

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2015-2017

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Michaela Zikmundová**

**Role učitele/lektora ve vývoji emocionální inteligence  
žáka/studenta**

Praha 2017

Vedoucí diplomové práce:

Ing Magda Neuwirthová Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES**

2015-2017

**DIPLOMA THESIS**

**Michaela Zikmundová**

**The role of the teacher/lecture in the development of  
emotional intelligence pupil/student**

Prague 2017

Diploma Thesis Work Supervisor:

Ing Magda Neuwirthová Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 28. 2. 2017

Jméno autorky .....

## **Poděkování**

Děkuji paní Ing. Magdě Neuwirthové Ph.D. za vedení diplomové práce a odbornou pomoc při jejím zpracování.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá vývojem emocionální inteligence žáků a působením učitele na tento vývoj. V teoretické části je popsána emocionální inteligence, výchova a vzdělávání v mateřské škole, v základní škole, vzdělávání a rozvoj žáků v montessori škole, ve waldorfské škole, vzdělávání a péče o žáky v logopedické škole a škole pro sluchově postižené. Praktická část se skládá z rozhovoru s pedagogy výše zmíněných školních zařízení, v některých případech doplněného o pozorování. Cílem empirického průzkumu je zjistit, jakým způsobem může učitel ovlivnit vývoj emocionální inteligence žáků.

## **Klíčová slova**

Emoce, emocionální inteligence, komunikace, montessori škola, sebehodnocení, sociální kontakty, škola, učitel, waldorfská škola

## **Annotation**

The thesis deals with the development of emotional intelligence of students and teachers in action this development. The theoretical part is described emotional intelligence, training and education in kindergarten, primary school, training and development of students in a Montessori school, the Waldorf school education and care for pupils in speech therapy school and a school for the hearing impaired. The practical part consists of an interview with teachers from the above mentioned school facilities, in some cases supplemented by observations. The aim of the talks is to determine how the teacher can influence the development of emotional intelligence of students.

## **Keywords**

Communication, emotional intelligence, emotions, Montessori school, self-esteem, school, school Waldorf, social contacts, teacher.

## OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>7</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 EMOCIONÁLNÍ INTELIGENCE</b> .....	<b>11</b>
1.1 Složky emoční inteligence.....	12
1.2 Mozek a emoční inteligence.....	12
1.3 Srovnávání IQ kontra EQ.....	14
1.4 Role učitele v rozvoji emoční inteligence.....	15
<b>2 POPIS KLASICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍ</b> .....	<b>18</b>
2.1 Mateřská škola.....	18
2.2 Základní škola.....	20
2.3 Základní logopedická škola.....	23
<b>3 POPIS ALTERNATIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍ</b> .....	<b>26</b>
3.1 Montessori pedagogika.....	26
3.2 Waldorfská škola.....	35
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>47</b>
<b>4 PŘÍPRAVA EMPIRICKÉHO PRŮZKUMU, METODY A CÍLE</b> .....	<b>47</b>
<b>5 SBĚR DAT</b> .....	<b>50</b>
5.1 Empirický průzkum v montessori škole.....	50
5.2 Rozhovor ve waldorfské škole.....	57
5.3 Empirické šetření v základní škole.....	63
5.4 Rozhovor v základní škole logopedické.....	67
5.5 Průzkum v mateřské škole.....	69
<b>6 VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ A ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>72</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>81</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>85</b>
<b>SEZNAM ZKRATEK</b> .....	<b>89</b>

<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>91</b>



## ÚVOD

Emocionální inteligence je zajímavé téma, jehož studium může být prospěšné pro každého jedince. Během života se můžeme v této oblasti zdokonalovat a naučit se sladit pocity, myšlení a chování. Na vývoj emocionální inteligence je možno působit již v dětském věku v rodinném prostředí nebo ve vzdělávacím zařízení.

Cílem diplomové práce je zjistit, jakým způsobem může učitel nebo lektor ovlivnit vývoj emocionální inteligence žáků či studentů. Práce bude rozdělena do dvou částí na teoretickou a praktickou. Teoretická část se bude opírat o studium odborné literatury, na jejímž základě budou zpracovány veškeré poznatky. První kapitola diplomové práce se bude zabývat emocionální inteligencí, její definicí a pohledem různých autorů na ni. Práce bude zachycovat složky emoční inteligence a porovnávat inteligenci a emočních schopností. Důraz bude kladen na roli učitele v rozvoji emocionální inteligence dětí. Druhá kapitola popíše klasická vzdělávací zařízení, konkrétně mateřskou školu, základní školu a základní logopedickou školu, jejich principy, systémy práce, a především posláním učitele v těchto zařízeních. Třetí kapitola se bude věnovat alternativním vzdělávacím zařízením, jejich zvláštnostem, přístupem k žákům i studiu. Bude popsána škola s montessori pedagogikou a waldorfská škola. V obou alternativních zařízeních jsou podkapitoly věnovány nárokům na učitele.

Praktická část diplomové práce bude zaměřena na empirický průzkum ve vzdělávacích zařízeních a vliv učitele na vývoj emoční inteligence žáků a studentů. Pro sběr dat se uskuteční pomocí kvalitativního šetření, konkrétně otevřeným rozhovorem. Průzkum bude prováděn v popsaných vzdělávacích zařízeních, tedy v mateřské škole, klasické základní škole, základní logopedické škole, montessori škole a waldorfské škole. Sestavený rozhovor bude umístěn v příloze. Praktická část se bude věnovat přípravě průzkumu, uvede metody, cíle práce a stanoví předpoklady zkoumaných výsledků. Další kapitola popíše rozhovory z výše uvedených zařízení. Obsahem rozhovorů budou tři oblasti, a to informace o respondentovi, okruh informací o roli učitele ve vývoji emoční inteligence dětí a poznatky zaměřené na projevy žáků z hlediska emocionální inteligence. Průzkumný vzorek budou tvořit učitelé žáků prvního stupně a mateřské školy. Pro dokreslení šetření bude zařazeno také pozorování v alternativní škole. Praktická část dále bude zahrnovat výsledky empirického průzkumu, kde budou

srovnávají získané informace a zhodnoceny předpoklady průzkumu. Závěr empirického průzkumu budou obsahovat dosažené výsledky šetření a doporučení pro praxi i další možné průzkumy. Závěr celé práce uvede shrnutí teoretické i praktické části a rekapitulaci výsledků průzkumu.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 EMOCIONÁLNÍ INTELIGENCE

Souvislost mezi výsledky školních testů a různými životními úspěchy je překryta celkovým vlivem mnoha dalších schopností a nadání, jež člověk v životě používá. Klíčovou skupinou těchto dalších vlastností je právě tzv. emoční inteligence. Sem patří schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se v okamžicích obtíží a frustrace. Zároveň je nutné ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, ovládat svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, ovlivňovat kvalitu svého myšlení, disponovat schopností vcítit se do situace druhého člověka a také v obtížných okamžicích neztrácet naději. R. Schulze a R. Roberts kupříkladu ve své práci hovořili o tom, že *„emoční inteligence představuje psychometrický rámec intenzivně přitažlivé myšlenky, že lidé se liší ve svých emočních dovednostech a že tyto rozdíly se odrážejí v jejich reálném životě.“*<sup>1</sup>

M. A. Pletzer se rovněž pokusil o definování emoční inteligence. Její jádro spatřoval ve třech základních oblastech, a to vnímání vlastních pocitů, vnímání pocitů druhých lidí a v zacházení s emocemi obojího druhu.<sup>2</sup>

A. van Kanitz k problematice emoční inteligence poznamenal: *„Dr. Elke Döring Seipelová, badatelka z institutu psychologie na univerzitě v Kasselu, popisuje emočně inteligentní osoby takto: Dokážou sladit pocity a myšlení. To znamená, že v jednotlivých situacích vnímají a vyjadřují vlastní pocity různě a na základě toho přizpůsobují své myšlení a rozhodování. O emocionálních situacích a pochodech toho obecně moc vědí, a umějí proto své emoce usměrňovat.“*<sup>3</sup>

Na rozdíl od IQ s téměř stoletými dějinami výzkumu je nicméně emoční inteligence zcela novým pojmem. Nelze proto přesně říci, do jaké míry spoluurčují právě výše

---

1 SCHULZE, R., ROBERTS, R. *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 2007. s. 128. ISBN 978-80-7367-229-4.

2 PLETZER, M. A., *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*, Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

3 KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008. s. 30. ISBN 978-80-247-2582-6.

zmíněné kvality průběh života. Z dosavadních výzkumů přesto plyne, že jde o několikanásobně důležitější vliv, než má IQ.<sup>4</sup>

IQ a emoční inteligence ale nejsou protikladné schopnosti, spíše je možné je považovat za odlišné. Všichni lidé v sobě směšují intelekt s emocemi. Ti s vysokým IQ, ale nízkou emoční inteligencí se vyskytují poměrně vzácně. Mezi IQ a některými prvky emoční inteligence je možné sice prokázat určitou nepříliš jasnou korelaci, která je však natolik slabá, že z toho jasně plyne, že se jedná o dvě téměř naprosto jiné entity.<sup>5</sup>

## 1.1 Složky emoční inteligence

Emoční inteligence sestává, jak bylo výše zmíněno, ze tří hlavních složek. První představuje vnímání vlastních pocitů, pod čímž se skrývá schopnost svoje pocity cíleně vnímat. Druhým důležitým tématem je potom schopnost vnímání pocitů druhých lidí, jež se někdy také nazývá empatie. Jedná se o schopnost rozeznat pocity jiného člověka a takzvaně si je přeložit do svého pocitového systému, pak je nutné na ně adekvátně reagovat. Je pochopitelné, že tato schopnost má v sociálních systémech značnou důležitost a může být i jednou z příčin toho, proč má podpora emoční inteligence v pracovním prostředí za výsledek zlepšení výsledků společné práce. Lidé, kteří mají jistou schopnost empatie, totiž umí mnohem lépe pracovat v týmu a dosahovat společně kvalitních výsledků. Emoční inteligence nezahrnuje pouze to, jak svoje nebo cizí pocity vnímáme, ale rovněž to, jakým způsobem s nimi zacházíme. To je třetí důležitá složka emocionální inteligence.<sup>6</sup>

## 1.2 Mozek a emoční inteligence

Vědci často hovoří o myslící části mozku, o šedé kůře mozkové, jako o něčem, co se odlišuje od emoční části mozku, limbického systému. Podle Shapira ale právě vztah mezi těmito dvěma oblastmi určuje emoční inteligenci. Kromě toho, že je mozková kůra hodnocena jako myslící část mozku, má rovněž významnou úlohu při chápání emoční inteligence. Dovoluje nám totiž, abychom vnímali naše pocity. *„Emoční a logické části*

---

4 GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011 s. 34. ISBN 978-80-7359-334-6.

5 Tamtéž s. 44.

6 PLETZER, M. A., *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. s. 15-16. ISBN 978-80-247-3057-8.

*mozku mají často při volbě našeho jednání různé funkce, a přesto spolu vzájemně úzce souvisejí. Emoční část mozku reaguje mnohem rychleji a s větší silou.*<sup>7</sup>

Limbický systém, který je zpravidla zmiňovaný jako emoční část mozku, se nachází hluboko v mozkových polokoulích a je především zodpovědný za ovládání našich emocí a pudů. Jeho součástí je hippocampus, což je proužek tkáně, v níž probíhá emoční učení a je tu uložena emoční paměť, dále amygdala, jež je vnímána jako centrum ovládání emocí v mozku, a několik dalších prvků. K emoční inteligenci mají rovněž úzký vztah řetězce aminokyselin označované jako neuropeptidy, jež jsou podle badatelů biochemickými koreláty emocí. Neuropeptidy se nacházejí v emoční části mozku a v okamžiku, kdy pocítujeme nějakou novou emoci, jsou vysílány do celého těla, protože chtějí tělu sdělit, jakým způsobem by mělo reagovat. S každou emoční reakcí tak vysílá mozek tyto chemické látky do komplikovaného systému čidel, jež jsou rozmístěna po celém těle. Mimoto, že fungují jako poslové emocí, mívají neuropeptidy významnou úlohu i při obraně těla před viry, a dokonce i život ohrožujícími nemocemi.<sup>8</sup>

V oblasti psychiatrie a psychosomatické medicíny se již řadu let používá výraz alexitymie, který popisuje nápadné obtíže v rozpoznávání a komunikaci emocí. Výzkumy ukázaly, že alexitymie má spojitost s velice nízkou hladinou emoční inteligence a je patologickým projevem jejího nedostatku. Lidé s vysokou alexitymií neumí využít emoce jako informaci o svém vnitřním nebo vnějším světě, protože neumí emoce vůbec identifikovat. To má za následek, že se necítí dobře a neakceptují se. Přitom se ovšem ukázalo, že mnoho alexitymiků má značně vysokou obecnou inteligenci. Také jejich zvládání stresu je možné považovat za maladaptivní, nezralé, když se často objevuje popírání, projekce do druhých osob i somatizace.<sup>9</sup>

---

7 SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, 2. vydání, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X, s. 20-21.

