

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Mgr. Zora Poláčková

**Emoční inteligence dětí předškolního věku**

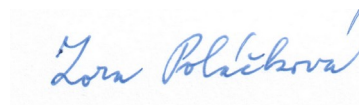
Olomouc 2022

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

## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem zadanou bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Veroniky Kavkové, Ph.D. ze svých znalostí získaných během studia a s použitím zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 17.6. 2022



.....

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Veronice Kavkové, Ph.D., za prvotní inspiraci, vstřícnost, se kterou se ujala vedení mé práce, příjemnou spolupráci a podnětné připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

# Obsah

## Úvod

1. Emoce .....	8
1.1. Definice pojmu emoce .....	8
1.2. Vznik emocí .....	9
1.3. Druhy emocí .....	10
1.4. Regulace emocí .....	11
2. Emoční inteligence .....	12
2.1. Vymezení pojmu emoční inteligence .....	12
2.2. Složky emoční inteligence .....	13
2.3. Význam emocí a vliv emoční inteligence na kvalitu života .....	14
3. Vývoj dítěte předškolního věku .....	15
3.1. Obecná charakteristika dítěte předškolního věku .....	15
3.2. Emocionální a sociální rozvoj dítěte .....	16
4. Rozvoj emoční inteligence dětí .....	18
4.1. Metody a strategie rozvoje emoční inteligence dětí .....	19
4.2. Srovnání metodologie v zahraničí a v ČR .....	22
5. Úloha rodiny a školy v emočním rozvoji dítěte .....	23
6. Charakteristika MŠ .....	25
7. Praktická část .....	27
7.1. Cíle a výzkumné otázky práce .....	27
7.2. Metodika .....	28
7.2.1. Popis použité metody .....	28
7.2.2. Vzorek respondentů .....	29
7.2.3. Portfolio aktivit pro rozvoj emoční inteligence .....	31
7.2.3.1. Emoce a emoji .....	31
7.2.3.2. Co se stalo .....	32

7.2.3.3 Zrcadlo - kdo jsem? .....	33
7.2.3.4. Umění naslouchat .....	35
7.2.3.5. Mimika .....	36
7.2.3.6. Obličejové puzzle .....	36
7.2.3.7. Uhodni emoci .....	38
7.2.3.8. Pomáháme si .....	39
7.2.3.9. Gesta .....	40
7.2.3.10. Správné nebo špatné řešení? .....	41
7.2.3.11. Kreslíci diktát .....	43
7.2.3.12. Jak vypadají emoce? .....	44
7.2.3.13. Sluníčkové X mráčkové brýle .....	45
7.2.3.14. Kocouří pralice .....	46
7.2.3.15. V hlavě .....	47
7.3. Výsledky a interpretace dat .....	48
7.3.1. Výsledky k VO1.....	54
7.3.2. Výsledky k VO2 .....	55
7.4. Diskuze .....	56

## **Závěr**

## Úvod

„Co můžeme dělat, abychom v dnešní době vychovali děti šťastné, zdravé a tvořivé? Musíme změnit způsob vývoje jejich mozku.“ (L.E.Shapiro)

Podle L.E.Shapira je možné změnit vrozené emoční predispozice, např. plachost dítěte.

Pružný dětský mozkový systém společně s výchovným působením na dítě umožní vznik nových nervových drah, přizpůsobivějších biochemických vzorců a tím i zklidnění reakce na dráždivý signál. Shapiro dále uvádí, že pokud chceme vychovat děti nezávislé, sebevědomé, přizpůsobivé, vynalézavé a oblíbené, řešením je autoritativní výchovný přístup, tzn. rovnováha mezi stanovenými hranicemi a vstřícným prostředím. Dle tvrzení autora důraz na jednu změnu emoční stránky inteligence spustí lavinový efekt, tedy i ostatní aspekty se následně změní k lepšímu - např. hry zaměřené na spolupráci sníží agresivitu a tím zvýší vytváření přátelských vztahů.

Předpokládáme tedy hypotézu, že se emoční dovednosti dají naučit a mohou významnou měrou zvýšit kvalitu života dítěte v budoucnosti.

Cílem teoretické části této práce je objasnit základní pojmy emoce, emoční inteligence a definovat jejich význam pro život člověka, formulovat a vysvětlit struktury emoční inteligence podle Daniela Golemana. Dále shrnout dosavadní poznatky o specifických rysech psychiky dítěte předškolního věku a zákonitostech jeho psychického vývoje, zejména rozvoje emocionálního a sociálního, prozkoumat oblast emocí a emoční inteligence u dětí předškolního věku a vymezit podpůrné postupy pro správný vývoj emoční inteligence u dětí. Vyjádřit úlohu školy v emočním rozvoji dítěte.

Praktická část si klade za cíl navrhnout program pro rozvoj emoční inteligence dětí formou portfolia aktivit, tyto aktivity zařadit do výuky a ověřit dotazníkem a pozorováním, zda je tímto způsobem možné u dětí předškolního věku rozvíjet všechny v teoretické části zmíněné oblasti emoční inteligence.

Během veškerých vzdělávacích, výchovných a dalších aktivit v MŠ bych chtěla dětem být příkladem v efektivním způsobu komunikace i ve vyjadřování a zvládnání emocí.

Při realizaci programu bych chtěla budovat atmosféru přijetí, pohody a vzájemného respektu, podporovat v dětech jejich přirozenou sebedůvěru a touhu po samostatnosti, to vše za důsledného dodržování stanovených pravidel mezilidského chování.

# 1. Emoce

## 1.1. Definice pojmu emoce

V nynější době je oblast emocí v psychologii dobře teoreticky zpracována a podložena vědeckým výzkumem v oblasti neurologie.

Psychologický slovník definuje pojem emoce jako „subjektivní prožitky libosti nebo nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy, stavy menší či větší pohotovosti nebo zaměřenosti“. (Hartl, Hartlová 2004, str. 138)

Dle slovníkového výkladu se emoce dělí na vyšší - např. soucit a nižší - např. agresivita, základní (radost, překvapení, strach, vztek, smutek, znechucení) a složité (pýcha, pohrdání, žárlivost, zklamání, závist, nenávisť), které jsou založeny na kognitivním hodnocení, dále např. na intelektuální, estetické, etické, astenické nebo stenické, přičemž jsou charakterizovány různou intenzitou a dobou trvání (Hartl, Hartlová 2004).

Nakonečný pojem emoce vysvětluje jako „fenomenálně specifické a komplexní psychické jevy hodnocení situace či stimulace; mající komponentu citovou, která je klíčová, protože se konstituuje v jednotě s poznáváním významu situace, a dále komponentu behaviorální a somatickou; jako takové jsou reakcí na životně významné situace, která vedle identifikace jejich významu zahrnuje také aktivaci individua k účelné adaptaci daným situacím.“ (Nakonečný 2012, str. 16)

Obě pojetí ve své definici zahrnují na jedné straně emoce z hlediska pocitů a na druhé straně z hlediska projevů.



## 1.2. Vznik emocí

„Emoce z nitra člověka vyplouvají na povrch v situacích, které jsou pro něj významné a souvisí s objektem jeho zájmu“ (Šolcová Poláčková 2018, str. 47).

Z tohoto vyjádření vyplývá, že emoce nemohou být vyprovokovány objekty, k nimž zaujímáme neutrální postoj.

Každý jistě zažil citově vypjaté momenty, kdy s námi „cloumají“ emoce. Umíme si tedy představit, za jakých okolností a příčin emoce vnímáme a vyjadřujeme.

Kde však sídlí původ emocí v těle člověka? Abychom pochopili, na jakém anatomickém základu se emoce vytvářejí, musíme nejdříve znát složení lidského mozku.

Lidský mozek je řídicím a integračním orgánem nervové soustavy. Řídí a kontroluje veškeré tělesné funkce, ale i samotné myšlení, paměť či vnímání emocí. Mezi jeho hlavní části patří mozkový kmen, mezimozek a koncový mozek.

Z nejprimitivnějšího základu, mozkového kmene, se postupně vydělila emoční centra, která se vyvíjela z čichového laloku. Měla za úkol zpracovat základní reakci na ohrožení - útok, útěk nebo přiblížení. (Goleman, 2011)

Koncový mozek je evolučně nejmladší část mozku. Větví se se na 2 hemisféry, z nichž každá má 5 laloků. Hemisféry jsou pokryty kůrou, která se dělí na paleocortex nacházející se v tzv. čichovém mozku, archicortex - součást některých struktur limbického systému a neocortex – šedou kůru mozkovou. (Zemánek, 2009)

Šedá kůra mozková tvoří 96 % povrchu hemisfér, má nejvíce vrstev a je sídlem myšlení. V průběhu evoluce se rozvinula z emočních center čichového laloku. Tímto propojením se vysvětluje vzájemný vztah rozumu a citů člověka.

Do koncového mozku patří mimo jiné i struktury limbického systému. Limbický systém obkružující mozkový kmen dal základ pro zpracování různých emocí v našem mozku. Mezi struktury limbického systému patří: podkorové centrum amygdala, hipokampus a korové centrum. Hipokampus souvisí s pamětí a chápáním vjemů. (Goleman, 2011)

Amygdala je centrem emoční paměti. Bez amygdaly by nám chyběl smysl pro citový význam událostí. Amygdala také zajišťuje kontrolu nad informacemi přenesenými ze smyslových orgánů a zabezpečuje připravenost mozku reagovat na krizovou událost (Shapiro, 2009).

### 1.3. Druhy emocí

Z laického hlediska vnímáme na sobě nebo na ostatních nejčastěji emoce silné nebo slabší intenzity, přechodného nebo trvalejšího rázu a pozitivního nebo negativního citového zabarvení. Z odborného hlediska však existuje mnohem širší škála rozlišení druhů emocí podle mnoha různých kritérií.

Emoce lze např. dělit podle

- vztahu k objektu (k vlastní osobnosti / k předmětu / k modalitě / bez obsahu)
- původu (tělové / smyslové / duševní / duchovní)
- účelu (stenické = aktivující / astenické = deaktivující)
- rozsahu citu ve vědomí (partikulární / totální citové stavy)
- intenzity a trvání (city - krátkodobé, různě intenzivní, nálady - déletrvající, různě intenzivní / afekty - krátkodobé, intenzivní / vášně - dlouhodobé, intenzivní)
- obsahové jednoduchosti (pocity - jednoduché / city – složitější)
- objektu a operací s ním sdružených ( pozitivní tendence k užitečnému objektu / negativní tendence od škodlivého objektu / impulzivní = tendence k něčemu nebo od něčeho / zápasivé = snaha o něco nebo proti něčemu)
- vyvolání sensorickou stimulací
- vztahu k ostatním lidem (láska, závist)
- vztahu k sebeoceňování (stud, pýcha)
- hodnocení ( humor, krása, obdiv)
- zaměření a složení: vyšší city (naučené - etické / estetické / intelektuální) / citové vztahy (komplexní a déle trvající) / smíšené city (složené z několika citů)
- vrozenosti/ naučenosti: primární (vrozené, odvozené od pudů) / sekundární (složené ze dvou primárních) / naučené - dle objektů, jimiž jsou podmíněny (Nakonečný, 2012)

Jako základní emoce Nakonečný vyčleňuje: úzkost, radost, smutek, strach, hněv, pocit viny, stud, starost, empatie, tělové pocity (bolest, hlad a žízeň, hnus, sexuální pocity, pocit únavy).

Mezi vývojově vyšší city řadí intelektuální, etické, estetické.

Jako poslední skupinu přidává citové vztahy - přátelství, láska, závist a nenávist.

## 1.4. Regulace emocí

Pokud bychom vyjadřovali jakékoliv emoce včetně negativních zcela bez zábran, docházelo by k pudovému jednání často velmi konfliktního až agresivního rázu, které by mělo být charakteristické a opodstatněné spíše ve světě zvířat, nikoliv ve světě lidí. Bohužel denně sledujeme negativní následky nezvládnutých vyhrocených emočních reakcí v mezilidských kontaktech.

Lidé by se měli snažit projevy svých emocí rozpoznat a ovládat tak, aby naopak emoce neovládly je. Zároveň ale není vhodné své emoce vůbec nevyjadřovat případně potlačovat. Takovéto chování je dle výzkumů mnoha psychologů (viz např. psychoanalýza Sigmunda Freuda) prokázáno jako škodlivé a vedoucí k závažným psychickým a zdravotním problémům (deprese, obsese, hysterie, úzkost, neuróza, kardiovaskulární onemocnění).

Je tedy nutné a určitě i možné naučit se emoce vhodným způsobem projevit, což předpokládá jejich vědomé usměrnění, ovlivnění neboli regulaci.

Regulaci emocí můžeme popsat jako emoční kompetenci, spočívající ve schopnosti adekvátně pojmenovat, zpracovat a vyjádřit vlastní emoční prožitek, přičemž tato schopnost závisí na aktuální životní situaci, zkušenostech, temperamentu a sociokulturním prostředí jedince.

Funkcí regulace emocí je „ovlivnění výskytu a intenzity emočního projevu a emočního prožívání a udržení organismu připraveného k činnosti, tak, aby fungoval v rovnováze, bez zbytečných energetických výdajů.“ (Šolcová Poláčková, 2018, str. 91)

Regulaci autorka dále dělí na

- vědomou / nevědomou
- vnitřní (regulace vlastních emocí) / vnější (regulace emocí jiných lidí)
- vedoucí ke zvýšení / snížení / udržení intenzity emočních stavů
- zaměřenou na spouštěcí mechanismus před prožitkem / prožitek samotný / projev.

Jako nejčastější strategie regulace emocí se využívají strategie

- behaviorální, zaměřená většinou na projev emocí
- kognitivní a motivační, soustředící se na změnu významu a přehodnocení afektivní situace nebo cílů jedince
- sociální - např. poskytnutí sociální opory, vyhledávání přátel.

Některé strategie lze hodnotit jako „zdravé“, např. pozitivní přehodnocení negativní situace (využívané např. jako zpochybnění příčiny zloby při vzteku), fyzická aktivita, relaxace, realizace aktivity vedoucí k zaručenému úspěchu a tím ke zvýšení pozitivního sebehodnocení, srovnání své situace s horší situací, pomoc jinému člověku v tíživé situaci, zaujetí kritického postoje k úzkost vzbuzujícím představám (Goleman, 2011).

Jiné strategie lze oproti tomu vnímat jako „nezdravé“, např. potlačení projevu emocí, přejídání, užívání návykových látek nebo bezvýhodné zabřednutí do problému. (Šolcová Poláčková, 2018)

Zmínění autoři shodně zdůrazňují nezbytnost schopnosti pracovat s vlastními emocemi, abychom si dokázali uvědomit, kdy naše city a jejich projevy překračují únosnou míru.

