

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Rozvíjení emoční inteligence žáků na prvním stupni základní
školy**

Bára Kavková

Olomouc 2024

PhDr. Soňa Lemrová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto práci napsala samostatně pod vedením PhDr. Soni Lemrové, Ph.D. a s využitím informačních zdrojů, které jsou řádné odcitovány.

Ve Frýdku-Místku dne 18. června 2024

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Karlík', written in a cursive style.

.....

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především své vedoucí práce za laskavý a ochotný přístup, její podporu pro mé téma a pro mou práci celkově a rady, které mi poskytla během konzultací i její odborné vedení.

Dále děkuji mému partnerovi, který mi byl během psaní oporou, stejně jako mé spolužačky a rodina.

Na závěr bych ráda poděkovala paní učitelce, u které jsem mohla vykonávat dvouměsíční praxi a která mi poskytla prostor a čas na realizaci mého programu, stejně tak jako mi poskytla cenné rady a informace o žácích druhého ročníku.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Emoce	8
1.1 Znaky emocí	9
1.1.1 Prožívání emocí	9
1.1.2 Vnější projev emocí	9
1.1.3 Tělesná složka emocí	10
1.2 Funkce emocí	10
1.3 Základní emoce	11
1.3.1 Radost, štěstí.....	12
1.3.2 Smutek.....	12
1.3.3 Zlost, hněv	12
1.3.4 Znechucení, pohrdání	12
1.3.5 Překvapení	12
1.3.6 Strach.....	13
2 Emoční inteligence.....	14
2.1 Pojem inteligence	14
2.2 Emoce součástí inteligence	14
2.3 Definice emoční inteligence.....	16
2.3.1 Zkratka EI a EQ.....	17
2.4 Modely emoční inteligence (R. Schlutze, R. D. Roberts)	17
2.4.1 Původní model emoční inteligence Saloveye a Mayera (1990).....	18
2.4.2 Bar-Onův smíšený model emoční inteligence (1997).....	18
2.4.3 Golemanův model emoční inteligence (1995)	19
2.5 Složky emoční inteligence.....	19
3 Mladší školní věk	21

3.1	Kognitivní vývoj	23
3.2	Emoční vývoj	24
3.3	Socializace.....	25
4	Rozvíjení emoční inteligence.....	27
4.1	Význam	27
4.2	Rozvíjení v rámci ontogeneze	28
4.3	Rozvíjení v rodině	29
4.4	Rozvíjení ve škole	30
5	Emoční inteligence ve školách.....	32
5.1	Zařazení EI v RVP	33
5.2	Zařazení EI v rámci jednotlivých předmětů	34
5.3	Možné zařazení EI v rámci průřezových témat.....	36
5.4	Vliv emoční inteligence na klima třídy	37
5.5	Vliv emoční inteligence na školní úspěšnost	38
5.6	Učitelé a emoční inteligence	39
5.7	Možné problémy při zařazení emoční inteligence	41
6	PRAKTICKÁ ČÁST	42
6.1	Cíl a metody	42
6.2	Vstupní analýza	43
6.3	Charakteristika třídy	43
6.4	Charakteristika školy	44
6.5	Navržené aktivity	44
6.6	Diskuze.....	66
	Závěr.....	69
	Seznam literatury.....	70

Úvod

Během své praktické stáže v zahraniční škole jsem měla možnost vyzkoušet si učení na prvním stupni základní školy. Střídala jsem různé třídy a metody vyučování, ale nejvíce mě oslovila práce ve druhé třídě, kdy jsem dostala knížku o emoci smutku a měla jsem s ní pracovat. Zjistila jsem, že mě naplňuje povídat si s dětmi na téma emoce a že mi taková práce připadá smysluplná. Při volbě tématu diplomové práce jsem dlouho téma a cíl práce, které by mělo trvalý přínos pro mou budoucí učitelskou kariéru. Na propojení mě přivedla psycholožka, se kterou jsem si povídala o významu emocí a mém zážitku z učení. Tématem emoční inteligence jsem se pak začala zabývat hlavně z didaktického hlediska, za cíl práce jsem si zvolila navrhnutí konkrétního programu k rozvíjení emoční inteligence, který bych mohla v praxi využít a který bych takto měla předpřipravený a vyzkoušený. Až během psaní práce jsem si uvědomila, jak je téma emoční inteligence důležité a aktuální. Má přesah na školní výsledky, motivaci, vztahy ve třídě a celkové třídní klima, je důležité z hlediska prevence šikany a může podporovat také inkluzi žáků. Emoční inteligence zahrnuje pojmy jako sebeuvědomění, seberegulace, motivace a empatie, což jsou dovednosti důležité nejen ve školním prostředí, ale věřím, že mají pro žáky i dlouhodobý přínos do budoucna. Když jsem svůj program realizovala, všímala jsem si, jak je důležité s dětmi o emocích mluvit, kolik se toho o nich jako pedagog můžu dozvědět, zjistit, co je trápí, jaké mají problémy, otevřít téma vztahů ve třídě a upevnit vztahy také na úrovni učitel-žák. V dnešní době, často soustředěné na akademické výsledky, je rozvoj sociálních kompetencí opomíjen. Má práce si proto dává za cíl představit konkrétní aktivity, které by učitelé mohli využít na prvním stupni základní školy. Cílem teoretické části práce je představit téma emoční inteligence a její význam především ve školním prostředí. První kapitola se soustředí na téma emocí, co je definuje, jak se projevují, jaká je jejich funkce a které emoce patří mezi základní. Pomůže čtenáři zorientovat se v tom, jak se jednotlivé emoce projevují ve výrazu tváře i v tělesném prožívání. Druhá kapitola představuje koncept emoční inteligence a její jednotlivé složky, nastiňuje problematiku jejího měření a zařazuje emoční inteligenci do širšího rámce inteligence. Třetí kapitola se soustředí na charakteristiku mladšího školního věku, a to nejen z kognitivního, ale i emocionálního hlediska. Čtvrtá kapitola shrnuje rozvíjení emoční inteligence v rámci přirozeného vývoje, v rodině a ve škole a nastiňuje také proč by se emoční inteligence měla rozvíjet. Poslední kapitola zařazuje emoční inteligenci do škol, představuje možnosti jejího začlenění z hlediska kurikulárních dokumentů, její vliv na třídní klima a školní úspěšnost i potřebné kompetence učitele. „Už od mateřské školy jsou děti seznamovány

s metodami jazykové analýzy, matematickým a ekonomickým myšlením, začínají se učit logické argumentaci, orientují se v čase i v silničním provozu a vůbec získávají opravdu dlouhou řadu cenných a potřebných zkušeností, jež je časem dovedou až k dospělosti. Nikdo jim však neposkytne podobně podrobné a hluboké znalosti potřebné k pochopení druhých. Nikdo nerozvíjí jejich chápání nejrůznějších pocitů srdce. Nevede je k poznání, jak se empatické pocity liší od pocitů týkajících se vymezování hranic a sebeprosazování. Jaká je souvislost mezi vědomím vlastního těla, schopností soustředění, blízkostí a přátelstvím. Důvod, proč se tohle děti neučí, je zřejmý: Tyto vědomosti totiž nejsou v naší kultuře obecně rozšířeny.“ (Juul, 2018, s. 14). Pevně věřím, že rozvíjení emoční inteligence ve školním prostředí má své opodstatnění, obohatí životy žáků, připraví je na budoucí osobní i profesní výzvy a pomůže učitelům vytvářet přátelské a podporující prostředí ve třídě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Emoce

Emoce hrají významnou roli v našem psychickém životě, avšak jejich vymezení není zcela jednoznačné, což je dáno především jejich komplexním projevem. Každý autor z oblasti psychologie definuje emoce po svém. (Stuchlíková, 2002)

Slovo „emoce“ Plháková (2023) spojuje s latinským slovem *emovere*, což lze přeložit jako „vzrušovat“, Honzák (2020) se naproti tomu přiklání k pojmu *motio*, tedy tento pojem spojuje s nasměrováním k pohybu, vybídnout náš organismus k určitému jednání, tímto také vymezuje hlavní znak emocí, a to tedy jejich schopnost nás aktivovat.

Emoce můžeme dle Stuchlíkové (2002, s. 11) charakterizovat jako: „*komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je citlivost na změny ve vnějším i vnitřním prostředí organismu a proměnlivost.*“

Vágnerová, (2004) charakterizuje emoce jako: „*schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity.*“

Výklad v psychologickém slovníku je následující: „*Emoce (emotion, affect) širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť aj.)*“ (Hartl, Harlová, 2015, s. 138) Zde naváží jen krátkým shrnutím rozdílu mezi citem a emocemi. M. Vágnerová (2004) tvrdí, že city jsou definované jenom svojí psychikou a zážitkovou kvalitou, oproti tomu emoce jsou spojeny jak s celkovou psychickou, tak fyziologickou reakcí.

Na závěr přikládám ještě jednu zjednodušenou definici: „*emoce jsou reakce mysli na vnější a/nebo vnitřní podněty a dočasně mění naši psychickou a fyzickou rovnováhu.*“ (Piroddi, 2021, s. 44)

1.1 Znaky emocí

Většina psychologů se shoduje na třech základních složkách emocí.

Plháková (2023) je vymezuje následovně:

- Subjektivní citové prožívání
- Vnější projev emocí (výraz)
- Tělesná složka emocí

1.1.1 Prožívání emocí

Prožívání emocí je dáno intenzitou a polaritou (mírou vzrušení a uklidnění, mírou libosti či nelibosti). (Helus, 2018)

Dle intenzity (síly emočního prožitku a délky trvání tohoto prožitku) můžeme emoce dělit na afekty, nálady a emoční epizody. (Vágnerová, 2004) Honzák (2020, s. 68) definuje afekt jako: *„prudkou intenzivní reakci, kdy emotivita zcela převládne nad racionalitou, takže jednání je podřízeno tomuto systému.“* Nálada je oproti tomu déle trvající a méně intenzivní emoce, která se neváže k určitému objektu. Může ovlivňovat postoje jedince ke světu i sobě samému (Vágnerová, 2004). Emoční epizodu můžeme dle Stuchlíkové (2002) charakterizovat jako proces, kdy na sebe jednotlivé pocity navazují a vzájemně se ovlivňují, příkladem může být partnerská hádka.

1.1.2 Vnější projev emocí

Honzák (2020) specifikuje projev emocí zejména v mimice (výrazu obličeje), postuře (držení těla) a dotecích. Výsledky výzkumů pak nasvědčují tomu, že určité výrazy obličeje mají stejný všeobecně platný význam ve všech kulturách. Tuto oblast významně ovlivnil Charles Darwin ve své knize *Výraz emocí u člověka a u zvířat* (Stuchlíková, 2002). Kniha položila základy teorie primárních emocí, Darwin předpokládal, že se jedná o vrozené reakce, jež napomáhají k přežití na základě komunikace s ostatními členy druhu, stejně tak jako s dalšími živočichy. (Pugnerová, 2019).

1.1.3 Tělesná složka emocí

Z výše uvedených definic vyplývá, že emoce jsou charakteristické propojením s fyziologickými funkcemi. Vágnerová (2004) specifikuje projevy emocí například jako změny tepové frekvence, změny na sliznicích, změny ve funkci trávicího a vyměšovacího traktu. Poukazuje však rovněž na to, že není jednoznačně možné přiřadit fyziologickou reakci určité emoci.

1.2 Funkce emocí

Funkce emocí můžeme dle Plhákové (2023) charakterizovat následovně:

- Emoce jsou vyjádřením základních lidských motivů, zesilují a podporují chování, které směřuje k jejich uspokojení.
- Regulují úroveň fyziologické aktivity, například v situacích ohrožení (strach) či ve frustrujících situacích (vzteky), pomáhají připravit organismus k boji nebo k útěku.
- Emoce plní signální funkci. Citové prožitky člověka předem upozorňují na to, co je vhodné udělat, případně čeho by se měl vyvarovat.
- Některé emoce jsou součástí kontrolního zpětnovazebního systému. Signalizují míru uspokojení různých potřeb.
- Emoce mají funkci komunikační, kdy prostřednictvím projevů emocí si lidé vyměňují informace o povaze svých vzájemných vztahů. (Příkladem může být výraz hluboké lítosti či smutku, kdy můžeme druhé lidi podnítit k tomu, aby danému jedinci nabídli svou pomoc a podporu.)

Emoce plní funkci také motivační – stimulují člověka k určité aktivitě (či naopak), avšak tato funkce je zároveň sociálně regulována (člověk se nemůže vždycky chovat, jak by chtěl, ale je limitován určitými normami). Pokud člověk potlačí tendenci zachovat se v souladu se svými pocity, může se stát, že tato energie se později stane zdrojem různých potíží, především psychosomatického charakteru (Vágnerová, 2004).

Emoce mají význam i pro učení, emocionální prožitek hodnotí význam nějakého poznatku či zkušenosti, a vzhledem k tomu může být snadněji zafixován, někdy také eliminován. Emoce dávají veškerému dění význam, a tak ovlivňují míru zpracování, včetně zapamatování.

Negativnímu emočnímu prožitku budeme mít tendenci se vyhýbat, pozitivní prožitek budeme chtít zažít opětovně. (Vágnerová, 2004).

Goleman (2020) poukazuje na vliv emocí v rozhodování. Uvádí, že podle sociobiologů upřednostňujeme při rozhodování v kritických okamžicích života city před rozumem. Na vývoji mozku pak vysvětluje, že emoční centra vznikla dlouho před vznikem center racionálních. Helus (2018) pak toto tvrzení specifikuje a potvrzuje, že se zvyšující intenzitou emoce narůstá i dominance emocionálního myšlení a klesá vliv racionálního uvažování.

Nakonečný (2012) podobně jako Plháková vymezuje funkce sociálněkomunikativní (emoce jako informace o stavu subjektu), motivační (emoce jakožto pohnutky k jednání) sebepercepční funkce (emoce jako význam pro další jednání) a dále například poukazuje na funkci biologickou, která vychází z evolučního smyslu adaptace-emoce jakožto mechanismy přizpůsobení na určité problémy přežití. Schulze a Roberts (2007) shrnují, že jsou-li emoce adaptivní, pak každá specifická emoce má funkci podpořit nějaký žádoucí výsledek.

1.3 Základní emoce

Teorie základních emocí, nebo-li též emocí primárních, patří mezi nejznámější stávající přístupy k emocím. Tato teorie pracují s omezeným počtem emocí (obvykle se počet emocí pohybuje mezi 6 až 10). (Iva Poláčková Šolcová, 2018)

Jako charakteristiku základních emocí uvádí Iva Poláčková Šolcová (2018) následující:

- Jsou spojeny s typickými tělesnými procesy a projevy (výraz tváře).
- Jsou mezikulturně univerzální a vrozené.
- Jsou nezávislé na rozumu (myšlení, rozhodování).
- Jsou rozpoznatelné i u nižších živočichů.