8 Tamtéž

9 STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů žáků*, Praha: Portál, 2005. s. 17. ISBN 80-7178-534-2,

### 1.3 Srovnávání IQ kontra EQ

Zřejmě nejvýznamnější rozdíl mezi IQ a EQ je v tom, že EQ je daleko méně geneticky zatíženo, což dává rodičům a vychovatelům naději navázat tam, kde příroda skončila, čímž zvýší šance dítěte na úspěch. Přestože se však zdá, že každá generace dětí je v celosvětovém měřítku chytřejší, jejich emoční a sociální dovednosti jako by upadaly. Jestliže je EQ poměřováno duševním zdravím a jinými sociologickými údaji, vypadá to, že v mnoha směrech jsou na tom současné děti hůře než děti minulých generací.<sup>10</sup>

Na rozdíl od testování IQ dosud není žádný písemný test, který by určoval velikost emoční inteligence. Je přitom možné, že nikdy žádný spolehlivější nebude. Třebaže probíhá rozsáhlý výzkum všech součástí emoční inteligence, různé z nich, jako kupříkladu empatii, je možné nejlépe zkoušet přímo zjišťováním praktických schopností člověka v této oblasti. Velmi zajímavé je pak případné srovnání jedince s vysokým IQ a jedince s rozvinutými emočními schopnostmi. Čistý typ s vysokým IQ (tím se rozumí člověk, jenž odsunuje emoční inteligenci stranou) je skoro karikaturou intelektuála – bývá velmi schopný v oblasti myšlení, ale naprosto neschopný ve vztazích mezi lidmi. Má řadu intelektuálních zájmů a bývá ctižádostivý a produktivní. Na druhou stranu bývá také umíněný, vypočítavý a nedělá si sám se sebou starosti. Je pověstný sklonem ke kritičnosti, povýšenosti, puntičkářství a mívá problémy v sexuální oblasti a smyslovém prožívání. Muži s vysokou emoční inteligencí bývají bodří, tráví hodně času s přáteli a nemají sklony k ustrašenosti či k ustaranému neplodnému přemítání. Vynikají smyslem pro etické jednání a umí vázat se na lidi nebo na činnosti a nést odpovědnost. Jsou rovněž soucitní a ve vztazích k jiným lidem nesobečtí a starostliví. Emoční život bývá bohatý, ale přiměřený, protože jsou spokojeni se sebou, s ostatními lidmi i se společenským prostředím, v němž pobývají.<sup>11</sup>

Ženy s vysokým IQ mívají předpokládanou intelektuální sebejistotu, umí velmi dobře vyjadřovat své myšlenky a mají široké intelektuální a estetické zájmy. Jsou charakteristické svými sklony k introspekci (zkoumání vlastního nitra), k úzkosti, k neplodnému přemítání, k pocitům viny. Většinou otevřeně neprojevují svůj hněv.

---

10 SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vydání, Praha: Portál, 2004. s. 17-18. ISBN 80-7178-964-X.

11 GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Metafora, 2011 s. 44. ISBN 978-80-7359-334-6.

Emočně inteligentní ženy jsou naproti tomu asertivní. Dokážou otevřeně projevovat své city a mají k sobě pozitivní vztah. Stejně jako muži tráví hodně času se svými známými, zúčastní se večírků a žijí společensky. Dobře se také adaptují na stresové situace a zásluhou svého společenského nadání se snadno seznamují s cizími lidmi. Jen výjimečně pociťují vinu a úzkost, případně sklouzávají do neplodného přemítání.<sup>12</sup>

Emoční dovednosti není možné chápat jako protiklad inteligenčních nebo rozumových schopností, spíše se jedná o jejich vzájemné dynamické doplňování na pojmové úrovni i v reálném světě. Výjimečné osobnosti mohou vynikat v rozumových schopnostech i sociálních a emočních dovednostech. Jako příklad podobného výjimečného jedince bývá v USA uváděn John Fitzgerald Kennedy, jenž podle historiků vedl svůj národ stejně srdcem jako hlavou.<sup>13</sup>

#### **1.4 Role učitele v rozvoji emocionální inteligence**

Základem pro rozvoj emoční inteligence jsou pochopitelně vrozené předpoklady, a to v oblasti poznávacích procesů, ale především temperamentové. Podle výzkumů Busse a Plomina se projevují již záhy po narození, a to v dimenzích aktivita, emocionalita, sociabilita a impulzivita. Vysoká impulzivita společně se sociabilitou tvoří extraverci, kdežto v okamžiku, kdy mají obě nízké hodnoty, je možné mluvit o introverzi. Emocionalita má patrně spojitost s rovnováhou vegetativní nervové soustavy, jež organizuje základní emoční reakce. Od nejranějšího věku pak mohou být temperamentové dispozice ovlivňovány prostřednictvím formativních podnětů z okolí, což znamená, že je možné částečně strukturu temperamentu ladit ve směru optimální struktury.<sup>14</sup>

Je nezpochybnitelné, že ve vzdělávání má později klíčovou úlohu role učitele. Protože od něho se primárně očekává, že bude rozvíjet emoční inteligenci svých žáků, je třeba, aby byl v tomto ohledu vybaven dostatečnými kompetencemi. Stuchlíková ve své práci jasně definuje, že by měl „*mít schopnost záměrně využívat vzdělávací obsah jednotlivých předmětů v programu primárního vzdělávání k podpoře emocionálního*

12 GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*, Praha: Metafora, 2011 s. 44. ISBN 978-80-7359-334-6.

13 SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vydání, Praha: Portál, 2004. s. 17. ISBN 80-7178-964-X.

14 STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů žáků*, Praha: Portál, 2005. s. 20. ISBN 80-7178-534-2.

*rozvoje žáků; vést žáky k prožívání, adekvátnímu vyjadřování vlastních pocitů a k chápání pocitů cizích, ke schopnosti regulovat své emoční prožívání a reakce.*<sup>15</sup> Současné jsou nepostradatelné i osobnostní předpoklady jako citlivost, vnímavost nebo zralost. Přistupují k tomu i znalosti specifických metod sociálního a emočního rozvoje, přičemž nutná je schopnost precizní sebereflexe a práce s vlastními pocity.

Meyer ve své práci zmínil, že učitelé, kteří mají dobré výsledky při rozvoji emoční inteligence u svých žáků, mají několik společných rysů. K nim patří skutečnost, že mají pro každé dítě vyhrazen dostatek času, představují pro své žáky kladný model v prosociálním chování, jejich hodnocení nepodléhá jen výsledkům, ale každý pokus o výkon je oceněn. Jejich předností je také fakt, že se snaží své žáky podpořit při následování jejich zájmů. Žáci těchto učitelů cítí, že jejich mínění, emoce i chování jsou pro ně důležité.<sup>16</sup>

Z výše uvedeného je jasně patrné, že výuka emoční inteligence vznáší na učitele vyšší požadavky. Z toho důvodu se jí někteří brání, přičemž argumentují rovněž tím, že se necítí dostatečně kompetentní k její výuce. Učitelé by měli primárně dodržovat především několik zásad. Velmi významná je zásada vlastního příkladu, dále je to zásada neuhýbat před problémem, ale snažit se ho vyřešit, zásada trvání a zásada přiměřenosti. Je prokázáno, že příliš vysoké nároky vznášené na žáky společně s nedůsledností učitele mohou narušit celý proces rozvoje emoční inteligence i učení samotné.<sup>17</sup>

Nároky na každého jedince v dnešní společnosti stále stoupají. Panju ve své práci poukázal také na to, že dnes již rozhodně není úkolem školy pouze vybavit žáky konkrétními poznatky, ale důležité je i porozumět tomu, jak podstatnou úlohu mají emoce v rámci procesu edukace v našich životech. Z té příčiny je potřeba trénovat a naučit se identifikovat svoje pocity, abychom se jimi nenechali ovládat. V současném

---

15 STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*, Praha: Portál, 2005. s. 74. ISBN 80-7178-534-2.

16 MEYER, D. *Hochbegabung-Schulleistung-Emotionale Intelligenz*, Münster: LitVerlag, 2002. s. 85. ISBN 3-8258-7328-5.

17 PANJU, M. *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*, London: Continuum International Publishing Group, 2008. s. 19-20. ISBN 978-1855-3943-91.



multikulturním světě má totiž udržení a rozvíjení úspěšných vztahů s druhými lidmi klíčový význam.<sup>18</sup>

Zajímavý je postřeh, s nímž přišel L. Shapiro, podle kterého mohou emoční inteligenci dětí zvyšovat počítače! Příkladem se mu staly nemocné děti, které jsou izolované. Prostřednictvím práce s počítačem mohou podněcovat emoční a myslící část mozku, dovolit opakování nezbytné pro formování nových nervových drah a také přeměnit učení se v interaktivní činnost. Shapiro proto tvrdil, že počítače děti neizolují, ale naopak je učí pestré paletě rozličných společenských dovedností. „*Počítačové programy stimulují emoční část mozku kombinací animace, hlasů, hudby, videa, barev a nesčíslného množství nejrůznějších překvapení*“<sup>19</sup>

Můžeme si položit otázku, proč by měla být rozvoji emoční inteligence ve školách věnována odpovídající pozornost. Důvodů je hned několik. Děti s lepší emoční kompetencí jsou obecně ve škole úspěšnější. Tyto děti mají také lepší sebehodnocení, a proto také v situacích emočního konfliktu projevují méně agresivního chování. Emoční kompetence znatelně přispívá k somatickému zdraví tím, že směřuje k rychlejšímu zotavení se z akutního stresu. Výzkumy ukazují, že zdravější fyziologická reakce může být zformována v rámci rozvojového programu emoční kompetence a že je stabilní. Emoční kompetence také zlepšuje strategie zvládání stresu a přispívá k rozšíření rejstříku zvládacích technik. Je spojena s vyšším pocitem self-efficacy, kterou se rozumí subjektivně pociťovaná kompetence, a s pocitem subjektivní pohody. V dospělém věku pak emoční kompetence přispívá k našemu sebeuskutečnění, protože dovoluje investovat potřebné množství energie do našeho osobního růstu.<sup>20</sup>

---

18 PANJU, 7 *Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum International Publishing Group, 2008. s. 9. ISBN 978-1855-3943-91.

19 SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, 2. vydání, Praha: Portál, 2004. s. 238. ISBN 80-7178-964-X.

20 STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů žáků*, Praha: Portál, 2005. s. 27. ISBN 80-7178-534-2.

## 2 POPIS KLASICKÝCH VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍ

Tato kapitola se bude zabývat popisem klasických školních zařízení, která budou v praktické části zařazeni do empirického průzkumu. I když je zkoumaný vzorek zaměřen převážně na první stupeň základního vzdělávání, následující kapitola se věnuje předškolní výchově, neboť v tomto věku děti získávají základy sociálního chování, komunikačních dovedností a dalších schopností důležitých pro pozitivní vývoj emocionální inteligence.

### 2.1 Mateřská škola

Mateřská škola je předškolní zařízení, které navštěvují děti do 3 do 6 let. Má za úkol doplnit péči o dítě v rodině, i když je nutné podotknout, že rodinné je prostředí velmi důležité a nezastupitelné. Díky pobytu dětí v mateřské škole mají děti mnohem jednodušší přechod do školy (viz níže). V mateřské škole se učí kolektivním aktivitám, které budou potřebovat ve škole.<sup>21</sup>

Mezi hlavní cíle mateřské školy patří výchova dětí, která je nutná pro správný tělesný, duševní a sociální vývoj, pravidelný režim dne pro dítě, zajištění zdravé výživy, ochrana dítěte před infekcemi a úrazy.<sup>22</sup>

Soubor profesních předpokladů, které jsou nutné pro práci učitele, se nazývá profesní kompetence. **Profesní kompetence** zahrnují pedagogické znalosti, které jsou nutné a učí se je jedinec již v době přípravy na práci učitele, na škole.<sup>23</sup>

Učitel mateřské školy musí být vybaven mnoha druhy kompetencí. Mezi ně patří kompetence řídicí, tedy naplánovat vyučování, realizovat výuku, sledovat a hodnotit vyučovací proces. Učitel má být vybaven odbornými kompetencemi a zvládat sebe rozvíjení, zvyšování kvality své práce na základě svého zdokonalování. V neposlední řadě umět využívat týmovou práci.<sup>24</sup>

---

21 NOVÁKOVÁ, I., *Zdravotní nauka: učebnice pro obor sociální činnost*. 3. díl Praha: Grada, 2012. s. 84 ISBN 978-80-247-3708-9.