.

## **2. Emoční inteligence**

### **2.1. Vymezení pojmu emoční inteligence**

Pojem emoční inteligence vznikl v 90. letech 20. stol. v rámci humanistické psychologie pro potřebu vyjádřit kromě kognitivní inteligence i míru dalších vlastností.

Psychologové Salovey a Mayer v roce 1990 definovali emoční inteligenci jako „součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání.“ (in Shapiro, 2009, str. 17)

Bradberry a Greaves označují emoční inteligenci za „schopnost rozpoznat a pochopit své vlastní emoce a pocity ostatních lidí. Je to umění použít tato uvědomění pro ovládnutí svého chování a vztahů“ ( Bradberry, Greaves, 2013, str. 30)

Nakonečný uvádí, že se pojmu emoční inteligence v podstatě rovná pojem „sociální inteligence“, kterou již v roce 1921 charakterizoval E. L. Thorndike jakožto „zvláštní druh inteligence potřebný k řešení sociálních problémů či problémů vystupujících v mezilidských vztazích“ (in Nakonečný, 2012, str.191).

Emoční inteligenci lze souhrnně chápat jako citovou vyzrálost. Jedná se o míru radostného prožívání života i míru, se kterou jedinec zvládá každodenní problémy.

Emoční dovednosti se vzájemně doplňují s rozumovými schopnostmi. Oproti rozumovým schopnostem nejsou emoční dovednosti snadno a přesně měřitelné, jsou však rozpoznatelné a nesporně významné pro úspěšný život člověka.

## **2.2. Složky emoční inteligence**

Podle amerického psychologa Daniela Golemana se emoční inteligence skládá z pěti vzájemně propojených složek:

1. Znalost vlastních emocí - uvědomování si svých citů je důležité pro sebeporozumění
2. Zvládnutí emocí - je to schopnost sebeovládání, vyvíjející se ze sebeuvědomění
3. Schopnost sám sebe motivovat a vyvíjet úsilí k dosažení stanoveného cíle - city nás pohánějí k tvořivosti, k vědění a k jakékoliv úspěšné činnosti, souvisí také se schopností odkládat uspokojení, potlačit netrpělivost. Patří sem i vytrvalost, sebekontrola.
4. Vnímavost k emocím jiných lidí - schopnost empatie neboli vcítění umožňuje rozpoznávat, co si druzí přejí.

5. Umění mezilidských vztahů - uplatňování empatie ve vztazích, přizpůsobení svého jednání podle vnímání emocí jiných lidí (Goleman 2011).

Autor vyzdvihuje v soukromých i pracovních mezilidských vztazích význam schopnosti rozpoznávat své vlastní emoce i emoce druhých lidí a reagovat na ně vhodným způsobem. Za nezbytné považuje spojení emoční inteligence a etického cítění. Etické postoje v životě člověka se odvíjí od jeho emočních schopností. Bez schopnosti ovládat vlastní netrpělivost a pokušení nelze rozvinout vůli ani charakter. Morální využití emoční inteligence závisí na úrovni vývoje od přirozeného dětského egoizmu k altruizmu, jehož předpokladem jsou empatie, lítost a emocionální zralost (Goleman, 2011).

### **2.3. Význam emocí a vliv emoční inteligence na kvalitu života**

Využití našich vrozených mentálních schopností se odvíjí od toho, jak a nakolik naše emoce utlumují nebo posilují naši schopnost myslet a plánovat.

„Naše emoce nám pomáhají zvládat události, které jsou pro nás příliš důležité na to, aby jejich řešení bylo ponecháno pouze na intelektu. Do jaké míry nás v našem snažení motivují nadšení a pozitivní emoce (nebo i určitý pocit úzkosti), to určuje naši potřebu dosahovat cílů.“  
(Goleman, 2011, str. 13).

Emoce tedy ovlivňují motivaci člověka a tím i zaměřenost jeho jednání určitým směrem.

Dopomáhají nám dosáhnout příjemného a vyhnout se nepříjemnému. Některé emoce naše jednání aktivují, jiné naše jednání utlumují.

Stejná emoce však nemusí vždy za všech okolností vyvolat stejnou reakci. Např. strach naše projevy někdy aktivuje, jindy utlumuje. Přitom záleží i na intenzitě emoce - nejvíce zesilující účinek je přičítán emocím střední intenzity. Emoce, ať už negativního nebo pozitivního charakteru, pomáhají člověku zapamatovat si učivo, fakta, prožité události. Dále ovlivňují naše myšlení, fantazii, řešení problémů.

Nakonečný význam emocí shrnuje následujícím výrokem: „Emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek a vnější projevy této vnitřní organizace v chování. Jsou to právě emoce, které rozhodují o tom, jak nakonec žijeme.“ (Nakonečný, 2012, str. 31)

Z těchto tvrzení vyplývá, že emoce hrají v životě každého člověka nesmírně důležitou, dalo by se říct přímo vůdčí roli a nesmí tak být opomínán význam emoční inteligence oproti intelektu. Obě složky, emoční a rozumová se navzájem doplňují. Rozum nám pomáhá vyvážit emoce a emoce pohánějí naše rozumové schopnosti na plný výkon.

K čemu nám emoční inteligence v životě slouží?

Emočně inteligentní lidé si uvědomují špatné stránky své osobnosti, umí kontrolovat vlastní nežádoucí reakce, dokáží sami sebe usměrnit a motivovat, zabývají se pocity ostatních a dokáží sebe i ostatní dovést do stanoveného cíle.

Pokud se tedy naučíme rozpoznávat, chápat a regulovat vlastní emoce, budeme vyrovnanější. S pozitivním naladěním budeme lépe působit na lidi ve svém okolí, bude se nám lépe dařit ve vztazích, což se odrazí v úspěšnějším osobním i pracovním životě. V neposlední řadě budeme příkladem svých správných reakcí vhodně výchovně působit na děti, které od nás dospělých přejímají vzory chování a nápodobou reagují konkrétním způsobem na psychicky zátěžové situace.

### **3. Vývoj dítěte předškolního věku**

#### **3.1. Obecná charakteristika dítěte předškolního věku**

V širším pojetí je předškolní věk chápán jako období dítěte od narození až po jeho vstup do základní školy.

V užším pojetí znamená toto období věk zhruba od 3 do 6 let, kdy dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu.

V tomto věku se mění tělesná konstituce dítěte. Ve vývoji motoriky probíhá zdokonalování, zvyšuje se úroveň pohybové koordinace, manuální zručnost. Na konci předškolního období by dítě mělo být plně samostatné v sebeobslužných a hygienických činnostech.

Zlepšuje se úroveň řeči ve všech rovinách, zároveň s ní narůstá i úroveň znalostí o okolním světě. Vnímání je typicky neanalytické, subjektivně zabarvené, vázané na zkušenost a aktivitu. Nejoblíbenější a nejtypičtější činností dětského věku je hra. Langmeier (2006, str. 100) definuje hru jako „činnost fyzickou nebo psychickou, která je vykonávána jenom proto, že je libá a že přináší dítěti uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle“.

Intenzivně se rozvíjejí často ve hře a výtvarném projevu uplatňované fantazijní představy, jejichž prostřednictvím si dítě vysvětluje realitu. Myšlení je předoperační, egocentrické, antropomorfické, magické, artificialistické. (Šimíčková Čížková, 2008)

Ke konci předškolního období nastává postupný přechod ke stadiu konkrétních myšlenkových operací, kdy již dítě začíná chápat příčinné vztahy a nalézá souvislosti mezi jevy. (Langmeier, 2006)

Vzhledem k tematickému zaměření této práce se nyní zaměříme detailněji na oblast emocionálního a sociálního rozvoje dítěte.

### **3.2. Emocionální a sociální rozvoj dítěte**

Zdrojem citových zážitků dítěte ve věku 3 – 6 let je konkrétní aktivita. Dítě prožívá radost ze spontánní činnosti. Vztek a zlost se již neprojevují tak často jako v batolecím období. Již méně se vyskytuje strach z neznámého prostředí a cizích lidí. Starší předškolák však může začít projevovat strach z nereálných fantastických bytostí.

Rozvoj sociálních citů je charakterizován potřebou kontaktů již nejen převážně s dospělými, ale i s vrstevníky. Intelektuální city se projevují jako radost z poznávání. City estetické mají formu příjemných pocitů při prožívání a vnímání subjektivně krásných podnětů. Etické city se mohou manifestovat prožíváním pocitu viny, když je dítě napomenuto nebo naopak radostí z pochvaly (Šimíčková Čížková, 2008).

V předškolním věku u dítěte pokračuje socializace. Rodina nadále zůstává primárním socializačním prostředím, zajišťujícím dítěti prvotní kontakty se společností. Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra.



„Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi. Dětská hra je základním prostředkem vývoje dětské osobnosti. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je základní psychickou potřebou dítěte. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám pozorovat vývojové zvláštnosti“ (Šimíčková Čížková, 2008, str. 72).

Příležitost ke kontaktu s druhými dětmi je pro předškolní dítě velmi významným činitelem emočního vývoje a napomáhá k rychlejšímu rozvoji sociálních dovedností. V kolektivu jiných dětí - spolužáků, příbuzných nebo známých se dítě učí porozumět druhému, projevit svůj názor, rozdělit se o hračky, domluvit se na pravidlech společné hry, řešit konflikty.

Zdravě se vyvíjející dítě v předškolním věku by mělo projevovat iniciativu v komunikaci, navazovat oční kontakt, kontaktovat za účelem hry své vrstevníky, rozlišovat mezi známými a neznámými lidmi a uzpůsobit podle toho své chování k různým lidem.

V předškolním věku se u dítěte začíná rozvíjet sociální kontrola a schopnost seberegulace. Okolí dítěte jej nutí přizpůsobit své chování určitým, společností uznávaným, způsobem. Podle něj si dítě utváří vnitřní normy, kterými se začíná řídit. Na základě těchto vnitřních sociálních kontrol neboli svědomí je dítě postupně schopné regulovat své chování. Čím je citový vztah ze strany rodiče vůči dítěti pozitivnější, tím pevnější svědomí se u dítěte tvoří. Dítě si také postupně stanovuje cíle, kterých chce dosáhnout. Cíle dále přerůstají v hodnoty ovlivňující jeho jednání. (Langmeier, 2006).

Na základě požadavků okolí dítě přejímá určité sociální role. V různých podmínkách - doma, v mateřské škole, v zájmové činnosti může být od dítěte vyžadováno plnění různých rolí.

V předškolním věku dochází také k rozlišení mužské a ženské role. Rodiče projevují svá očekávání spojená s pohlavím dítěte ve způsobu hry nebo péči o dítě, což dále ovlivňuje sexuální identitu dítěte a jeho osvojování odpovídající sociální role. V dětských zájmech a postojích se již odráží převládající mužské či ženské chování, přičemž chlapci přebírají vzor chování otce a dívky vzor chování matky. (Langmeier, 2006).

Další důležitou součástí emočního vývoje tvoří vývoj sebepojetí a sebekontroly. Dítě dokáže své pocity stále více a lépe ovládat. Pocity jsou vyjadřovány jemnějším způsobem. Zvyšuje se schopnost porozumět pocitům vlastním i jiných lidí, formuje se empatie. Již v batolecím období jsou děti schopny postřehnout a pojmenovat emoci druhých i vysvětlit jejich příčinu a v případě

zpozorování negativní emoce u blízkých osob mají tendenci reagovat empaticky. Mezi 3.- 5. rokem dítě již chápe subjektivní a relativní povahu emocí, tedy závislost prožívání člověka na porozumění dané situaci a možnost reagovat na stejnou situaci mnoha různými způsoby. Předškolní děti již umí i správně odhadnout budoucí reakci na určitou situaci. Protože však ještě nechápou, že emoce je možné skrývat, odvozují vnitřní stav člověka vždy podle jeho chování (Langmeier, 2006).

## **4 Rozvoj emoční inteligence dětí**

Jelikož naše emoční zážitky z dětství nás formují, zakoření v našem podvědomí a tyto zkušenosti se přetvoří v základ našich reakcí a postojů v dalším životě, je nutné, abychom děti v rodinách i vzdělávacích institucích vedli nejen k nabytí vědomostí a praktických dovedností, ale také jim poskytli výchovu etickou a rozvíjeli v nich sebeovládání, empatii, sebeuvědomění, umění naslouchat, řešit konflikty a spolupracovat. Již v dětství totiž vznikají emoční návyky, na jejichž základě se vytváří nervové dráhy v mozku, které určují budoucí emoční inteligenci jedince.

(Shapiro, 2014)

Přínos schopnosti ovládnutí emocí a pozdržení náhlého impulsu k určitému chování pro budoucí životní dráhu dítěte prokázal v 60. letech 20. stol. tzv. Marshmallow test.

Tento test aplikoval psycholog Walter Mischel na dětech ve věku 4 let. Dítě si mohlo vybrat, jestli dostane jeden bonbon hned nebo počká 20 minut a dostane 2 bonbony. Výsledky testu Mischel po čase spojil s několikaletým pozorováním těchto dětí. Zjistil značné rozdíly mezi povahami a úspěšností dětí, které dokázaly / nedokázaly odolat pokušení. Schopnost regulace svého chování vedla děti k vyšší vytrvalosti, výkonnosti, stresuodolnosti, sebevědomí a iniciativě.

(Goleman, 2011, str. 82)

Výzkumem bylo tedy prokázáno přímá úměrnost souvislosti úspěchu dítěte (při studiu, v budoucím zaměstnání) s mírou jeho emoční inteligence. Nebyla však zodpovězena otázka, jakým způsobem lze hodnotit míru rozvoje emoční inteligence dítěte. Jako odpověď na tuto problematiku Goleman

nabízí kritéria hodnocení posunu dětí v jejich emočním rozvoji. Podle těchto kritérií je dítě hodnoceno jako:

1. sebeuvědomělé, pokud je schopno rozlišovat a vyjadřovat vlastní emoce, chápat příčiny vlastních pocitů, rozlišovat mezi city a činy.
2. zvládající emoce, pokud dokáže ovládnout frustraci a vztek, vztek neprojevuje fyzicky, nechová se agresivně, přiměřeným způsobem zvládá stres, nevyvolává rvačky, nepocituje často úzkost a osamělost, projevuje pozitivní city k sobě, ke své rodině a škole.
3. tvořivě uplatňující emoce, pokud se lépe soustředí na zadaný úkol, chová se zodpovědněji, méně impulzivně a dosahuje lepších školních výsledků.
4. empatické, pokud projevuje větší citlivost k pocitům jiných lidí, lépe naslouchá druhým, dokáže nahlížet na problém i z hlediska druhých lidí.
5. schopné orientovat se v mezilidských vztazích, pokud lépe rozumí lidským vztahům, účinněji řeší konflikty, chová se asertivněji, přátelštěji, ohleduplněji, v kolektivu je oblíbené a vyhledávané, je nápomocnější a schopné efektivně spolupracovat s druhými, v jednání s ostatními uplatňuje principy demokracie (Goleman, 2011).