Paul Ekman a Carrol Izard navázali na teorii Charlese Darwina a identifikovali celkem šest univerzálních výrazů v obličejí pro šest emocí, kterými jsou radost/štěstí, smutek, zlost/hněv, znechucení/pohrdání, strach a překvapení. Této teorii dal základ Paul Ekman spolu s Wallacem Friesenem, kdy studovali domorodce (z kmene Fore na Nové Guineji), kteří nepřišli do styku se západní kulturou a byli schopni rozpoznat výrazy obličejí Američanů zhruba s 80% přesností a stejně tak byli úspěšní i Američané (Stuchlíková, 2002). Ekman s Friesenem (1969) tak vymezili, že svalový pohyb v obličejí vzbuzený patřičnou emoci je pro všechny kultury stejný,

ale regulace tohoto výrazu může být determinována sociokulturním prostředím, kdy zjišťujeme, jaké projevy jsou žádoucí a nežádoucí. (Iva Poláčková Šolcová, 2018)

1.3.1 Radost, štěstí

Jedná se o pozitivní emoci, kdy tento příjemný emoční stav vzniká na základě uspokojení nějaké potřeby, někdy i pouhé představy takového uspokojení. Projevem radosti bývá smích, veselost. Podobným pocitem je štěstí, které doprovází pocit uspokojení, radosti a subjektivní pohody. (Vágnerová, 2004)

1.3.2 Smutek

Je příkladem negativní emoce. Člověk je zarmoucený, trápí se, souží, cítí se sklíčený a nešťastný. Vzniká na základě nějaké ztráty či pouhé představy takové ztráty. Vede k útlumu aktivity, poklesu zájmu i ztrátě smyslu jakékoli činnosti. Jeho vnějším projevem může být pláč, případně nečinnost. (Vágnerová, 2004)

1.3.3 Zlost, hněv

Jedná se o negativní emoce, vyjadřující pocit nespravedlivé a nenáhodné újmy, která vznikla navzdory našemu očekávání. Může je doprovázet tendence se o své uspokojení bojovat nebo ztrestat viníka této situace. Směřují ke změně – aktivizují jedince. Můžeme k nim přiřadit typické fyziologické reakce a nápadné chování například agresivní. (Vágnerová, 2004)

1.3.4 Znechucení, pohrdání

Vztahují se k odmítnutí nějakého objektu, ať už je jím osoba, nebo věc. Znechucení může být spojováno s vnímáním (viděním, cítěním, chutí, dotykem), kdy pocítujeme potenciální znečištění nás samých (ať už ve fyzickém slova smyslu – například infekce, tak přeneseném – narušení našich osobních hranic). Pohrdání se pak vztahuje k osobnosti někoho jiného. Vyjadřuje náš pocit nadřazenosti k dané osobě. (Stuchlíková, 2002)

1.3.5 Překvapení

Je reakcí na něco nového nebo neočekávaného. Pro intenzivní překvapení užíváme pojem úžas. Překvapení můžeme označovat buď jako příjemné či nepříjemné. (Plháková, 2023)

1.3.6 Strach

Vyjadřuje pocit reálného nebo pouze představovaného ohrožení. Vztahuje se nejenom k přítomnosti, ale především k budoucnosti, kterou hodnotí negativně. Předmět strachu je konkrétní, člověk ví, čeho se bojí. (Vágnerová, 2004)

Kromě základních (primárních) citů můžeme mít city také sociální (sekundární) označované někdy jako city vyšší nebo komplexní. Vyvíjejí se především v rámci vztahů k druhým lidem nebo k sobě samému. Mezi sociální (sekundární) city můžeme zařadit pocit důvěry, naděje, beznaděje i žárlivosti či závisti. (Plháková, 2023)

2 Emoční inteligence

2.1 Pojem inteligence

K pochopení pojmu emoční inteligence nejprve představím samotný pojem inteligence. Inteligence charakterizuje kvalitu kognitivních neboli poznávacích funkcí, jako je vnímání, pozornost, paměť, usuzování, hodnocení, abstraktní myšlení. (Stuchlíková, 2005)

Zjednodušená definice inteligence je dle Brockerta a Braunové (1997) schopnost jedince odpovídat na podněty z okolního světa nejvhodnějším způsobem.

A. Binet definuje inteligenci jako: „*schopnost chápat, usuzovat, být vytrvalý a přizpůsobit se novým požadavkům.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 233)

W. Stern přichází s pozdější definicí: „*schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat s v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 233)

Vágnerová (2004) spojuje termín k obecné struktuře rozumových schopností, které nám umožňují porozumění a ovlivní naše schování.

Z těchto definic vyplývá, že inteligence je spojována především s kognitivními aspekty. Našli se však badatelé, kteří brzy poznali, že důležité jsou i ty nekognitivní. Například David Wechsler definoval inteligenci jako schopnost jednotlivce jednat cílevědomě, myslet racionálně a efektivně se vypořádat se svým okolím. (Cherniss, 2000)

Od sedmdesátých let proběhly výzkumy zaměřující se na emoční inteligenci, a tedy jak emoční stavy ovlivňují kognitivní funkce. (Stuchlíková, 2005)

2.2 Emoce součástí inteligence

Stále více psychologů docházelo k závěrům, že koncept inteligence se zaměřoval pouze na úzkou oblast lingvistických a matematických schopností a že IQ se pojila spíše se školní úspěšností, nikoliv v oblasti praktického života (Goleman, 2020). Vzešel tak názor že, úspěšné fungování v každodenním životě nezávisí pouze na kognitivní inteligenci, ale spíše na relativně novém (a rodícím se) konstruktu emoční inteligence (EI). (Schulze, Roberts, 2007)

Pojem emoční inteligence je významově totožný s pojmem „sociální inteligence“, který poprvé použil americký psycholog Edward Thronidike (Nakonečný, 2012). Ten také připustil, že schopnost porozumět druhým a „jednat moudře v mezilidských vztazích“, je součástí inteligence (Goleman, 2020). Významné vymezení inteligence se dočkalo také od Howarda Gardnera, který nesouhlasil s představou jediné obecné inteligence a představil tak teorii mnohonásobné inteligence, kdy mezi její dvě oblasti uvedl inteligenci intrapersonální a interpersonální. Intrapersonální inteligence je schopnost znát sebe sama, rozlišovat vlastní pocity a podle toho jednat. Pojem interpersonální inteligence se týká schopnosti rozumět druhým lidem, rozpoznávat jejich pocity, záměry a motivy (Nick Lund, 2012).

Termín emoční inteligence se poprvé objevil v devadesátých letech 20. století. Velký zájem na toto téma vzbudila kniha Daniela Golemana *Emotional Intelligence* (Emoční inteligence) z roku 1995, která se stala světovým bestsellerem (Helus, 2018). Goleman poukázal na to, že inteligenční testy vysvětlují životní úspěch pouze z 20 %, zbývající podíl přenechává dalším vlivům. I když jsou Golemanova tvrzení spíše předpoklad než vědecká fakta, podařilo se mu zvýšit zájem o vědecké studium této problematiky (Schulze, Roberts, 2007).

Goleman (2020) a Shapiro (2009) shrnují, že emoční dovednosti nejsou opakem inteligenčních nebo rozumových schopností, naopak vnímají, že tyto oblasti se vzájemně doplňují. Nejvýznamnější rozdíl spatřuje Shapiro (2009) v možnosti rozvíjení těchto inteligencí, na rozdíl od IQ je emoční inteligence mnohem méně geneticky zatížena, a tudíž poskytuje příležitost k rozvoji.

Gardnerova typologie inteligence (Kosíková, 2011)

1. JAZYKOVÁ INTELIGENCE	Citlivost k jazykovému projevu, výborné vyjadřovací schopnosti a paměť související s verbálním projevem, schopnost učit se lehce cizímu jazyku.
2. HUDEBNÍ INTELIGENCE	Vnímání, interpretování a provozování hudby, zvládnutí intonace, melodie, rytmu.

3. LOGICKO-MATEMATICKÁ INTELIGENCE	Logické uvažování, věcná argumentace, analýza problémů, nadprůměrná schopnost operovat s čísly.
4. PROSTOROVÁ INTELIGENCE	Dobrá orientace v prostoru, schopnost představivosti, dobrá vizuální paměť.
5. TĚLESNĚ-KINESTETICKÁ INTELIGENCE	Motorická, manuální zručnost, dobrá koordinace těla.
6. INTRAPERSONÁLNÍ INTELIGENCE	Schopnost rozlišovat vlastní pocity, záměry a motivace.
7. INTERPERSONÁLNÍ INTELIGENCE	Schopnost rozlišovat pocity druhých, jejich motivaci, účinně řešit mezilidské konflikty.

2.3 Definice emoční inteligence

Existuje celá řada teorií a definic emoční inteligence. Vyplyvá to z toho důvodu, že i teorie emocí ústí v několik neslučitelných přístupů. V širokém pojetí se emoční inteligence týká poznatků, jak emoce fungují a jak můžeme tyto poznatky použít. (Lund, 2012)

Salovey a Mayer chápou emoční inteligenci jako schopnost sledovat své vlastní a cizí pocity a emoce, rozlišovat mezi nimi a používat tyto informace k vedení svého myšlení a jednání. (Cherniss, 2000)

Salovey a Pizzaro chápou emoční inteligenci jako „*schopnost vnímat a vyjadřovat emoce přesně a adaptivně, schopnost chápat emoce a poznatky o emocích, schopnost využít pocity k usnadnění myšlení a schopnost usměrňovat emoce v sobě a druhých.*“ (Lund, 2012, s. 105)

Vágnerová (2004) definuje emoční inteligenci jako komplexní schopnost, na které je závislá životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě.

Goleman (2020) definuje emoční inteligenci jako schopnost rozpoznávat naše vlastní pocity i pocity druhých, umět sám sebe motivovat a efektivně zvládat pocity naše i jiných.

Wharamová (2014, s. 18) uvádí, že EI je: *schopnost být si vědom vlastních emocí a užívat je v komunikaci se sebou samým i s ostatními; zvládat a motivovat sebe i ostatní na základě porozumění emocím.*

2.3.1 Zkratka EI a EQ

V řadě odborných publikacích bývá emoční inteligence souhrnně označovaná pod zkratkami EQ a/nebo EI. Zkratka EI pochází ze slov emotional intelligence, nebo-li emoční inteligence.

Pojem EQ označuje emoční kvocient, tato zkratka vznikla zřejmě ze snahy dát emoční inteligenci do stejné roviny s obecnou inteligencí IQ. Problém však nastává s měřitelností. Významní průkopníci Salovey a Mayer v oblasti zkoumání emoční inteligence nesouhlasí s označením pojmu EQ pro emoční inteligenci, ačkoliv je EQ širokou veřejností hojně přijímáno, obávají se vzniku mylného názoru, že emoční inteligenci lze jednoduše měřit pomocí jediného testu nebo škály podobně jako je tomu u IQ. Jednotlivé složky a oblasti emoční inteligence však můžeme u dětí rozpoznat a uznat jejich důležitost (Shapiro, 2009). S tím souhlasí také Goleman (2020), dodává, že i přes rozsáhlé průzkumy možná nikdy nebude existovat jednotný písemný test, jenž by určoval výšku emoční inteligence, avšak například empatii, lze nejlépe testovat zjišťováním praktických schopností.

2.4 Modely emoční inteligence (R. Schlutze, R. D. Roberts)

Dnes rozlišujeme především dva různé typy modelů emoční inteligence: emoční inteligence jako schopnost (součástí inteligence), nebo jako součást osobnostních rysů (součást osobnosti). Tyto modely se vzájemně nevylučují, spíše doplňují. Většinová shoda se prokazuje ve čtyřech oblastech EI:

- a) Rozpoznání či uvědomění si vlastních emocí
- b) Rozpoznání či uvědomění si emocí druhých lidí
- c) Regulace či řízení vlastních emocí
- d) Regulace či řízení emocí druhých lidí.

2.4.1 Původní model emoční inteligence Saloveye a Mayera (1990)

Základní model emoční inteligence navrhli Peter Salovey a John Mayer. Emoční inteligenci definovali jako podmnožinu sociální inteligence, rozdíl spatřují v tom, že emoční inteligence se týká také chápání vlastních emocí, nikoliv jen interakčních aspektů (Nakonečný, 2012). V roce 1990 vymezili tři duševní procesy tvořící emoční inteligenci (Schulze a Roberts, 2007), a těmi jsou:

1. posouzení a vyjadřování emocí
 - u sebe (verbální, neverbální)
 - u ostatních (empatie, neverbální vnímání)
2. regulace a kontrola emocí
 - u sebe
 - u ostatních
3. využití emocí adaptivním způsobem
 - flexibilita plánování
 - tvůrčí myšlení
 - přesměrování pozornosti
 - motivace

V roce 1997 tento model po kritice 3. oblasti přepracovali a vymezili nové oblasti: poznání vlastních emocí, kontrola vlastních emocí, poznání emocí druhých lidí, sebemotivace a zvládání sociálních vztahů. (Vágnerová, 2004)

2.4.2 Bar-Onův smíšený model emoční inteligence (1997)

Bar-On navrhl model zahrnující jak emoční, tak sociální dovednosti. Jeho pojetí vychází z evoluční psychologie a navazuje na Darwina. Zdůrazňuje důležitost emočních i sociálních dovedností pro úspěšné přizpůsobení se životu v sociálních skupinách. (Lund, 2012)

1. Intrapersonální dovednosti (sebeuvědomění a sebevyjádření)
2. Interpersonální dovednosti (sociální uvědomění a interakce)
3. Adaptabilita (řízení změny)
4. Zvládání stresu (emoční řízení a kontrola)
5. Obecná nálada (optimismus, pocity štěstí)

2.4.3 Golemanův model emoční inteligence (1995)

Goleman odkazuje na Howarda Gardnera a jeho dělení inteligence. Stejně jako on se přiklání k myšlence, že neexistuje jeden druh inteligence, který nám zaručí úspěch v životě, jedná se o celé spektrum oblastí. Goleman rozpracoval Gardnerovou a Saloveyerovu teorii a vymezil pět oblastí emoční inteligence. (Goleman, 2020)

1. Znalost vlastních emocí
2. Zvládání emocí
3. Schopnost sám sebe motivovat
4. Vnímavost k emocím jiných lidí
5. Umění mezilidských vztahů – zvládání emocí druhých lidí

2.5 Složky emoční inteligence

Američtí psychologové Brockert a Braunová (1997) vymezují podobně jako Goleman (2020) pět základních oblastí, jejichž rozvíjení by mělo doplňovat vzdělávací proces a tvořit takzvané „lidské vzdělávání“. Tyto složky jsou klíčové pro celkový rozvoj emocionální inteligence a zahrnují následující:

Sebeuvědomění – znalost vlastních emocí

Sebeuvědomění je schopnost rozpoznat, pojmenovat a porozumět svým vlastním emocím. To zahrnuje nejen schopnost identifikovat své emoce, ale také vnímat jejich intenzitu a rozpoznat jejich zdroje. Goleman (2020) uvádí, že sebeuvědomění je základem pro další rozvoj emocionální inteligence, protože umožňuje jedinci lépe se orientovat ve svých vnitřních stavech a reakcích.

Sebeovládání – zvládání emocí

Sebeovládání je schopnost nakládat se svými city tak, aby odpovídaly situaci (Goleman, 2020). Tato schopnost zahrnuje přiměřené jednání a reakce, tlumení okamžitých emočních popudů a zpracování negativních pocitů, jako jsou zloba, hněv nebo rozzlobení (Brockert, Braunová, 1997). Pfeffer (2003) dodává, že sebeovládání je klíčové pro efektivní zvládání stresových situací a udržování vnitřní rovnováhy.

Empatie

Empatie je schopnost představit si sebe na místě druhého člověka, vcítit se do jeho situace

a rozeznat, co pociťuje (Pfeffer, 2003). Goleman (2020) zdůrazňuje, že empatie je základní „lidskou kvalitou“ a je nezbytná pro budování hlubokých mezilidských vztahů. Prokešová (2005) definuje empatii jako spoluprožívání s lidmi, včetně těch, kteří jsou nám nesympatičtí, což ukazuje na širokou škálu této schopnosti.

Mezilidské vztahy – sociální dovednost

Mezilidské vztahy zahrnují naslouchání a uznání emocí druhých, přizpůsobení svého jednání, umění vést ostatní a vyjednávat s nimi v zájmu spolupráce. Tato dovednost je také o schopnosti mít a pěstovat vztahy (Líšková, 2014). Sociální dovednosti jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a spolupráci v různých sociálních a pracovních kontextech.

Motivace

Motivace zahrnuje schopnost nastavit si cíle a pracovat na jejich dosažení, nenechat se odradit neúspěchy (Brockert, Braunová, 1997). Lidé s vysokou mírou motivace jsou schopni dosahovat vysoké výkonnosti, stanovují si vyšší cíle a věří, že budou mít při jejich dosažení úspěch (Pfeffer, 2003). Motivace je tedy hnací silou, která podporuje kontinuální osobní a profesní rozvoj.

3 Mladší školní věk

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují toto období zhruba od 6-7 let věku dítěte do jeho 11-12 let, tedy době, kdy dítě nastupuje do školy až po prvé známky pohlavního dospívání. Matějček (2005) toto období dělí na mladší (do 8-9 let) a starší školní věk (do 10-11 let). Mladší školní věk charakterizuje jako období krátké, přechodné: s dětmi se toho mnoho děje a nalezneme mezi nimi i velké rozdíly, naproti tomu ve středním školním věku se rozdíly mezi dětmi značně srovnávají a příliš změn navenek neprobíhá. Matějček (2005) je přesvědčen, že se tím dětská psychika připravuje na další dramatickou fázi puberty. Hlavní rozdíl dále spatřuje v budování identity dětí podle pohlaví, zatímco v první třídě se děti před sebou ještě nestydí, například jim nevadí, když sedí kluk s holkou společně v lavici nebo se drží za ruce, v druhé třídě už by to byla zvláštnost (Matějček, 2005). Říčan (2021) pak poukazuje na vznik stejnopohlavních skupin, chlapeckých i dívčích, dítě tak kladně přijímá skutečnost, jsem chlapec-muž nebo dívka-žena.