22 Tamtéž

23 SYSLOVÁ, Z., *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 29 – 31 ISBN 978-80-247-4309-7.

24 Tamtéž s. 31.

V dnešní době se snaží mateřská škola používat vlastní filozofii. Během definice kompetencí učitele mateřské školy, je podstatné vycházet z aktuálního pojetí vzdělávání, která se zaměřují především na osobnostní rozvoj jedince. Vzdělávání v mateřské škole má být efektivní, důležitá je oblast sociálních vztahů a celoživotního profesního rozvoje. V oblasti jsou důležité kompetence **pedagogické** a **didaktické**, které obsahují oborové a oborově didaktické znalosti a dovednosti. Pro oblast sociálních vztahů jsou podstatné kompetence k partnerské komunikaci, spolupráci s dětmi, svými kolegy, rodiči dětí a dalšími partnery mateřské školy. V oblasti celoživotního profesního rozvoje jsou podstatné především kompetence diagnostické a sebereflexe.<sup>25</sup>

Požadavky na učitele jsou přijímány na základě odborné kvalifikace získané na základě vysokoškolského vzdělání.<sup>26</sup>

Učitel v mateřské škole má za úkol rozvoj osobnosti žáka. Musí ho vést k samostatnému myšlení. Žák se může samostatně rozhodovat. Učí se zde odpovědnosti a má právo na další osobnostní rozvoj. Škola je příjemné, přátelské prostředí, které je důležité pro výchovu a vzdělávání jedinců. Pedagogové tvoří bezpečné prostředí pro děti, fungují v kvalifikovaném pedagogickém týmu, pracují s partnery školy, mají právo na prohlubování své odborné kvalifikace.<sup>27</sup>

Pro podporu profesního růstu pedagogů se využívají **hospitace**. Hospitace mohou být uskutečňovány ve vztahu mezi vedoucím a podřízeným, či mezi pracovníky vzájemně. Může se jednat o vzájemné hospitace učitelů z různých mateřských škol. Jsou vnímány jako jeden z nejvíce efektivních nástrojů profesního rozvoje pedagoga. Každá hospitace se dělí na **tři hlavní fáze**, kam patří příprava, realizace a zhodnocení. Příprava se zabývá plánováním, kdy plány vychází zejména z plánovaných priorit v konkrétním školním roce, které chce škola začít rozvíjet. Mateřská škola si volí takové oblasti, kde dosahuje nejnižších výsledků. Realizace hospitace funguje formou pozorování. Na

---

25 SYSLOVÁ, Z., *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 35 ISBN 978-80-247-4309-7.

26 *Kvalifikace učitelky v MŠ*. (online).2016 (cit.2017-1-24) Dostupné z: <http://info.edu.cz/cs/node/4701>

27 *Plán práce* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: [http://www.zsolbramice.cz/userFiles/dokumenty2015\\_2016/plan-prace-2015-2016.pdf](http://www.zsolbramice.cz/userFiles/dokumenty2015_2016/plan-prace-2015-2016.pdf)

závěr je nutná analýza získaných údajů, kdy se porovnává skutečnost s určenými cíli. Hodnotí se plnění požadavků a cílů ŠVP/RVP.<sup>28</sup>

## 2.2 Základní škola

Základní škola je sdružením školy, školní družiny a školní jídelny. Je zde poskytováno všeobecné vzdělání pro žáky na devět let. Vzdělání je uskutečňováno dle vzdělávacího programu, který schvaluje MŠMT.<sup>29</sup>

Škola poskytuje svým žákům občanskou, mravní, estetickou, tělesnou, environmentální, multikulturní a rodinnou výchovu. Škola zabezpečuje rozumovou výchovu s ohledem na vědecké poznání. Výuka na škole je v souladu se zásadami humanity, racionality, tolerance, demokracie a lásce k vlasti.<sup>30</sup>

Základní škola s devíti ročníky, se dělí na **první a druhý stupeň**. Výuka zde probíhá na základě učebních plánů, které schvaluje MŠMT. Jsou vždy zpracovávány tematické plány školy. Činnost výchovná, hodnocení a klasifikace prospěchu je upravována zákonem č. 561/2004 Sb.<sup>31</sup>

V profesi pedagoga jsou kladeny nároky na charakter a morální postoj, pedagog musí mít určité cítění a chování s ohledem na zásady humanismu, vlastenectví a demokratismu. Učitel by měl být obdařen kreativitou, což obnáší schopnost hledat stále nové věci, nápady a způsoby práce. Nezbytný je i optimismus, trpělivost, schopnost soustředit se, klid, správný přístup k žákům, spravedlnost a sebereflexe.<sup>32</sup>

Mezi nezbytné požadavky na pedagoga patří odborné vzdělání, sociální cítění, osobnostní rysy:<sup>33</sup>

---

28 SYSLOVÁ, Z., *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). s. 61 – 63 ISBN 978-80-247-4309-7.

29 HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 97 ISBN 9788024769431.

30 Tamtéž

31 HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 97 ISBN 9788024769431.

32 *Pedagog* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod\\_ped/web/pdf/Pedagog.pdf](http://is.muni.cz/elportal/estud/pedf/ps09/uvod_ped/web/pdf/Pedagog.pdf)

33 Tamtéž

Rodiče mají povinnost posílat děti do základní školy. U nás se také předpokládá, že budou mít děti po skončení povinné školní docházky, ještě další studium, ve kterém budou pokračovat. Rodiče by měli děti ve studiu podporovat. To samé platí i pro pedagogy. Všem jde zejména o blaho dítěte nebo mladého člověka, dále také o osobnostní rozvoj a začlenění se do společnosti.<sup>34</sup>

**Žákovské portfolio** je důležitým dokumentem pro práci ve výuce. Jedná se o soubor materiálů, který je nutný pro práci během výuky. Není hlavním cílem k učení studentů, ale spíše je jeho prostředkem. Podstatné jsou takové aktivity, jimž se žáci během práce s portfoliem věnují. Patří sem především sebehodnocení, sdílení, prezentování a obhajování. Žákům musí být vždy dán prostor pro projevení jeho osobnosti, kreativity, originality a samostatnosti.<sup>35</sup>

#### Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má za úkol navazovat na předškolní vzdělávání, a také výchovu v rodině. Jedná se o etapu vzdělávání, kterou musí všichni absolvovat. Hlavním cílem je pomoc žákům tvořit postupně klíčové kompetence, a také poskytnout všeobecný rozhled.<sup>36</sup>

#### Základní cíle vzdělávání:<sup>37</sup>

- motivovat žáky k učení,
- dát žákům strategii k učení,
- podporovat žáky k tvořivému myšlení,
- vést žáky k samostatnosti,
- zlepšovat komunikaci,

---

34 KNOTOVÁ D., A KOL., *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). s. 184. ISBN 978-80-247-4502-2.

35 *Žákovské portfolio a jeho cíle* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1543/zakovske-portfolio-a-jeho-cile-v-primarni-skole.html/>

36 *Rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

37 Tamtéž

- rozvíjet týmovou spolupráci,
- zlepšovat vlastní schopnosti žáků,
- vést žáky k toleranci.

#### Hodnocení žáků a organizace vzdělávání

Hodnocení žáků je v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. Žáci jsou hodnoceni na základě kritérií a existuje několik způsobů hodnocení. Na některé základní škole se hodnotí slovně, jinde klasifikací či kombinací zmíněných způsobů.<sup>38</sup>

Organizace základního vzdělávání je upravena zákonem č. 561/2004 Sb. Průběh základního vzdělávání se řídí rovněž tímto zákonem. Podrobnosti týkající se organizace základního vzdělávání vymezuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a to ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb.<sup>39</sup>

#### **Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program je dokument, který je zpracován na základě **rámcového vzdělávacího programu**. Školní vzdělávací program vychází ze záměrů školy, bere ohledy na potřeby žáků, jejich možnosti, skutečné podmínky a možnosti školy.<sup>40</sup>

Za tento dokument zodpovídá ředitel školy. Ten nese odpovědnost jak za jeho zpracování, tak i a jeho zhodnocení a možné úpravy. Může také pověřit koordinátora tohoto dokumentu, kterým může být jeho zástupce či některý z členů pedagogického sboru. Jedná se o povinný dokument, který musí být k nahlédnutí pro veřejnost. Zájemci o tento program mohou do dokumentu nahlížet, ale také si z něho pořizovat opisy. Dokonce je také možné zájemcům pořídit i kopii. Česká školní inspekce může hodnotit

---

38 *Rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

39 Tamtéž

40 *Rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

naplnění školního vzdělávacího programu a jejich soulad s legislativními dokumenty a rámcovým vzdělávacím programem.<sup>41</sup>

Zásadou pro jeho zpracování je pevně daná struktura, zajistit rovný přístup ke všem studentům, tvoří obsah vzdělávání s ohledem na možnosti žáků, vede k naplňování cílů základního vzdělávání.<sup>42</sup>

### 2.3 Základní logopedická škola

Základní logopedická škola je určena pro děti, které mají zhoršenou komunikační schopnost. Jsou zřízeny, aby do nich chodily děti denně, či existují také základní školy logopedické internátní. Školu navštěvují žáci z konkrétního regionu s narušenými komunikačními schopnostmi, kteří potřebují poctivou každodenní logopedickou intervenci, a není možné v daném místě zajistit tuto péči pro dítě ambulantním způsobem.<sup>43</sup>

Základní školy logopedické mají za úkol zabezpečit výchovně-vzdělávací a terapeutickou činnost. Vyučují se zde stejné předměty jako na klasické základní škole, jen jsou zde doplněny ještě hodiny individuální logopedické péče. V jednotlivých třídách je menší počet žáků. Ke každému mají pedagogové individuální přístup.<sup>44</sup>

Speciální pedagog logoped se zabývá terapií narušené komunikační schopnosti a má za úkol rozvíjet celkově komunikační schopnosti žáka. Během odpolední činnosti na internátu pracují vychovatelé se žáky jako učitelé. Pedagogové jim dávají instrukce, kterými se vychovatelé řídí. Jejich úkolem je procvičování zadaného učiva, dále také rozvíjí s dětmi komunikační dovednosti během různých zájmových aktivit dětí. Jakmile dojde ke skončení terapie, žáci se vrací do běžných škol, které mají v místě bydliště.<sup>45</sup>

---

41 *Rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

42 Tamtéž

43 KLENKOVÁ, J., *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 214 - 215 ISBN 80-247-1110-9.

44 Tamtéž

45 KLENKOVÁ, J., *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 214 - 215 ISBN 80-247-1110-9.

Speciální pedagog – logoped na škole se řídí potřebami žáků a rodičů, je dostupný pro všechny, musí vést dokumentaci o své činnosti a má své konzultační hodiny.<sup>46</sup>

Logopedické základní školy jsou pro mnoho dětí i rodičů velmi složitě dostupné. Existuje pouze několik málo takových škol. Rodiče ale někdy nechtějí na tuto speciální školu své dítě dát, protože si nedovedou představit odloučení od jejich potomka během celého týdne. Právě z toho důvodu dochází k velmi časté snaze integrovat žáky s horší komunikační schopností do základního vzdělávacího programu v běžné základní škole. Jde o individuální integraci, během níž ale musí být pro žáka zajištěn individuální přístup a dítě se musí vzdělávat dle svého individuálního vzdělávacího plánu.<sup>47</sup>

Pokud je na základní škole více žáků se špatnou komunikační schopností, je možné, aby na škole ředitel začal zřizovat speciální logopedickou třídu. Tomu se říká **skupinová integrace**. V této speciální třídě pak vyučuje speciální pedagog logoped.<sup>48</sup>

Metody terapie v logopedii:<sup>49</sup>

- stimulující – využívají se zejména v terapii narušeného vývoje řeči, mají za úkol stimulovat nedostatečně vyvinuté řečové funkce,
- korigující – používají se v terapii dyslalie, jejich cílem je korigovat vadné řečové funkce,
- redukující – užívané především u afázie, reedukace ztracené řeči či u dezintegrované řečové funkce.

Integrace žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami, kterými jsou narušené komunikační schopnosti, musí splňovat veškeré podmínky integrace. Ve speciálních třídách je zajištěna logopedická intervence, kde se dodržuje individuální přístup logopedů k integrovaným žákům. Ve škole je důležité, aby měl žák vhodné sociální klima s nižším počtem žáků ve třídě. Pedagogové ve všech předmětech, kde se může

---

46 KLENKOVÁ, J., *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika. s. 214 - 220 ISBN 80-247-1110-9.

47 Tamtéž s. 214 - 215.

48 KLENKOVÁ, J., *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 214 - 215 ISBN 80-247-1110-9.

49 Tamtéž s. 60.



projevovat omezení žáků, musí brát toto postižení v úvahu během klasifikace žáka. Škola by měla spolupracovat s rodiči žáků, ale i odborníky. Logopedové spolupracují během intervence s pediatry, foniatry, neurology či psychology. V některých případech je i nutná spolupráce s dalšími specialisty, kteří mu mohou pomoci zajistit komplexní péči pro žáky se zhoršenou komunikační schopností. Po skončení povinné školní docházky musí být žáci připraveni na plnou integraci do seznamu středních škol, středních odborných učilišť či odborných učilišť.<sup>50</sup>

Požadavky na logopeda:<sup>51</sup>

- absolvent vysoké školy,
- zkušenosti z pedagogicko-psychologických poraden, jako učitel ze speciální školy, léčeben či jiných rehabilitačních zařízení,
- úspěšně složená speciální zkouška.