#### **4.1. Metody a strategie rozvoje emoční inteligence dětí**

Prostřednictvím výše předložených faktů jsme dokázali, že emoční inteligenci je nutné budovat postupně již od dětství. Známe již také kritéria, s jejichž pomocí lze rozvoj emoční inteligence u dětí posuzovat. Nyní se budeme věnovat způsobu, jak tohoto výchovného úkolu docílit.

Shapiro (2014) popisuje mnoho strategií, které mohou rodiče, případně vychovatelé využít při rozvoji emoční inteligence dítěte. Doporučené strategie uvádím rozdělené podle jejich zaměření na níže uvedené oblasti a k nim příslušející aktivity:

##### 1. oblast budování zodpovědnosti a etického chování

- požadovat od dítěte důsledné dodržování stanovených pravidel

- probouzet v dítěti zodpovědnost, zapojit je do povinností a domácích prací a do dobrovolnické pomoci potřebným, prosazovat pravidlo „nejdřív povinnosti, potom zábava“
- učit dítě říkat pravdu vlastním příkladem - nelhat, neskrývat své pocity ani své chyby
- využít stud (když dítě nenaplní očekávání druhých) a vinu (když dítě nesplní své vnitřní normy) konstruktivně k budování mravního chování dítěte, tuto strategii doplnit vždy odpuštěním a přijetím zostuzeného zpět do společnosti

## 2. oblast řešení problémů

- vysvětlit dětem problém a ukázat jim, jak se s ním lze vyrovnat, nechat děti problém samostatně vyřešit, např. vypracovat „plán bitvy s problémem“
- číst nebo vyprávět dětem příběhy s ponaučením, případně si vymyslet pozitivní modelové příběhy, kde hlavní hrdina řeší obdobné situace, jako dítě v realitě
- učit děti optimistickému způsobu myšlení, nahlížet na problém jiným způsobem, hledat vyjímky v problému
- hrát hru „slovní dvojice“, tzv. „procvičovat jazyk řešení problémů“ - naučit se rozlišit dvojice slov je/není, před/potom, a/nebo, teď/později, stejný/jiný, někteří/všichni
- hledat co nejvíce nápadů, jak využít nějakou věc / vymyslet co nejvíce způsobů chování k určité problémové situaci, diskutovat o nejlepších řešeních
- nechat děti napravit svou chybu, kritizovat děti vyváženě, konkrétně a popisně - vysvětlit příčinu a následek špatného chování
- učit děti očekávat úspěch, snažit se překonávat neúspěch, chápat hodnotu úsilí

## 3. oblast využití a posílení představitivosti (za účelem odvedení pozornosti, utlumení bolesti)

- prostřednictvím výtvarného nebo hudebního umění a zapojení všech smyslů, např. se zavřenýma očima popsat příjemnou událost
- prohlédnout si abstraktní obraz, zvolit z něj jeden tvar a nakreslit vlastní obraz založený na tomto tvaru / prohlédnout si obraz, se zavřenýma očima popsat co nejvíce detailů z obrazu

- rozeznat několik vonných věcí čichem, namalovat obraz s těmito věcmi
- se zavřenýma očima poslouchat různé typy instrumentální hudby, popsat představy, které hudba probouzí

#### 4. oblast výuky komunikačních dovedností

- učit děti vyjádřit své potřeby a přání, sdílet informace, přizpůsobit svou reakci náznakům druhých, aktivně se zajímat o druhé, nabídnout pomoc / radu, poskytnout pozitivní zpětnou vazbu
- v rámci tréninku naslouchání „hra na interview“, kdy dítě dotazováním dle obrázkového seznamu zaznamenává, co má druhý rád a výsledky interpretuje ostatním
- přistoupit na dětský humor, využít ho jako zbraň při řešení obtížné situace např. vyprávět si vzájemně vtipy, legrační hádanky
- učit dítě rozumět neverbálním signálům
  - hra na „pocitové šarády“- dítě předvádí emoci, kterou mu druhý pošeptá, ostatní děti hádají, o jakou emoci se jedná
  - pustit film bez zvuku - hádat, jaké má postava pocity
  - zkoušet říct vybranou větu s procítěním různých pocitů - smutně / zlostně / vesele/ vystrašeně , nechat ostatní hádat, jaký pocit z věty vyznívá
  - vytvořit dítěti Fotodeník pocitů - vyfotit ho při reakci na popsanou situaci, zmapovat rejstřík výrazů jeho tváře

#### 5. oblast posílení vzájemné spolupráce

- kooperativní hry
  - pád nazad
  - cesta bludištěm se zavázanýma očima podle pokynů

- kooperativní robot (ve trojicích – dva postupují podle instrukcí jednoho, je třeba sladit pohyby), kooperativní cvrknaná (ve skupině, všichni pomáhají jednomu)
- kooperativní foukaná (dvojice, spolupracují na zadaném úkolu dopravit papírovou kuličku bludištěm)

## 6. oblast stresuodolnosti

- vytvořit dětem zdravý životní styl, posilovat imunitní systém
- uvolnění mysli i těla, odpoutání od starostí prostřednictvím pravidelných relaxačních cvičení, případně her zaměřených na trpělivost - např. mikádo (padající opičky)

## **4.2. Srovnání metodologie v zahraničí a v ČR**

Počátky výzkumu emoční inteligence pochází z USA, lze tedy předpokládat, že metodologie rozvoje emoční inteligence v zahraničí bude oproti České republice na pokročilejší úrovni.

Z tohoto důvodu se domnívám, že v zahraničí jsou oproti ČR na školách lépe propracované a častěji využívané programy pro prevenci emoční negramotnosti.

K výuce emoční inteligence se na zahraničních školách využívá speciální software, oproti tomu v ČR se digitální technologie využívají spíše při předmětech nehumanitního oboru.

Zahraniční školy více spolupracují s rodiči v této oblasti, zapojují je do programů a kurzů rozvoje emoční inteligence.

Myslím si, že české mateřské školy mají povědomí o tématu rozvoje emoční inteligence, jeho náznaky se dají najít v RVP PV v oblasti Dítě a jeho psychika, ale nevěnují mu dostatek cílené pozornosti, které by si zasloužilo.

Spolupráce s rodiči v této sféře funguje pouze na některých MŠ formou odborných přednášek o výchově, rodičovství a jeho problémech. V praxi je obecně spolupráce s rodiči více zavedena v alternativních MŠ. Připadá mi, že klasické MŠ si udržují distanc od rodičů, spolupráce probíhá spíše v úrovni materiálního vybavení, případně pořádání kulturních akcí.

Emoční rozvoj dítěte se tak stává tématem k rozhovoru mezi pedagogem a rodičem většinou až v případě řešení výchovných problémů. V rovině prevence tedy vidím velké rezervy v této oblasti.

Významnou roli zde podle mého názoru hraje také odlišný postoj k pojetí výchovy.

Zatímco v ČR sice vlivem pedocentrismu stále narůstá podíl rodičů, kteří uplatňují spíše liberální výchovný přístup, na školách všech stupňů v ČR stále převažuje spíše přísné vyžadování pravidel než důraz na rozvoj kritického myšlení a svobodné vůle. V tomto spatřuji největší rozdíl mezi školstvím v ČR a zahraničí.

Každý výchovně - vzdělávací přístup má jistě své výhody a nevýhody. Zatímco děti podřizující se pravidlům bývají přizpůsobivější, mohou být ale také méně sebevědomé, méně iniciativní, méně kreativní, přebírají pouze pasivní roli a nenaučí se zodpovědnosti za svá vlastní rozhodnutí.

Oproti tomu děti vedené volným výchovně - vzdělávacím stylem mohou působit rozumově vyspělejší dojem, nechybí jim sebedůvěra a odhodlání k řešení výzev, zato však mohou být impulzivní, egoističtí, prosazující pouze své zájmy, méně tolerantní k ostatním.

## **5. Úloha rodiny a školy v emočním rozvoji dítěte**

Základ pro rozvoj emočně inteligentního dítěte spočívá v pozitivním citovém vztahu k dítěti a v uplatnění vhodného výchovného stylu.

Rodina je nejdůležitějším a nezastupitelným výchovným činitelem. V rodině by dítě mělo vnímat bezpečí a lásku. Zásadní je způsob, jakým nejbližší lidé v okolí dítěte dávají najevo své emoce.

Pokud matka od raných fází vývoje dítěti ukazuje, že chápe jeho emoce a odpovídá na jeho projev vlastním, emočně sladěným projevem, podporuje tím dítě v upevnění jeho sebevědomí a ve zdravém emočním rozvoji. Citově zdravé děti se postupem času naučí samy sebe utěšovat tak, že se k sobě chovají se stejnou péčí, s jakou se o ně starali rodiče. (Goleman, 2011).

Za emoční chyby v chování rodiče k dítěti autor považuje, pokud citové projevy dítěte rodiče ignorují, nebo se v rámci přehnaně tolerantního postoje snaží dítě i za cenu „úplatku“ uklidnit nebo naopak v rámci přísné výchovy emoční projev svého dítěte trestají. Jako vhodnou alternativu k

těmto nesprávným typům chování doporučuje roli rodiče jako citového průvodce - rodič vyčká, až se city dítěte utiší, rozebere s dítětem příčinu jeho vyhoceného emočního projevu a pobízí dítě k zamyšlení nad vhodnější alternativou reakce, případně dítěti nabídne možnosti správného chování. Dítě je tímto informováno o faktu, že jeho reakce neodpovídá normě, ale zároveň je ujištěno o tom, že rodiči záleží na jeho pocitech. (Goleman, 2011).

Děti také pozorně sledují, jakým způsobem se dospělí chovají k jiným lidem a jejich reakce napodobují. Pokud např. dospělý reaguje na smutek druhé osoby útechou, dítě přebírá tento vzor a v podobné situaci ho samo aplikuje.

V neposlední řadě záleží na tom, jakým způsobem dokáže rodič dítěti nejen předvést, ale i vysvětlit své pocity a jejich projevy. Občas je nutné dítěti dát najevo nejen pozitivní, ale i negativní emoce. Pokud tak rodič činí konstruktivním způsobem, např. popíše dítěti své negativní pocity a jejich příčiny, dítě se poučí o tom, že negativní emoce nemusí potlačovat, ale může je projevit přijatelnou formou.

Pokud rodina ve své úloze selhává, rodiče se dítěti dostatečně nevěnují, nepředávají mu dostatek přiměřených vhodných podnětů, jsou citově nevyrovnaní nebo citově ploší, dítě je v rozvoji emoční inteligence silně znevýhodněno, což se odráží v jeho celkovém prospívání.

Emoční negramotnost způsobená často špatným nebo nedostatečným výchovným působením může u dětí zapříčinit mnohé problémy - citovou uzavřenost, problémy v kolektivu, úzkosti, deprese, potíže s učením/soustředěností/přemýšlením, agresivitu (Goleman, 2011).

V ideálním případě by mateřská škola měla pouze doplňovat rodinnou výchovu a ve výchovném přístupu k dítěti by s rodiči měla být nastavena společně domluvená a oběma stranami dodržovaná stejná pravidla. Bohužel v některých případech rodiče s mateřskou školou nespolupracují, buď z nezájmu nebo zastávají odlišné přesvědčení. Občas tedy na mateřské škole spočívá hlavní úloha emočního rozvoje dítěte, případně jeho náprava.

Základy osobnosti dítěte lze výchovou nejúčinněji ovlivnit zhruba do 6 let věku dítěte. Proto je nutné, aby mateřská škola ve svém školním vzdělávacím programu zohlednila, resp. více zdůraznila, také rozvoj emoční inteligence všech dětí a zaměřila se cíleně na v této oblasti znevýhodněné děti, u kterých je nutné podpořit změnu jejich emočních reakcí učením. Zároveň by důraz neměl být kladen pouze na činnosti směřující k emočnímu rozvoji dítěte, ale také na osobnost



učitele a formu výuky. Velmi záleží na tom, jak se učitel k dětem chová nejen při výuce, ale i mimo ni a jaký svým chováním poskytuje dětem příklad.

Jedním z úkolů mateřské školy je připravit dítě na školní docházku. Základy emoční inteligence dítěte přitom úzce souvisí s jeho připraveností pro školní docházku a budoucí efektivitou jeho učení.

Předškolní dítě by mělo být sebevědomé, zvědavé, iniciativní, optimistické, do jisté míry samostatné. Mělo by si uvědomovat své pocity a dokázat ovládnout své chování, spolupracovat s ostatními, dokázat jednat s určitým cílem, mělo by umět využívat svou představivost, snažit se řešit problémy, efektivně komunikovat se svým okolím.

Mateřská škola tedy vhodně zvoleným programem zaměřeným na podporu výše zmíněných schopností může dítěti výrazně usnadnit hladký a úspěšný start jeho školní docházky.

## **6. Charakteristika MŠ**

Program podporující rozvoj emoční inteligence byl realizován v MŠ Myslejovice v období březen – květen 2022 vždy 1x týdně v rámci dopolední řízené činnosti. Programu se účastnila starší věková skupina dětí (4,5 - 7 let).

MŠ Myslejovice se nachází v klidné venkovské lokalitě, v přízemí spojené budovy MŠ a 1. stupně ZŠ. MŠ je jednotřídní, věkově smíšená. Ve třídě pracují 2 učitelky.

Ve 2. pololetí školního roku 2021/ 2022 MŠ navštěvuje celkem 25 dětí ve věku 3 - 7 let.

Všechny děti jsou české národnosti. Žádné z dětí nemá vypracován IVP. Jedno dítě s odkladem školní docházky má vypracován PPP.

Vzhledem ke smíšenému věku dětí dochází během dopoledne k půlení třídy, aby vzdělávací aktivity mohly být přizpůsobeny věku dětí. Jedna učitelka se během dopolední řízené činnosti věnuje dětem starším (4,5 - 7 let), druhá dětem mladším (2- 4 letým). Třída se opět spojuje při dopolední vycházce.

Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi je kladen důraz na vzájemnou důvěru, upřímnost, toleranci, ohleduplnost a zdvořilost, vzájemnou pomoc a podporu.

Pedagožky sledují neformální vztahy dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňují prosociálním směrem.

Vzdělávací a výchovný program se organizuje dle rozvrhu režimu činností, je přizpůsoben možnostem a potřebám dětí.