Hlavní motiv udává škola, která učí dítě pracovat, otevírá mu nové perspektivy, ale klade na něj také nebývalé požadavky a dítě systematicky hodnotí (Říčan, 2021). Dítě se učí nové roli žáka určité školy a spolužáka, přičemž se projevuje jeho vztah k ostatním spolužákům. Právě potřeba kontaktu a přijetí vrstevníky je ve školním věku jednou z nejvýznamnějších potřeb (Vágnerová, 2021). Vztahy s vrstevníky a jejich přijetí mají zásadní vliv na sociální a emoční vývoj dítěte.

Charakterně lze toto období označit jako věk střízlivého realismu, kdy se školák zaměřuje na okolní svět a chce ho poznat „doopravdy“, takový, jaký je. Vyhledává pak i realisticky pojaté kresby a knihy, které ho poučují o věcech okolo něj a chce věci prozkoumávat reálnou činností, například experimentováním (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ze začátku je dítě odkázáno na učitele jakožto autoritu, ke které vzhlíží. Učitelovo slovo je zákonem a mnohdy převyšuje i autoritu rodičů (Říčan, 2021). Dítě přijímá učitelovy hodnoty a normy, což ovlivňuje jeho chování a postoje. Později se dítě stává kritičtější ke svému okolí i učiteli a potřebuje se svým rozumem o věcech přesvědčovat. Tento přechod označujeme jako naivní realismus, který se postupně mění na kritický realismus. V této fázi dítě začíná více analyzovat a hodnotit informace, které přijímá, a to se blíží k prvním znakům dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Toto období je klíčové pro formování dítěte jako samostatné a kriticky uvažující osobnosti. Škola a učitelé v tomto procesu hrají nezastupitelnou roli, neboť poskytují nejen znalosti a dovednosti, ale také modely chování a myšlení, které dítě přijímá a následně reflektuje ve svém vlastním životě..

3.1 Kognitivní vývoj

V oblasti poznání dochází k rostoucí aktivitě. Příležitosti k samostatnému zkoumání a zacházení s věcmi v okolí mohou podporovat vývoj myšlení a zkvalitňování úsudků. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vnímání se stává cílevědomé a více zaměřené. Představivost je omezená realitou, vlivem školní činnosti se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost (například při hře nebo četbě) a vytrácí se bezděčné představy typické pro předškolní věk. Paměť se rychle zdokonaluje a kapacita paměti plynule narůstá. Důležitým prvkem pro rozvoj paměti je využití logických souvislostí a motivace. (Petrová, 2010)

Rozvoj pozornosti rozhoduje o školní úspěšnosti či neúspěšnosti. Na počátku školní docházky je pozornost krátkodobá a dítě ještě není schopno odolávat rušivým vlivům. Učitel by měl volit úkoly krátkodobější, vyhledávat nové motivační prvky k činnosti. Kladně působí také pochvala a povzbuzení, zařazení oddechových chviliek i cviků. (Petrová, 2010)

Dochází k vývoji logického myšlení. Piaget tuto fázi nazval fáze konkrétních logických operací, zpočátku je dítě vázáno na názornou představivost. Kolem jedenácti let je dítě schopno vyvozovat soudy, i když si nemůže obsah konkrétně představit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Vágnerová (2021) připisuje význam také rozvoji *metakognice*, která zahrnuje poznatky o poznávacích procesech. Týká se především zpětné vazby, zhodnocení svých výkonů a odhadu vlastních schopností. Vágnerová (2021) poukazuje na to, že mladší školák nedokáže adekvátně zhodnotit svoje schopnosti a má tendence k sebepřeceňování. Sebepřeceňování má svou adaptivní funkci, pomáhá dětem udržet si motivaci i přes nedobré výsledky, přispívá k vytrvání u činnosti nebo k ochotě zkusit něco nového, opakem bývají děti se sklony k sebpodceňování, jejichž důvěra je nízká a bojí se tak selhání. Vlivem školního hodnocení se žáci učí posuzovat výkony realističtěji. Žáci 4. třídy jsou již ve svém odhadu přesnější a odhad výkonu se skutečným výkonem se srovnává.

Důležité je i ovládání emocí, které mohou poznávání ovlivňovat, vliv na tom má například celkové emoční ladění. Negativní emoce mohou ztížit učení a pocity neúspěchu mohou snižovat motivaci k celkové činnosti. (Vágnerová, 2021)

3.2 Emoční vývoj

Vstup do školy hraje v emočním vývoji dítěte důležitou roli, jak jsem již uváděla v předchozí kapitole, objevují se zde nové osoby, podle nichž se dítě učí, a těmi jsou především spolužáci. Dítě se nejvíce přibližuje svými vlastnostmi, zájmy i postavením právě vrstevníkům, díky nim se tak může učit například pomoc slabším, spolupráci, ale i soutěživost a soupeřivost. Učitel, jakožto další významná osoba v emočním učení dítěte, pak ovlivňuje tyto sociální reakce, které může korigovat, popřípadě poskytnout více emoční opory. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Aby dítě zvládalo školní práci a s ní spojené povinnosti, je schopno odložit uspokojení svých potřeb aneb je schopno emoční seberegulace (Langmeier, Krejčířová, 2006). City školáka se stávají stabilnější, narůstá odolnost vůči zátěži (Vágnerová, 2021). Rovněž mezi vrstevníky se učí více své emoce kontrolovat a neprojevat škodolibost či vztek (Vágnerová, 2021). Oblíbenější děti bývají děti s lepší schopností sebekontroly, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou odmítány. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Školáci umějí svoje pocity lépe rozlišovat, umějí vystihnout důvody, proč cítí určité emoce, nebo co jim vadí, také se učí své emoce skrývat a nedávat je tak otevřeně najevo jako předškoláci. Uvědomují si, co je a co není správné (tzv. etické emoce). (Pugnerová, 2019) V 8-9 letech začínají chápat, že lidé mohou cítit opačné (ambivalentní) pocity, například že se mohou na něco těšit, ale zároveň se toho bát. (Vágnerová, 2021)

Zvyšuje se schopnost pracovat s empatií, kdy nejde jen o spoluprožívání, ale i o porozumění emocím jiných lidí. Mladší školák si uvědomuje, že stejnou situaci mohou lidé prožívat rozdílně. (Vágnerová, 2021)

Rozvíjí se sebehodnotící emoce, dítě více rozumí pocitu zahanbení či hrdosti. Dítě se snaží být ostatními oceňováno a přijímáno, zvyšuje se tím tak jeho sebejistota. Pocity studu či viny dětem brání v bezohledném a nezodpovědném chování. (Vágnerová, 2021)

I přes to, že v tomto období má dítě převahu pozitivních emocí – typická je radostná a optimistická nálada, může zažívat pocity negativní (Pugnerová, 2019). Negativní emoce mohou dle Vágnerové (2021) zvyšovat riziko obav a strachu nejen ze školy, ale i školní práce a soužití se třídou.

Na závěr bych ráda shrnula, že právě v tomto věku se rozvíjí emoční inteligence, a proto je důležité, aby nejen rodiče, ale i učitelé s dětmi mluvili o tom, co se děje v jejich vnitřním světě, pomáhali jim pochopit jejich emoční prožívání, potřebu sebekontroly či sebeovládání. Pokud dítěti poskytneme možnost sdílet své emoce, především mezi vrstevníky, dáváme mu příležitost k lepší orientaci v emoční oblasti a umožňujeme mu porozumět různým pocitům, i jejich zvládnutí. (Vágnerová, 2021)

3.3 Socializace

Třídní kolektiv je zpočátku nerozlišenou skupinou dětí téhož věku, mezi nimiž je vztah formální rovnosti, dítě třídu vnímá jako příliš velkou a kontakt se spolužáky je náhodný, např. tím, že spolu sedí v jedné lavici (Vágnerová, 2021). Postupně se třída strukturuje a ve třetím ročníku nalezneme kamarádkou solidaritu. (Říčan, 2021). V kolektivu jsou oblíbenější žáci, kteří umí navazovat kontakt a udržet dobré vztahy, z tohoto hlediska je důležitá otevřenost, schopnost empatie, pomoc a podpora. Pokud dítě není kolektivem přijaté, například z důvodu neschopnosti navázat kontakt s vrstevníky nebo spolupráce, mohou se u něj objevovat agresivní a zlomyslné sklony (Vágnerová, 2021). Pugnerová (2019) rovněž zdůrazňuje, že pokud je dítě kolektivem odmítáno, může zažívat pocity méněcennosti, a právě pedagog by měl podobné projevy monitorovat, jelikož se tyto problémy promítají do procesu učení. Oblíbenost-neoblíbenost je rovněž dána tělesnou silou a průbojností. (Říčan, 2021)

Dítě potřebuje kontakt a přijetí vrstevníky, tato potřeba patří mezi nejvýznamnější a její uspokojení má značný vliv na socializaci a osobnostní vývoj školáků. Dítě se v rámci vrstevnických skupin učí spolupráci, sdílet určité životní zkušenosti, hodnoty i sebeovládání. Vztahy se vytvářejí na základě vzájemného kontaktu nebo v okruhu bydliště. Právě zkušenost s kamarádstvím má subjektivní význam i v budoucnosti, způsob, jakým je dítě zvládne, ovlivní budoucí strategie jeho chování a kvalitu neformálních vztahů. (Vágnerová, 2021)

Vrstevnické skupiny naplňují mnohé potřeby dětí, poskytují jim emoční oporu a děti mají možnost sdílet s nimi různé problémy. Skrz kontakt s vrstevníky nabývá dítě také nových zkušeností, ať už v oblasti komunikace, tak skrze učení, vrstevníci zvyšují zájem školáka k osvojování nových znalostí a dovedností. Naplňuje se také potřeba sebeuplatnění, děti se vzájemně motivují. (Vágnerová, 2021)

Dítě také prochází procesem sebehodnocení, v rámci vrstevnických skupin hodnotí své schopnosti a osobní vlastnosti. Vliv na sebehodnocení má i učitel, ten může sebevědomí žáka značně podpořit, ale také v něm vyvolat pocity méněcennosti, zejména při ponižování před třídou a ironizujícími poznámkami o něm. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

4 Rozvíjení emoční inteligence

4.1 Význam

V knize autora Shapira (2009) je zdůrazněna problematika, kterou přináší současná doba. Zatímco naši předkové využívali emoce jako přirozený mechanismus pro přežití, moderní život v industriální společnosti s sebou nese nové emoční výzvy, které příroda nepředpokládala. Neustále narůstající stresy moderního života vyvolávají řadu psychických obtíží, jako jsou deprese, úzkosti a nespavost. Abychom se úspěšně vyrovnali s tímto emočním stresem, je nezbytné porozumět svým emocím, naučit se je rozpoznávat a ovládat.

Goleman (2020) ve své knize uvádí několik důvodů, proč je důležité rozvíjet emoční inteligenci – porozumění vlastním emocím vede k větší sebeuvědomělosti a sebeovládání, schopnost rozpoznat emoce druhých nám umožňuje lépe komunikovat, spolupracovat a budovat vztahy v pracovním i osobním životě. Zhodnocuje, že lidé s vyšší emoční inteligencí jsou schopni lépe řešit konflikty, zvládat stres a efektivně se vyrovnávat s obtížnými situacemi, což se projevuje nejen v osobním životě, ale také profesní kariéře a mezilidských vztazích a může vést nejen k našemu osobnímu štěstí, ale i úspěchu.

Čtení emocí je stejně zásadní jako čtení jakéhokoli jiného tělesného pocitu, bez této schopnosti nemůže dítě rozvíjet sebekázeň nebo empatii a empatie je jedním z nejcennějších nástrojů, které máme, protože nás vede k tomu, abychom s ostatními jednali s patřičným respektem. (Piroddi, 2021)

Pro rozvoj emoční inteligence předkládám ještě jeden významný důvod. Jak zdůrazňuje Shapiro (2009), emoční inteligence je méně závislá na genetických faktorech než jiné formy inteligence, což otevírá příležitosti pro její aktivní rozvoj, zejména prostřednictvím pedagogického a rodičovského působení. Toto tvrzení je podpořeno i Gajdošovou (2006), která zdůrazňuje, že úroveň emoční inteligence není dána pouze dědičností, ale je ovlivněna také vývojem v raném dětství. Na rozdíl od kognitivní inteligence, která se stabilizuje kolem 19. roku života, se kvality emoční inteligence jeví jako dlouhodobě se rozvíjející a naučitelné

4.2 Rozvíjení v rámci ontogeneze

Emoce jsou jedním ze základních faktorů dětské psychiky. Jejich převaha a intenzita vychází z temperamentu dítěte (Vágnerová, 2021). Líšková (2014) upozorňuje, že nejzávažnější bývají poruchy, které se objevují v prvních šesti letech života. V tomto období se budují základy emočních postojů. Už prenatální fáze je ve vývoji emočního prožívání velmi důležitá. Vztah k dítěti totiž vzniká ještě před porodem. Plod reaguje na vlivy zprostředkované matčiným tělem, vnímá tlukot srdce, uklidňuje ho rytmus jejich kroků (Líšková, 2014).

Během prvních měsíců života novorozenec vyjadřuje negativní a pozitivní emoce (zájem, znechucení, šok) v zásadě proto, aby sdělil své potřeby (Piroddi, 2021). Jeho city provázejí životní činnost – hladovění, pocit nasycení, nepříjemný pocit mokra či hladu. Novorozenec nerozlišuje své city, a proto ani matka nepozná, co dítě při pláči cítí (Líšková, 2014).

U kojence jsou pocity libosti a nelibosti také vázány na uspokojování potřeb. Nejvíce projevů nelibosti se vyskytuje v prvních třech měsících a po šestém měsíci jich ubývá a objevují se pocity radosti, pohody. Tvoří se specifický vztah k pečující osobě (matce), kolem 7. měsíce dítě projevuje pocity úzkosti při odloučení takzvanou *separační úzkost* doprovázenou křikem a pláčem. Také pocity strachu z cizích lidí jsou pro kojence zcela normální a slouží tak k vymezení intimity. (Pugnerová, 2010)

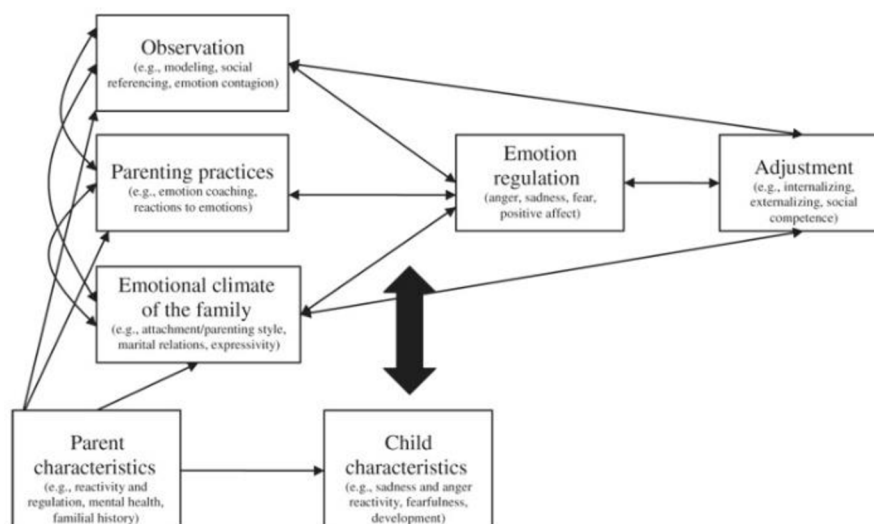
V batolecím období vzniká cit sebeuvědomění, dítě se na sebe dívá, jako na vlastní osobu. Batolata se také dokážou vcítit do nálady jiného člověka (například rozčilení matky, když dělají něco nežádoucího). K emočnímu porozumění přispívají jazykové schopnosti, způsob, jakým o nich rodiče mluví a jak dětské emoční projevy komentují, je pro dítě důležitým zdrojem informací (Vágnerová, 2021). Ve vztahu k pečujícím osobám se vytváří připoutání. Jistě připoutané dítě je to, o které matka citlivě pečuje, reaguje na jeho potřeby a věnuje pozornost signálům, které vydává. (Pugnerová, 2010). Batole prochází také obdobím vzdoru, kdy si dítě začíná uvědomovat svoji samostatnost (Líšková, 2014).