U pedagogů logopedů hrozí celá řada rizik. Jedním z nich je velmi vysoká psychická zátěž, a tedy i vysoké riziko syndromu vyhoření. Logoped by měl být takovou osobností, aby se dokázal smířit s možnými neúspěchy či pouze pomalými pokroky, které žáci dokážou udělat. Musí umět velmi dobře komunikovat, předávat informace a mít osobnostní předpoklady pro tuto práci. Velmi důležitou roli zde hrají supervize, kterých by se měl účastnit.

---

50 KLENKOVÁ, J., *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). s. 214 - 215 ISBN 80-247-1110-9.

51 KUTÁLKOVÁ, D., *Vývoj dětské řeči krok za krokem*, 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. s. 100 ISBN 978-80-247-3080-6.

## 3 POPIS ALTERNATIVNÍCH VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍ

I když většinová společnost je vzdělávána pomocí klasického školství, najdou se ve společnosti i rodiny, které si přejí vzdělávat své potomky odlišným způsobem. Následující text se zabývá popisem alternativních vzdělávacích zařízení a to montessori školou a waldorfskou školou a jejich vzdělávacím systémem.

### 3.1 Montessori škola

Montessori pedagogika pochází od italské reformní pedagožky Marie Montessoriové, která se zabývala předškolním vzděláváním a mentálně postiženými dětmi. Marie Montessori začala pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice římské univerzity, kde se starala o postižené děti.<sup>52</sup>

Její myšlení vycházelo z předpokladu, že každé dítě se chce učit samo, jen je třeba ho podpořit a pomoci mu. Tento pedagogický systém se nejvíce rozšířil v Nizozemsku a v Německu. V České Republice je nyní několik základních škol, kdy v některých třídách je praktikován tento systém. Více rozšířené jsou pak mateřské školy.<sup>53</sup>

V České republice existuje 98 montessori mateřských škol a 53 montessori základních škol. Jsou zde rozlišovány čtyři fáze života dítěte, od narození do šesti let, dále věk šest až dvanáct let, třetí fáze od dvanácti do osmnácti let věku a poslední období osmnáct až dvacet čtyři let.<sup>54</sup>

Montessori pedagogika respektuje a splňuje základní požadavky přirozeného vzdělávání, a to právo člověka plně využít přirozené schopnosti svobodně se rozvíjet a neustále se zdokonalovat. Podporuje celoživotní vzdělávání zaměřené na obhajobu života. Vytváří podmínky pro vzdělávání od narození až po dospělost s jednotným výchovným a vzdělávacím přístupem k dětem na celém světě. Montessori pedagogika se zaměřuje také na účelné a praktické vzdělávání pro život, na kterém se ve

---

52 RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1.vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 20 ISBN 80- 900035-8-3.

53 VALIŠOVÁ, A., KASÍKOLÁ H. *Pedagogika pro učitele*. 2 rozš. a akt. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 97 ISBN 978-80-247-3357-9

54 *Žijeme montessori* .[online]. 2014 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: [www.zijememontessori.cz](http://www.zijememontessori.cz)

společné vzdělávací koncepci podílejí rodina, společnost národní i celosvětová. Předkládá vzdělávání respektující zákony života, které jsou vyjádřením lidských práv a zákonitosti lidského vývoje s potřebou člověka harmonicky rozvíjet všechny složky své osobnosti. Podporuje poznávání zákonitostí psychického rozvoje malých dětí a jejich využití při vzdělávání.<sup>55</sup>

Mezi základní principy této pedagogiky patří:<sup>56</sup>

- Individualizace a integrace
- Věkově rozdílné skupiny (starší pomáhají mladším a jsou pro ně určitou motivací a vzorem)
- Úcta ke svobodě dítěte a jeho samostatnosti
- Učení probíhá od konkrétního k abstraktnímu
- Dítě si samo vybírá, jakou činnost bude dělat
- Dítě si samo vybírá také, s kým a jak dlouho bude tuto činnost vykonávat
- Učení probíhá pomocí speciálních pomůcek pomáhajících ke zdokonalování smyslů dítěte a také metodou pokus – omyl
- Dítě je vyučováno v prostředí, ve kterém chce být a cítí se dobře
- Dítě dokáže porovnat své vlastní výsledky s předlohou.

Mezi další principy patří:<sup>57</sup>

#### Respektování citlivých období v životě

jde o dobu, kdy je dítě citlivé a je připraveno získávat nové vědomosti a dovednosti. V této době se dítě učí samo, přirozeně a dělá mu to radost. Je proto žádoucí tuto chvíli

<sup>55</sup> Montessori - vzdělávací rodinné centrum. [online]. 2009. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>

<sup>56</sup> ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. s. 330 ISBN 978-80-247-9934-6.

<sup>57</sup> Montessori ČR. *Principy*. [online]. [cit. 2017-01-07]. Dostupné z: [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz).

využít. Čím pozdějšího věku dítě dosahuje, tím těžší je pro něj se učit novým věcem. Přináší mu to čím dál menší radost a učí se zejména z donucení. Během předškolního období jsou děti velice vnímavé na své okolí. Rády přijímají a učí se nové činnosti, zdokonalují rodný jazyk a vyjadřování. Zaměřují se na porozumění okolního světa. První šestileté období dětského vývoje patří mezi nejsenzitivnější a montessori pedagogika se zaměřuje v této době, na individuální přístup.

### Celostní učení

V montessori pedagogice se postupuje od celku k detailu. Děti se učí různým souvislostem ve vztazích. Nemají klasické předměty, ale pouze jeden – kosmickou výchovu. Ta zahrnuje všechny obory i jejich propojení. Výuka začíná pozorováním světa jako celku a postupuje k poznávání jeho jednotlivých částí. Ucelené programy poskytují dítěti možnost využívat získané dovednosti v předešlých oblastech. Základním předpokladem pro vytvoření úcty k životu je podpora přirozeného zájmu dítěte o poznávání a přemýšlení o souvislostech. Fakta, která děti potřebují dostat od pedagoga, bývají předávána pomocí tzv. klíčových lekcí. Tyto klíče otvírají možnosti zkoumání a objevování jednoho tématu izolovaně. Zaměřují se vždy na jednu věc. Ale často propojují různé obory a klasické školní předměty dohromady. Například – co potřebují rostliny, aby přežily. Vždy je snaha toho, aby klíče objevily děti samy. Dělají pokusy a sdílí závěry, ke kterým došli. Vzájemně působí jak tělesná, tak duševní aktivita a obě se prolínají v procesu učení.

### Připravené prostředí

Účelem montessori pedagogiky je to, aby si dítě bylo schopno pomoci samo a vlastními silami a tempem získávalo nové vědomosti. Dítě si vybírá samo, co bude dělat a co se bude učit, a vybírá právě z té nabídky, kterou mu připraví rodiče či učitelé. Důležité je pracovní místo, které je bezpečné (určitý organizovaný prostor, který má pravidla a řád), předměty určené k manipulaci, vybrané pomůcky pro děti atd. V této místnosti musí být s dítětem rodič či učitel, který jej pouze podporuje, inspiruje, ale nehodnotí, nepoučuje ani neposuzuje. Je také žádoucí, aby v místnosti byly děti různých věkových skupin, mladší se učily od starších atd. Děti se pak učí socializaci, empatii a úctě k druhým.

Nábytek je upraven pro výuku, věk a dovednosti dětí. Nízké otevřené skříňky jsou vybaveny speciálním montessori materiálem. Všechny motivy jsou zavěšené v úrovni jeho očí. Pracovně je prostor uspořádán do jednotlivých koutků, v kterých má dítě možnost si zkusit dělat opravdovou práci (krájet zeleninu, práť prádlo, zametat, zalévat květiny).<sup>58</sup>

Připravené prostředí umožňuje dítěti realizovat svou svobodu a uspokojovat vývojové potřeby. Je to místo, kde dítě zažívá pochopení a radost. Ohromná tvořivá energie dítěte formuje dítě a vede ho k aktivitě. Cílem této aktivity a tvoření je zdokonalit člověka.

#### Pomůcky v připraveném prostředí

Všechny pomůcky mají estetický vzhled, jsou kvalitní a atraktivní. Pomůcky je dítě povinno vracet v takovém stavu na to samé místo, v jakém je převzalo. *„Pomůcka má podněcovat zájem o činnost. Dítě s ní manipuluje a při tom objevuje zákonitosti. Důležitá je různorodost nabídky. Učí se tak trpělivosti a úctě k věcem.“*<sup>59</sup>

#### Ruka a intelekt

Podle Marie Montessori, co neprojde rukou, nemůže být v hlavě. Práce rukou je základem pro pochopení různých jevů, pro rozvoj myšlení a řeči – děti se učí pomocí pomůcek, které si mohou vzít do rukou.

#### Ticho a klid

Ticho je předpokladem pro soustředění. Pokud je v místnosti ticho, dítě se plně soustředí na danou činnost a pomůcku, pracuje na sobě, tvoří svůj charakter. Dítě se tak učí relaxovat, být v klidu a v pohodě a působit tak i na ostatní.

#### Koncentrace

---

<sup>58</sup> Montessori - vzdělávací rodinné centrum. In: [www.montessori-brno.cz](http://www.montessori-brno.cz) . 2009. [cit. 2017-01-07].  
Dostupné z: <http://www.montessori-brno.cz/montessori-metoda/montessori-pedagogika.html>

<sup>59</sup> Tamtéž

Soustředění je základem učení. Pokud má dítě přístup k tomu, co zrovna potřebuje, je schopné se dlouhodobě soustředit. Soustředění také rozvíjí mozek a představivost žáků v různých situacích.

#### Partnerský přístup

Partnerským přístupem se rozumí úcta k dětem. Dospělý si k nim tedy nedovolí nic, co by nechtěl, aby si ony dovoľovaly k němu. Děti jsou vedeny k tomu, aby se k druhým chovali s úctou, s láskou, respektem a přijetím.

#### Pohyb v učení

Pohyb je úzce spojený s poznáváním. Dítě se efektivně vyvíjí v prostředí, ve kterém se volně pohybuje a je aktivní.

#### Svoboda a zodpovědnost

Dítě je tvůrcem sebe sama – i když jej ovlivňují věci a lidé kolem něj, tak si dítě může samo určit, které podněty a jakým způsobem jej ovlivní. Vybírá si, kde se bude učit, co se bude učit a jak dlouho se tomu bude věnovat. Přirozeně za tyto své volby nese dítě i následky, a tím si buduje určitou zodpovědnost.

#### Řád

V prostředí montessori má vše své místo a děti se tak mohou rychle a snadno orientovat. Vše k výuce je řazeno od jednoduchého ke složitému, od konkrétního k abstraktnímu, zleva doprava, se shora dolů, od celku k jednotlivým částem. Určitá organizace má vliv na emoční psychiku a logické myšlení dětí, dodává jim pocit bezpečí a jistoty. Řád a organizaci by měly mít také aktivity, které děti vykonávají tak, aby věděly, kde je začátek a konec.

#### Smysluplnost a propojenost

Všechny informace a poznatky jsou předávány v souvislostech. Vše, co se děti dozvídají, se poté snaží praktikovat v reálném životě. Objevují propojení mezi lidmi, rostlinami i živočichy; učí se chápat vztahy a vzájemné závislosti v přírodě i ve

vesmíru. Tento způsob učení se ve vztazích a souvislostech podněcuje celostní myšlení u dětí a pomáhá jim vnímat sebe sama jako součást vesmíru. Zároveň je vysoce efektivní.

### Trojstupňová výuka

Tato metoda je vhodná zejména pro předškolní věk, případně při přechodu některých dětí do základní školy a pouze při určitých učebních látkách. Patří zde:

Pojmenování učitelem – učitel označuje různé nástroje a situace a děti tyto pojmy poté přebírají.

Znovupoznání - Dítě se učí přiřazovat k určitým pojmům předmět, slovo, číslici, obrázek atd.