## 7. Praktická část

### 7.1. Cíle a výzkumné otázky práce

Cílem praktické části této práce je podpořit rozvoj emoční inteligence předškolních dětí, pro tyto potřeby sestavit speciální program zaznamenaný formou portfolia aktivit a prozkoumat, zda je tímto způsobem možné u dětí předškolního věku rozvíjet v teoretické části práce zmíněné oblasti emoční inteligence.

Dílčí cíle

- naplňovat emoční potřeby dětí
- učit děti rozpoznávat, pojmenovat a vhodným způsobem vyjadřovat své pocity
- rozvíjet v dětech empatii, nápomocnost a toleranci vůči druhým
- vést děti k vnímání a porozumění projevům neverbální komunikace
- naučit děti, jak se vyrovnávat s negativními pocity
- učit děti sebedisciplíně a zodpovědnosti za své chování
- pozorovat a písemně zaznamenávat případné změny v chování dětí v souvislosti s probíhajícím programem
- shrnout zjištěná fakta a vyvodit z nich závěr pro další využití programu

Na základě těchto cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1 Jaká je počáteční úroveň emoční inteligence vybraných dětí ve třídě před zahájením programu rozvoje emoční inteligence?

VO2 Došlo u těchto dětí k posunu v daných oblastech emoční inteligence po realizaci programu?

## 7.2. Metodika

### 7.2.1. Popis použité metody

Před zahájením průzkumu bude pomocí dotazníku zhodnocena počáteční úroveň dosažených emočních dovedností předškolních žáků.

Dotazník se skládá z 5ti otázek, z nichž každá odpovídá jedné složce emoční inteligence.

1. otázka se zaměřuje na sebeporozumění: *„Zkus říct, co ti jde, v čem jsi dobrý/á a v čem by ses naopak mohl zlepšit?“*

2. otázka cílí na sebeovládání: *„Co uděláš, když nakreslíš krásný obrázek a kamarád ti ho počmárá?“*

3. otázka se týká vyvíjení úsilí, vytrvalosti: *„Co uděláš, když neseš hotový velký domeček postavený z lega ukázat paní učitelce, po cestě k ní zakopneš, domeček spadne a zboří se?“*

4. otázka směřuje k empatii: *„Jakou náladu má podle tebe tvůj kamarád, když se mu ztratí jeho domácí mazlíček (pes, kočka..)?“*

5. otázka se zabývá schopností přizpůsobení svého jednání emocím druhých: *„Máš dobrou náladu a těšíš se na hru s kamarádem, ale on najednou začne plakat. Co uděláš?“*

Poté budou vybrány činnosti do programu rozvoje emoční inteligence dětí, přičemž budou stanoveny cíle, rizika, očekávané výstupy a charakterizován vzdělávací obsah. Aktivity budou aplikovány do edukační praxe a doplněny reflexí.

Po ukončení programu bude ověřena úroveň posunu emoční inteligence dětí opět formou dotazníku. Výstupní dotazník obsahuje totožné otázky jako vstupní dotazník. Otázky jsou záměrně ponechány beze změny, aby bylo možné porovnat odpovědi dětí před programem (A) / po programu emočního rozvoje (B).

## 7.2.2. Vzorek respondentů

Programu se z provozních důvodů účastnila celá skupina starších dětí, tzn. 14 dětí ve věku 4,5 – 7 let. Mladší děti do programu nebyly zařazeny z důvodu přirozených limitů odpovídajících vývojovým specifickým jejich věku.

Ze skupiny starších dětí byla úroveň posunu emoční inteligence zkoumána pouze u dětí, které příští rok nastupují do 1. třídy ZŠ. Jedná se o 6 předškoláků. Jména dotazovaných žáků byla z důvodu zachování anonymity změněna.

Anamnéza respondentů:

Adélka - dívka s odkladem školní docházky, 7 let. Iniciativní, nápomocná, vnímavá, upovídaná.

Ráda opakovaně mluví o tom, co ji zaujalo. Velmi ji zajímá, co si povídají dospělí, pozoruje a komentuje své okolí. Ve třídě je společně s mladším bratrem, nad kterým přebírá výchovnou roli, často ho napomíná a vznikají mezi nimi konflikty, Pokud je dotázána na něco, co neví nebo i při mírné kritice se zarazí a přestane komunikovat. Nízká míra sebedůvěry. Kolísavé výsledky v činnostech zaměřených na paměť, zrakové a sluchové vnímání.

Beátka – v srpnu dovrší 6 let. Hyperaktivní, netrpělivá, často jedná zbrkle, sklon k častým úrazům.

Činností se aktivně účastní, je ctižádostivá, soutěživá. Potíže s delším udržením pozornosti, občas při činnostech vyrušuje. Znalosti a dovednosti celkově na velmi dobré úrovni. Vyniká v předmatematické gramotnosti. Často je škodolibá, někdy až agresivní vůči jiným dětem.

Je tvrdohlavá, pokud je za něco napomenuta, má se někomu omluvit nebo vysvětlit své chování, mlčí a déle jí trvá, než se „odblokuje“. Oproti předchozí žákyni se však při kritice netváří provinile, spíše vzdorně a vyzývavě, jako by zkoušela, co jí ještě projde. Jako nejmladší ze 3 sourozenců je rozmazlená a zvyklá na „servis“ od starších sester.

Dan – již dovršil 6 let. Velmi chytrý, zvědavý, se sklonem poučovat ostatní. Umí už číst. Rád je středem pozornosti. Chce vyniknout, občas bohužel i na úkor ostatních (např. odpovídá za ostatní apod.) Chová se mírně přecitlivěle. Dříve míval sklony k hysterii, pokud byl napomenutý nebo pokud se něco neodvíjelo podle jeho představ. V tomto ohledu se velmi zlepšil a dozrál. Přesto je pro něj těžké přiznat svoji chybu. Ve vztahu k ostatním je přátelský a nápomocný ke všem s výjimkou mladšího bratra, vůči němuž projevuje výraznou rivalitu (těžce nese, pokud je mladší bratr v něčem lepší než on, shazuje jeho výkony, posmívá se mu).

Kryštof – již dovršil 6 let. Dlouhodobé zdravotní potíže s enkoprézou, poslední dobou konečně v tomto ohledu zlepšení, začal si sám říkat, že potřebuje na toaletu. Úroveň znalostí a dovedností průměrná. Poslední dobou výrazná pohodlnost a nechuť k činnostem, při kterých se musí více snažit (puzzle, obrázkové kostky, omalovánky, pracovní listy na zrakové vnímání, tvarové mozaiky apod.). Má 2 dospělé sourozence, je tedy víceméně jedináček. Tato skutečnost se odráží v jeho chování k dětem, zvláště mladším - chtěl by si s nimi hrát, ale nevolí vhodný způsob hry. Malé děti se ho většinou bojí. Styl jeho hry je moc divoký a na jeho věk poměrně dětinský. Těžko si tedy hledá kamarády.

Elenka – již dovršila 6 let. Na svůj věk působí dětinsky a nesamostatně. Úroveň znalostí a dovedností je celkově spíše podprůměrná a nestálá, hůře se soustředí. Maminka odmítla návštěvu psychologické poradny, Elenka byla přijata do 1.třídy. Je snaživá, vnímavá, velmi přecitlivělá. Je hodně ovlivnitelná. Málo iniciativní, nedokáže si sama poradit v konfliktních situacích, občas se rozpláče i kvůli maličkostem. V kolektivu je i přesto celkem oblíbená pro svou dobrosrdečnou a přizpůsobivou povahu.

Laura – dovršila 6 let, má diagnózu vývojové dysfázie. Je velmi chytrá, šikovná, společenská, veselá, aktivní, oblíbená, cílevědomá. Umí už číst. Dysfázie se u ní projevuje absencí porozumění nadsázce v komunikaci, v emočních projevech je odtazitější, rezervovanější. Občas působí jako zadrhnutá deska, několikrát opakuje sdělení, dokud nezíská pro ni srozumitelnou zpětnou vazbu.

V kontaktech s dětmi nemá žádné potíže. Někdy si hraje raději sama, jindy ve skupince. Občas je náladová, popudlivá, bolestínská. Pokud nemá pro tyto projevy obecenstvo, tak ji to celkem rychle přejde. Jinak se ráda utápí v přehnané sebelítosti.

### **7.2.3. Portfolio aktivit pro rozvoj emoční inteligence**

#### **7.2.3.1. Emoce a emoji**

motivace: diskuze na téma Jakou mám náladu? Co je to nálada (pocit, emoce)?

dílčí vzdělávací cíle: uvést děti do tématu, objasnit dětem pojem emoce, rozvíjet komunikační dovednosti, rozvíjet sebeuvědomění

rizika: splynutí pojmů emoce a emoji

očekávané výstupy: vyjádřit svůj názor, uvědomit si a zdůvodnit svou momentální náladu, pojmenovat ji, naslouchat ostatním, chápat, že výraz tváře vyjadřuje náladu

časová dotace: 30 minut

organizační forma: komunitní kruh

metody: slovní, názorně - demonstrační

pomůcky: obrázky „smajlíků“ s různými výrazy tváře

metodický postup: Svoláme se uvítací básničkou Ať jsi holka nebo kluk do kruhu, pozdravíme se s třídním maskotem, plyšovým medvídkem. Učitelka prostřednictvím médi vysvětluje, co jsou to emoce – nálady, pocity, medvídek vypráví dětem krátké příběhy ze svého života, popisuje konkrétní příklady různých pocitů.

Učitelka položí na zem kartičky s obrázky emoji: smutek/ nechuť, spokojenost, radost, slzy smíchu, údiv/úlek, nerozhodnost/ neutrální nálada/rozpaky, láska, legrace, vztek/zlost. Vysvětlí dětem, že jsou to obrázky obličejů s různou náladou. Děti popisují, co na obrázcích vidí- barva pleti, tvar očí, obočí, úst. Odhadují, o jakou náladu se jedná. Přidají příklad, kdy samy prožívaly danou náladu. K

obrázkům učitelka následně přidá stejné obrázky do páru a zahrajeme si kolektivně pexeso. Děti se střídají v odkrývání obrázků.

Na konec si děti vylosují jedno emoji a předvedou podle něj stejný výraz tváře.

reflexe: Děti se aktivně účastnily diskuze, až na výjimky zvládly správně určit (vysvětlit) emoci podle obrázku. V diskuzi se zpočátku děti překřikovaly, bylo třeba několikrát jim připomenout třídní „pusinkové“ pravidlo: neskákat ostatním do řeči. Vyjmenované příklady dětí z jejich vlastní zkušenosti vhodně korespondovaly s danými emocemi, děti tedy prokázaly porozumění tématu. Dílčí problémy se vyskytly při pojmenování emocí. Největší potíže děti měly s rozpoznáním i pojmenováním emocí úleku/údivu a s neutrální emoci (nerozhodnost). U některých obrázků děti samy iniciativně nacházely další možné významy. Nejvíce děti zaujaly emoji kartičky a „pitvoření“ podle předlohy.

### **7.2.3.2. Co se stalo?**

motivace: hra na detektivy

dílčí vzdělávací cíle: přemýšlet o pocitech svých i o pocitech jiných lidí, hledat příčinu citových projevů, rozvíjet empatii, logické myšlení, orientaci v čase (pojmy nejdřív/potom), předčtenářskou gramotnost („obrázkové čtení“), rozvíjet kooperativní chování

rizika: u některých dětí snaha přebírat vůdčí roli, tendence řešit úkol samostatně, neponechat dostatečný prostor pro vyjádření partnerovi ve dvojici

očekávané výstupy: rozlišovat základní druhy emocí, dokázat vyjmenovat jejich možné projevy, chápat, že různí lidé mohou projevit stejnou emoci různými způsoby, časově chronologicky správně seřadit obrázky, vlastními slovy shrnout děj příběhu podle obrázků, popsat hlavní myšlenku příběhu, diskutovat a spolupracovat s kamarádem na řešení daného úkolu

časová dotace: 40 minut

organizační forma: skupinová (dvojice)

metody: slovní, názorně - demonstrační, kooperativní, samostatná práce

pomůcky: 8 sad obrázkových karet, každá sada ve 4 obrázcích zobrazuje příběh vyjadřující 1 emoci



metodický postup: Přivítáme se v kruhu básničkou Velké kolo uděláme. Učitelka děti pobídne, aby se rozdělily do dvojic. Pomocí zaříkadla Chodí čaroděj po lese učitelka „promění“ děti v detektivy. Vysvětlí dětem, že v prostoru herny je ukrytých 8 obálek, které budou na pokyn postupně po dvojicích hledat. Každá dvojice si vyhledá 1 obálku. Úkolem dětí je vypátrat podle obrázků v obálce, co se stalo, dohodnout se s kamarádem na společném řešení příběhu a společně ho vysvětlit spolužákům. Na seřazení kartiček a domluvu ohledně příběhu mají děti přiděleno zhruba 10 minut.

Poté učitelka postupně po skupinkách s dětmi prochází jejich řešení. Děti se ve dvojici střídají ve vyprávění příběhu. Debatujeme s dětmi v ostatních skupinkách, jestli souhlasí s příběhem, klademe doplňkové otázky k příběhu. Otázky vedou děti k hlubšímu zamyšlení nad příběhem, případně při nepochopení příběhu navedou děti na správné řešení.

reflexe: Hra děti efektivně motivovala k plnění úkolu. Děti živě diskutovaly nad obrázky. V jednom případě učitelka zasáhla, když rozhovor šel ke konfliktu, protože oba žáci prosazovali odlišné pojetí situace. Nedokázali se dohodnout na pořadí kartiček. Navrhla žákům, aby každý vyprávěl svou verzi příběhu. Ostatní děti se dokázaly shodnout a společně odprezentovat příběh, dodatečné otázky je navedly k vymyšlení několika různých variant. Některé děti se příliš zaměřily na detaily obrázku a unikala jim hlavní myšlenka zobrazené situace, jiné měly potíže s časovým řazením děje, ale všechny správně popsaly základní emoci obsaženou v příběhu (lásku/péči, zlost, úspěch/neúspěch, překvapení/ úlek, úzkost/strach, nechuť, radost, smutek).

### **7.2.3.3. Zrcadlo - kdo jsem?**

motivace:

- a) nahlédnutí do kouzelné krabice, která ukrývá poklad (zrcátko ukryté v krabici)
- b) následná diskuze: Jaký poklad nám ukázala kouzelná krabice? Proč jsme sami pro sebe poklad? Co je na nás dobrého? Je na nás i něco špatného? Můžeme být i pokladem pro druhé? Kteří další lidé jsou náš poklad?