V předškolním období bývá emoční prožívání dětí stabilnější a vyrovnanější, dítě dokáže své negativní projevy lépe regulovat. Předškolní děti chápou příčiny různých emocí i jaké situaci v nich mohou navodit určité pocity (Vágnerová, 2021). U dětí předškolního věku se začíná objevovat pocit studu, pocit svědomí. Nachází se zde i cit pro pravdu a pravdomluvnost. Na konci období se začínají objevovat sebehodnotící emoce, jako pocit zahanbení, hrdosti či pýchy (Líšková, 2014).

4.3 Rozvíjení v rodině

Rodina je prostředím, které by pro děti mělo vytvářet citové zázemí. Pro rozvoj emocí jsou nejdůležitější kladné vztahy mezi všemi členy rodiny. Klíčovou roli hraje raný citový vztah dítěte k matce, tedy potřeba citového připoutání. Nenaplnění této potřeby vyvolává téměř vždy citovou deprivaci, která později může způsobovat neschopnost vcítění, porozumění svým vlastním pocitům, neschopnost pocitu lásky a neschopnost vytváření pravých přátelských a partnerských vztahů. Také to může vyústit v poruchu zvanou *alexithimie* (neschopnost popsat svůj psychický stav, emoce, pocity). (Líšková, 2014)

Podle názorů amerických vývojových vědců (Morris, Silk, Steinberg, Mayers a Robinson, 2007) má rodina vliv na dítě zejména ve třech oblastech emočního působení. První oblast se týká nápodoby. Dítě se skrz nápodobování rodičů učí specifickému chování. Do této oblasti zařazují také celkovou expresivitu rodičů a doplňují, že pozitivní projevy rodičů byly spojeny s prosociálním chováním dětí, porozuměním emocím, pozitivní emocionalitou a kvalitou vztahu mezi rodičem a dítětem. Negativní vyjadřování rodičů může snižovat podpůrné interakce a citlivost k emocím dětí. Celkově hodnotí, že pokud se rodiče nebojí vyjadřovat své emoce, je velká pravděpodobnost, že vyjadřování emocí bude snazší i pro dítě. Do druhé oblasti zařazují reakce rodičů. Rodiče dávají dítěti zpětnou vazbu na jeho projev emocí, upevňují v dítěti žádoucí a nežádoucí reakce, učí děti adekvátně vyjadřovat své emoce, regulovat je a rozpoznávat (Stuchlíková, 2005). Třetí oblast je vyčleněna celkovému klimatu v rámci rodiny. Roli zde hraje například výchovný styl, příkladem vlivu autoritativních rodičů může být závislost na ostatních, submisivita a nešťastné děti. Naopak liberální rodiče mohou vychovávat děti, které jsou otevřené a společenské, ale zároveň nedospělé, nezralé, netrpělivé a často i agresivní (Líšková, 2014).



Obr. 1 Tripartite Model of the Impact of the Family on Children's Emotion Regulation and Adjustment (zdroj: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2743505/>)

4.4 Rozvíjení ve škole

Dítě by se ve škole mělo naučit sebeuvědomění a porozumění svým emocím, ovládnání vlastních emočních projevů, motivovat sebe sám, empatii i sociální kompetence. (Prokešová, 2005)

Základní emocionální kompetence žáka:

Sebeuvědomění	Rozpoznání a pojmenování lidských emocí a pocitů. (Líšková, 2014)
Seberegulace	Slovně vyjádřit (verbalizovat) a vyrovnat se s úzkostí, hněvem a depresí. (Líšková, 2014)
	Kontrola impulzivity, agrese a sebedestruktivního nebo antisociálního chování. (Líšková, 2014)
Motivování sebe samého	Modifikace chování na základě zpětné vazby. (Líšková, 2014)

	Vynaložení úsilí i při komplikaci, nudě. (Prokešová, 2005)
Empatie	Pozorně naslouchat druhým, chápat jejich pocity, vcítit se do jejich problémů. (Prokešová, 2005)
Sociální kompetence	Umění sdílet osobní informace (vyjadřovat své emoce). (Prokešová, 2005)
	Klást druhým otázky, vyjadřovat zájem, souhlas či nesouhlas. (Prokešová, 2005)
	Dovednost aktivně naslouchat. (Prokešová, 2005)

Pokud rodina není schopna děti emocionálně a sociálně rozvíjet, měla by tuto roli převzít alespoň škola, aby se pokusila tyto nedostatky odstranit. Ekonomický tlak, který vyžaduje aktivitu obou partnerů na úkor času stráveného s dětmi, početná rozvodovost a nedostatečný čas věnovaný výchově citů a emocí vede k nárůstů jedinců, kteří mají celoživotní problém s emocemi (Goleman, 2020). Škola tak nahrazuje sociálně-emoční výchovu selhávající rodiny.

Podle Golemana (2020) musí školy, které chtějí tyto úlohy splnit, nastartovat dvě zásadní změny:

1. Učitelé musí překročit hranice svého tradičního poslání
2. Rodiče, ale i občané musí víc participovat na životě školy

5 Emoční inteligence ve školách

Škola představuje klíčové sociální prostředí, kde se děti setkávají s různorodými modely, podporou, inspirací a výzvami. Během tohoto procesu děti nejenom poznávají své vlastní emoce, ale také se učí rozumět a respektovat emoce druhých, což je důležité pro budování a udržování autentických sociálních vztahů. Období mladšího školního věku poskytuje ideální čas pro formování emoční inteligence, což pro pozdější období už tolik neplatí. (Stuchlíková, 2005). „*Neurologové objevili, že příslušné oblasti mozku, které „odpovídají“ za emocionální inteligenci člověka dozrávají a vyvíjejí se na rozdíl od jiných částí těla až do pozdní puberty.*“ (Urban, 1998, s. 25).

V roce 2005 publikovala Velká Británie program s cílem podpořit sociální a emocionální rozvoj ve školách. Tento program nesl zkratku SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*). Mezi hlavní přínosy tohoto programu uvádějí učitelé především schopnost žáků ovládat své emoce, zejména hněv a dále snížení šikany, násilí a kriminality mladistvých ve školách. Údaje z rozhovorů s učiteli dále naznačovaly, že program zvýšil pochopení sociálních a emocionálních aspektů učení ze strany zaměstnanců a pomohl jim lépe porozumět svým žákům, což vedlo ke změně v jejich chování, zvýšilo to důvěru v interakci se žáky a přivedlo je k tomu, aby přistupovali k incidentům chování promyšlenějším způsobem. (Susan Hallam, 2009)

Zařazení výchovných programů pro rozvoj emočních a sociálních schopností prospívá také pro lepší pochopení vlastních pocitů, vyrovnání se s frustrací a vztekem, snížení počtu vyloučených studentů a agresivního chování. Děti se cítí méně osamělé, rozvíjí se jejich schopnost empatie, naslouchání druhému i rozebrání problému z jiného hlediska. Zvláštní pozornost si zaslouží také zlepšení učebního výkonu (Goleman, 2020). Výzkumná studie z roku 2007 (Graziano, Reavis, Keane a Calkins) poukázala na vztah mezi regulací emocí a akademickými výsledky u dětí na prvním stupni základní školy. Výsledky ukázaly pozitivní vztah mezi efektivní regulací emocí a vyššími akademickými výsledky. Například u dětí, které byly schopny lépe regulovat své emoce a vyrovnat se s náročnými situacemi, bylo pravděpodobnější, že dosáhnou lepších výsledků v matematice nebo čtení.

Programy emoční gramotnosti by měly začínat v raném věku a přizpůsobovat se stáří dítěte. Měly by působit po celou dobu školní docházky a zapojena by do nich měla být také rodina.

Působení na dítě z několika stran (nejenom ve třídě) je pro jeho citový růst optimální. (D. Goleman, 2020)

5.1 Zařazení EI v RVP

RVP ZV jsou rámcové vzdělávací programy vytvářené státem, které stanovují závazný rámec vzdělávání a vymezují standardní vzdělávací obsah pro danou etapu vzdělávání. (Prokešová, 2005)

V RVP ZV (2023) je vymezena tendence ve vzdělávání, a tou je vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky.

Cíle RVP ZV jsou vymezeny následovně:

- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi

V RVP ZV nalezneme rovněž klíčové kompetence, kterými by měl být žák postupně vybaven a rozvíjen v průběhu vzdělávání. Těchto kompetencí je celkem šest, z toho čtyři z nich jsou oblasti sociální s přesahem ke kompetenci emoční. (Prokešová, 2005)

Klíčové kompetence a jejich vymezení jsou dle RVP ZV (2023) následující:

Komunikativní:

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje

Sociální a personální:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Občanské:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

K řešení problémů:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností

5.2 Zařazení EI v rámci jednotlivých předmětů

Mnoho psychologů se domnívá, že předmět emoční výchovy ve školách chybí. "Myslím si, že v dnešním školství není věnován takový velký prostor práci s emocemi nebo třeba práci na sebeovládání dětí, řešení různých problémů, když se setkají třeba s agresivitou a podobně," hodnotí například dětská psycholožka Gabriela Luková Sitová. Většina pedagogů souhlasí, že emoční inteligence do škol patří.

Ačkoliv v RVP ZV není vymezen povinný předmět zabývající se emoční výchovou, můžeme zde nalézt doplňující vzdělávací obory. „*Doplňující vzdělávací obory je možné využít pro*

všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Očekávané výstupy uvedené v Doplnujících vzdělávacích oborech nestanovují závaznou úroveň a jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP.“ (RVP ZV, s. 112)

Právě například volitelný předmět etické výchovy by mohl být klíčem k rozvíjení emoční inteligence.

Etická výchova – očekávané výstupy (RVP ZV, 2023)

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Etická výchova – učivo (RVP ZV, 2023)

- komunikace citů – identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu
- pozitivní hodnocení druhých – v běžných podmínkách projevení pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, připisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu
- akceptace druhého – zážitek přijetí pro každého žáka, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých
- tvořivost v mezilidských vztazích – vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování

- schopnost spolupráce – radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce

Do etické výchovy spadají také základy asertivního chování.

EI by se mohla zařazovat i do běžně vyučovaných předmětů. Jako velmi vhodné se jeví zejména výchovy, ale také český jazyk.

5.3 Možné zařazení EI v rámci průřezových témat

Průřezová témata jsou nedílnou součástí základního vzdělávání. Průřezová témata se odrážejí v osobnostním a charakterovém rozvoji, vytvářejí postoje a hodnoty žáků. Tvoří povinnou součást základního vzdělávání a musí být začleněna již na prvním stupni ZŠ. Jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP. Mohou být začleněny jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod. (Lorenzová a kol. 2018)

Osobnostní a sociální výchova

Je dle RVP ZV (2023) platným průřezovým tématem. Smyslem osobnostní a sociální výchovy je utvářet kladný vztah k sobě samému i ostatním. Dá se uplatňovat především v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce.

Tematické okruhy:

Osobnostní rozvoj

- Rozvoj schopností poznávání
- Sebepoznání a sebepojetí
- Seberegulace a sebeorganizace
- Psychohygienu
- Kreativita

Sociální rozvoj

- Poznávání lidí
- Mezilidské vztahy

- Komunikace
- Kooperace a kompetice

Morální rozvoj

- Řešení problémů a rozhodovací dovednosti
- Hodnoty, postoje, praktická etika

5.4 Vliv emoční inteligence na klima třídy

Výsledky žáka nejsou utvářeny pouze jeho inteligencí, kvalitním výkladem učitele či podporou jeho rodičů. Vliv mají věci, které mohou být méně nápadné, leckdy však se stejně významným efektem. Pokud dítě (žák) pocítuje strach, ohrožení či odmítnutí spolužáky, jeho výsledky se mohou podstatně zhoršit. (Mertin, 2019)

Klima třídy je dlouhodobý stav, těžko měřitelný, působí na všechny ve škole a všichni ho vnímají. (Čapek, 2010)

Gabašová a Vosmik (2019, s. 34) chápou klima třídy jako: „*Subjektivní hodnocení atmosféry třídy i celého školního prostředí a to, jak tuto atmosféru všichni aktéři vzdělávacího procesu prožívají a jak o ní mluví (žáci, učitelé, asistenti pedagoga, rodiče, poradenská pracovníci, vedení školy, veřejnost...)“*

Na klima třídy má vliv prostředí třídy, především úroveň vybavení, učební materiály a výzdoba ve třídě. Dále také dostupnost učitelů a asistentů pedagoga, tím je myšlena dispozice učitele i asistenta ve třídě, například o přestávkách, před hodinou, po vyučování, ale také možnost promluvit si s učitelem či asistentem o samotě. I samotný vyučovací proces a jeho efektivita hraje významnou roli, učitel volí vyučovací metody a přístupy, vnímá jejich efektivitu a snaží se o přizpůsobení jednotlivým žákům. Klima ovlivňuje složení třídy (věk, poměr chlapců a dívek, celkový počet žáků, jejich individuální dispozice, počet žáků s SVP apod.) a v neposlední řadě je důležitá oblast vztahů a interakce ve třídě. Rozhodující jsou vztahy nejen mezi učitelem a žáky, ale také mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a rodiči. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Pro bezpečné klima ve třídě a pro prevenci rizikových jevů je partnerství a blízkost ve vztazích klíčová. Pedagog by se měl snažit žáky oceňovat a pracovat na podpoře pozitivního klimatu

skrz hry a různé aktivity. Tyto aktivity mohou být zaměřené na rozvoj empatie, umění naslouchat, otevřenou a nenásilnou komunikaci a argumentaci či na relaxační a antistresové techniky a cvičení. Právě učitel má v procesu sblížení a budování partnerství klíčovou roli. Neměl by zastávat přísný autoritativní a manipulativní vztah k žákům, ale měl by být pro žáky přirozenou autoritou. Od prvního dne by se měl snažit, aby se žáci mohli navzájem dobře poznat, aby mohly navazovat vztahy mezi sebou a zbavovat se ostychu. Učitel umožňuje žákům sdílet jejich zážitky. Jako podpůrné se jeví zavádění třídnických hodin, ve kterých je větší prostor k rozvíjení kvality vztahů. Dále to mohou být preventivní programy, exkurze, školy v přírodě či školní výlety. (Gabašová, Vosmik, 2019)

5.5 Vliv emoční inteligence na školní úspěšnost

Školní úspěšnost je chápána jako školní výkon a subjektivní prožívání výkonu žákem. (Kosíková, 2011)

Abychom mohli posoudit žáka a jeho úspěšnost ve vzdělávacím procesu, je třeba definovat, kteří činitele ovlivňují průběh a výsledky učení žáků. Mezi vnější činitele můžeme zařadit učivo, učitele a jeho působení, jeho postoj k žákům a způsob výchovy, vyučovací metody, ale i postoj rodiny a její požadavky na dítě. Mezi vnitřní činitele patří především žákova motivace a autoregulace. Žáci, kteří jsou ve škole úspěšní se projevují zvýšeným sebevědomím, volbou vyšších cílů a jsou méně odrazováni neúspěchem než žáci neúspěšní. (Kosíková, 2011)

To, co předvídá úspěch ve škole je dle Fullera (2017) úroveň vytrvalosti, Kubíková (2024) doplňuje, že na motivaci záleží, bude-li žák využívat svůj potenciál a bude-li své schopnosti dále rozvíjet. Práce s motivací je pro učitele jedna z nejnáročnějších disciplín. Jestliže definujeme emoce jakožto pohnutky k jednání, pak chápeme, že emoce mají přímý vliv na motivaci. Jak jsem již zmiňovala v první kapitole, emoce nám pomáhají vyhodnocovat situace a zareagovat na ně, vybízejí nás k určité aktivitě a mají hodnotící charakter. Emoce mají vliv na studenty, plnění úkolů a výsledný úspěch v akademické sféře i mimo ni. (Kubíková, 2024)

Ráda bych nastínila především emoci strachu, která vymezuje školní úspěšnost. Kubíková (2024) ve své knize zdůrazňuje, že fungování škol je často zaměřené na konkurenčním systému, tedy na vítězích a poražených. Děti jsou strašeny možným neúspěchem po celou školní kariéru. Strach se stává pro vychovatele a učitele pomocníkem pro motivaci k výkonu, někteří učitelé a školy dokonce spoléhají na sílu strachu v procesu motivace a záměrně ho využívají jako

nástroj pro zvýšení úsilí. Žák může prožívat obavu ze selhání, strach ze sebe prezentace před ostatními, strach z odmítnutí, který vede ke zvýšené opatrnosti a nejistotě v interakcích s cizími lidmi. Strach v mírné podobě většinou ve škole zvyšuje výkon žáků, v silné podobě však výkon zeslabuje. (Kubíková, 2024)

Strach spolu s obavami může vést ke ztrátě pozornosti a motivace. Učitel by měl pomáhat dítěti soustředit se na průběh činnosti, ne na její výsledky, nastavovat si malé cíle, organizovat si učivo, přestat se zaměřovat na ostatní děti a zbavovat se strachu. (Fuller, 2017)

Do složek emoční inteligence spadá schopnost sebeuvědomění, sebeovládání, ale i schopnost sám sebe motivovat, zvládat konflikty a sociální dovednosti (Goleman, 2020). Složky emoční inteligence tedy přímo souvisí se školní úspěšností.