Aktivní ovládání – jde o kontrolu, zda dítě danému problému rozumí. Úkolem učitele je dítě nezkoušet a nehodnotit, ale klást autentické otázky.<sup>60</sup>

### Práce s chybou

Žáci nejsou za chyby trestáni či negativně hodnoceni, ale je jim pouze poukázáno na to, co by měli ještě procvičit. *„Chyba je chápána jako běžný, přirozený projev v procesu učení, jako užitečná součást řešení problémů a jako bohatý zdroj nových poznatků.“* Učitel by měl vždy nabídnout žákovi stejný materiál, aby měl možnost si sám všimnout svých chyb a opravit je. Všechny potřebné pomůcky jsou připraveny tak, aby si dítě bylo schopno samo zkontrolovat správnost svého řešení, najít chybu a opravit ji.<sup>61</sup>

### Práce s pochvalou

Cílem pochvaly je to, aby dítě cítilo sebeuspokojení z práce, kterou dělá a nevykonávalo činnosti z pohledu dospělého a z motivace pochvaly či dobrých známek. Pochvala přináší žákovi pocit jistoty a bezpečí. Jsou pak více sebevědomé. Předškolní děti mají z toho, že pracují samy, největší radost. Školáci berou výsledek jako nejlepší odměnu.

---

60 FLANDERKOVÁ, T., *Montessoriovská pedagogika*. In: [www.terapie.as4u.cz](http://www.terapie.as4u.cz). [online]. 2000 - 2017 [cit. 2017-01-07] Dostupné z: <http://terapie.as4u.cz/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/montessoriovske-skoly/montessoriovska-pedagogika.html>

61 Tamtéž

## Montessori programy

Mezi základní programy patří:<sup>62</sup>

### Programy pro kojence a batolata

Tyto programy jsou poskytovány od narození dítěte do jeho 3 let, a to v několika verzích. Prenatální třídy jsou určeny pro nastávající matky a jejich partnery. Třídy pro batolata s matkami jsou pro matky, které se s dětmi naučí, jak používat speciálně připravené prostředí pro děti tohoto věku pod vedením vyškolených montessori lektorů. Třída se zaměřuje na pozorování dítěte a na nabízení vhodných činností.

### Mateřská škola

Mateřská škola je určená pro děti od 3–6 let. Většinou jsou přemístěny do mateřské školy děti ve věku 2,5 - 3 let, podle toho, jak jsou připraveny.

### Základní škola 1. Stupeň

Tento stupeň je pro děti ve věku od 6–12 let. Jsou případy, kdy jsou děti rozděleny podle věku od 6–9 a od 9–12 let, ale také případy, kdy jsou ponechány dohromady.

### Základní škola 2. Stupeň

Tento stupeň je mezi 12. a 15. rokem inspirovaný Marií Montessori a je nazýván Erdkinder, což znamená „Děti země“. V tomto období doporučuje Marie Montessori pro teenagery pobyt v přírodním prostředí a fyzickou práci na farmě, která umožní sledovat a poznat koloběh přírody, pěstitelství a zdravého života bez stresu.

### Střední škola

Je pro studenty od 15 let, kteří obdrží školní hodnocení.

---

62 *Žijeme montessori* .[online]. 2014 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: [www.zijememontessori.cz](http://www.zijememontessori.cz)



## Montessori učitel

Na učitele je v tomto případě pohlíženo jako na kamaráda a rovnocenného partnera, nikoliv na autoritu. Učitel by se měl k dítěti chovat s respektem jako k rovnému, ale také by měl být pro něj určitou podporou. „*Dospělý nemá žádné právo dítě formovat a manipulovat, zaměřuje se na vlastní záporné povahové rysy namísto pozorování záporných vlastností dětí. Učitel k němu projevuje maximální vstřícnost, otevřenost a trpělivost*“.<sup>63</sup>

Dává dítěti možnost svobodně se rozhodnout při výběru činností, ale zároveň je schopen pomoci vybírat činnost pro dítě, které se nedokáže samo rozhodnout nebo které při vykonávané činnosti porušuje pravidla. Dává dítěti volnost, pokud ví, že je schopné převzít zodpovědnost. Jeho snahou je dovést dítě do stádia, kdy bude schopno převzít vlastní odpovědnost. Vztah dospělého a dítěte v Montessori pedagogice a výchově předpokládá láskyplný přístup učitele ke každému dítěti. Učitel se snaží nehodnotit, neposuzovat a prosazovat dítěti náklonnost a uznání, že získalo novou dovednost. Dítě má pak pocit úspěšnosti, který vede k pocitu jistoty, bezpečí a radosti z vykonávaných aktivit. Jakékoliv hodnocení dospělého (ať už kladné či negativní), omezuje jeho svobodnou volbu při výběru činností a také jeho sebevědomí. Hlavním cílem montessori je, aby děti dělaly to, co je vnitřně uspokojuje.<sup>64</sup>

Montessori učitel by měl být kreativní, umět vytvářet příjemné, pro rozvoj podnětné prostředí i pomůcky, vhodná je i hra na hudební nástroj. Působení na děti podpoří i dobrý vzhled.

Mezi hlavní vlastnosti montessori učitele patří spolehlivost, vyrovnanost, trpělivost, zájem o dítě, přátelskost, odhodlání.<sup>65</sup>

---

63 FLANDERKOVÁ, T., *Montessoriovská pedagogika*. In: [www.terapie.as4u.cz](http://www.terapie.as4u.cz). [online]. 2000 - 2017 [cit. 2017-01-07] Dostupné z: <http://terapie.as4u.cz/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/montessoriovske-skoly/montessoriovska-pedagogika.html>

64 Tamtéž

65 RÝDL, K., *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1.vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 105 ISBN 80- 900035-8-3

## Osnovy montessori školky

Základem emocionální inteligence žáků je vývoj v předškolním období. Přístup k tomuto období zachycuje následující text. Předškolní žáci se ve školce učí nejprve praktickému životu, následuje smyslové cvičení, řeč, matematika a kosmická výchova.

### Praktická cvičení

Úkolem rodiče i učitele je usilovat o rozvoj kompetencí, jako je péče o své vlastní tělo (mytí rukou, sprchování, čištění bot, zavazování tkaniček, obouvání, oblékání) a také o rozvoj sociálních kompetencí dítěte (samostatnost, zdravé sebevědomí a sebedůvěra, úcta k druhým, naslouchání a empatie), a také o začlenění dítěte do širšího okolí (mytí nádobí, utírání prachu, úklid, udržování pořádku atd.)<sup>66</sup>

### Smyslové cvičení

V předškolním věku má dítě vysoké smyslové vnímání a nejlepší kombinace pro zapamatování je pro něj něco, co si může osahat, vidět, cítit, nebo i ochutnat. Je důležité, aby smyslový materiál, s kterým dítě pracuje, jej zaujal ať už barevností, nebo různorodostí. Smyslový materiál rozdělila Marie Montessori na rozlišování tvarů, barev, povrchů, struktur, rozměrů, váhy, dále rozlišování zvuků, tónů, chutí s vůní.<sup>67</sup>

### Řeč

To, co si dítě osahalo a co vidělo, se učí pojmenovávat. Základním prostředkem pro naučení řeči je sluch, proto úkolem rodiče i pedagoga z hlediska vývoje řeči, je na dítě mluvit. Je důležité nechat dítě neustále vyjadřovat své pocity a jeho řeč rozvíjet pomocí vyprávění různých pohádek a básniček. Řeči se také může učit formou zpěvu pomocí krátkých písniček. Montessori školka by měla být vybaveny spousty obrázky na zdech, kdy dítě je má ve výšce svých očí a jakmile je schopno je pojmenovat, měl by je učitel zase vyměnit za nové.<sup>68</sup>

---

66 ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, Pedagogická praxe. s. 53-58 ISBN 80-7178-071-5

67 Tamtéž

68 ŠEBESTOVÁ, V., J. ŠVARCOVÁ, *Marie Montessori: aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium. 1996. s. 45

## Matematika

Dítě by mělo být schopno sledovat vztahy a souvislosti, aby vědělo, co a kam patří. Smyslový materiál bývá většinou v sériích po deseti, dítě se tak postupně seznamuje s desetinným systémem. Výuka matematiky podle Montessori využívá speciálních pomůcek z různých materiálů například ze smirkového papíru. Dítě využívá k zapamatování si hmatového vjemu, který spojí s tvarem a vzhledem čísla. Podobně se postupuje při nácvičce čtení a psaní. Montessori rozvíjí schopnosti žáků vlastními didaktickými pomůckami.<sup>69</sup>

## Kosmická výchova

*„Žáci jsou vedeni k pochopení vlastního smyslu existence přírody, místa člověka v ní tak, aby nacházeli vlastní identitu a dosáhli nezávislosti tím, že se naučí jednat smysluplným způsobem.“<sup>70</sup>*

Základem kosmické výchovy jsou poznatky z dějepisu, zeměpisu, biologie a chemie. Díky těmto předmětům se dítě učí chápat postavení člověka na Zemi, který je považován za součást celku. Podstatou kosmické výchovy je vést dítě k zodpovědnosti a nesobeckému pohledu na svět. Například pomocí pokusů zjišťují, co se stane, když nezalévají květiny.<sup>71</sup>

## 3.2 Waldorfská škola

Waldorfská škola patří mezi alternativní typy škol. Alternativní školy se odlišují od těch běžných. Rozdíl je především ve způsobu učení, v komunikaci učitele s dětmi, v obsahu vzdělávacích témat, v hodnocení výsledků dětí, použitých metodách při vyučování atd. Alternativní školy si zakládají především na svobodě a velké komunikaci mezi učitelem, žákem a jeho rodiči. Neplatí zde stejná pravidla, jako v běžných školách.

---

69 ŠEBESTOVÁ, V., J. ŠVARCOVÁ, *Marie Montessori: aktuálně. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.* 1996. s. 46.

70 RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti.* 1.vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. s. 113 ISBN 80- 900035-8-3.

71 ŠEBESTOVÁ, V., J. ŠVARCOVÁ, *Marie Montessori: aktuálně. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium.* 1996. s. 48.

Hodiny netrvaly striktně 45 minut, žáci nemusí čekat, než budou vyvoláni učitelem, mohou se kdykoli na cokoli zeptat, nejsou známkovány. Avšak i v těchto typech škol se musí dodržovat určitá pravidla schválena Ministerstvem školství. Některé školy nepoužívají žádnou pedagogickou osnovu, některé ano.

Jedná se o školu, kterou založil Rudolf Steiner na základě svých filozoficko-pedagogických myšlenek. Rudolf Steiner byl rakouský filozof, který v roce 1919 založil první waldorfskou školu ve Stuttgartu. Samotná myšlenka na založení školy vzešla od Emila Molta, sociálně angažovaného podnikatele (majitele firmy Waldorf Astoria), který chtěl zřídit školu pro děti svých zaměstnanců. Již o tři roky později byla vybudována druhá škola založená na stejných principech a brzy nato několik dalších. Rozvoj waldorfského školství byl přerušen v období druhé světové války, kdy byly nacistickým režimem zakázány. Po pádu nacismu se waldorfské školství začalo šířit do řady dalších zemí. Dnes je waldorfských škol ve světě více než devět set, najdeme je v desítkách zemí na všech světadílech. Obsah a metody waldorfské pedagogiky vycházejí z vědomostí R. Steinera o zákonitostech vývoje dítěte a dospívající mládeže.<sup>72</sup>

Waldorfská škola byla založena jako jednotná dvanáctiletá všeobecně-vzdělávací škola pro děti všech sociálních vrstev. Tato pedagogika se odvíjí od antroposofie. Podle této teorie se člověk vyvíjí ve třech sedmiletých cyklech. Prvních sedm let se vyvíjí především tělo dítěte. Dítěti zatím chybí schopnost sebeovládání a vnímání sebe sama, ale dokáže vnímat, a proto se učení odvíjí od toho, co dítě vidí a slyší. Waldorfská pedagogika vychází z toho, že dítě se učí dospělosti napodobováním učitele, a tedy že v okolí dítěte by nemělo být nic, co nedokáže napodobit. Smyslem je dát všem dětem široký, nespécializovaný základ. Podporuje všestranný rozvoj dětí.

*„Školní vzdělávání chápou waldorfské školy jako vývojovou pomoc, jako podporu vývoje. Waldorfská škola se neptá v první řadě na to, co by všechny děti měly znát a umět v 1., 2. nebo 5. třídě podle nějakých abstraktních předpisů, ale především se ptá na to, co se ve kterém období v dětech rozvíjí a co je nutné v nich podpořit.“<sup>73</sup>*

72 ŠULOVA, L. a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer 2014. s. 80 ISBN 978-80-747-8543-6.