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet trpělivost, sebeuvědomění, sebevědomí, schopnost sebehodnocení

rizika: předčasné prozrazení „tajemství“ pokladu ostatním dětem, nedostatek sebevědomí pro kreativní činnost, nedostatečná emoční zralost pro sebereflexi, nedostatek času pro diskuzi

očekávané výstupy: zamyslet se nad svými klady i zápory, uvědomit si své sklony a preference - co mám/nemám rád/a a kreativním způsobem je ztvárnit

časová dotace: 40 minut

organizační forma: frontální

metody: slovní, prožitková, praktická, samostatná práce

pomůcky: zrcadlo, krabice, papírová šablona zrcátka, výkres A3, tužka, pastelky, barevné papíry, raznice různých tvarů

metodický postup: Posadíme se kolem stolu. Učitelka zahájí motivační činnost. Oznámi dětem, že objevila kouzelnou krabici, která každému ukáže jeho poklad. Pokud však někdo prozradí ostatním, co mu ukázala pokladnice, poklad zmizí. Děti si postupně předávají krabici s pokladem a objevují její obsah. Následuje výše zmíněná diskuze.

Po diskuzi učitelka rozdá dětem pomůcky a zadá samostatnou práci:

1. Obkresli podle šablony doprostřed výkresu zrcátka, vybarvi ho a nazdob podle své fantazie.
2. Do zrcátka nakresli svůj portrét.
3. Na jednu stranu výkresu vedle zrcátka nakresli, co máš rád. Na druhou stranu výkresu vedle zrcátka nakresli, co nemáš rád.

Během výtvarné činnosti učitelka hovoří s dětmi o námětech jejich kresby.

reflexe: Děti napjatě a se zájmem zkoumaly obsah krabice s pokladem. Motivace tajemství na ně zapůsobila žádoucím způsobem, obsah pokladu tedy zůstal utajen až do diskuze. Pro některé děti bylo příliš obtížné odpovědět na otázku „Proč jsme sami pro sebe poklad?“ Naopak pro ně nebyl problém uvést příklady lidí, kteří jsou pokladem pro ně („rodiče, prarodiče, sourozenci, kamarádi, učitelka“, někdo uváděl i domácí mazlíčky). Se sebehodnocením se děti vypořádaly individuálně dle míry svých rozumových schopností a emoční vyspělosti. Při výtvarné činnosti děti zapojily představivost, kresby se zhostily s nadšením. 2 děti namítaly, že „neví, jak se to kreslí/ neumí kreslit“ . Po povzbuzení činnost zvládly.

#### 7.2.3.4. Umění naslouchat

motivace: hra 4 kužely

dílčí vzdělávací cíle: rozvoj postřehu, koncentrace, logického uvažování, paměťových a komunikačních schopností, rozvoj tolerance, zájmu o druhého člověka, schopnosti naslouchat druhému, utužení kamarádství

rizika: nesoustředěnost, nerespektování pravidel komunikace, nepochopení obsahu sdělení, přetížení kapacity krátkodobé paměti

očekávané výstupy: vést dialog, dodržovat přitom pravidla mezilidské komunikace, soustředit se na sdělení druhého a uchovat si v paměti základní údaje, reprodukovat získané informace, vnímat, že různí lidé nejen jinak vypadají, ale také se jinak chovají, např. mají jiné záliby, chápat, že jinakost je pozitivní a obohacující- respektovat a tolerovat odlišnosti

časová dotace: 35 minut

organizační forma: skupinová (dvojice)

metody: kooperativní, slovní (dialog), názorně - demonstrační

pomůcky: kužely, lano, obrázkový dotazník

metodický postup: Učitelka rozmístí do každého rohu herny 1 barevný kužel (4 různé barvy). Na zem složí lano jako čáru, na kterou se děti vedle sebe postaví. Děti dle instrukcí učitelky vybíhají k určeným kuželům- např. „ Kdo má modré oči, běží k modrému kuželu.“ Učitelka pokyny obměňuje dle různých kritérií (barva očí/vlasů, délka vlasů, výška postavy, pohlaví, věk, oblečení, záliby, obrázková značka přidělená dítěti..).

Poté učitelka děti vybídne k rozdělení do dvojic. Zadá dětem úkol - zjistit, co má kamarád rád a povědět o tom ostatním. Každá dvojice obdrží 1 obrázkový dotazník. Obrázky slouží jako náměty k dotazům (oblíbená barva, roční období, pohádka, činnost, hračka, oblíbené jídlo..). Děti ve dvojici se vystřídají v roli tazatele a respondenta. Po ukončení dotazníku každé dítě seznámí ostatní s odpověďmi kamaráda. Na konci můžeme ještě vyzkoušet pozornost dětí souhrnnými otázkami ohledně všech zúčastněných.

reflexe: Při rozcvičce spojující postřeh s pohybem děti uvolnily přebytečnou energii a musely také zapojit logickou úvahu a sebeuvědomění. Uvědomily si, že se od sebe odlišují v mnoha různých aspektech, ale zároveň je různé aspekty spojují. Obrázkové dotazníky děti zaujaly, v roli tazatelů si připadaly důležité a svou úlohu splnily svědomitě. Podařilo se jim zapamatovat si správně téměř všechny údaje o kamarádech a předat je ostatním. Ve dvou případech došlo k záměně údajů, byla potřeba mírná nápověda. Dívka s diagnózou vývojové dysfázie měla ze začátku problém s porozuměním zadání. Děti si vedly výborně, co se týká dodržování pravidel komunikace. Neskákaly si do řeči a neobíhaly od tématu.

### **7.2.3.5. Mimika**

motivace: písnička s pohybem „Když máš radost, tak to ukaž.“

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet schopnost zaregistrovat a správně rozeznat emoční projevy i adekvátně na ně reagovat, rozvíjet vnímavost, empatii, toleranci k projevům druhých

rizika: nesoustředěnost související s převahou slovní metody, nedostatek zkušeností, emoční nezralost

očekávané výstupy: chápat, že výraz tváře souvisí s pocity, dokázat určit náladu, kterou signalizuje výraz tváře, porozumět pocitům druhých, přizpůsobit své reakce podle nálady druhého

časová dotace: 40 minut

organizační forma: komunitní kruh

metody: slovní - diskuze, praktická (písnička s pohybem)

pomůcky: kopie portrétů z pracovního sešitu „Vím, jak se cítíš.“

metodický postup: Učitelka svolá děti do kruhu a zazpívá dětem 1.sloku písničky Když máš radost. Děti opakují jednoduchý nápěvek po učitelce. Každá sloka má stejná slova, mění se pouze přídavný libovolný pohybový motiv. Děti se střídají ve vymýšlení tohoto motivu - např. tleskání, dupání, mávání, mrkání, výskok, otočka..

Po tomto úvodu se v kruhu posadíme na zem. Učitelka nechá kolovat portrét s určitým výrazem tváře a diskutuje s dětmi o tom, koho a co vidí na obrázku. Jaká je to postava, jak se tváří, jakou má

náladu, z čeho jsme to poznali a co jí nejspíše k takové náladě vedlo (co se jí/jemu stalo). Použity byly portréty reprezentující radost, normální výraz, smutek, vztek, úlek.

reflexe: Děti velmi pěkně spolupracovaly při úvodním pohybovém cvičení, při vymýšlení pohybových prvků prokázaly velkou představivost. V diskuzi se aktivně zapojovaly. Ze začátku děti komentovaly převážně fyzickou stránku portrétu a detaily nepodstatné pro určení nálady (např. pihy na tváři, chybějící zub v úsměvu apod.), správně však zhodnotily emoci podle výrazu tváře a dokázaly určit, ve kterých částech obličeje a jakým způsobem se tato emoce zobrazuje (otevřená pusa, prohnuté obočí, nakrčený nos..)

K obrázkům děti doplňovaly vhodné příklady z vlastní zkušenosti. U 4. a 5. obrázku měly některé děti problém s udržením pozornosti, proto jsme diskuzi zkrátily.

#### **7.2.3.6. Obličejové puzzle**

motivace: rozcvička těla a obličeje, diskuze o smyslových orgánech

dílčí vzdělávací cíle: vést děti k uvědomění, jak důležité pro člověka jsou a k čemu mu slouží smyslové orgány, vysvětlit dětem, že smyslové orgány slouží nejen k poznávání světa kolem sebe, ale také ke komunikaci se světem (prostřednictvím mimických svalů)

rizika: zahlcení informacemi, nedostatečná logická návaznost v propojení témat

očekávané výstupy: vyjmenovat smyslové orgány na hlavě, vědět, které jsou ne/párové, vysvětlit jejich základní funkci, popsat, jak jimi komunikujeme se světem

časová dotace: 50 minut

organizační forma: frontální, individuální

metody: slovní, názorně - demonstrační, praktická, samostatná práce

pomůcky: kopie s předkreslenými částmi obličeje (oči, obočí, pusa), šablona obličeje, nůžky, pastelky, lepidlo

metodický postup: Svoláme se do kruhu. Učitelka uvede děti do tématu tělo prostřednictvím známé říkanky s pohybem „Hlava-ramena-kolena-palce.“ Ukazujeme si části těla, střídavě zrychlujeme, zpomalujeme podle tempa říkanky. Na konci se učitelka ptá dětí, jaké části těla byly obsaženy v říkance? Které z nich patří mezi smyslové orgány? Objasní dětem tento pojem.

Děti se posadí kolem stolu. Učitelka dává dětem hádanky: Kterým smyslovým orgánem poznáme, že je něco- dlouhé, kyselé, tiché, voňavé, tlusté, hlasité, malé, černé, hořké, velké, tiché, sladké, páchnoucí, barevné? Prozradí nám oči, nos nebo uši také to, že je něco horké/studené, tvrdé/měkké, mokré/suché? Co naopak prozradí oči nebo pusa o lidech? Zkoušíme obličejovou rozcvičku, děti podle instrukcí krčí nos, špulí pusou, zvedají obočí, roztáhnou pusou do úsměvu, cení zuby, vyplazují jazyk, přivírají oči, mračí se, otvírají pusou...Ptáme se dětí, co poznají na lidech, když se např. mračí, usmívají, šklebí apod.

Rozdáme dětem kopie různých tvarů očí a rtů. Děti si je vystřihnou. Obkreslí si šablonu obličeje. Učitelka dětem zadá, jaký obličej mají vytvořit (smutný, veselý, rozzlobený, vylekaný/překvapený). Podle tohoto zadání děti vybírají oči, rty, obočí vhodného tvaru, sestavují a lepí je do předkresleného obličeje. Nakonec si koláž dokreslí (nos, vlasy) a vybarví pastelkami.

reflexe: Výtvarná činnost děti bavila, pracovaly samostatně a zaujatě. Učitelka děti obcházela a v případě potřeby vypomáhala radou (spíše než o problémy se zadáním šlo o nedostatek prostoru na stole, kdy si děti omylem pomíchaly některé výstřižky). Všechny děti správně pochopily zadání a sestavily výraz obličeje odpovídající dané náladě.

### **7.2.3.7. Uhodni emoci**

motivace: hra Šarády

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet neverbální vyjadřovací schopnosti

rizika: nedostatek zkušeností / znalostí / sebedůvěry, nízká úroveň pohybových schopností, ostych projevit se před kolektivem, nedodržení pravidel hry

očekávané výstupy: ztvárnit pantomimou různé činnosti a pocity, přiřadit výrazu tváře odpovídající pocit

časová dotace: 25 minut

organizační forma: skupinová, frontální

metody: názorně - demonstrační, praktická, prožitková

pomůcky: obrázky dětí z předchozí aktivity

metodický postup: Uvítáme se v kruhu. Učitelka pobídne děti k rozdělení do dvojic. 1 dvojice předstoupí před ostatní, děti ve dvojici stojí proti sobě. Učitelka za zády dítěte ukazuje obrázek s činností ( režim dne – např. hra, kreslení, spaní, umývání rukou, jídlo, běhání ). Dítě stojící čelem k učitelce předvádí beze slov danou činnost, dítě stojící zády k učitelce tuto činnost hádá.

Po vystřídání všech dvojic pokračujeme stejným způsobem ve hře, nyní však místo obrázků činností učitelka ukazuje koláže dětí z předchozí činnosti. 1 dítě napodobuje stejný výraz tváře, druhé hádá, o jakou náladu se jedná.

reflexe: Děti bez potíží dokázaly pantomimou vyjádřit denní činnosti, stejně tak zvládly věrně napodobit výraz tváře dle obrázku. Spoluhráči správně určili, o jaké činnosti a pocity se jedná. Některým déle trvalo vzpomenout si na pojmenování daného pocitu, pocit však dokázaly správně popsat. Část dětí měla při hře problém udržet sebekontrolu, respektive neotáčet se na obrázek nebo neprozrazovat hádajícímu, co na obrázku vidí.

### **7.2.3.8. Pomáháme si**

motivace: kamarádská rozcvička

dílčí vzdělávací cíle: rozvoj kooperativních dovedností, rozvoj sociální citlivosti a přizpůsobivosti, rozvoj schopnosti vytvářet a prožívat citové vztahy

rizika: nedodržení pravidel manipulace s padákem, nepřizpůsobivost

očekávané výstupy: spolupracovat s kamarádem na společném úkolu, domlouvat se na společném řešení, pomáhat mladším/slabším, chovat se k druhým tolerantně a s respektem, neprosazovat se na úkor ostatních, přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství

časová dotace: 45 minut

organizační forma: skupinová, komunitní kruh

metody: kooperativní, praktická, prožitková

pomůcky: padák, balon, nafukovací balonek, výkres A3, kužely

metodický postup: Pozdravíme se uvítací básničkou. Děti se rozmístí v prostoru, na pokyn vytvoří dvojice. Učitelka předvádí s vybraným dítětem cviky ve dvojici, tzv. kamarádkou rozcvičku.

První z dvojice - stojí ve stoji spojném, druhý ho oběhne / udělá dřep, druhý kolem něj skáče snožmo s rukama v bok / se posadí do tureckého sedu, druhý se pohybuje kolem něj ve dřepu s rukama v bok / je ve vzporu klečmo a druhý se pod ním podplazí.

Děti stojí čelem proti sobě, drží se za obě ruce. Obě děti provádí současně dřep a vztyk / ve stoji spojném zády k sobě vzpaží, drží se za ruce a upažením připaží / sedí roznožmo, chodila se opírají o chodidla, v předpažení se drží za ruce, střídavě lehkým tahem za ruce se mírně předklání / leží na zádech nohama k sobě, ruce mají podél těla, přednoží a opřou si nohy o sebe, přitáhnou špičky, pohybují nohama do mírného roznožení a zpět.

