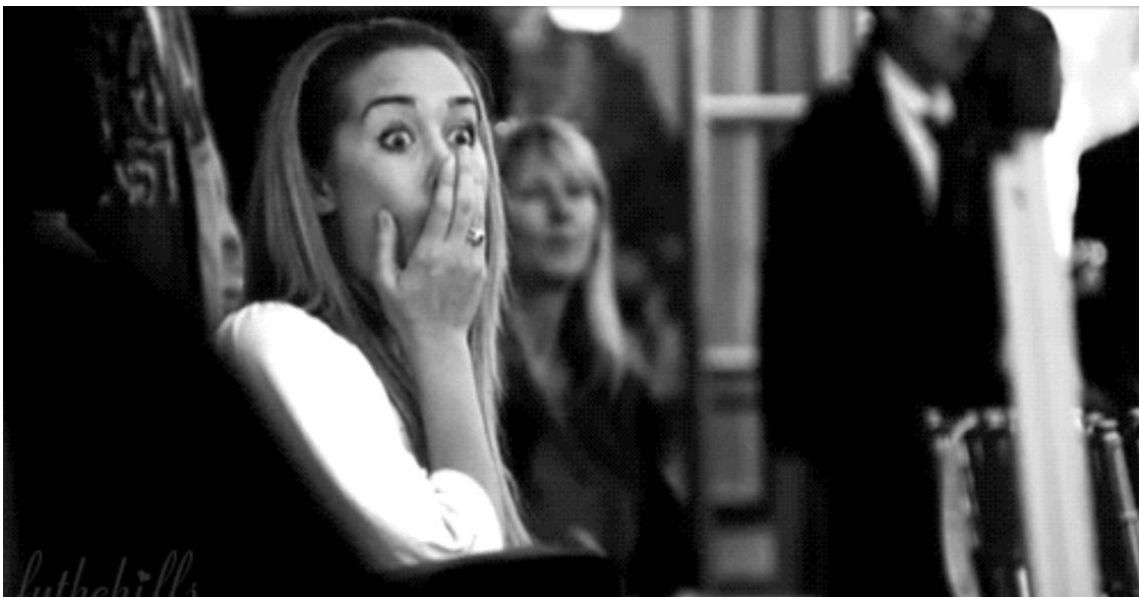
(Shudder, 2016)

**Příloha G: Hněv**



(Tenor, 2013)

**Příloha H: Překvapení**



(fythehills, 2012)

**Příloha I: Znechucení/odpor**



(Tenor, 2016)

**Příloha J: Pohrdání/opovržení**



(Tenor, 2018)