Možná cesta pro žáky ke zvládnutí negativních emocí může být například práce s dechem (relaxační techniky), uvědomění si emoce, kterou prožívá, pochopení tělesných projevů, které doprovází vybranou emoci, regulace emoce, či sdílení negativních pocitů v rámci třídy (například z čeho mám obavy, strach). (Deborah M. Plummer, 2013)

5.6 Učitelé a emoční inteligence

„Neexistuje jiný předmět, kde osobnost učitele, kvalita pedagoga jsou tak významné jako právě v emoční výchově. Chování učitele je modelem pro děti. Učitel musí být především schopný nenuceně hovořit o citech. Tradiční příprava učitelů takové vzdělání neposkytuje, proto mají emoční zralost učit učitelé, kteří projdou speciálními kurzy.“ (Gajdošová, 2006, s. 40)

Podle Gajdošové (2006) by měl mít učitel následující kompetence:

- Využít vzdělávací obsah k podpoře emocionálního rozvoje žáka
- Vytvářet ve třídě klima, které je příznivé k vytváření sociálních dovedností
- Být zdrojem psychické podpory pro každého žáka

Mezi další předpoklady patří:

- Osobnostní zralost
- Sociální kompetentnost
- Citlivost a vnímavost

- Schopnost akceptovat zvláštnosti jednotlivých dětí v oblasti jejich prožívání a chování

Učitel by si měl uvědomovat, že podpora emočního rozvoje žáků vyžaduje důkladnou sebereflexi, práci s vlastními emocemi a zvyšování emoční kompetence. (Prokešová, 2005)

K účinnému budování emoční inteligence by měl dle Prokešová (2005) učitel pracovat na následujícím:

1. Vědět, proč je rozvoj emoční inteligence důležitý
2. Vědět, co rozvíjet a jak, znát možná úskalí
3. Vědět, k čemu chce dospět (uvědomit si, že cíl je velmi subjektivní, stejně tak jeho dosažení)
4. Reflektovat svůj postup (a usměřňovat ho)

Holeček (2014) stejně jako Fontana (2010) také zdůrazňuje důležitost emocionální stability u učitele. Učitel, který má pozitivní emocionální nastavení a psychickou pohodu, vytváří pro studenty ve škole příznivější prostředí ve srovnání s učitelem, jehož nálady jsou nestálé a jehož citové reakce jsou nepřiměřené dané situaci. Učitel by se neměl nechat vyvést z míry chováním dětí. Fontana (2010) citovou stabilitu učitele spojuje se silou ega, což je spojení vysoké úrovně sebevědomí a sebedůvěry se základní povahovou vyrovnaností, která umožňuje řešit problémy klidně a objektivně.

Carl Rogers (2014) se zabýval aspekty přístupu zaměřeného na osobu/člověka. Ve své práci budu toto zaměření chápat především v užším smyslu jako výuka zaměřená na žáka. Vymezil tři hlavní postoje, které mají být ve škole naplňovány a dávají podmínky jak pro učení intelektuální, tak emocionální. Prvním z postojů je autentičnost, vstupuje-li učitel do vztahu se žáky s opravdovostí, pravděpodobně bude úspěšný. Myslí se tím jak schopnost pocítit prožit, ale také je vyjádřit, být sám sebou a být žákům k dispozici. Oceňování, přijetí a důvěra je další aspekt, který úspěšně podporuje učení. Jedná se o přijetí individuality žáka jako samostatného člověka, oceňování žáka i jeho pocitů, názorů, a to bez jakýkoliv nároků na jeho osobu. Třetím aspektem je empatické porozumění, které vede k porozumění a schopnosti vidět svět „žákova očima“. Rogers (2014) rovněž zdůrazňoval propojení kognitivní složky učení s prožíváním, tento druh učení označoval jako prožitkový a rozvíjející celou osobnost jedince.

5.7 Možné problémy při zařazení emoční inteligence

Na závěr bych ráda nastínila možné problémy při zařazení tématu emoční inteligence do výuky. Opírám se o analýzu odborníků při zavedení programu SEL (social and emotional learning) do škol. Tento program jsem ve své práci zmiňovala dříve, jeho cílem je rozvíjení emoční inteligence žáků. Z možných problémů jsem vybrala následující:

1. Programy vyžadují podporu od všech úrovní systému, včetně administrátorů, rodičů, učitelů a studentů.
2. Učební plány a kurikulární dokumenty nezahrnují explicitní výuku sociálního a emočního učení.
3. Není dostatečný výzkum, jak aplikovat takovýto program do akademických předmětů.
4. Program je náročný na hodnocení - objektivní hodnocení programu je omezené.
5. Profesionální rozvoj učitelů – mnoho školních obvodů neposkytuje dostatečný čas na profesionální vzdělávání učitelů, ani neuznávají kritický význam sociálních a emočních kompetencí učitelů pro úspěšnou podporu programu ve školách.
6. Časová náročnost, která se odráží zejména v přípravě lekcí pedagogy, ale také v ukotvení tohoto tématu do školního dne.
7. Soutěživý systém - současné vzdělávací systémy jsou navrženy tak, aby podporovaly soutěžení, zatímco výzkumy a důkazy ukazují, že spolupráce je klíčová pro budování mírových a udržitelných společností.

Jako doporučení se uvádí zejména vzdělávání učitelů, škola by měla mít vyhrazený finanční obnos, který by investovala do vzdělávání sociálních a emocionálních kompetencí učitelů, dále začlenění tohoto tématu do kurikulárních dokumentů a efektivní podpora včetně odborného poradenství pro školy. (Chatterjee Singh, N. and Duraiappah, A. K. (Eds.), 2020)

6 PRAKTICKÁ ČÁST

6.1 Cíl a metody

Cílem mé práce je navrhnout, sestavit a realizovat řadu aktivit, které rozvíjí emoční inteligenci žáků primární školy. Má práce se opírá o teoretické poznatky a studium emoční inteligence, vychází také z vývojové psychologie mladšího školního žáka.

Aktivitu jsem realizovala ve druhé třídě, kde jsem měla možnost být na dvouměsíční praxi, do třídy jsem v této době docházela a učila každý den všechny předměty, které má třída v rozvrhu. Vše jsem předem konzultovala s třídní učitelkou, která mi dávala cenné rady o žácích a jejich potřebách a pomohla mi také celé téma představit a žáky na vzájemnou spolupráci připravit.

Každou aktivitu jsem následně vyhodnocovala a reflektovala, jako metodu výzkumu jsem zvolila pozorování, jako hlavní cíle pozorování jsem zvolila:

1. Porozumění pokynům k aktivitám
2. Úroveň zapojení dětí
3. Naplnění cíle aktivit.

Reflexe jednotlivých aktivit se opírá také o analýzu žákovských produktů, zejména jejich kreseb.

Při sestavování aktivit a celého programu mi pomáhala řada knih, které se zaměřují na toto téma. Jako vhodné a inspirativní knihy (nejen pro pedagogy) se mi jeví: Děti a emoce (Černý, Grofová), dále publikace Rozvíjíme emoce dětí (Pfeffer), Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly (Poláková), Jak přežít, když nerozumím emocím: pomocník k rozvíjení empatie (Glasser) a kniha Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres (Deborah M. Plummer). Knihy nabízejí řadu nápadů, které pedagog může využít přímo v praxi. Tématem emoční inteligence se také zabývá Metodický portál RVP.CZ, zde jsou nejen odborné informace, ale také didakticky zpracované aktivity, které mají rovněž praktické ověření a je k nim připsána reflexe.

Při vytváření programu jsem pravidelně navštěvovala knihovnu a hledala konkrétní knížky o emocích pro děti. Později jsem s těmito knížkami pracovala, domnívám se, že knihy představují pro děti názornou ukázkou, pomáhají jim si emoce představit, dát jim nějakou konkrétní podobu, a hlavně rozvíjí jejich empatii skrz příběhy o prožívání.

Před realizací programu doporučuji pracovat na pravidlech komunikace, vytvořit prostor pro děti, kde se budou cítit uvolněně a bezpečně a pracovat na sobě, nejen z hlediska odborné stránky (co jsou to emoce, jak se projevují atd.), ale také umět se orientovat ve svých emocích a zkoumat sám/sama sebe a jít tak dětem příkladem. Jak již ve své diplomové práci zmiňuji, pedagog by měl začít u sebe a měl by také umět o svých emocích nenuceně mluvit. Vhodná mohou být různá školení či webináře.

6.2 Vstupní analýza

Paní učitelka s dětmi o emocích mluvila již v prvním ročníku, četli společně knihu o emoci smutku, zabývali se také tématem smrti. S žáky trénuje aktivní naslouchání, snaží se vytvářet přátelskou atmosféru a skrz hru na námořníky děti motivovat, že „plují na jedné lodi a táhnou za jeden provaz“. Třída si tak uvědomuje, že je potřeba pracovat společně a na všem se dohodnout. Během školního roku žáci vytváří deník, kde si píšou společné zážitky a vkládají fotky. Téma emocí se objevuje také v učebnicích Prvouky pro 2. třídu (zde jen okrajově). Soustavně se tomuto tématu třída nevěnovala.

6.3 Charakteristika třídy

Třída 2.C je složená z 18 žáků. Žádný žák zde nemá individuální vzdělávací plán. Ve třídě se nachází klavír, třída je hudebně založená, dále je třída vyzdobena obrázky dětí, didaktickými pomůckami a v zadní části se nachází koberec a polštáře. Pracují především frontálně, v průběhu roku plní sbírání námořníků, které žáky motivuje k lepším výkonům. Námořníky získávají za pečlivě a správně vypracovaná cvičení, pěkný sloh či dělání práce nad rámec vyučovací hodiny. Ve třídě panuje přátelská atmosféra. Nachází se zde holčička, která hůře spolupracuje s ostatními a nejraději sedí a pracuje sama. Také se zde nachází žák, který mívá záchvaty pláče. Paní učitelka třídu stmeluje skrze výlety, exkurze, hru na námořníky, pravidelné povídání s dětmi. Velmi se jí daří motivovat žáky i vlastním vyprávěním, snaží se školu propojovat s reálnými zkušenostmi, nebojí se otevírat i méně častá témata například téma smutku, smrti. Děti jsou uspořádány v lavicích podle paní učitelky, vyskytují se zde časté dvojice kluk-holka. Menší počet žáků zajišťuje individuálnější pracování uvnitř třídy. Třída se účastní akcí školy, na konci školního roku také organizuje společnou besídku pro rodiče a prarodiče. Spolupráce s rodiči je bezproblémová, během mého působení byl pro rodiče organizován Den otevřených dveří, kdy se mohli účastnit výuky a pozorovat ji.

6.4 Charakteristika školy

Základní škola se nachází ve Frýdku-Místku, jedná se o městskou školu, která disponuje prvním i druhým stupněm. Nejvyšší počet žáků je 900, aktuální počet žáků je 574. Škola má speciálně vybavené odborné učebny. Pravidelně se zde uskutečňují besídky/akademie, plesy, exkurze, návštěvy kulturních akcí, sportovní dny, výlety, tematické/projektové dny, škola v přírodě/ozdravné pobyty, adaptační kurzy, jarmarky a dílny. Škola neposkytuje svůj školní vzdělávací program na internetu. Školské poradenské pracoviště tvoří metodici prevence, výchovní poradci, speciální pedagogové, kariérový poradce, asistenti pedagoga. Škola spolupracuje také se Spolkem rodičů, nabízí řadu zájmových činností a pravidelně uskutečňuje Žákovský parlament – kde se setkávají zástupci jednotlivých tříd z řad žáků, kteří jsou informováni o nadcházejících akcích školy. Škola vykonává činnost jak základní školy, tak školní družiny a školní jídelny. Vyskytují se zde žáci hovořící jiným mateřským jazykem i žáci, kteří vlastní individuální vzdělávací plán. Škola nabízí rozšířenou výuku informačních a komunikačních technologií. K dispozici je také zájmové vzdělávání.

6.5 Navržené aktivity

Aktivity, které jsem do svého programu vybrala a navrhla vycházejí především z odborných publikací, knih určených pro pedagogy a rodiče a knih zabývajících se tématem emocí. V textu jsou zmíněni autoři, v případě neuvedení autora jsem tyto aktivity navrhovala sama nebo autor nebyl uveden. Aktivity je možné realizovat téměř kdykoliv, jelikož jsem přesně nevěděla kolik prostoru a v jakých hodinách se mi podaří se tématem emocí zabývat. Celý program je koncipován pro druhou třídu, kde jsem měla možnost působit dva měsíce. Aktivity jsou rozděleny do tematických okruhů, učitel si tak může zvolit oblast, které se chce ve své hodině věnovat a vybrat si aktivity, které jsou k ní přiřazené. U aktivit je zmíněn název, cíl, pomůcky, časová náročnost, organizace, popis a závěrečná reflexe. Vzhledem k tomu, že můj program byl časově omezen a že jsem nemohla vyzkoušet všechny plánované aktivity, doplnila jsem jej o poslední okruh, který je zaměřený na doporučení aktivit, u kterých ovšem chybí reflexe z pozorování. Okruhů je celkem 8 a jedná se o okruhy specializované na konkrétní téma/cíl.

1. Seznámení s tématem emocí
2. Představení jednotlivých emocí
3. Základní emoce

4. Mezipředmětové propojení (emoce a výtvarná výchova, emoce a hudební výchova)
5. Empatie
6. Vztek
7. Ztotožnění s emocemi
8. Doporučené aktivity

1. Aktivity navržené na seznámení s novým tématem

Název aktivity: SEZNÁMENÍ S EMOCEMI

Cíl: Žák ví, co znamená pojem EMOCE, žák se seznámí s novým tématem, vyjmenuje pocity, které zažívá.

Pomůcky: nápis EMOCE, magnetka

Časová náročnost: 10 minut

Organizace: práce v kruhu

Popis aktivity:

Děti a vyučující se společně posadí do kruhu. Dětem můžeme připomenout pravidla práce v kruhu, můžeme také využít různých pomůcek (plyšák, míček), aby bylo jasné, že mluvit má pouze osoba, která drží danou věc. Při společné práci pro mě bude důležité, aby se každý cítil dobře a vědomě a že když nechce něco říct, tak nemusí. Začneme otázkou, jak se děti dnes mají. Jak se cítí.

Vyvodíme si téma, kterému se budeme věnovat: pocity. Můžeme si také říct, že pocitů je celá řada. Schválně, jestli děti na některé přijdou.

Těmto pocitům, které každý z nás prožívá, se říká cizím slovem „emoce“. Mohl by mi někdo zopakovat vlastními slovy, co to tedy emoce jsou? Které emoce/pocity jsme jmenovali?

Reflexe:

Při této úvodní aktivitě jsme si s dětmi nastavili pravidla práce v kruhu, seznámili jsme se s pojmem emoce/pocity. Tento pojem jsme si také připevnili magnetkou na tabuli, abychom ho měli na očích a později k němu mohli přidávat konkrétní názvy emocí.

Název aktivity: JÁ A POCITY

Cíl: Žák si vybere pocit a snaží se spojit si ho s konkrétní situací, kterou prožil a ve které tento pocit zažil.

Pomůcky: karty s názvy emocí (nejlépe pro děti dobře známými, já jsem vybrala z knížky: Co dělají pocity)

Časová náročnost: 20 minut

Organizace: práce v kruhu

Popis aktivity:

Dětem rozdám kartičku s pocitem a děti přemýšlí, zda tento pocit někdy zažili, zkusí si také vzpomenout na konkrétní situaci. Když některý žák netuší nebo si situaci nevybavuje, mohou mu pomoci ostatní děti. Poté zreflektujeme společnou práci a na tabuli si připevníme pocity, o kterých jsme mluvili (k pojmu EMOCE).