Po rozcvičce se děti postaví do kruhu, učitelka rozloží padák, kterého se na okrajích chytanou. Doprostřed padáku umístí míč. Učitelka řekne jméno dítěte, kterému chce míč kutálet. Vysvětlí dětem, že potřebuje pomoc všech, aby míč doputoval k určenému dítěti. Na jedné straně je potřeba padák zvednout, na opačné snížit. Děti tedy musí zkoordinovat svou činnost s ostatními. Ke komu míč dorazí, ten opět vysloví jméno a tímto způsobem pokračujeme do vystřídání všech dětí. Každé jméno je použito 1x.

Poté padák složíme, děti se rozdělí opět do dvojic. Ve dvojicích se postaví vedle sebe. Několik metrů před každou dvojici učitelka umístí kužel. Děti ve dvojici drží společně výkres, na který učitelka položí nafukovací balonek. Úkolem dvojic je přenést balonek na výkresu a projít přitom cestu kolem kuželu a zpět. Dvojice mohou soutěžit mezi sebou o rychlejší transport balonku.

reflexe: Pohybové hry zaměřené na prožitek a kooperaci děti velmi bavily. Děti výborně spolupracovaly, chovaly se disciplinovaně, dodržovaly pravidla her. Nejvíce je zaujala hra s padákem (balonová pošta), dožadovaly se opakování činnosti.

### **7.2.3.9. Gesta**

motivace: pantomima

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet u dětí schopnost všímat si neverbální komunikace, seznámit děti s využitím gest ve správném kontextu



rizika: popletení významu jednotlivých gest a jejich chybné zafixování v paměti

očekávané výstupy: vědět, že lidé komunikují i neverbálně, rozumět významu některých gest

časová dotace: 30 minut

organizační forma: frontální

metody: slovní, názorně – demonstrační, praktická

pomůcky: obrázky (pracovní sešit Vím, jak se cítíš)

metodický postup: Děti se posadí na zem. Učitelka dětem pantomimicky předvádí různá gesta (vrtění hlavou, krčení ramen, palec nahoru, palec dolů, zaťaté pěsti, škrábání na hlavě, ruka za uchem, ruce založené před sebe, podupávání nohou, t'ukání na čelo atd.), děti hádají jejich význam.

Učitelka dětem rozdá kopie obrázků různých situací, děti podle vyobrazených gest usuzují, co postavy na obrázku říkají.

Děti samy ukazují gesta podle slovních pokynů učitelky.

reflexe: Děti velmi přirozeně odušily význam gest a správně ho „přeložily“ do řeči. S významem obrázků si také poradily velmi dobře. Když měly samy ukazovat gesta, vyskytly se občas mírné rozdíly v předvedení – např. na pozdrav některé děti mávaly, jiné si potřásaly rukama, ale všechna gesta bylo možné v daném významu použít.

### **7.2.3.10. Správné nebo špatné řešení?**

motivace: dramatická scénka s plyšáky

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet toleranci a empatii, rozvíjet schopnost řešení problémů, vychovávat děti podle pravidel etikety

rizika: stydlivé děti mohou mít zábrany projevit se před kolektivem formou dramatizace, děti s dominantním typem osobnosti mohou ubírat prostor pro vyjádření spoluhráčům při tvůrčí fázi dramatizace

očekávané výstupy: znát pravidla slušného mezilidského chování a dodržovat je, projevovat nápomocnost, navrhnout řešení

časová dotace: 30 minut

organizační forma: komunitní kruh, skupinová

metody: slovní, situační, prožitková, kooperativní, samostatná práce

pomůcky: různé plyšáky

metodický postup: Pozdravíme se v kruhu, posadíme se. Učitelka sehraje dětem dramatickou scénku s plyšáky – v jedoucím autobusu sedí dítě ze školy, nepustí sednout babičku s hůlkou.

Učitelka položí dětem otázku, jestli se dítě chovalo správně. Svůj názor děti vysvětlí. Popíší, jak by mělo vypadat správné chování. Učitelka znovu zahraje scénku podle dětmi „opraveného“ scénáře.

Učitelka rozdělí děti do dvojic, rozdá každému 1 plyšáka. Každé dvojici zadá jednu scénku:

a) 2 děti chtějí stejnou hračku b) 2 děti si hodnotí omalovánku, jedno ji má vybarvenou pečlivě a přesně, druhé přečmrkalo okraje c) učitelka mluví k dětem, dítě je nedočkavé, chce povídat své zážitky d) 2 děti lížou zmrzlinu, jednomu zmrzlina spadne na zem

Děti dostanou 10 minut na to, aby si ve dvojicích samostatně scénku nacvičily. Poté ji přehrají ostatním. Ostatní usuzují, jestli šlo o vhodné / nevhodné řešení situace. Svůj názor odůvodní a nastíní opačné řešení. Dvojice scénku zahraje podle této obměny.

reflexe: Děti se úkolu zhostily velmi uvědoměle jako herci i jako „kritici“. Domluva na nácvik scének probíhala poklidně, s vyváženou iniciativou obou zúčastněných. Scénky děti sehrály velmi přesvědčivě a stejně tak dokázaly v roli diváků správně vyhodnotit, které chování ve scénce pozorovaly. Potíže jim nečinila ani dramatizace opačného způsobu chování. Děti se ve scénkách vyřádily a využily své zkušenosti, protože modelové konfliktní situace byly vybrány přímo z praxe MŠ.

### 7.2.3.11. Kreslicí diktát

motivace: pohybové říkanky na procvičení rukou

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet postřeh, zrakové vnímání - rozlišování barev a tvarů, schopnost logického uvažování (porovnávání, syntézy), ověřit znalost emočních / mimických projevů, ověřit úroveň grafomotorických dovedností

rizika: neporozumění zadání, neschopnost soustředit se na více znaků najednou, v individuálních případech nízká úroveň zrakové percepce a diferenciacce

očekávané výstupy: pozorně pracovat podle pokynů, vyhledat stanovené barvy, vyznačit určeným portrétům odpovídající detaily podle zadání, dokázat graficky ztvárnit základní emoční / mimické projevy

časová dotace: 25 minut

organizační forma: praktická, slovní

metody: frontální

pomůcky: pracovní listy, pastelky

metodický postup: Děti se posadí ke stolu. Před zahájením kresby si procvičí ruce - opakují po učitelce známé říkanky a napodobují pohyby (Koulela se ze dvora, Každá ruka má prstíčky, Všechny moje prsty..)

Učitelka rozdá pomůcky a objasní dětem jejich úkol. Podle „diktátu“ učitelky děti do prázdných obličejů dokreslují oči, ústa v návaznosti na určený projev, vybarvují vlasy, dokreslují další chybějící části portrétu. Např. 1. „Pánovi bez vlasů nakresli pusu tak, aby se mračil (horní oblouk). Dokresli mu brýle.“ 2. „Paní s nejdelšími vlasy křičí. Zkus to nakreslit. Vlasy jí vybarvi oranžovou barvou.“

reflexe: Dětem bylo potřeba každé zadání několikrát zopakovat, protože v jednom úkolu bylo obsaženo hned několik dílčích úkonů. Děti si tak musely spojit do souvislosti několik skutečností. Kromě jedné vyjímky všechny děti s jistotou zakreslily správně veškeré zadané detaily.

Provedení detailů bylo různorodé, ale odpovídalo stanoveným projevům. Děti tedy prokázaly znalost základních forem lidské mimiky i dovednost jejich grafického zobrazení.

### 7.2.3.12. Jak vypadají emoce?

motivace: poslech hudby (Vanessa Mae Storm x Enya Day without rain)

dílčí vzdělávací cíle: rozvoj představivosti, vnímavosti a tvořivosti, rozvoj kladných citů k hudebnímu umění

rizika: roztěkanost, rušivé elementy v okolí, nedůvěra ve vlastní schopnosti, nepochopení zadání, kopírování námětů spolužáků

očekávané výstupy: pozorně poslouchat hudební nahrávku, hodnotit své zážitky, vyjádřit své představy prostřednictvím výtvarné činnosti

časová dotace: 25 minut

organizační forma: frontální, individuální

metody: prožitková, praktická, slovní, samostatná práce

pomůcky: PC - hudební nahrávky, výkresy, vodové barvy, štětce

metodický postup: Po přivítání děti na koberci v herně zaujmou pohodlnou polohu (leh na zádech, na břiše, na boku). Podmínkou jsou zavřené oči. Učitelka dětem pustí postupně 2 hudební nahrávky melodie beze slov 1. nahrávka dynamičtější, dramatičtější 2. nahrávka pomalejší, zklidňující. Po každé nahrávce se děti posadí, otevřou oči a popisují, co jim při poslechu probíhalo hlavou, na co myslely, co viděly v představách.

Děti se posadí ke stolu. Učitelka rozdá dětem pomůcky a požádá je, aby namalovaly, jak podle nich vypadá radost, smutek, vztek, strach, láska. Každé dítě dostane jiný úkol, aby se pokud možno eliminovala možnost kopírování obrázku spolužáka.

reflexe: Děti se při poslechu hudby uvolnily, naslouchaly se zájmem. Slovní vyjádření představ činilo některým dětem potíže. Jiné děti promítaly do svých představ nedávné zážitky z MŠ, domova, děj oblíbených pohádek. Většina dětí svými odpověďmi potvrdila nekonečné hranice dětské fantazie.

Před zahájením výtvarné aktivity učitelka záměrně dětem nespécifikovala, co mají namalovat, aby děti nebyly nijak limitovány nebo předem nasměrovány ve svém projevu. Téměř všechny děti malovaly lidské postavy. Pouze 3 děti ztvárnily emoce jako fantazijní postavy. Žádné dítě

nenamalovalo ryze abstraktní obraz. Překvapující bylo použití barev. Děti naprosto vyvrátily klišé, že k negativním emocím patří jen barvy ponuré a k pozitivním emocím barvy veselé.

### **7.2.3.13. Sluníčkové X mráčkové brýle**

motivace: básnička Brum brum

dílčí vzdělávací cíle: ukázat dětem, že na každou situaci lze pohlížet pozitivně i negativně, pobízet děti k přemýšlení o událostech, vést děti k optimismu, k přeznačkování špatné nálady na dobrou

rizika: nedostatek zkušeností / představivosti, aktuální špatná nálada dítěte / unavenost / špatný zdravotní stav tzn. dočasná neschopnost myslet optimisticky

očekávané výstupy: chápat, že existují různé úhly pohledu, rozumět tomu, že naše nálada ovlivňuje naše hodnocení (lidí, věcí, událostí..), snažit se o hledání dobrého ve špatném, vnímat, že nám prospívá cíleně se zaměřit na kladné jevy

časová dotace: 35 minut

organizační forma: komunitní kruh

metody: slovní, situační, názorně - demonstrační

pomůcky: žluté a černé papírové brýle

metodický postup: Po přivítání zůstaneme v kruhu, posadíme se. Děti po učitelce opakují slova básničky „Brum, brum, medvěd staví dům. Nejdřív stěny, potom střechu, pak si vleze do pelechu.“ Text básničky doprovázíme pohybem. Básničku recitujeme několikrát za sebou v různých provedeních - normálně, radostně, smutně, rozzlobeně, unaveně, překvapeně..

Maskot méďa pozdraví děti a zahraje jim scénku - dívá ven z okna a vidí déšť. Nasadí si mráčkové brýle a říká „ To je strašné, jak venku prší. Zase bude všude mokro a bláto. Nemůžu jít na procházku. A po dešti vylézají ty odporné žížaly, no fuj.“ Pak si méďa nasadí sluníčkové brýle a povídá „Jé, venku dnes prší, to je paráda! Můžu si vzít svoji pěknou žlutou pláštěnku, about gumáky a zaskákat si v kalužích. Kytičky se napijí a povyrostou, travička se zazelená, ptáčci se budou koupat v kalužích jako v bazénku. To je nádhera.“

Učitelka vyvolává děti, které mají říct, co se jim přihodilo (např. „ráno jsem potkala kočku“) a událost zopakovaly pozměněnou s pomocí sluníčkových a mráčkových brýlí.

reflexe: Děti velmi bavilo zkoušet různé způsoby interpretace básničky. Kreativně navrhovaly další možné varianty interpretace. Při hledání různých pohledů na situace pro ně nebyl problém v nalezení pozitivní i negativní roviny hodnocení, ale spíše ve vymyšlení samotné situace.

#### **7.2.3.14. Kocouří pranice**

motivace: hra Bouře

dílčí vzdělávací cíle: uvolnění energie, rozvíjení schopnosti sebepoznání a sebekontroly, rozvíjet schopnost předcházet vyhocení konfliktní situace

rizika: nepochopení paralely příběhu s realitou v důsledku emoční nezralosti

očekávané výstupy: rozpoznat, že se někdo zlobí, uvědomit si vlastní zlost, vyjmenovat signály vzteku u sebe i u druhých, popsat správné a špatné reakce při vzteku, vyjádřit nelibost nebo vztek slovně, nikoliv fyzicky

časová dotace: 40 minut

organizační forma: frontální

metody: slovní, prožitková, praktická

pomůcky: hudební nástroje – bubínek, ozvučná dřívka, tamburíny, rumba koule, rolničky, kniha Děti a emoce

metodický postup: Děti se rozmístí v prostoru tělocvičny. Učitelka vypráví dětem příběh o počasí, kdy se klidný, slunečný den mění postupně na zamračený, deštivý, bouřlivý.. a pak se postupně počasí zase zklidňuje. Děti děj podle pokynů doprovází pohybem a zvukem - pomalá chůze, plížení, hučení, rychlá chůze, běh, tleskání dlaněmi o dlaně kamaráda, využití hudebních nástrojů k co největšímu hluku, poté postupné ztišování, zpomalování až do lehu a naprostého ticha. Možno také využít k relaxační chvílce např, za zvuku zpěvu ptáků z CD.

Děti se posadí do kruhu, učitelka předčítá příběh z knihy. Četbu několikrát přeruší doplňkovými otázkami. Řešíme, co se v příběhu stalo, mezi kým a proč vypukl konflikt, jak se konflikt projevil,

jestli se mu dalo nějak vyhnout, kdo a jak hádku / pranicí vyřešil. Děti navrhuji, jak by konflikt v příběhu vyřešily ony. Poté děti sdělují vlastní zkušenosti - kdy je něco rozzlobilo, jak zareagovaly a jestli jejich chování bylo správné.

reflexe: Příběh o zlosti byl vybrán záměrně, protože v MŠ dochází často ke konfliktům mezi dětmi.

Děti se nad příběhem zamýšlely a hledaly vlastní řešení. Společně jsme dospěli k názoru, že je vždy lepší se při zlosti zastavit, vydýchat, případně na chvíli odejít z místnosti nebo např. pokud pocít'ují chuť někoho udeřit, bouchnout pěstí do polštáře, pak se vrátit a říct druhému, co nám vadí. Zopakovali jsme si, co znamená „srdíčkové pravidlo“, které v MŠ dodržujeme.