73 ZUZÁK. *Waldorfská pedagogika v kostce*. In: [www.waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz](http://www.waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz) [online]. 2013 [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/co-je-to-waldorfska-pedagogika>

Waldorfskou školu lze charakterizovat:<sup>74</sup>

- Jde o alternativní nestátní školu, kdy zřizovatel je soukromý a rodiče platí školné.
- Je plně organizovaná.
- Výuka je plánována na základě domluvy s rodiči a žáky, učitelé tedy nejsou vázáni tradičními učebními osnovami.
- Za vedení školy odpovídá celý pedagogický sbor, který spolupracuje s rodiči, a ne ředitel.
- Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale učitel je charakterizuje a ukládá jim určitá doporučení vedoucí k jejich rozvoji.
- Po celou dobu studia jsou žáci vedeni pouze jedním učitelem.
- Nachází se zde spousta jiných předmětů, jako knihařství, pletení, tkaní, zahradnictví atd.

Škola má ještě další charakteristické znaky, má celkem 12 ročníků (základní stupeň 1. - 8. ročník a vyšší stupeň 9. - 12. ročník). Vyučovací předměty se dělí na hlavní a vedlejší. Mezi hlavní patří matematika, literatura, mateřský jazyk, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a občanská výchova. Mezi vedlejší patří hudba, ruční práce, cizí jazyky, náboženství atd. Klade se důraz na rozvoj studenta v uměleckých i praktických oborech. Hlavní předměty jsou vyučovány v epochách (trvají 100-120 minut a dělí se na rytmickou, vyučovací a vyprávěcí část). V každém předmětu se vyučuje jedno téma klidně 3-4 týdny. U ostatních předmětů se vyučuje normálně. Při vyučování se nepoužívají učebnice, ale žáci si vedou tzv. epochové sešity, kam si dělají sami poznámky a své vlastní ilustrace k tématům. Jde o to, aby sami sebe tímto realizovali, uchopili své vlastní myšlenky a své pochopení a podle toho se učili. V učebních plánech jsou všechny předměty zařazené do 1. - 9. ročníku waldorfské školy pro všechny žáky povinné. Dívky se tak účastní i práce se dřevem a kovem, chlapi

---

74 ŠULOVÁ, L. a kol., *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluver 2014. s. 80  
ISBN 978-80-747-8543-6.

pletou, háčkují atd. Smyslem je dát všem studentům široký, nesespecializovaný základ. V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb. Waldorfští učitelé usilují o výchovu svobodných žáků, nevštěpují jim tedy určitý světový názor. Usilují o to, aby žáci byli ve své dospělosti samostatní, odpovědní a dokázali se orientovat. Úkolem školy je zájem o svět, vztah ke světu a zprostředkovat dále něco jako základní kostru poznatků, na které se dá stavět a základní metodu, jak se v tom kterém oboru orientovat. Nejen vědět, ale chápat vědomosti v souvislostech, je důležité. Rodiče se účastní všech důležitých akcí a okamžiků školy – veletrhy, výlety, svátky, slavnosti atd.<sup>75</sup>

Co se týče přijímání dětí na tuto školu, tak možnost mají v podstatě všechny. Je jen třeba, aby měly běžné znalosti a byli zralí pro školní docházku. Je potřeba přijímat děti tak, aby výsledná skupina žáků byla rozmanitá (každý, aby uměl něco jiného) a děti byly z různých skupinových i společenských vrstev. Je to žádoucí pro budoucí působení dětí, aby byly schopny zařadit se v jakémkoli různorodém kolektivu a rozvíjeli svou empatii.<sup>76</sup>

Pro dobrou informovanost rodičů má škola své internetové stránky, kde prezentuje všechny požadované akce, různé dokumenty, školní časopis páteční listy atd. Páteční listy píšou waldorfští učitelé a obsahují vše o tom, co se děje ve škole, kalendář akcí pořádaných v nejbližší době, úryvky z různých prací žáků atd. Páteční listy vychází každý týden a poskytují rodičům skvělý přehled o aktuálním dění ve škole.<sup>77</sup>

Existuje zde také tzv. spolek rodičů, v kterém jsou vždy až dva zástupci z každé třídy. Bývají samozřejmě seznámeni s principy waldorfské pedagogiky již před tím, než se rozhodnou pro tuto školu, nicméně s příchodem do první třídy musí vynaložit značnou míru aktivity pro pochopení principů výuky. Rodiče se podílejí na organizování různých akcí, které škola pořádá a také na získávání finančních prostředků na různé opravy atd. Posláním Spolku je zakládat, podporovat a rozvíjet waldorfský způsob výuky na škole, být v této snaze oporou kolegiu školy a řediteli. Rodiče mohou sami finančně přispět na

---

75 VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. A akt vyd. Praha: Grada, 2011. s. 97 ISBN 978-80-247-3357-9.

76 *Asociace waldorfských škol*. In: [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz) [online]. 2008 [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

77 ČAPEK, R. *Učitel a rodič*. Praha: Grada, 2013. s. 87 ISBN 978-80-247-8670-4.

podobné věci. Škola pro ně pořádá také různé řemeslné kurzy, kurzy malování, cizích jazyků atd. Waldorfská škola je také známá tím, že pořádá velké množství školních výletů, exkurzí, koncertů atd. Rodiče i sourozenci žáků jsou na takových akcích vítáni.<sup>78</sup>

Ve Spolku jsou zavedené dva příspěvky, které tvoří hlavní zdroj celkových příjmů.

- jednorázový vstupní příspěvek, placený při vstupu dítěte do školy.
- pravidelný měsíční příspěvek, jehož výše je odvozena od počtu dětí z jedné rodiny, které navštěvují školu.

### Architektura školy

Celý komplex by se měl skládat z několika budov propojenými spojovacími chodbami. V jedné z budov je velký sál, kde se pořádají různé společenské akce a setkání s rodiči. Toto místo je považováno za centrum celé školní budovy. Chodby by měly mít velká okna, aby byly prostory dostatečně osvětleny. Každá třída je jinak barevná a v interiéru se využívají především přírodní materiály – květiny a výtvořky žáků. Všechny technické místnosti, jídelna, knihovny, tělocvična atd. bývají umístěny většinou v přízemí.<sup>79</sup>

### Cíle waldorfské pedagogiky

Cílem waldorfské pedagogiky je vychovávat v dítěti všestranně a harmonicky rozvinutou osobnost, která má zdravé sebevědomí. Výuka rovnoměrně sytí pohybové, intelektuální, umělecké i sociální potřeby dětí. Obě mozkové hemisféry jsou zatěžovány rovnoměrně. V široké nabídce činností si každý žák najde alespoň jednu oblast, v níž je dobrý (stejný důraz je kladen na tradiční předměty i na výuku základů řemesel a uměleckou výchovu). Dalšími cíli jsou:<sup>80</sup>

- Waldorfská pedagogika u dětí rozvíjí smysl pro odpovědnost, děti se učí podřídit své zájmy zájmu celku

---

78 Tamtéž s. 29.

79 SVOBODOVÁ, J., V. JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 29 ISBN 80-85913-19-2.

80 ZUZÁK, *Waldorfská pedagogika v kostce*. In: [www.waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz](http://www.waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz) [online]. 2013 [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/co-je-to-waldorfska-pedagogika>

- rozvíjí týmovou spolupráci mezi žáky. Děti vědomě poskytují své individuální schopnosti ve prospěch celku
- podporuje svým působením tvořivost a touhu po vzdělání.
- děti umějí smysluplně využít svůj čas a málokdy se stanou drogově závislí či agresivní.

Důležitým cílem je rozvíjení komunikace u dětí, a to pomocí říkadél, hudby, prstových her, četby povídek, pohádek, básní, divadelních představení, tance, diskusí ve vyučovacích hodinách, týmových her i eurytmie.<sup>81</sup>

Mezi základní rysy waldorfské pedagogiky patří:

#### Eurytmie

Je hlavní součástí waldorfské pedagogiky. Její podstatou je rozvíjení radosti z přirozeného pohybu a podněcování fantazie u žáků. Využívá se krátkých říkánek a básniček, které mají určitý rytmus. Jde tedy o spojení rytmu, hudby a pohybu. Začíná se od nejjednodušších rytmických cvičení a cvičení s tyčí. Děti z vyšších ročníků se účastní náročnějších vystoupení na jevišti s dramatickým a hudebním představením. Pokroky dětí potom mohou rodiče vidět na různých slavnostech a divadelních představeních, které škola často pořádá.<sup>82</sup>

Eurytmie se dělí na tyto typy:<sup>83</sup>

- Pedagogická eurytmie – je jako umělecká pohybová výchova vyučovaným předmětem na waldorfských školách. Skrze aktivní zážitek probouzí v dětech hlubší vztah k hudbě a řeči, podporuje schopnost vyjadřování a naslouchání, cvičí šikovnost, obratnost, soustředění i uměřenost a schopnost orientace v prostoru. Posiluje vůli a velmi významně přispívá k rozvoji zdravých

81 BYTENIŠKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada 2012. s. 109 ISBN 978-80-247-3008-0.

82 CALGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. s. 78 ISBN 80-900307-2-6.

83 SVOBODOVÁ, J., V. JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 26 ISBN 80-85913-19-2.



sociálních vztahů. Dítě se učí pohybovat a orientovat v prostoru a vyjadřovat svou osobnost na základě pohybů těla.

- Léčebná eurytmie – *jde* o pohybovou terapii a lze ji realizovat pouze s pomocí lékaře. V lidském organismu působí oživující, tvořivé, vyrovnávající a rytmizující síly, které jsou v eurytmických formách vědomě vyvolávány do vědomí člověka, a mají pak harmonizující a ozdravující účinek. To, co v uměleckém vystoupení působí navenek, působí v léčebné eurytmii při intenzivním cvičení dovnitř a uzdravuje vnitřní orgány a uvádí do rovnováhy narušené vnitřní procesy.
- Umělecká eurytmie – Umělecká eurytmie je nové pohybové umění, jež se začalo rozvíjet na počátku minulého století z impulsů a podnětů Rudolfa Steinerja a jeho ženy Marie Steinerové. Dnes je na světě několik desítek eurytmických škol a také mnoho souborů, které v sólových a skupinových vystoupeních zprostředkovávají, skrze toto pohybové umění, umělecký zážitek. Děti recitují básně, předvádějí různá představení, hudební skladby atd.

#### Denní rozvrh rozdělený do epoch

Jak probíhá výuka na těchto školách, bylo již popsáno. Rozvrh na waldorfské škole má většinou tuto podobu: 9–11 hodin je vyučována epocha – mateřský jazyk, zeměpis, přírodopis, matematika. Od 11 - 11:45 se věnují hudbě, náboženství a zpěvu. V čase od 11:45 - 12:30 jsou praktická cvičení, cizí jazyky nebo tělesná výchova. Po obědě přichází na řadu ruční práce a výuka řemesel.<sup>84</sup>

#### Umění

Cílem je vést děti k mnohostrannosti. Pomocí umění mohou vyjádřit svůj vlastní postoj a vnitřní povahu. Ve školách se praktikuje dramatická výchova, ruční práce, výtvarná výchova, hudba, řemeslné práce atd.

---

84 SVOBODOVÁ, J., V. JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 28 ISBN 80-85913-19-2.

### Prožitok – vlastní zkušenost

Přírodní zákonitosti a poznatky ze světa lidí a jejich činností si děti ve výuce samy prožijí či vyzkouší. Poznávají tak na vlastní kůži, jak věci ve světě fungují a jak je možné dané jevy smysluplně využít v praktickém životě.

### Měsíční slavnost

Slaví se různé narozeniny, svátky, výročí Den Země atd. Tyto slavnosti se konají zpravidla jednou za měsíc a děti na nich předvádí svým rodičům, co se za daný měsíc naučily. Rodiče se tak postupně seznamují s učiteli, ostatními rodiči, chodem školy atd. Slavení ročních svátků má důležitou úlohu zejména na základní škole, protože spojuje děti s rytmem a koloběhem roku. Právě pedagogicky uchopené slavení svátků, které v dnešní době již nejsou nesené tradicí, mnoho rodičů na škole oceňuje a zejména v nižších třídách je i aktivně pomáhají organizovat.

### Milující zájem a přijetí každého dítěte

Každé dítě se musí cítit milovaně a bezpečně, bez rozdílu. Na waldorfských školách neexistuje nic takového, jako je šikana či pomlouvání. Děti jsou vedeny k toleranci a komunitě.

### Výuka cizích jazyků

Co se týče cizích jazyků, tak děti mají už od první třídy dva. Vybírají si je sami rodiče dětí na základě nabídky školy.

### Výuka náboženství

Alternativní pedagogika žije v přesvědčení o tom, že náboženství je nedílnou součástí výuky. Ve waldorfské škole je zavedena církevní náboženská výuka. Není pro všechny děti povinná. Ty, které ji nenavštěvují, jsou s náboženstvím seznamovány pomocí svobodné křesťanské náboženské výuky.