Reflexe:

Úvodní aktivita k tématu emocí proběhla v kruhu, děti si náhodně vybraly emoci a měli říct, zda tuto emoci někdy cítili a v jaké situaci. Většinou děti tato aktivita šla a bez problému si vybavovali situace, kdy cítili například vztek, radost, štěstí, nenávisť. Abstraktnější byly pocity pýchy, důvěry, touhy. Občas děti neudržely pozornost a měli tendence (zejména kluci) odvádět svou pozornost jinam. Celkově hodnotím z úvodní aktivity velký rozdíl mezi vyjadřováním emocí u kluků a holek. Už při navození tématu („V této hodině se budeme věnovat emocím.“) jsem si všimla horších (až skoro znechucených) reakcí u kluků. Myslím si, že celkově nejsou naučeni vyjadřovat své emoce tak jasně jako holky a připadalo jim to místy až trapné (například jeden kluk měl vyjádřit pocit lásky a ostatní do něj hned začali pošťuchovat a smát se). Mezi dětmi panovaly velké rozdíly v popsání jednotlivých emocí a vstupní úroveň je velmi odlišná.

2. Aktivity zaměřené na představení jednotlivých emocí – práce s knihou Co dělají pocity?

Název aktivity: CO DĚLAJÍ POCITY?

Cíl: Žák se seznámí s vybranými emocemi. Žák nahlédne do světa pocitů.

Pomůcky: kniha Co dělají pocity? (Tina Oziewiczová), vytištěný seznam pocitů z knihy, magnetky/lepící guma k přilepení na tabuli k pojmu EMOCE

Časová náročnost: 35 minut

Organizace: práce v kruhu

Krátký popis knihy:

Autorka Tina Oziewiczová knihy *Co dělají pocity?* seznamuje děti se světem pocitů. Pocity jsou namalované jako zvláštní bytůstky – malé, velké, roztomilé i strašidelné. Radost skáče na trampolíně, vztek vybuchuje, smutek se choulí v dece, trpělivost pěstuje růže, strach dělá, že není, láska rozsvěcuje... Krátký popis vystihuje hlubokou podstatu daného pocitu. Emoce zde nejsou nijak kategoricky tříděny, pouze se dětem ukazují a představují. Knihu bych doporučila i dospělým čtenářům.

Popis aktivity:

Nejprve si s dětmi společně projdeme knihu, která dětem představuje vybrané pocity. Poté knihu zavřeme a děti si vzpomínají, jaké pocity byly v knize zmíněny. Tyto pocity budou připevňovat na tabuli k pojmu EMOCE, který už s dětmi máme probraný.

Poznámka: Pokud si děti už pocity nevybaví, mohou listovat v knize.

Reflexe:

S knihou *Co dělají pocity?* se mi velmi dobře pracovalo, byla pro děti jednoduchá na čtení, každá stránka je zaujala, kniha obsahuje krátké texty (většinou jedna věta na stránku, která krásně vystihuje daný pocit), obrázky pocitů, které děti bavily a hledaly v nich různé detaily. Věřím, že tato kniha dětem pomohla představit si pocity, uvědomit si, že je jich celá škála a že každý pocit se představuje nějak jinak.

Název: DRAMATIZACE – Co dělají pocity?

Cíl: Žák se zamyslí, jak se u něj vybrané pocity projevují, kde je cítí, při čem se objevují.

Pomůcky: karty s emocemi na tabuli, kniha *Co dělají pocity?*

Časová náročnost: 10 minut

Organizace: práce v kruhu

Popis aktivity:

Navazující aktivita ke čtení knihy, každé dítě si může vybrat jednu z vybraných emocí a předvést, co dělá.

Například: Jsem RADOST a směju se. Jsem ZVĚDAVOST a hledám v knihách. Jsem PŘEDSTAVIVOST a toulám se v hlavě. Jsem SMUTEK a jsem otravný.

Poznámka: Tuto aktivitu hodnotím jako poměrně náročnější. Děti už musí být schopné se zamyslet nad vybranou emocí, přemýšlet, v čem se projevuje, jak se tvoří, kde jí cítí. Domnívám se, že si děti nejprve vyberou pocity, které dobře znají (radost, smutek...).

Reflexe:

Myslím si, že tato aktivita byla pro děti náročná, velmi abstraktní, bylo pro ně ještě těžké představit si, co pocit může dělat. Často opakovaly ukázky z knihy, i přes to, že bych dnes zvolila jinou aktivitu, věřím, že jsem aspoň refleктоvala, jaké pocity si děti zapamatovaly.

3. Aktivity zaměřené na základní emoce

Teorie: základní emoce jsou ty, které prožíváme všichni stejně
Patří mezi ně: RADOST, SMUTEK, ZLOST, ZNECHUCENÍ, PŘEKVAPENÍ, STRACH (6)

Název aktivity: FOTOGRAFIE A JEJÍ VÝRAZ

Cíl: Žák se učí přiřazovat výrazy obličeje s prožívanou emocí.

Pomůcky: výstřižky z novin, časopisů, obrázky z internetu, názvy emocí

Časová náročnost: 20 minut

Organizace: práce na koberci

Postup:

Nejprve dětem ukážu vystřižené obrázky z novin, časopisů a děti budou přemýšlet, o jaké emoce by se mohlo jednat. Poté roztrídí obrázky podle emocí do šesti kategorií – strach, překvapení, radost, smutek, zlost a znechucení (základní emoce). Děti by neměly mít problém,

se při práci shodnout a přiřadit tyto výrazy správně, protože jsou jim dobře známé a prožívají je všichni stejně.

V rámci reflexe děti společně se mnou přiřadí kartičky s názvy základních emocí k fotografiím. Důležité je připomenout, že emoce se projevují také v našem obličejí a podle toho je můžeme rozpoznat.

Reflexe této aktivity:

Děti většinou nedokázali pojmenovat emoci znechucení a překvapení, netušily, co by obličej mohl vyjadřovat, ostatní emoce (radost, smutek, strach, zlost) predikovali správně. Poté jsem dětem dala 6 názvů emocí a řekla jsem jim, že jinou emoci na svém obrázku nenajdou. Všechny děti zařadily obrázky správně (ještě s pomocí kamaráda). Pro kontrolu jsme udělali třetí kolo (nové obrázky, tentokrát bez mluvení) a poté jsme zkontrolovali jejich správné přiřazení. Dětem vysvětlím, že tyto emoce jsou **základní**. To znamená, že je umíme bezpečně rozpoznat, protože je prožíváme všichni stejně. Věřím, že tato aktivita prohloubila také spolupráci, žáci si pomáhali navzájem a diskutovali nad výrazem tváře.

Název aktivity: PANTOMIMA

Cíl: Žák si uvědomí, že se emoce projevují i v našich tělech, výrazu tváře.

Pomůcky: -

Časová náročnost: 10 minut

Organizace: práce na koberci

Popis aktivity:

Kontrolní otázka navazující na minulou aktivitu: Kde se projevují emoce? (V našem obličejí). A co naše tělo? Můžeme si všimnou projevu emocí i tam? (Například: radost – oči otevřené dokořán, smějící se ústa, roztažené paže, smutek – smutný obličej, koutky úst obrácené dolů, plačící oči, pokrčené obočí, zhroucené tělo, paže po stranách, shrbená ramena, hněv-zaťaté pěsti). Zkusíte to předvést? Žáci předvádí emoce, aniž by mluvili a ostatní děti hádají, jakou emoci předvádějí.

Reflexe:

Děti se střídaly po jednom, vyvolávaly se navzájem, aktivita jim šla bezproblémově a všichni se zapojili. Předváděná emoce byla uhodnuta téměř hned, z výrazu tváře šlo vidět, že je tato aktivita velmi baví.

Možná obměna:

Aktivita s názvem Masky emocí – děti vyjádří grimasou nějaký silný pocit. Potom si obličej „sundají“ jako by to byla maska a podají ji dál. Dítě si masku „nasadí“ a grimasu co nejpřesněji napodobí. Potom udělá jinou grimasu a podá masku dál atd.

Název: TŘÍSLOŽKOVÉ KARTY

Cíl: Žák pojmenuje základní emoce. Žák přiřadí k výrazu tváře emoci.

Pomůcky: tříslložkové karty (název emoce, obrázek vyjadřující emoci, kontrolní karta – název emoce, obrázek)

Časová náročnost: 5 minut

Organizace: práce na koberci

Popis aktivity:

Závěrečná aktivita navazující na téma základních emocí. Děti mi řeknou, co jsou základní emoce, proč se jim tak říká a jaké emoce mezi ně patří. Připevní tyto emoce na tabuli k názvu emoce a samostatně přiřadí název emoce ke kartě a zkontrolují si.

Tříslložkové karty obsahují:

- Název emoce
- Obrázek znázorňující emoci
- Kontrolní karty (název emoce, obrázek)

Reflexe:

Tato aktivita byla zejména upevňující, tříslložkové karty se používají především v Montessori výuce. Karty jsou vhodné jak k učení nových pojmů, tak upevnění. Žáci si sami zkontrolovali správné přiřazení, které jim nečinilo problém. Každé dítě pracovalo individuálně se svojí sadou karet. Děti si při této aktivitě procvičili přiřazování výrazu tváře k vybrané emoci.

4. Aktivity, které mají mezipředmětové propojení

Propojení s výtvarnou výchovou

Název: MAPA MÝCH POCITŮ

Cíl: Žák si uvědomuje své pocity a co se na nich podílí. Žák výtvarně zpracovává vybranou emoci.

Pomůcky: kniha Mapa mých pocitů, bílé A4 papíry, tužka, guma, vodové barvy, štětce, kelímky, černé fixy

Časová náročnost: 2 vyučovací hodiny (projití knihy cca 30 minut)

Organizace: práce na koberci, práce v lavicích

Krátký popis knihy:

Při této aktivitě využijeme knihu Mapa mých pocitů (Bimba Landmann). Kniha je psaná bez textu, obsahuje pouze názvy jednotlivých pocitů, kterými hlavní postava (poutník/chlapec) putuje. Kniha představuje množství emocí od radosti, studu, údivu a strachu až k lásce. Výtvarně zpracovaná kniha je určena pro děti od 4 let.

Popis aktivity, postup:

S dětmi nejprve celou knihu projdeme. Poté následuje samostatná výtvarná aktivita. Celý proces by měl být o vlastním tvoření bez předloh. Děti si tužkou nakreslí obrys mapy, mohou si zakreslit také vlastní ostrovy. Obrys mapy si vybarví vodovými barvami, které si taktéž sami vyberou. Po zaschnutí barev si žák vezme černý fix a nadepíše si název své země, kterou si rovněž obtáhne. Do ní pak zakreslí objekty, které mu zemi vytvářejí. Na konci této aktivity by měla proběhnout společná prezentace.

Reflexe:

Nejprve jsme se se s dětmi usadili do kruhu a připomněli jsme si společné téma, zavzpomínali jsme, čemu jsme se věnovali naposledy a připomněli jsme si základní emoce (ty se také v knize vyskytují a děti je mají neustále připevněné na tabuli). Dětem jsem představila knihu Mapa mých pocitů, kniha vybízí k volné interpretaci, jelikož neobsahuje žádný text, děti si tak hlavní

postavy pojmenovali sami. Společně jsme celou knihou „propluli“. U každé země jsme si přečetli, jaké objekty se v ní vyskytují. Děti samostatně hledaly a četly, co je zaujalo. Po přečtení knihy jsme navázali výtvarnou aktivitou. Představila jsem dětem svoji mapu, do které jsem vybrala objekty, které by mohly být pro děti méně abstraktní oproti knize. Poté jsme se posadili zpátky do lavic a každý žák nakreslil vlastní mapu. Děti si vybíraly svůj pocit a barvy, které na ně z knihy zapůsobily. Práce byla ze začátku náročná, musela jsem všechny neustále obíhat a zodpovídat otázky, zda mají vybrané barvy správné, zda mají správný obrys mapy atd. Nebyly zvyklé mít volný prostor k vlastnímu tvoření a chtěly se neustále ujistit o správnosti. Později se přestali ptát a více se do tvoření vložili. Po dobu realizování se děti více dostávaly do „vlastní mapy“ a opravdu byly schopné zapřemýšlet, jaké objekty si dají do svých zemí (nejčastěji země Radosti, země Znechucení či Strachu). Po dokončení výtvarné aktivity jsme si opět sedli do kruhu a každý představil svou mapu. Celkově tuto aktivitu hodnotím jako velmi tvořivou, aktivita vybízela děti k opravdovému zamyšlení nad vlastními pocity, byla pro ně názorná a pomohla jim ke sdílení vlastních emocí, myslím, že nejen já, ale i žáci měli z jejího provedení radost a obrázky jsme si následně vystavili na třídní nástěnkou.

Možná obměna: S žáky se můžeme zaměřit na konkrétní zemi (pocit).

Propojení s hudební výchovou

Název aktivity: VYJÁDRĚNÍ POHYBEM

Cíl: Žák pohybem představuje pocity, které na něj přenáší hudba.

Pomůcky: počítač, zvukový přehrávač, prostor po třídě, odkazy s hudbou

Časová náročnost: 10-15 minut

Organizace: práce v části třídy, která umožňuje dostatečný prostor k pohybu

Postup:

Dětem jsem připravila různé písničky na Youtube (Mozarta, Strausse, Williamse, písně z filmů). Rozdělila jsem je do několika kategorií, ty, které na mě působí radostně, smutně, vesele i neutrálně. Děti mají za úkol předvést pohybem, jak na ně píseň působí. Pohybují se volně po třídě, písničky nechávám zaznít jen krátce (cca 30 sekund, poté obměna).

Reflexe:

Tuto aktivitu jsem zvolila jako závěrečnou v rámci hodiny hudební výchovy. Dětem nedělalo předvedení problém. Tato aktivita vyžaduje dostatečný prostor po třídě a také kvalitní hudební přehrávač, aby byla hudba slyšet, jelikož děti při této aktivitě začnou dělat větší hluk a smát se. Moje počáteční obavy byly, že se děti budou stydět a nezapojí se, ale zapojily se všechny, včetně mě a paní učitelky.

Možná obměna:

Tato aktivita by mohla mít spoustu obměn. Například kreslení podle poslechu hudby, přiřazení pocitu k písni atd.

5. Aktivity zaměřené na oblast empatie

Název aktivity: SPOLEČNÉ KRESLENÍ OBRÁZKU BEZ DOROZUMÍVÁNÍ

Autor: Milota Zelinová – Hry pro rozvoj emocí a komunikace

Cíl: Žák rozvíjí svou empatii.

Pomůcky: papír, tužka, pastelky

Časová náročnost: 5-10 minut

Organizace: práce v lavicích

Popis aktivity:

Děti jsou rozděleny do dvojic. Za úkol mají namalovat obrázek, aktivita je ztížená o dorozumívání, děti mají zakázáno mluvit nebo se jakkoli domlouvat během i před kreslením. Na konci dvojice představí obrázek a sdělí, jak se jim pracovalo, jak dospěli ke konečnému obrázku.

Reflexe:

Nejprve jsme s dětmi zavedli pojem empatie (schopnost vcítit se do jiného člověka). Dále jsem děti namotivovala, že si tuto schopnost vyzkouší v rámci výtvarné výchovy. Děti se na aktivitu těšily, řekla jsem jim, že budou kreslit společný obrázek, ale nesmí u toho mluvit. Děti neměly k zadání příliš mnoho otázek, jen se ujistily, zda můžou kreslit co chtějí. K dispozici měli pastelky a tužku. Většina dětí opravdu kreslila obrázek, aniž by mluvily. Nechala jsem jim 5 minut a poté jsme se posadili do kruhu a celou aktivitu jsme zreflektovali. Ptala jsem se dětí, jak postupovali, zda jim bylo hned jasné, co kreslí, jak se jim finální výkres líbí a jak se jim pracovalo. Myslím, že tato krátká aktivita děti bavila a výsledné obrázky jsou moc pěkné.

Možná obměna: Žáci kreslí pouze jednou tužkou.

Název aktivity: HÁDEJ, CO MÁ RÁD TVŮJ SPOLUŽÁK/SPOLUŽAČKA

Cíl: Žák rozvíjí svou empatii.

Pomůcky: papíry, psací potřeby, tabule, křída

Časová náročnost: 20 minut

Organizace: práce v lavicích

Popis aktivity:

S dětmi si připomeneme pojem empatie. Poté dětem rozdám papír a na něj si napíšeme oblíbené kategorie. Děti mi je samy pomáhají vymýšlet. Například: Moje neoblíbenější: ZMRZLINA, JÍDLO, PITÍ, SPORT, POČÍTAČOVÁ HRA, AKTIVITA. Následně si děti samy napíší, co je jejich neoblíbenější věc v dané kategorii. Píší tužkou, aby mohly papír otočit a nebylo zřetelné, co je tam napsané. Jakmile mají napsané, vymění si se spolužákem. Papír otočí na druhou stranu. Znovu opíší kategorie z tabule, ale tentokrát hádají, co napsal jejich spolužák. Poté proběhne reflexe všech dvojic.