### **7.2.3.15. V hlavě**

motivace: diskuze na téma Moje oblíbená pohádka

dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet vnímavost, empatii, koncentraci, komunikační dovednosti, objasnit smysl příběhu, vyvodit z něj ponaučení

rizika: znalost filmu – prozrazení pointy, odbíhání od tématu, neudržení pozornosti, neposkytnutí stejnoměrného prostoru pro diskuzi všem dětem

očekávané výstupy: odhadnout podle výrazu tváře pocity postav, shrnout děj příběhu, charakterizovat hlavní postavy

časová dotace: 40 minut

organizační forma: komunitní kruh, frontální

metody: situační, slovní, názorně - demonstrační

pomůcky: počítač

metodický postup: Svoláme se do kruhu, posadíme se, učitelka zahájí diskuzi vyprávěním o své oblíbené pohádce. Poté vybídne děti, aby postupně každý sdělil spolužákům, jak se jmenuje jeho oblíbená pohádka, jaké v ní vystupují hlavní postavy a jaká je jeho nejoblíbenější scéna z pohádky.

Po diskuzi učitelka vysvětlí dětem, že budou sledovat ukázkou z filmu, ale bez zvuku. Po chvíli učitelka film pozastaví a klade dětem otázky vztahující se ke zhlédnuté pasáži filmu – co ve filmu

viděly, jak vypadaly postavy, jak se tvářily, co prožívaly. Na konci společně vyvodíme ponaučení, že špatnou náladu zažene nejlépe tak, že si vzpomeneme na něco veselého. Každé dítě ostatním poví nějaký svůj radostný zážitek.

reflexe: Děti s nadšením vyprávěly o své oblíbené pohádce, ale zabíhaly přitom do detailů - monolog musel být usměrňován učitelkou, aby se stihly vystřídat všechny děti.

Film bez zvuku děti sledovaly pozorně. Diskuze o filmu splnila svůj účel, podle odpovědí se zdálo, že děti pochopily děj filmu a význam postav reprezentujících emoce. Děti, které film znaly, neodpovídaly na otázky, ale kontrolovaly správnost odpovědí ostatních.

Některé děti měly potíže vybavit si a reprodukovat veselý zážitek. Ani po vysvětlení slova „zážitek“ si nedokázaly na pokyn vzpomenout na něco veselého / radostného, co se jim stalo. Část dětí v důsledku převažující krátkodobé paměti popisovala nedávné zážitky negativního charakteru. Snažili jsme se tedy společně na těchto zážitcích najít něco pozitivního.

### **7.3. Výsledky a interpretace dat**

#### **Adélka**

**1A** „*Jde mi stavění puzzle. Chtěla bych zlepšit skákání přes švihadlo.*“

**1B** „*Jsem šikovná na ježdění na kole. Nedaří se mi fotbal a kolečkové brusle.*“

**2A** „*Řeknu mu, že jsem smutná.*“

**2B** „*Řeknu mu, že se mi to nelíbí a nakreslím to znova.*“

**3A** „*Postavím ho znovu.*“

**3B** „*Postavím ho znovu.*“

**4A** „*Smutnou.*“

**4B** „*Je smutná, protože ho měla ráda.*“

**5A** „*Řeknu mu: Za chvíli přijde maminka.*“

**5B** „*Zeptala bych se, co jí je.*“



ad 1 Vyjmenovala svá pozitiva i negativa. V odpovědi A x B pokaždé uvedla jiné činnosti, pravděpodobně podle nedávno prožitých aktivit. Dokáže se zamyslet nad svými výkony, umí je realisticky posoudit.

ad 2 Umí se ovládat, na konfliktní situaci reaguje vyjádřením vlastních pocitů. Svou roli zde hraje i její mírná, klidná povaha. Houževnatost projevuje v odpovědi B, kdy přidává dodatek, že si poničený výtvar sama opraví.

ad 3 Je vytrvalá, nečiní jí potíže opakovat znovu činnost, která se jí hned nepodařila.

ad 4 Dokáže správně interpretovat pocity druhých. Odpověď B je obohacena o zdůvodnění příčiny domnělého pocitu.

ad 5 V odpovědi A se pokouší vyřešit nastalou situaci útěšnými slovy, předpokládá, že důvodem smutku je stesk po mamince, případně využívá maminku jakožto symbol uklidnění. V odpovědi B pátrá po skutečné příčině smutku.

## **Beátka**

**1A** „Jde mi pexeso. Nejdou mi kreslit obrázky.“

**1B** „Dobrá jsem na kreslení. Nejde mi to na koloběžce.“

**2A** „Udělal bych mu to taky.“

**2B** „Řekla bych mu, ať se omluví a nakreslila bych ho znova.“

**3A** „Postavím ho znova“.

**3B** „Postavím ho znova.“

**4A** „Špatnou náladu.“

**4B** „Je jí špatně, protože to byl její nejlepší mazlíček.“

**5A.** „Nevím.“

**5B** „Zeptám se ho, co mu je?“

ad 1 V odpovědi A a B si protirečí. Stejnou činnost uvádí nejdříve jako svou neúspěšnou stránku, poté jako úspěšnou. Lze tedy předpokládat, že buď ještě není schopna realistické sebereflexe, nebo se v dané činnosti zlepšila. Vzhledem k tomu, že jako své negativum hodnotí činnost, která ji baví a nečiní jí objektivně žádné potíže (koloběžka), jde pravděpodobně spíše o omezenou úroveň sebereflexe.

ad 2 V prvním případě by reagovala agresivně, pomstychtivě, oplacením nechtěného. Ve druhém případě posun od fyzické trestné akce k slovnímu vyjádření nelibosti, vyžadování pokání, samostatně by si řídila nápravu viníka i svého poničeného výtvoru.

ad 3 Nečiní jí potíže opětovně vyvinout úsilí k dosažení cíle.

ad 4 Dokáže se správně vžít do pocitů druhých. Odpověď B je rozvinuta o zhodnocení důvodu zmíněné nálady.

ad 5 Bezradnost při řešení nenadálé nepříjemné situace je vystřídána hledáním příčiny spolužákovy reakce. Tímto prokazuje snahu o interakci, adaptabilitu na změny.

## **Dan**

**1A** „*Nejde mi brát puk, chtěl bych se zlepšit. Jde mi bruslení a jízda na motorce.*“

**1B** „*Jsem dobrý na fotbal. Nejde mi ochočit si zvířata.*“

**2A** „*Řekl bych to paní učitelce.*“

**2B** „*Nadal bych mu, řekl bych mu, že se to nedělá.*“

**3A** „*Postavím třeba nový.*“

**3B** „*Postavím nový.*“

**4A** „*Smutnou. Pomůžu mu najít toho pejska.*“

**4B** „*Plakal by, protože ho měl hodně rád.*“

**5A** „*Pomůžu mu. Řeknu, aby přestal plakat a budu si s ním hrát.*“

**5B** „*Rozveselil bych ho. Dělal bych to, co chce on.*“

ad 1 Dan chodí do kroužku ledního hokeje. V rámci tohoto kroužku zmiňuje 2 protichůdné aktivity, které se mu daří lépe/ hůře. Odpověď B obsahuje jiné aktivity. Všechny se zakládají na prožitých zkušenostech a odpovídají reálné skutečnosti. Schopnost sebereflexe je v tomto případě dobře rozvinutá.

ad 2 V odpovědi A se vyhýbá přímému řešení, reaguje nekonfliktně, ale nesamostatně. V odpovědi B vyjadřuje své rozhořčení slovně, odkazuje spolužáka na obecně platná pravidla slušného chování.

ad 3 V obou odpovědích prokazuje odhodlání dokončit práci, aniž by ho neúspěch vyvedl z míry.

ad 4 Obě odpovědi dokládají schopnost empatie. Odpověď A kromě správného odhadnutí pocitu nabízí i řešení, projevuje nápomocnost. Odpověď B je rozšířena o vyjádření příčiny a projevu smutku.

ad 5 Odpověď A naznačuje zdánlivou iniciativu pomoci, ale vlastní prospěch (touha po okamžité hře) převažuje nad skutečným zájmem o druhého. Oproti tomu odpověď B naopak vidí situaci z hlediska druhého, snaží se mu přizpůsobit.

## **Kryštof**

**1A** „*Jsem dobrý v běhání. Chtěl bych se zlepšit v posilování.*“

**1B** „*Jsem dobrý na fotbal. Nejsem rychlý.*“

**2A** „*Řeknu to paní učitelce.*“

**2B** „*Řeknu to paní učitelce.*“

**3A** „*Poskládám to znovu.*“

**3B** „*Poskládám to znovu.*“

**4A** „*Smutnou.*“

**4B** „*Tekly by mu slzy. Šel bych ho s ním hledat.*“

**5A** „*Pozvu ho na oslavu, aby byl zase veselý.*“

**5B** „*Dal bych mu nějakou hračku.*“

ad 1 V odpovědích A a B si protirečí. Sebereflexe ještě není plně uvědomělá.

ad 2 Obě odpovědi vykazují pasivitu, nevyjadřuje vlastní emoce, neřeší konflikt, řešení přenechává dospělé osobě.

ad 3 Obě varianty odpovědí se shodují, má vůli znovu vyvinout úsilí. Z pozorování je však patrné, že úsilí je ochoten věnovat pouze činnosti, která ho baví a jde mu lehce. Pokud jde o činnost, kterou je pro něj namáhavé splnit (pracovní listy, tvarová mozaika apod.), snaží se ji eliminovat.

ad 4 Ve variantě A správně označuje pocit, ve variantě B popisuje projev pocitu a poskytuje podpůrné řešení.

ad 5 Obě odpovědi značí altruistické jednání, navrhuje způsoby, jak kamarádovi náladu zlepšit.

## **Elenka**

**1A** „Jsem dobrá v kreslení domečku. Neumím nakreslit ptáčka.“

**1B** „Umím dobře kreslit. Nejde mi Člověče, nezlob se.“

**2A** „Taky mu to přečmrkám.“

**2B** „Přečmrkám jí to taky.“

**3A** „Poskládala bych to znova.“

**3B** „Opravím to.“

**4A** „Hroznou - je jí to líto.“

**4B** „Bude se tvářit smutně.“

**5A** „Řeknu jí: Přestaň plakat a pojď si se mnou hrát.“

**5B** „Řeknu jí - neplakej. A pohládila bych ji.“

ad 1 Nerozuměla otázce, až po opakovaném vysvětlení vyjmenovala 2 činnosti, kterým se věnuje, z toho 1 činnost, která ji baví, uvádí v několika obměnách. Měla potíže najít i něco, co se jí nedaří. Schopnost sebereflexe je na nízké úrovni.

ad 2 Stejně odpovědi A i B - neovládnutí rozčilení, projev fyzické odplaty.

ad 3 Stejně odpovědi A i B – vůle dokončit činnost i přes počáteční nezdár.

ad 4 Správně hodnotí pocity druhého, dokáže se vžít do jeho situace. V odpovědi B správně vystihuje i projev pocitu.

ad 5 Odpověď A představuje pokus o rychlé vyřešení situace směrem výhodným sama pro sebe, ignoruje příčinu pocitů kamaráda. Odpověď B vyjadřuje soucit formou fyzické útěchy.

### **Laura**

**1A** *Jsem šikovná na spoustu her, třeba Člověče, nezlob se. Nedaří se mi, že si s nikým nehraju, že se na mě někdo zlobí.*

**1B** *Jsem dobrá v kartách. Nejde mi hra na schovávanou.*

**2A** *„Oplatím mu to.“*

**2B** *„Udělám jí to taky, kdyby něco kreslila.“*

**3A** *„Postavila bych to znovu.“*

**3B** *„Poskládám to znovu.“*

**4A** *„Cítí se smutně.“*

**4B** *„Cítí se smutně.“*

**5A** *„Rozveselím ji tím, že si spolu budeme hrát.“*

**5B** *„Pohládím ji.“*

ad 1 Obě odpovědi potvrzují schopnost sebereflexe. Je však otázka, do jaké míry negativní sebehodnocení A odpovídá skutečnosti a nakolik je pouze vyjádřením momentální špatné nálady a pocitu ublíženosti.

ad 2 Shodné odpovědi - fyzická reakce, impulzivní řešení sporu, pocit křivdy převáží nad uvážlivostí.

ad 3 Shodné odpovědi – vyjadřují schopnost bezstarostně opětovně vyvinout úsilí.

ad 4 Shodné odpovědi – správné pojmenování pocitu, emočně lehce chudé, bez dalších dodatků.

ad 5 Odpověď A se nestará o pocity kamarádky, naopak naznačuje, že by se kamarádka měla přizpůsobit jejím potřebám bez ohledu na svou skleslou náladu. Odpověď B poskytuje fyzický projev útěchy.

### **7.3.1. Výsledky k VO1**

VO1: Jaká je počáteční úroveň emoční inteligence vybraných dětí ve třídě před zahájením programu rozvoje emoční inteligence?

Všechny dotázané děti bez výjimky dokázaly uvést své silnější i slabší stránky. Logicky děti jmenovaly činnosti týkající se převážně her nebo sportu, protože tyto činnosti jsou jim nejbližší. Souhrnně tedy můžeme zhodnotit počáteční úroveň sebereflexe u dotazovaných dětí jako dostatečnou a úměrnou věku.

Co se týká oblasti sebeovládání v konfliktní situaci, tady má část dětí ještě velké rezervy. Jde o děti, které by situaci řešily „pomstou“. 1 dítě by popsalo svůj pocit, což je řešení velmi správné, může být i účinné a probudit v útočnickovi stud za svůj čin. 1 dítě by po spolužákovi vyžadovalo okamžité odčinění špatného chování a zároveň by projevilo úsilí samo si kresbu „opravit“. Myslím si, že v tomto řešení odpovídá sebevědomé osobnosti dané žačky. Z pozorování vyplývá, že mnohé děti mají ještě problém ovládnout své emoce a řeší své konflikty fyzickou reakcí namísto domluvy. Celkovou počáteční úroveň sebeovládání hodnotím tedy jako nevyváženou, nestálou, spíše nedostatečnou.

V oblasti vytrvalosti se všechny děti ve všech verzích v odpovědi shodují. Tato stejná odpověď vyjadřuje nezdolné dětské ego, neochvějnou víru ve vlastní schopnosti, vrozený optimismus. Dospěli by si v tomto ohledu z dětí mohli brát příklad. Oblast vytrvalosti je u dotázaných dětí na výborné počáteční úrovni.

V oblasti empatie všechny děti správně označily emoci, i když každé jiným synonymem. Děti tedy prokázaly schopnost vcítit se do nálady druhého a pochopit ji. Oblast empatie se tedy pohybuje již zpočátku na dobré úrovni.