## Vysvědčení

Zde neexistuje žádné známkování ani zkoušení, tak jako v ostatních školách. Děti jsou motivovány vlastním zájmem o učivo, a právě jejich třídní učitel tento zájem v nich musí vzbudit různými bajkami, povídkami. Učitel poté hodnotí žáky na základě jejich aktivit v hodinách a referují o tom rodičům. Vysvědčení na konci roku neobsahuje známky, ale slovní hodnocení, kde jsou vyzdvíženy především silné stránky žáka. Učitel to s ním následně probere. Pokud si rodiče přejí, může být vysvědčení předěláno na běžné známky. Žáci jsou poté povinni na začátku dalšího školního roku donést vysvědčení podepsané. Nikdo kvůli neprospěchu z nějakého předmětu nemusí opakovat celý ročník. Pokud chce žák k maturitě, musí absolvovat 13. ročník, kde absolvuje písemnou práci a také ústní zkoušky.<sup>85</sup>

### **Waldorfský učitel a vyučování**

Na waldorfských školách existuje několik kategorií učitelů. Jedná se o učitelky mateřských škol, dále třídní učitele na základním stupni a odborné učitele na základním a středním stupni, nápravné učitele. Také zde působí eurytmisté, kteří jsou odborně vyškoleni. Nápravný učitel pracuje pouze se žáky, kteří jsou problémoví. Nejdůležitější je pro žáky samozřejmě třídní učitel, protože ten je provází po celou dobu studia.

Aby se mohl učitel stát waldorfským učitelem, musí absolvovat tříletý seminář, který ho připraví na požadavky waldorfské školy, ale kterým to vše nekončí. Je potřeba, aby se ale neustále rozvíjel v uměleckých činnostech, vědeckých bádáních ve všech oborech atd. Tento učitel musí být svým způsobem prakticky idealistický. V první třídě by měl být k dětem kamarádský, láskyplný a vyprávět jim různé pohádky a příběhy. Jeho úkolem je budovat vztah, který je postaven na přirozené autoritě učitele ke svým žákům. Děti hledají své hranice. V posledních letech studia by měl prokázat svou přesnost, praktičnost a jasné myšlení. Měl by vést své žáky ve stejném duchu až k maturitě. Činnost waldorfského učitele je určitým uměleckým procesem. Posláním člověka je proměňovat svět, který ho obklopuje, k větší oduševnělosti. Děti mají prožít, že

---

85 SVOBODOVÁ, J., V. JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 30 ISBN 80-85913-19-2.

i předměty každodenní potřeby mohou být krásné, a mají si osvojit potřebné dovednosti proto, aby toto byly samy schopny realizovat.<sup>86</sup>

Třídní učitel vyučuje po dobu několika týdnů každé ráno během prvních dvou vyučovacích hodin daný předmět. Poté vyučují vedlejší předměty, jako cizí jazyk, tělesnou výchovu, hudbu atd. Každý učitel má svůj email, pomocí kterého je v kontaktu s rodiči svých žáků. Hlavní vyučování je zahájeno rytmickou částí, které má za úkol děti povzbudit a připravit na další hodiny. Poté se opakuje probírané téma z předešlého dne. Učitel pak dále navazuje na další téma. Hlavní vyučování je pak ukončeno vyprávěním. Poté už přichází na řadu vedlejší předměty. Je proto žádoucí, aby třídní učitel byl vysoce kreativní a empatický. Je potřeby, aby se vžil do dětí a vyprávěl jim příběhy, které je motivují k zájmu o dané učivo.<sup>87</sup>

Důležitým orgánem vedení školy je učitelská konference, která zasedá každý týden na celé odpoledne a které se účastní všichni vyučující. Řeší se tu společně všechny zásadní otázky pedagogického a technického fungování školy. Ředitel má na waldorfské škole spíše vykonávat rozhodnutí, reprezentovat školu a zodpovídat za její chod navenek, především komunikovat s okolím a úřady. Jedná se o tzv. kolegium učitelů. V případě problémů a stížností se mohou žáci obracet právě na toto kolegium, nebo se zakládají skupiny zaměřené na cílený problém. Tyto skupiny jsou založeny většinou na základě vzniku daného problému a trvají do doby zániku problému.

Deset tezí k waldorfské pedagogice

Waldorfská škola a její styl učení zastává tyto pravidla:<sup>88</sup>

- Výchova je umění
- Bez sebevýchovy není výchova – děti často zrcadlí své rodiče i své učitele, proto by na to měli myslet a chovat se tak, jak by chtěli, aby se v budoucnu chovaly jejich děti.

---

86 *Asociace waldorfských škol*. In: [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz) [online]. 2008 [cit. 2016-10-24]. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

87 CALGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. s. 49-53 ISBN 80-900307-2-6.

88 WIRZ, D. *Výchova začíná vztahem*. Brno: akademické nakladatelství cerm, 2007, s. 67-71 ISBN 978-80-7204-503-7.

- Výchova k integraci ve společnosti – učit děti nerozlišovat podle barvy pleti, náboženství či národnosti, ale naopak soucítit a být tolerantní k druhým
- Religiozita je důležitou součástí waldorfské školy
- Nebát se meditativního přístupu při přípravě na vyučování – například večer při usínání by si měl jak rodič, tak učitel shrnout, jak probíhal celý den s dítětem, jaké se naskytly problémy a další den jim díky tomuto předejít.
- U přípravy na vyučování je důležité pochopit také dítě, nejen látku
- Škola je pouze příprava pro život – skutečná škola je život
- Waldorfská škola převádí do praxe své ideály – mezi základní ideál patří požadavek jednoty intelektuálního, uměleckého a rukodělného rozvoje osobnosti. Dalším ideálem je slovní hodnocení, nikoliv známkování.
- Výchovný cíl: umět jednat – jde o posilování vůle, aby se žák naučil uskutečnit to, co si naplánoval, že udělá.

*„Na jednu stranu jsou waldorfské školy nekriticky obdivovány, považovány za nejlepší typ alter. školy či dokonce školy vůbec. Na druhou stranu se pak objevuje skepse, že je to dogmatická výchova, vnucuje žákům určitý styl edukace a světonázorové principy, má sektářský, okultní charakter, je uzavřená vnějšku (výzkumu, srovnání, konfrontaci s jinými školami) a tudíž chybí analýzy jejich fungování a výsledků a jejich působení nelze objektivně zhodnotit.“<sup>89</sup>*

### **Waldorfská pedagogika v České republice a ve světě**

V České Republice vznikaly první waldorfské školy po listopadu 1989 - tedy po změně politického systému. V letech 1990–1992 bylo založeno prvních šest škol v Ostravě, Písku, Příbrami, Semilech, Pardubicích a v Praze. V současné době má Česká republika takové školy v 15 městech, které fungují v Asociaci waldorfských škol. Jsou to školy mateřské, základní i střední.

---

<sup>89</sup> PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál 2001. s. 6 ISBN 80-7178-584-9.

V období mezi světovými válkami vzniklo v Evropě a v Severní Americe celkem 19 škol. V průběhu druhé světové války byly waldorfské školy v některých zemích zakázány a svou činnost mohly znovu obnovit až po roce 1945. Co se týče světa, tak waldorfská škola existuje skoro ve všech zemích, kromě Islámských zemí, Běloruska a ve fašistických zemích. Byl zaznamenán nárůst ze 77 škol v 17 zemích světa v roce 1960 na 1017 škol v 66 zemích v roce 2010. Zatímco v Severní Americe, západní Evropě a Austrálii počet škol v posledních třiceti letech narůstal plynule, východní Evropa svůj hlavní rozmach zažila v 90. letech, tedy bezprostředně po pádu komunistických režimů. Nyní existuje celkem 1056 škol v 60 zemích.<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> *Waldorfská škola Olomouc*. In: [www.waldorf-olomouc.cz](http://www.waldorf-olomouc.cz) [online]. 2008 [cit. 2016-10-24].. Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/waldorf-ve-svete.html>

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 PŘÍPRAVA EMPIRICKÉHO PRŮZKUMU, METODY A CÍLE

Téma emocionální inteligence je velice zajímavé, ale obtížně měřitelné, z toho důvodu bylo uvažováno o kvalitativních metodách v empirickém průzkumu. Kvalitativní šetření může být podrobnější a hlubší, zabývá se vysvětlováním daných situací nebo popisem událostí. Kvalitativní sběr zpracovává větší množství dat získaných o menším počtu objektů či pracovišť. V této práci se průzkum opírá o otevřený rozhovor s připravenými okruhy otázek, které je možno v průběhu rozhovoru doplnit o další související s probíraným tématem nebo situací. V tomto případě se jedná o informace zaměřené na roli učitele ve vývoji emocionální inteligence žáků.

Vybrána byla různá školní vzdělávací zařízení pro děti podobného věku, konkrétně pro žáky prvního stupně základního vzdělávání, tedy první až čtvrté třídy, což zahrnuje věk šest až deset let. Pro doplnění a celistvost informací se praktické šetření zabývá i jednou skupinou mladší věkové kategorie, tedy žáky mateřské školy, ve věku tři až pět let a také přístupu k vývoji jejich emoční inteligence. Po zralé úvaze, byla záměrně vybrána vzdělávací zařízení s různým přístupem ke vzdělávání i žákům. Do průzkumu byly zapojeny mateřská škola běžného typu, klasická základní škola, základní škola logopedická, waldorfské vzdělávací zařízení, základní škola s montessori programem a základní škola pro sluchově postižené.

Po vytipování různorodých zařízení, vhodných pro sledování vývoje emoční inteligence, bylo nutné pomocí internetu vybrat a jednotlivě oslovit. Po několika neúspěšných pokusech se podařilo sehnat ochotné respondenty, kteří se podíleli na rozhovoru. Vyzdvihnout je třeba pozitivní přístup paní učitelky z waldorfské školy, která přislíbila rozhovor jako první a tím podpořila celou praktickou část práce. Negativní dojem za sebou nechala kontaktní osoba z montessori školy, která po slibné korespondenci přestala komunikovat a bylo nutné hledat znovu. Z důvodu dostupnosti jsou všechna výše zmíněná vzdělávací zařízení v Praze. Rozhovor probíhal v prostorách školy, ve které respondentka působí.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jakým způsobem může učitel nebo lektor ovlivnit vývoj emocionální inteligence žáků nebo studentů. Dílčí cíle zjišťují, zda se pedagogové tímto tématem zabývají, jaký mají na rozvoj emocí žáků názor, a zda si uvědomují, jak jsou v této oblasti nepostradatelní. Pro výzkumné šetření bylo třeba zvolit oblasti vzdělávání, kde se setkávají studenti podobné věkové skupiny, aby bylo možné získané informace mezi sebou porovnávat. Jako nejvhodnější byl vybrán první stupeň základních škol. Zvažován byl kvalitativní nebo kvantitativní sběr dat. V případě dotazníkového šetření je prospěšné oslovit větší množství respondentů a na základě četnosti odpovědí vyhodnotit výsledky. V problematice zabývající se chováním, emocemi a sebezdokonalováním, se více nabízí využití kvalitativní metody. Byla zvolena metoda rozhovoru. V případě potřeby byl doplněn metodou pozorování. Z toho důvodu byl vybrán kvalitativní průzkum.

Rozhovor byl rozčleněn do tří částí. **První část** uvádí informace o respondentovi, jeho věku, pohlaví, vzdělání, a hlavně praxi. Pro celkový obraz o dotazovaných učitelích je délka praxe a její různorodost důležitá a zajímavá. **Druhou oblast** tvoří dotazy na roli učitele ve vývoji emoční inteligence dětí, na to, zda výuka poskytuje dostatek prostoru k realizaci rozvoje emocionální inteligence, jakým způsobem se k rozvoji přistupuje a zda je působení v koncepci školy nebo jen iniciativou pedagoga. Učitel zde může vyzdvihnout, co považuje z hlediska EI za stěžejní, v případě alternativních nebo specializovaných škol, jaké bonusy přináší proti školství klasickému. **Třetí okruh otázek** se zaměřuje na projevy dětí, a to zejména na sociální kontakty, emoční vyspělost, komunikační dovednosti, řešení kritických situací, přijímání kritiky a hodnocení výsledků práce a také na sebejistotu a přirozenou zvědavost. Sestavený rozhovor je přiložen v příloze. Rozhovor byl navržen jako otevřený proto, aby oba jeho účastníci měli možnost rozvinout dané téma do šířky nebo naopak a zastavit se tam, kde to považují za důležité. Odpovědi respondentů byly písemně zapisovány formou poznámek a později zpracovány do souvislého textu, který tvoří podstatnou část diplomové práce a jsou základem pro empirické šetření. Dříve než se započalo s rozhovory, byly utvořeny předpoklady průzkumu.

**Předpoklad 1:** Učitelé klasických základních škol s emocionální inteligencí nepracují, jsou zaměřeni na výkon a věnují se pouze učivu.