Možná obměna:

Propojení s tělesnou výchovou – dají se dohromady ti žáci, kteří mají rádi čokoládovou zmrzlinu. Dají se dohromady ti žáci, kteří mají psa. Dají se dohromady ti žáci, kteří rádi počítají.

Možná obměna by také mohlo být, co by zvolila třída jako celek. Například: Jaké bude nejoblíbenější zvíře v této třídě? Nejoblíbenější barva, počítačová hra, písnička...

Reflexe:

Děti mi ohodnotily, že je aktivita bavila. Pokyny by mohly být jasnější. Možná bych první zadala, ať si opiší kategorie z tabule (a to rovnou dvakrát). I přes pár dotazů děti rychle zareagovaly a začaly psát, co by mohl mít napsáno jejich spolužák. Většinou dětem se hádání dařilo, pracovali v rámci lavice, ale jelikož se dnes přesazovalo, seděli mezi sebou nové dvojice, právě tím si myslím že bylo zařazení aktivity vhodné. Při realizaci se žáci mohli lépe seznámit. Aktivita zlepšila vztahy v rámci třídy a sblížila děti, které se spolu moc nekamárádily. Zapojili se všichni žáci.

Název aktivity: PŘÍBĚH ROBINSONA

Cíl: Žák rozvíjí svou empatii skrze příběh a vcit'ování do hlavní postavy.

Pomůcky: kniha Robinson (Petr Sís), pracovní listy ke knize (obsahují čtenářské strategie, které rozvíjí porozumění ke čtení), psací potřeby

Časová náročnost: 2 vyučovací hodiny

Organizace: práce v lavicích

Krátký popis knihy:

Tato kniha vypráví příběh Petra, který jde na maškarní bál převlečen za Robinsona, těší se, co na jeho převlek řeknou jeho kamarádi, ale ti se mu vysmějí a dělají si z něj legraci. Petr se poté ocitá v horečkách sám, necítí se silný, ani statečný. Probudí se na opuštěném ostrově, který se stane jeho novým domovem a kde opět nalezne sílu.

Popis aktivity:

Děti dostanou vytištěné pracovní listy, které obsahují jak text z knihy Robinson od Petra Sise, tak otázky, které s textem souvisí. Pomocí čtenářských strategií a návodných otázek se snaží vcítit do hlavní postavy a přemýšlet, co mohla prožívat a co by v podobné situaci dělali.

Příklady otázek:

První část

- Zamysli se, jaké měl Petr pocity.
- Co cítil na maškarním plese? Proč se mu ostatní smějí?
- Jak to, že se najednou ocitl na opuštěném ostrově?

Druhá část

- Popiš, jak se změnil Petrovy pocity. Jak se Petr cítil sám?
- Co mu pomohlo zvládnout samotu na opuštěném ostrově?

Třetí část

- Zamysli se, jestli se ti stala podobná příhoda jako Petrovi.
- Cítil ses někdy sám jako Robinson na opuštěném ostrově? Kdy – při jaké příležitosti?
- Petrovi pomohl jeho oblíbený hrdina – Robinson Crusoe, podobně jako on našel sílu na opuštěném ostrově. Nakresli si hrdinu/osobu/člena rodiny, který by pomohl tobě.

Reflexe:

Dětem se příběh Robinsona líbil, čtení jsme si rozdělili na více hodin Českého jazyka. Žák v příběhu hledal to, co ho nejvíce zaujalo, přemýšlel nad vlastními i Petrovými pocity. Pokyny byly dány formou otázek v pracovním listě, s dětmi jsme tyto otázky zodpovídali hromadně, některé otázky byly pro děti náročnější. Po čtení proběhla reflexe nakreslených obrázků (osoby, která by dětem pomohla, když se cítí samy). Kniha obsahuje velmi pestré a barevné ilustrace. Celý příběh by se dal dále rozpracovávat i výtvarně.

6. Aktivity zaměřené na vybrané emoce

Název aktivity: POZNEJ VZTEK

Cíl: Žák se seznámí s emocí vzteku. Žák rozvíjí svou empatii nasloucháním. Žák si osvojí relaxační techniky.

Pomůcky: kniha Co si počít se vztekem?

Časová náročnost: 25 minut

Organizace: práce na koberci

Krátký popis knihy:

Co si počít se vztekem? Je kniha od Dagmar Geisler, plná obrázků, pomáhá dětem pojmenovat jednu z častých emocí a ukazuje, jak s ní pracovat. Děti se s touto knihou mohou snadno identifikovat, hlavní postava je chlapec, který prožívá emoci vzteku, jsou zde popsány jednotlivé situace, kdy tuto emoci cítí a také návod, jak se s ní vypořádat.

Postup:

Evokace: Dnes si, děti, budeme povídat o silné emoci-vzteku. Určitě ho všichni znáte. Úvodní otázky: Vzpomínáš si na situaci, kdy jsi naposledy prožíval vztek? Jak ses při tom cítil? Pomohlo ti něco? Každý žák přemýšlí a zodpoví, kdy zažívá vztek. Poté si s dětmi přečteme knihu: Co si počít se vztekem? Zde jsou názorné ukázky, jak se vztekem pracovat, jednu takovou si také vyzkoušíme.

Následuje aktivita: PRÁCE S DECHEM

Časová náročnost: 5 minut

Postup:

Děti si zavřou oči, soustředí se pouze na svůj dech, pohodlně sedí či leží. Pomalu a zhluboka se nadechnou nosem, nádech směřuje do břicha (mohou si zde dát také ruku). Dětem počítám pomalu do tří – nadechují se. Poté dech zadrží také na tři doby a pomalu vydechují (čtyři doby). Tuto aktivitu opakujeme několikrát.

Reflexe:

Pokyny byly dětem jasné, celá práce byla spíš o povídání. Zajímalo mě, kdy děti prožívají vztek, knihou jsem jim názorně ukázala, jak by mohli vztek zvládnout a jaké jsou metody k uklidnění. Děti skrz práci sdíleli vlastní zkušenost s prožíváním této emoce, rozvíjela se také jejich schopnost empatie (naslouchání), mnohokrát si přitakali a nadšeně vykřikovali: „tak to mám taky“. Možná by si kniha zasloužila delší práci, třeba aktivní vybití vzteku-kresbou/pohybem. My jsme aspoň stihli dechová cvičení. Myslím si, že jako úvodní aktivita

a seznámení s touto emocií byla kniha pro děti velmi jasná, bavila je číst, pomohly jim také názorné obrázky, které je zaujaly, a hlavně v příběhu kluka nacházeli sami sebe.

Možná obměna: Propojení s tělesnou výchovou (bušení, rytmická cvičení do polštáře). Volné bubnování na vybití vzteku, poté spojení s rytmiizací.

7. Aktivity zaměřené na ztotožnění s emocií

Název aktivity: HRA S DŘEVĚNOU KOSTKOU

Autor: Simone Pfeffer – kniha Rozvíjíme emoce dětí

Cíl: Žák se učí pojmenovat emoci a ztotožnit se s ní skrz vlastní zkušenost, dítě aktivně naslouchá ostatním, a tím se rozvíjí jeho schopnost empatie.

Pomůcky: dřevěná kostka

Časová náročnost: 15 minut

Organizace: práce na koberci

Postup:

Dítě hodí kostkou emocií a pak vypráví o nějakém svém zážitku, jenž nějak souvisí s emocií, kterou kostka ukázala. Hodí například zlost a může pak vyprávět o tom, jak ho něco rozzlobilo, nebo o situaci, kdy se někdo jiný rozzlobil.

Příklady otázek:

- Vzpomínáš si na situaci, kdy jsi byl opravdu rozzlobený?
- Kdy se ti stalo, že jsi dostal pořádnou zlost?
- Už jsi viděl někoho, kdo byl rozzlobený? Co dělal? Jak při tom vypadal?
- Vzteká se někdy tvůj bratr? Kvůli čemu?

Reflexe:

S dětmi jsme během této aktivity pracovali v kruhu. Před aktivitou jsme si zvolili pravidlo, že mluví pouze ten žák, který má v ruce kostku. Děti nacházely spoustu situací, během kterých danou emocií prožily. V mluvení se střídali po jednom, zapojili se všichni žáci. Pravidla

a pokyny byly pro děti jasné a aktivita dostatečně srozumitelná. Žáci byli schopni pojmenovat danou emoci a přiřadit k ní situaci, ve které danou emoci cítili. Rozvíjela se také jejich empatie skrze naslouchání ostatním.

Název aktivity: ŠKÁLA MÝCH EMOCÍ

Cíl: Žáci se učí uvědomovat si své emoce a případně je sdělovat ostatním.

Pomůcky: obrázky emocí (základních), kartičky se jmény dětí (zalaminované), tabule/nástěnka, kolíčky/magnetky

Postup:

Dítě při příchodu do školy přiřadí jmenovku se svým jménem k příslušnému pocitu, který prožívá.

Možná obměna: Učitel může vytvářet škálu emocí společně s dětmi (například v hodinách pracovních činností).

Reflexe:

Děti tuto aktivitu již znaly, pokyny jim tedy byly srozumitelné. Aktivitu jsme neprováděli pravidelně, pouze jeden den v týdnu, kdy byl zároveň prostor na její krátké vyhodnocení a zreflektování. Aktivita dává pedagogovi okamžitou zpětnou vazbu o tom, jak se děti cítí, podle toho může vyhodnotit, jaké vyučovací metody budou pro daný den vhodné, poskytuje mu také vstupní analýzu o stavu žáků. Tato aktivita je individuální – každý žák se rozhoduje, jak se v daný den má/cítí. Poskytuje prostor pro vzájemné sdílení a nácvik empatie skrze naslouchání ostatním.

8. Doporučené aktivity

Název aktivity: AUTOPORTRÉT

Autor: Deborah M. Plummer – Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres

Cíl: Žák se podílí na aktivitě, která vede k sebeuvědomění.

Pomůcky: papír, psací potřeby

Postup:

Dítě nakreslí svůj autoportrét do „kouzelného zrcadla“. Tuto aktivitu můžeme provádět opakovaně, tato aktivita nejen podporuje fyzické sebeuvědomění, ale také nabízí zobrazení portrétu v různých fázích vývoje. Když se žák například úspěšně vyrovná s nějakou důležitou změnou, nebo může nakreslit sám sebe s jiným výrazem ve tváři, v jiném oblečení, při určité činnosti. Autorka doporučuje portréty pověsit na zeď, vlepít do deníku nebo si založit zvláštní pořadač.

Náměty k reflexi:

Co se ti na sobě líbí?

Co bys chtěl změnit?

V čem jsi jiný než před rokem? Co se nejvíce změnilo?

Název aktivity: MOJE VITRÍNA

Autor: Deborah M. Plummer – Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres

Cíl: Žák si uvědomí, co je pro něj důležité.

Pomůcky: šablona vitríny

Postup:

Dítě do vitríny nakreslí to, co je pro něj důležité – může to být nějaký člověk, věc, nejoblíbenější jídlo, hračka nebo hra, důležitý den, nebo naopak věc, kterou ze všeho nejvíc nesnáší.

Náměty k reflexi:

Sdílení – co jsem nakreslil/a?

Je pro všechny důležité to stejné?

Název aktivity: TOHLE MĚ STRESUJE!

Autor: Deborah M. Plummer – Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres

Cíl: Žák vyjmenuje situace, ve kterých zažívá stres.

Pomůcky: -

Postup:

Žák vyjmenuje pět situací, které ho stresují, učitel může jít na začátku příkladem a sám říct pět situací, které ho stresují a dále pět situací, které podle něj mohou stresovat dítě.

Náměty k reflexi:

Vybavil si každý z vás jiné typy stresu?

Porovnejte své seznamy stresujících situací. V čem se podobají a v čem se liší?

Název aktivity: SNĚHULÁK

Autor: Deborah M. Plummer – Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres

Cíl: Žák si vyzkouší relaxační techniku, která vede k uvolnění napětí, zbavení stresu.

Pomůcky: -

Postup:

Představte si, že jste čerstvě postavení sněhuláci. Stůjte tiše s pažemi podél těla. Napněte všechny svaly. Teď si představte, že vyšlo slunce a začíná se pomalu oteplovat. Sněhuláci tají, až z nich na zemi zůstanou jen hromádky rozbředlého sněhu. Svezte se opatrně na podlahu. Tiše ležte a uvolněte všechny svaly. Na obloze se objevují mraky a na zem padají spousty sněhu, z něhož se mohou postavit sněhuláci. Postavte se a napněte svaly. Znovu roztajte. Potom se zase staňte sami sebou. Postavte se a protřepejte si paže, zápěstí a nohy tak, jako byste z nich sklepávali sníh.

Název aktivity: SCHOPNOST ŘÍCT STOP!

Autor: Angelika Grubert – Hry pro zvládání emocí

Cíl: Žák se naučí říkat stop, když se mu něco nelíbí.

Pomůcky: -

Postup:

Jedno dítě se postaví čelem k druhému. Zvedne ruce, otočí je dlaněmi dopředu proti kamarádovi. Pak důrazně a hlasitě prohlásí: Stop! Tato situace se opakuje třikrát, pak si dvojice vymění role. Tím děti získají zkušenost s vymezením se. Schopnost říkat Stop! Mohou nacvičovat i s několika dětmi, nebo dokonce s celou skupinou.

Náměty k reflexi:

Po této aktivitě vypráví žáci, jak se cítili.

Název aktivity: JEN POČKEJTE!

Autor: Angelika Grubert – Hry pro zvládnání emocí

Cíl: Žák trénuje reakce na nepříjemné situace.

Pomůcky: -

Postup:

Při procvičování této aktivity pracují žáci ve dvojici. Jeden člen řekne větu, která ho samotného už někdy naštvála nebo zranila. Druhý člen dvojice se postaví zpřímá a odpoví:

To se pleteš!

No a co? Tak to jsme na tom stejně!

Tvoje vtípky jsou vážně příma!

Děti se poté vystřídají. Osobně bych zvolila i modelovou situaci před třídou. Děti by po této aktivitě měli vědět, jak reagovat na nepříjemné poznámky.

Náměty k reflexi:

Jaká věta je podle dětí nejlepší?

Název aktivity: UVĚDOMUJEME SI TĚLO

Cíl: Žák směřuje svou pozornost k vlastnímu tělu. Žák uvolní své tělo.

Autor: aktivita je inspirovaná cvičením v knize Trénink empatie u dětí (Jesper Juul, Peter Hoeg a kol.)

Pomůcky: židle, jemná hudba

Postup:

Žáci se pohodlně usadí na své židle. Učitel by měl navodit klidné prostředí a vhodnou atmosféru pro relaxaci. Učitel postupně vede žáky, aby se zaměřili na různé části svého těla:

- Záda: Zaměření na kontakt s opěradlem židle, jak tělo spočívá na zádech.
- Nohy: Uvědomování si kontaktu nohou se zemí nebo s podlahou.
- Prsty na nohou: Uvědomění si kontaktu prstů na nohou s podlahou. Zahýbání prstou.
- Obličej: Záměrné povědomí o obličeji, jehož svaly mohou být uvolněny.
- Čelo: Vědomí o relaxaci svalů na čele.
- Okolí očí a úst: Zaměření na relaxaci svalů okolo očí a úst.

Po postupném uvědomování si těla a koncentraci na jednotlivé části, může učitel žáky povzbudit k hlubokému dýchání a uvolnění všech napětí.

Náměty k reflexi:

Jak ses během aktivity cítil/a?

Byla ti tato aktivita příjemná?

Název aktivity: DENÍK EMOCÍ

Cíl: Žák si pravidelně vede deník o emocích. Žák reflektuje své emoce. Žák přemýšlí o prožívaných emocích.

Pomůcky: sešit nebo deník, psací potřeby

Postup:

Děti si vedou deník, kam každý den zapisují nebo kreslí, jaké emoce prožily, co tyto emoce způsobilo a jak se s nimi vyrovnaly.

Náměty k reflexi:

Po týdnu by se žáci mohli pobavit o tom, které emoce v jejich deníku převažovaly. Dobrovolně mohou sdílet také své zápisky z deníku v kruhu.

Nápady na obměnu: Učitel může zadat specifickou otázku (např. Co ti dnes udělalo radost? Co tě dnes rozesmálo? Kdy jsi dnes cítil hněv?)

Název aktivity: A SMUTEK, UTEK

Cíl: Žák se seznámí s emocí smutku.