V odpovědích týkajících se přizpůsobení se emocím druhého všechny děti projevují snahu nějakým způsobem kamaráda potěšit. Ve dvou odpovědích se promítají vlastní egoistické zájmy více, než zájem o emoce kamaráda. Odpovědi dalších 3 žáků nabízejí empatické řešení situace formou milých slov nebo gest, nestarají se však o původ chování. Pouze 1 žák se zajímá o příčinu emoce. Celkově tedy můžeme počáteční úroveň přizpůsobení se emocím druhého označit za průměrnou, odrážející však vysokou míru iniciativy.

### **7.3.2. Výsledky k VO2**

VO2: Došlo u těchto dětí k posunu v daných oblastech emoční inteligence po realizaci programu?

Abychom mohli zodpovědět tuto výzkumnou otázku, musíme nejprve porovnat odpovědi A a B v každé otázce dotazníku u každého dítěte zvlášť. Srovnávací metodou zjistíme, že se většina odpovědí dětí po realizaci programu výrazně nezměnila. Z odpovědí dětí tedy vyplývá, že nedošlo k patrnému posunu ve všech oblastech emoční inteligence. Pravděpodobně je to způsobeno i tím, že některé oblasti se dle výsledků VO1 pohybovaly již zpočátku na dobré úrovni - jde o oblast sebereflexe, vytrvalosti a empatie a u těchto tedy nebylo nezbytně nutné zlepšení. Podle odpovědí dětí v těchto oblastech nedošlo ani ke zhoršení jejich úrovně.

Naopak je možné z dotazníku vysledovat dílčí pokroky jedinců v určitých oblastech emoční inteligence: Adélka 5B, Beátka 2B a 5B, Dan 2B a 5B, Kryštof 4B, Elenka 5B, Laura 5B. Z dotazníku lze tedy usoudit, že se děti zlepšily hlavně ve schopnosti přizpůsobení se pocitům druhých. U dvou dětí došlo k jistému zlepšení v oblasti sebeovládání, která je dle pozorování ve třídě nejvíce problémová.

Pozorování dětí dále přineslo zjištění, že po ukončení programu více přemýšlejí o emocích svých i emocích lidí ve svém okolí, dokáží je lépe pojmenovat a popsat jejich projevy, více se zajímají o příčinu těchto projevů, konflikty častěji než dříve řeší diskuzí, aktivně navrhují řešení problému a s vynalézavostí sobě vlastní nabízejí různými formami citovou podporu potřebným.

## 7.4. Diskuze

Výsledky dotazníku i pozorování ukázaly, že pokrok v emoční inteligenci dětí je částečně možný, jde však o „běh na dlouho trať.“ Vyžaduje více času věnovaného systematické, pravidelné a různorodé práci s emocemi. Vzhledem k omezeným časovým možnostem výzkumu nebylo možné realizovat všechny v teoretické části doporučené metody k rozvoji emoční inteligence. Bylo by tedy žádoucí v programu pokračovat a rozšířit jej o další úpravy. Pokud bych mohla program uskutečnit znovu, vyhradila bych na něj minimálně 6 měsíců, popřípadě celý školní rok.

Osvědčilo se nechat děti každý den vypovídat ze svých pocitů. Pro děti by mohlo být atraktivní zavést i magnetický kalendář pocitů, kde by si děti každý den po příchodu do MŠ samy poznamenávaly svůj aktuální pocit přiřazením magnetického emotikonu.

V programu chybí např. hry zaměřené na rozvoj smyslů, které jsou důležitým prostředkem k dosažení lepší představitivosti dětí, nicméně tyto činnosti jsou běžnou součástí ŠVP a tudíž o ně děti nebyly ochuzeny.

Dále by bylo vhodné program doplnit o relaxační techniky a zařadit je jako závěr každodenní rozcvičky, protože děti jsou v dnešní uspěchané době vystaveny stresu stejně jako dospělí, kteří na ně svůj stres leckdy nevědomky přenáší a tímto způsobem by se děti mohly uvolnit, zklidnit a následně i lépe koncentrovat.

Program by mohl být ideálně ukončen vytvořením upomínkové „knihy“ pro děti s fotodokumentací jejich cesty emočního poznávání - učitelka by každému dítěti věnovala jeho vlastní (tištěný) soubor a společně s dětmi by si v komunitním kruhu povídala o tom, co si děti z programu zapamatovaly a co se jim nejvíce líbilo.

Na program by se dalo navázat i spoluprací s rodiči. Rodiče by mohli být informováni o průběhu průzkumu, výsledcích svých dětí a mohli by se sami zapojit do programu rozvoje emoční inteligence formou přednášky, dotazníku pro rodiče, zadáváním společných mimoškolních úkolů (např. kooperativních her) dětem a rodičům, společným setkáním a „workshopem“ názorů - diskuzí nad výsledky těchto aktivit. Takto by program získal další dimenzi navíc - splnil by požadavky na lepší spolupráci školy a rodiny a jistě by se pozitivně odrazil i v prohloubení vzájemného vztahu rodič - dítě.



Výzkum dále potvrdil některé dílčí problémy ve třídě a naznačil cestu k jejich nápravě.

Děti by měly být vedeny k větší samostatnosti, častější sebereflexi, k zodpovědnosti za své chování a k účinnějšímu sebeovládání.

Toho by mohlo být dosaženo např. tím, že již na začátku dalšího školního roku se děti budou podílet na vymýšlení nových školkových pravidel správného chování - pravidla, která si děti samostatně vytvoří, schválí a např. ztvární kresbou, by je mohly více motivovat k jejich dodržování.

Každou činnost s dětmi by po jejím ukončení bylo dobré společně taktně vyhodnotit, aby se děti naučily vnímat a pojmenovat své klady a zápory, budovaly si zdravé sebevědomí a zároveň se naučily nebrat své chyby jako selhání, ale spíše jako šanci ke zlepšení.

Pro děti hyperaktivní, impulzivní, kterým činí obzvláště potíže ovládat své negativní emoce, by mohl být ve třídě zřízen koutek, kde by své emoce mohly vybit neškodným způsobem, např. boxovacím pytle, hodem do terče symbolicky zobrazujícím jejich zlost apod.

Výzkum tedy poukázal na některé nedostatky dosavadních zvyklostí ve třídě a zároveň otevřel nové možnosti řešení, které lze zužitkovat v praxi.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda je možné u dětí určenými způsoby rozvíjet dané oblasti emoční inteligence.

Z reakcí dětí jsem zaznamenala, že je program zaujal a měl pozitivní dopad na jejich chování, i když se tato změna projevila jen v jemných náznacích, úměrných rozsahu programu.

Z tohoto důvodu považuji hlavní cíl výzkumu za splněný.

Domnívám se tedy, že aplikovaný program byl pro děti přínosný a lze jej v praxi doporučit jako základní odrazový můstek pro rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku.

## Závěr

V průzkumu se odráží dosavadní zkušenosti dětí s výchovnými reakcemi jejich okolí, s nastavením hodnot a pravidel, jejich osobnost a v neposlední řadě i míra emoční vyspělosti související s věkem a charakterem dítěte.

Každé dítě má v této sféře dáno vrozené limity, které lze překročit jen po určitou hranici. Stejně jako je tomu i u ostatních talentů, někdo má např. dar přirozené vnímavosti, pro jiného je těžší vcítit se do ostatních.

Výhodou je však dětská tvárnost, která pod správným vedením umožňuje dosáhnout lepších výsledků v oblasti emoční inteligence i dětem, které nemají vrozené předpoklady např. pro přemýšlivost, trpělivost a citlivost.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Mgr. Zora Poláčková
<b>Katedra nebo ústav:</b>	Katedra psychologie a patopsychologie
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Veronika Kavková, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Emoční inteligence dětí předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Emotional intelligence of preschool children
<b>Anotace práce:</b>	<p>Bakalářská práce vychází z Golemanova konceptu emoční inteligence. Zabývá se možnostmi rozvoje emoční inteligence dětí předškolního věku.</p> <p>Za hlavní cíl si klade ověřit, zda lze u dané cílové skupiny prostřednictvím navržených aktivit rozvíjet uvedené oblasti emoční inteligence.</p> <p>Teoretická část práce definuje základní pojmy vztažené k tématu. Shrnuje zákonitosti emocionálního a sociálního rozvoje dítěte předškolního věku, vymezuje podpůrné postupy pro správný vývoj emoční inteligence u dětí a popisuje úlohu školy v emočním rozvoji dítěte.</p> <p>Praktická část obsahuje portfolio vzdělávacích aktivit vybraných pro účel rozvoje emoční inteligence dětí. Aktivity jsou popsány formou metodických listů, včetně reflexe z edukační praxe. Analýza výsledků dat byla realizována pomocí dotazníku a pozorování.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Emoce, emoční inteligence, emocionální a sociální rozvoj dítěte, složky (struktury) emoční inteligence.

<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>This bachelor thesis proceeds with Goleman's concept of emotional intelligence. It pursues the alternatives of emotional intelligence development of preschool children.</p> <p>Its main goal is to validate whether this focus group can achieve an increase in competencies in the said area through proposed activities.</p> <p>The theoretical part of this thesis defines basic terminology. It summarizes the rules of emotional and social development in preschool children, outlines the framework for the healthy evolution of preschool's emotional intelligence, and describes the role of preschool in emotional intelligence development of children.</p> <p>The practical part enumerates a portfolio of educational activities chosen to stimulate children's emotional intelligence. The activities are described in a form of methodical sheets. They also include the lessons learned. The result analysis was facilitated by a questionnaire and through observation.</p>
<p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p>	<p>emotions, emotional intelligence, emotional and social development of preschool children, components of emotional intelligence</p>
<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p>7 stran</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>61 stran</p>
<p><b>Jazyk práce:</b></p>	<p>český</p>

## Seznam literatury

- BRADBERRY, Travis a Jean GREAVES . Emoční inteligence. Brno: BizBooks, 2013
- ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. Děti a emoce. Brno: Edika, 2020
- FABER, Adele a Elaine MAZLISH. Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly. Brno: CPress , 2013
- GARDOŠOVÁ, Juliana a Jaroslava BUDÍKOVÁ. Rozumím sobě, poznávám ostatní. Praha: Raabe, 2017
- GOLEMAN, Daniel. Emoční inteligence. Praha: Metafora, 2011
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Psychologický slovník. Praha: Portál, 2004
- JUUL, J.; HØEG P. a kol. Trénink empatie u dětí. Praha: Portál, 2018
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ J.; NEVOLOVÁ D.; KOPŘIVOVÁ T. Respektovat a být respektován. PhDr. Pavel Kopřiva - Spirála, 2008
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006
- MATEJČEK, Zdenek. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2013
- NAKONEČNÝ, Milan. Emoce. Praha: Triton, 2012
- SHAPIRO, Lawrence Edward. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha: Portál, 2009
- ŠOLCOVÁ POLÁČKOVÁ, Iva. Emoce - Regulace a vývoj v průběhu života. Praha: Grada, 2018
- ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. Přehled vývojové psychologie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci , 2008
- ŠMELOVÁ, Eva, Michaela PRÁŠILOVÁ a kol. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018
- SPERRY, Rachel W. Komunikace v problémových situacích s dítětem v MŠ. Praha: Portál, 2016
- ZEMÁNEK, Petr. Biologie člověka. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009
- ZOBAČOVÁ, Hana. Vím, jak se cítíš. Praha: Portál, 2020

## Přílohy

### 7.2.3.1.



### 7.2.3.2.





**7.2.3.6.**



7.2.3.3.





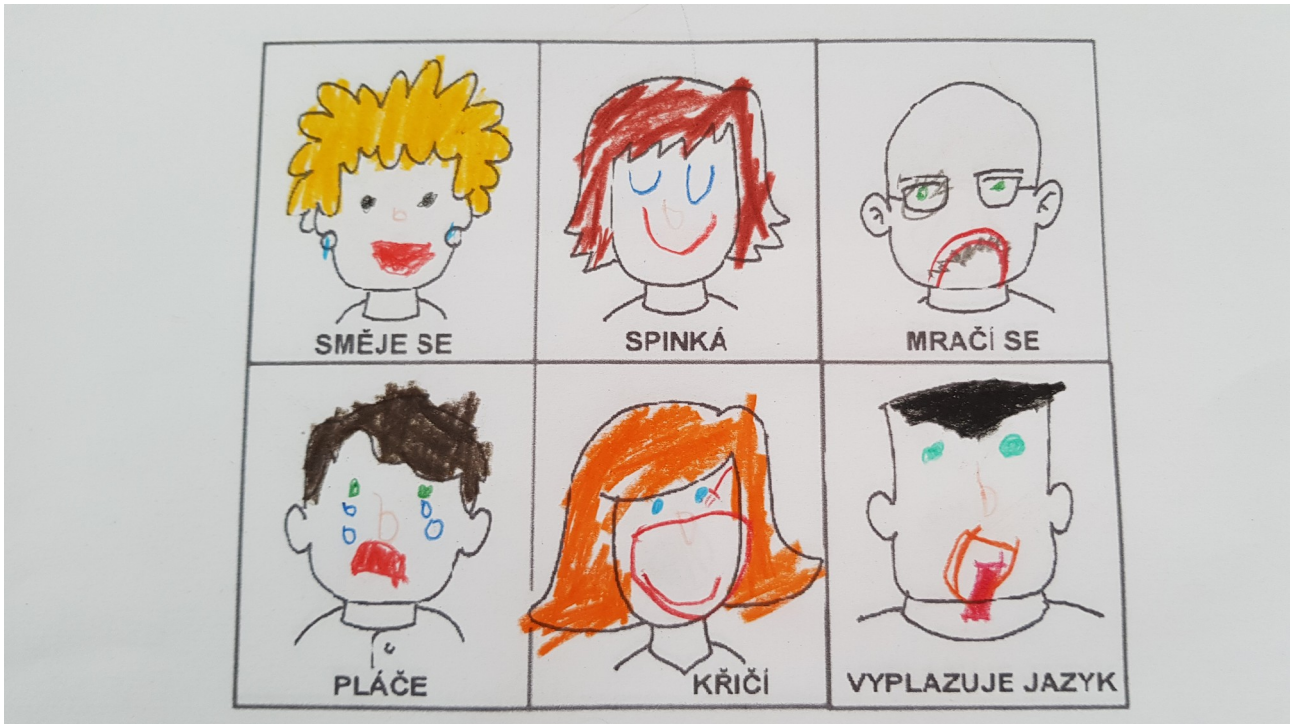
7.2.3.9.



7.2.3.13.



7.2.3.11.



7.2.3.12



7.2.3.12