Pomůcky: kniha A smutek utek (Marka Míková)

Krátké představení knihy:

Knihka představuje různé formy smutku, které jsou rozděleny podle barev. Citlivě přibližuje tuto emoci dětem a ukazuje, v jakých situacích ji mohou zažívat. Smutky jsou zde vyobrazeny různě – jako malé, velké, klučičí i holčičí, vysvětlitelné i nevysvětlitelné, důvodné i bezdůvodné, příjemné i nepříjemné – ale všechny nakonec do člověka vlezou a usadí se. Smutek je známý všem a víme, že není snadné ho léčit. Autorka čtenáře vybízí k jeho pojmenování a ukázání si na něj.

Postup:

Žáci by se s učitelem mohli pobavit o emoci smutku, ať už ve fázi evokace (před čtením), nebo po přečtení knížky. Mohli by si smutek nakreslit, výtvarně ho zpracovat svojí barvou, napsat si/zamyslet se nad tím, co jim pomáhá k tomu, aby smutek vymizel. Nápady na zlepšení nálady by mohli vytvářet společně a učitel by je mohl zapisovat na tabuli. Učitel by měl vést žáky k tomu, že tuto emoci prožívá každý z nás a že je důležité ji přijímat.

Náměty k reflexi:

Jak se ti kniha líbila?

Pomohla ti v něčem?

Název aktivity: EMUŠÁCI – FERDA A JEHO MOUCHY

Cíl: Žák poznává emoce, jak u sebe, tak i u ostatních. Žák vyjadřuje emoce a naslouchá ostatním.

Pomůcky: sada Emušáci – Ferda a jeho mouchy (nakladatelství Scio)

Postup:

Emušáci jsou plyšové hračky, které rozvíjí emoční inteligenci dětí. Základ tvoří knížka s pohádkami, ve které vystupuje plyšová hračka (Ferda) a její pocity. Pocity jsou znázorněny plyšáky much, kterých je celkem 8 a představují dětem tyto jednotlivé emoce: hněv, strach, osamocení, důvěra, žárlivost, zvědavost, smutek a radost. Knižka je doplněna o poznámky a návazné aktivity.

6.6 Diskuze

V rámci své diplomové práce jsem měla za cíl navrhnout program, který rozvíjí emoční inteligenci žáků mladšího školního věku. Tento program jsem realizovala během dvou měsíců. Má práce se opírá o přímé pozorování žáků během realizace tohoto programu a analýzu jejich produktů. Chybí zde podložená a přesná data, což může být považováno za limit mé práce, pevně věřím, že abych mohla hodnotit nějaké konkrétní výsledky svého programu, potřebovala bych k jeho realizaci mnohem delší čas. I přes to, že zde chybí výsledky měření, opírám se o teoretické znalosti, a to především projevy toho, jak a kde se emoční inteligence projevuje. Ve své teoretické práci zdůrazňuji, že ačkoliv emoční inteligenci nelze přesně měřit, jde pozorovat.

Cítím, že navržení takového programu by si zasloužilo delší časové provedení, jelikož dva měsíce jsou opravdu krátká doba k vyhodnocení pokroku. Program je spíše nastínění toho, jak by se ve škole s tématem emocí dalo pracovat a jak by se téma emoční inteligence dalo u žáků rozvíjet. Kdybych mohla působit ve škole delší dobu, nejen po dobu povinné praxe během semestru, nebála bych se zařazovat toto téma během celého školního roku a věřím, že pokrok by byl pro pedagoga viditelnější.

Reflexe na proces realizace programu

Svůj program jsem realizovala během praxe, přicházela jsem do třídy, kde jsem žáky neznala, což se určitě projevilo i na možnostech realizování. Nejen žáci, ale celkově práce s emocemi

ve výuce pro mě byla zcela nová a mnohdy jsem nevěděla, jak žáci na jednotlivé aktivity zareagují. I pro žáky byl takovýto druh práce jiný a nebyli na něj zvyklí. Zpočátku bylo velmi náročné udržet si pozornost žáků. Největší úskalí po dobu celého programu byla časová náročnost, která bohužel nedovolovala zařazovat mé aktivity tak často do výuky. Čas si bralo zopakování pravidel komunikace ve třídě, celkové naladění na téma emocí, závěrečné vyhodnocení a reflexe. Domnívám se, že to byl hlavní důvod toho, proč jsem nemohla pracovat na více aktivitách, které jsem měla připravené.

Hodnocení efektivity programu

První aktivita, seznámení s emocemi, proběhla téměř katastrofálně. Téma emocí nebylo dětmi nijak zvlášť přijato, zvlášť ze strany chlapců, kteří mi dali jasně najevo, že toto téma je pro ně nezáživné a nudné. Byla jsem překvapená, jak náročná práce mě asi čeká a že téma nesklidilo takový ohlas, jak jsem očekávala. Během druhé aktivity se již celková atmosféra změnila, děti pochopily, že to s nimi myslím dobře a že jim nabízím jiný pohled na výuku než sezení v lavicích. Postupně si troufám říci, že děti téma zaujalo a v závěrečných dopisech mi děkovaly, že jsem je o emocích učila.

Osobní postřehy a zkušenosti

Pro pedagoga je toto téma jistě náročné. Musí jít pro děti vzorem a nesmí se bát mluvit o svých emocích. Musí být odborně připraven a vědět, co přesně chce u dětí rozvíjet a jak se jednotlivé složky emoční inteligence projevují. Předem také upozorňuji, že toto téma je velmi citlivé a že jsem se sama dozvíдалa věci, které se mnou rezonovaly ještě po výuce. Děti nemají hranice a sdílí velmi ochotně své zkušenosti, jak pozitivní, tak negativní.

Doporučení pro praxi

Kromě časové náročnosti zde byl problém i se zařazením tohoto tématu mezi vyučované předměty. Je velmi těžké najít během vyučovacího týdne prostor na téma emocí, kdy si s žáky opravdu sednete a posloucháte je, věnujete jim čas a pozornost. Mně osobně se nejvíce osvědčily výchovy, které mají volnější charakter, ale kde se mi zároveň i toto téma pěkně propojovalo. Určitá výzva by mohly být předměty typu matematika, český jazyk.

Při zavádění podobných programů doporučuji zvážit vzájemnou spolupráci s rodiči. Jak zdůrazňuje Goleman (2020), výchovné působení na dítě z několika stran (nejen ve třídě, ale

i doma) je pro jeho citový růst optimální. Program je navržen pro druhou třídu základní školy, ale většina aktivit má doporučení až do 10 let věku dítěte.

Limity a omezení práce

Hlavním omezením byla časová náročnost programu a omezený počet žáků, se kterými jsem pracovala. Dalším omezením bylo, že jsem neměla možnost sledovat dlouhodobé efekty programu. Do budoucna by bylo vhodné provést rozsáhlejší realizaci s větším počtem účastníků a delším časovým horizontem.

Budoucí směřování a výzkum

Pro další výzkum by bylo zajímavé sledovat dlouhodobý vliv programů na rozvoj emoční inteligence. Rovněž by bylo užitečné zkoumat, jak různé metody a techniky ovlivňují rozvoj emoční inteligence u různých věkových skupin. Navrhuji také zkoumat možnosti integrace těchto programů do různých předmětů a školních aktivit.

Shrnutí přínosů zavedení tématu do výuky

Ve třídě jsem měla žáky, kteří mezi sebou příliš nekomunikovali nebo kteří byli přiřazeni vedle sebe sedět. Spolupráce a naslouchání vedlo žáky k tomu, aby se navzájem lépe poznali, dozvěděli se něco nového o sobě a našli něco společného, což mělo pozitivní vliv na jejich vzájemné vztahy. Paní učitelka mi sdělila, že se o žácích během programu dozvěděla věci, které o nich předtím nevěděla, a měla možnost je pozorovat z jiné perspektivy. Ačkoliv je toto téma vysoce abstraktní a výsledky nemusí být viditelné i po velmi dlouhé době, domnívám se, že je toto téma ve školství důležité a má své opodstatnění. Jako hlavní přínos své práce spatřuji navržení konkrétních aktivit, které mohou být inspirací pro ostatní pedagogy i pro mou budoucí pedagogickou kariéru a které jsem měla možnost si sama vyzkoušet v rámci třídy a ohodnotit.

Závěr

V rámci své diplomové práce jsem se zaměřila na téma emoční inteligence a na možnosti jejího rozvoje u žáků prvního stupně základní školy. Teoretická část se věnuje základním pojmům a konceptům spojeným s emocemi – jejich znakům, funkcím a základním druhům. Pochopení těchto aspektů je klíčové pro vymezení pojmu emoční inteligence, jejích složek a projevů, což jsem podrobně rozpracovala ve druhé kapitole. Nejprve jsem představila koncept emoční inteligence, její začlenění mezi různé formy inteligence, definice a modely, z nichž vychází. Následně jsem se soustředila na jednotlivé složky emoční inteligence. Ve třetí kapitole jsem se zaměřila na charakteristiku žáků mladšího školního věku, jejich kognitivní a emoční vývoj a proces socializace ve třídě. Čtvrtá kapitola se věnuje rozvoji emoční inteligence v rámci ontogeneze, v rodině a ve školním prostředí. Zdůrazňuje také význam, proč emoční inteligenci rozvíjet. Pátá kapitola analyzuje, jak je emoční inteligence zakotvena v rámcovém vzdělávacím programu, jak ji lze integrovat do výuky v různých předmětech a průřezových tématech, její vliv na třídní klima a školní úspěšnost, požadavky na učitele a kompetence, které by měli mít. Pátou kapitolu uzavírají možné problémy při zařazení podobných programů do škol. Hlavním cílem mé práce bylo vytvořit a realizovat program na rozvoj emoční inteligence, který vychází z teoretických poznatků uvedených v mé diplomové práci a je doplněn o komentář z přímého pozorování žáků během průběhu plnění těchto aktivit. Snažila jsem se zapojit aktivity, které by dětem představily téma emocí, pomohly jim uvědomit si jejich vlastní prožitky a naučily je základní emoce rozlišovat a pojmenovávat. Posilovala jsem empatii prostřednictvím aktivit zaměřených na naslouchání, sdílení a čtení příběhů o emocích. Děti jsem podporovala ve vyjádření emocí nejen verbálně, ale i tvořivě, kdy jsem propojovala toto téma s výtvarnou a hudební výchovou. Zvláštní pozornost jsem věnovala emocím, které jsou pro děti obtížně zvládnutelné, například vzteku, kde jsem si vyzkoušela relaxační techniku – práci s dechem. Přiblížila jsem aktivity zaměřené na ztotožnění se s emocemi, jejich sdílení a přiřazení konkrétních názvů emocí k prožitkům žáků. Můj program obsahoval také doporučené aktivity, které jsem však již neměla možnost realizovat, a proto v práci chybí mé pozorování z jejich výuky. V diskuzi jsem shrnula své postřehy – co bylo obtížné, jak se mi s dětmi pracovalo, jaké přínosy mi tato práce přinesla, a uvedla doporučení a limity svého programu.

Seznam literatury

- BROCKERT, Siegfried a BRAUN, Gabriele. *Testy emocionální inteligence*. Přeložil Simona HOSKOVCOVÁ. Praha: Ikar, 1997. ISBN 8072021494.
- BUREŠ, Miroslav, VALIŠOVÁ, Alena (ed.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Hana KASÍKOVÁ (editor). *Pedagogika*. Praha: Grada, c2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- BUREŠ, Miroslav, VALIŠOVÁ, Alena (ed.). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Hana KASÍKOVÁ (editor). *Pedagogika*. Praha: Grada, c2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Grada, 2010. ISBN 978-80-247-7370-4.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vydání čtvrté. Karel BALCAR (překladatel). Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0741-2.
- FULLER, Andrew. *Šťastné a úspěšné dítě: jak vychovat génia*. Jitka ONDRYÁŠOVÁ (překladatel). *Esence*. Praha: Euromedia, 2017. ISBN 978-80-7549-175-6.
- GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy. Dobrá škola. Management třídy*, 2. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GAJDOŠOVÁ, Eva a HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Přeložil Jitka SLAVÍKOVÁ. *Pedagogická praxe*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence*. Vyd. druhé, Dotisk. Přeložil Markéta BÍLKOVÁ. Praha: metafora, 2020. ISBN 978-80-7359-334-6.
- GRAZIANO, Paulo A., Rachael D. REAVIS a CALKINS. The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *Journal of School Psychology* [online]. 2007, 45, 3-19 [cit. 2024-04-18]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/49703364_The_Role_of_Emotion_Regulation_and_Children's_Early_Academic_Success
- GRUBERT, Angelika. *Hry pro zvládnání emocí: pro děti 4-10 let*. Libor DROBNÝ (ilustrátor), Alena BEZDĚKOVÁ (překladatel). Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1863-0.
- HALLAM, Susan. An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education* [online]. 2009, 35(3), 331-330 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03054980902934597>
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Psyché. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-4675-3.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi. Pedagogika (Grada)*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

HONZÁK, Radkin. *Emoce od A do P*. Praha: Galén, [2020]. ISBN 978-80-7492-492-7.

CHATTERJEE SINGH, N. a DURAIAPPAH, A. K. (Eds.). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. UNESCO MGIEP Transforming Education [online]. 2020, 49-51 [cit. 2024-06-14]. Dostupné z: https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2Fc1178d56-5c72-460b-bd58-02bfba9a6abd_RL_Rethinking%20Learning%20-%20A%20Review%20of%20Social%20and%20Emotional%20Learning%20For%20Education%20System.pdf

CHERNISS, Cary. *Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters* [online]. 2000, 15 [cit. 2024-02-12]. Dostupné z: https://www.gocivilairpatrol.com/media/cms/Emotional_Intelligence_What_is_it_a_F169C05C13DCB.pdf

JUUL, Jesper; HØEG, Peter; BERTELSEN, Jes; HILDEBRANDT, Steen; JENSEN, Helle et al. *Trénink empatie u dětí*. Michaela WEBEROVÁ (překladatel). Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1278-2.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7535-7.

KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Strach a učení. Psyché*. Praha: Grada, 2024. ISBN 978-80-271-5060-1.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LÍŠKOVÁ, Barbora. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-398-7.

LUND, Nick, HOLT, Nigel a LEWIS, Rob (ed.). *Intelligence a učení: z pohledu psychologie*. Přeložil Helena HARTLOVÁ. Z pohledu psychologie. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3922-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 8024610566.

MERTIN, Václav. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa). Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. ISBN 978-80-7598-500-2.

MORRIS, Ammanda Sheffield, Jennifer S. SILK, Laurence STEINBERG, Sonya S. MAYERS a Lara Rachel ROBINSON. The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development* [online]. 2007, 16(2), 361 - 388 [cit. 2024-04-10]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/49703364_The_Role_of_Emotion_Regulation_and_Children's_Early_Academic_Success

- NAKONEČNÝ, Milan. *Emoce*. V Praze: Stanislav Juhaňák - TRITON, 2012. ISBN 978-80-7387-614-2.
- PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Přeložil Monika ŽÁRSKÁ. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787647.
- PIRODDI, Chiara. *Montessori: dětské emoce : jak naučit děti pochopit své pocity*. Přeložil Miroslava LÁNSKÁ. Esence. Praha: Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7236-8.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 2., doplněné, aktualizované a přepracované vydání. Praha: Academia, 2023. ISBN 978-80-200-3347-5.
- PLUMMER, Deborah. *Učíme děti zvládat úzkost, obavy a stres: cvičení pro mladší školní věk*. Denisa ŠMEJKALOVÁ (překladatel). Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0377-3.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Psyché. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2023. 165 s. [cit. 2014-05-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Vyd. 2., rev., V této řadě 1. Jiří KREJČÍ (překladatel). *Klasická díla psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0597-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, c2009. ISBN 978-80-7367-560-8.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, c2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SCHULZE, Ralf a ROBERTS, Richard D. (ed.). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
- STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-553-9.
- STUHLÍKOVÁ, Iva; PROKEŠOVÁ, Ludmila; KREJČÍ, Milada; MAZEHOVÁ, Yvona a KOUŘILOVÁ, Jana. *Zvládání emočních problémů školáků*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka; BINAROVÁ, Ivana; HOLÁSKOVÁ, Kamila; PETROVÁ, Alena; PLEVOVÁ, Irena et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Studijní texty. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

URBAN, Dieter. *Emocionální inteligence: šance pro nekonvenční myšlení a alternativní rozhodování*. Přeložil Jiří PONĎELÍČEK. Praha: Management Press, 1998. ISBN 8085943794.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 8024608413.

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