Průběh výuky běžných základních škol je všeobecně znám, většina občanů tímto školním systémem prošla a jsou tedy jeho absolventy. V dobách dávnějších před sametovou revolucí, kdy trendem bylo dělat vše v souladu s tehdejším režimem a nevybočovat, ani jiné možnosti nebyly. Otázkou je, jak se systém vzdělávání v základních školách změnil, zda se vůbec změnil a jak školy a učitelé využívají širších možností, které dnešní doba přináší. Předpokladem zůstává, že učitelé základních škol se plně věnují učivu, jsou zaměřeni na množství probrané látky, na výkon. Na emoce, komunikaci a podporu sociálních kontaktů již nezbývá tolik času a energie. Předpokladem také je, že pedagogičtí pracovníci v běžných školách často řeší kázeňské problémy, které zmiňovaný čas i energii ubírají.

**Předpoklad 2:** Učitelé z waldorfských škol a škol s montessori programem se emocionální inteligenci věnují.

Waldorfská a montessori škola patří v České republice mezi alternativní. Pedagogika obou směrů je zaměřena kromě výuky i na celkový rozvoj jedinců a vývoj chápe komplexně. Práce s žáky je zaměřena na kvalitu nikoli na kvantitu. Proto lze usuzovat, že se učitel během výuky může věnovat i působení na rozvoj emoční inteligence dětí.

**Předpoklad 3:** Žádné školní zařízení nemá vývoj emocionální inteligence zakotven ve své koncepci.

Vzhledem k tomu, že emoční inteligence je téma stále ještě méně rozšířené lze předpokládat, že žádná z uvedených škol nemá přístup k emoční inteligenci stanoven ve své koncepci a je pouze iniciativou pedagoga, zda se této oblasti věnuje.

## 5 SBĚR DAT

Sběr dat probíhal v předem vytypovaných vzdělávacích zařízeních a sledoval, zda se pedagogové věnují rozvoji emocionální inteligence a jakým způsobem k rozvoji přistupují. Průzkum probíhal v klasické základní škole, základní škole logopedické, montessori škole, waldorfské škole vždy na prvním stupni vzdělávání. Pro doplnění informací a možnost sledování vývoje také v předškolním vzdělávacím zařízení, tedy v mateřské škole. Data byla sbírána pomocí kvalitativní metody rozhovoru, jehož obsah je možno nalézt v příloze A.

### 5.1 Empirický průzkum v montessori škole

Respondentce je padesát let. Vystudovala Filozofickou fakultu University Karlovy, obor Všeobecně vzdělávací předměty pro střední zdravotnickou školu, Pedagogika – ošetrovatelství, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v České republice a zahraniční kurz Montessori pedagogiky. Nyní studuje rozšiřující studium pro první stupeň Základní školy v Českých Budějovicích. Respondentka má dvanáctiletou praxi. Dříve pracovala na Střední zdravotnické škole 5.května.

Učitelé na Montessori škole mají pedagogické vzdělání různých aprobací, pro první i druhý stupeň nebo si doplňují vzdělání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Všichni učitelé i asistenti mají český i zahraniční kurz Montessori pedagogiky.

Emocionální inteligence je přímo zakotvena v koncepci montessori školy. Pedagog ji u svých žáků rozvíjí stále, každý den se jí věnuje, je to součástí přístupu k žákům. Není zapotřebí mnoho času, ani další vyučovací hodina, záleží jen na pohledu na žáky a ten je v montessori odlišný na běžné základní škole. Také všichni asistenti i nepedagogičtí pracovníci přistupují ke studentům se stejnou filozofií. Děti jsou vedeni k samostatnosti a vzdělávání na základě individuálního přístupu, učí se hospodařit se svým časem svobodně a účelně. Žáci i studenti se novou látku dozvídají formou prezentací, které jsou volné nebo povinné a přinášejí novou nebo opakovací látku. Děti si samy vybírají, čeho a kdy se zúčastní, pedagog pouze mírně koordinuje výběr jednotlivců, ve smyslu, že pro někoho je již potřeba učivo probrat a pro jiného příliš brzy. Prezentaci vytváří a přednáší pedagog nebo žák. Učitel je při prezentaci flexibilní a reaguje na dotazy či

nastalé situace. Z každé prezentace plynou výstupy a různé úkoly, které musí být do týdne splněny. Na zvládnutí celkové látky mají tři roky, neboť je zde uplatňován systém trojročí. Tříletý cyklus přináší věkově smíšené skupiny, které jsou pro emoční inteligenci prospěšné. Každé dítě si prožije a užije být v kolektivu nejmladší, středně starý i v nejstarší věkové skupině. Závěrem trojročí se již těší na postup do vyššího stupně. Smíšený kolektiv skýtá možnost pomáhat, přijímat pomoc, napodobovat, přiučit se a dalšími různými způsoby pracovat na rozvoji své osobnosti. O každou třídu se stará třídní pedagog a asistent, tedy dva pedagogové, což přináší možnost individualizace, klid a příjemnou atmosféru pro každodenní práci a setkání. Za stěžejní v přístupu k rozvoji emoční inteligence dětí respondentka považuje častý kontakt s žáky, neustálá komunikace, průběžná zpětná vazba a individualizaci vzdělávání. Montessori pedagogika přesně na těchto principech vzdělává a vychovává své studenty. Montessori učitelé stále pracují s pozitivní vnitřní motivací a nejvíce podporují chuť se učit. Základem motivace není „musíš nebo dostaneš pětku“. Děti zde rozumí systému, co je to učit se a poznávat. Pocit radosti a euforie něčeho dosáhnout si přinášejí už z nižších ročníků. Přichází-li žák z běžné základní školy trvá mnohdy až celý rok, než si osvojí systém práce a samostatnosti a naučí se využívat volnosti. Student a učitel na sebe neustále působí a emocionální inteligenci si vytvářejí vzájemně. Emoční inteligenci může rozvíjet každý, kdo podporuje v dětech samostatnost, odpovědnost a zvnitřnění.

Tato škola upřednostňuje slovní hodnocení žáků. Je zde snaha o formativní zhodnocení, které vždy zahrnuje ocenění a doporučení. Využíván je popisný jazyk (oceňuji tvoji otevřenost...). Každé čtvrtletí probíhá konzultace s rodiči, sebehodnocení žáků a v pololetí hodnocení učitele. Využíván je i osobní dopis, který obsahuje hodnocení kompetencí, znalosti i pokrok ve vzdělávacích procesech. Žáci sami sobě navrhuji známky, což slouží jako možnost srovnání se s dětmi ze základních škol.

V osmé třídě mají žáci možnost zúčastnit se stáže na pracovišti podle zájmu dítěte. Usnadní se tím studentům výběr a směřování dalšího studia. Výběr i organizační stránka stáže vychází ze spolupráce s rodiči. Po ukončení Montessori školy studenti pokračují na střední školy nebo gymnázia podle vlastního výběru. Téměř všichni studenti se na vybrané školy dostanou. Většinou jsou překvapeni přístupem a chováním svých nových spolužáků.

Tato montessori škola patří mezi státní zařízení a soustřeďuje žáky z běžných rodin. Rodiny se vyznačují pouze tím, že se více zaměřují na výběr školy pro svého potomka a jsou ochotny průběžně spolupracovat se školou.

### **Montessori škola – pozorování č. 1**

Pro dokreslení informací z rozhovoru a lepší pochopení práce s žáky respondentka nabídla možnost zúčastnit se jednoho běžného vyučovacího dne. Zde bylo možno pozorovat způsob práce s vykládanou látkou, jednání s žáky, využívání prostoru třídy, pomůcek k výuce i chování žáků k učiteli, učitele k žákům a vzájemné žakovské soužití. Pozorování probíhalo ve třetím trojročí, které navštěvují jedenáctiletí až třináctiletí žáci.

Školní den začíná v osm hodin, žáci se sesednou na koberec do kruhu a sami řeší, kdo je nepřítomen, zapisuje to předem určený chlapec Přemek, který má službu, poté vybírají věci z krabice, kterou nazývají „černý díra“, obsahuje zapomenuté věci z předešlého dne a je potřeba je roztřídit a uklidit. Dále hovoří o objednání dortu, který je třeba zajistit na poslední týden v únoru, rozdělují si organizační úkoly. Následně, žák Tomáš přednese dětem program dne. Paní učitelka je přítomna, nezasahuje do ranního úvodu jen se pro kontrolu zeptá jednoho z chlapců, co se dnes plánuje, odpověď je správná, chlapec má přehled. Programem dne je prezentace sudoku, opakování z matematiky – procvičování procent, a samostatná práce, pak přestávka na svačinu a poté přednáška a povídání s Jaroslavem Němečkem autorem Čtyřlístku, následuje oběd. Z ranního bloku si děti samostatně vyberou, co je bude zajímat a bavit, nebo zda potřebují opakovat, či se budou věnovat samostatné práci. Prezentaci sudoku se věnuje většina třídy, jen tři chlapci a čtyři dívky dělají něco jiného. Informace o sudoku přednáší David, dospělý asistent, představuje sudoku, co to je, odkud pochází a jak se luští. Kdo pochopí systém dostane vytištěné sudoku a pracuje samostatně, kdo chce, může luštit společně s Davidem a vstřebávat pravidla luštění. Postupně děti odcházejí k samostatné práci s čísly. Pro ověření správnosti jsou k dispozici vypracované vzory, které jsou k nahlédnutí až na závěr. V průběhu přednášky v osm hodin třicet minut jemně zazvoní učitelka na zvoneček a pozve zájemce o procvičování procent na další stanoviště na koberci, kde připravila matematické pomůcky k práci. Účastní se pouze jedna dívka, které se dostává logického vysvětlení o procentech. Názorné dřevěné pomůcky příjemně dokreslují výklad. Nikdo se nepozastavuje nad tím, že dívka látku procvičuje, že

původní výklad nepochopila nebo chyběla, v danou chvíli má individuální péči. Chlapci, kteří se věnují počítači, kreslí obrázky, používají různé techniky, barvy, linky, gumu, vyjmout část obrázku, uložit ho a kam. Během první hodiny se někteří žáci věnují samostatné práci, vypracovávají zadané úkoly z předešlých dní. Někteří používají sluchátka. Během prvního bloku Petr zalévá květiny. Paní učitelka se zastaví u každé skupinky dětí, krátce pohovoří a zjistí co studenti dělají, mírně dění ve třídě koordinuje. V devět hodin začínají někteří kluci svačit, každý podle svého, jak mají chuť, či hotovou práci. Děti si organizují čas, jak jim vyhovuje, svobodně, ale účelně. V půl desáté učitelka vyzve žáky, aby se nasvačili, protože následuje přednáška o Čtyřlístku a poprosí je o upravení prostoru, tak aby se vešly i další třídy. Vysvětlí, jak přesunout lavice, co kam dát a kolik přinést polštářků. Zeptá se, kdo si to vezme na starost, přihlásí se Filip. Kačka dostala za úkol uvařit panu Němečkovi kávu či čaj a přinést i vodu. Děti samostatně připraví třídu i knihy Čtyřlístků.

Kolektiv dětí je věkově smíšený, zastoupeny jsou ročníky 2004–2006. Tedy čtvrtý až šestý ročník. Učivo čtvrtého ročníku probírá sedm žáků, do pátého ročníku patří dvanáct žáků a do šestého patří osm studentů. Kolektiv se skládá z chlapců i dívek. Dvě děvčata jsou mentálně opožděná a jsou zde zařazena v inkluzi. Pracují společně s ostatními, ale vlastním tempem své úkoly a jsou v péči školní speciální pedagožky. I když žáci pracují společně, prostor k sezení je oddělen uličkou a dívky a chlapci sedí zvlášť. Během dopolední práce je v prostorách třídy mírně rušno, děti chodí, kam potřebují, přináší si pomůcky, využívají krabicový a zásuvkový systém, aktovky nemají.

Děti paní učitelce tykají a oslovují ji křestním jménem, stejně tak i Davidovi, který prezentoval sudoku. Vztah pedagogů a dětí je kamarádský, ale obsahuje i respekt a úctu k autoritě. Žáci jsou slušní, uvolnění, sedí uvolněně nebo chodí po třídě, přinášejí si pomůcky, které potřebují. Dveře třídy jsou otevřené, každý může i ze třídy ven. Atmosféra ve třídě je milá, příjemná. Ve věku jedenáct až třináct let působí děti spíše jako studenti. V době pozorování se vzájemné vztahy žáků jevily jako bezproblémové a určitě nebylo zapotřebí řešit kázeňské prohřešky. V montessori škole se nekřičí. V jednom okamžiku chlapci u počítačů dělali, co si učitelka nepřála. Jasně, klidně a s přesvědčením dala najevo, že se jí to nelíbí a že s tím má problém. Tón jejího hlasu byl vážný, přesvědčivý, ale ani v náznaku nezvýšila hlas.

V montessori výuce si váží knih a čtení, pro žáky z toho pramení některé úkoly a zvláštní povinnosti. Každý z nich někdy usedne do čtenářského křesla a představí ostatním spolužákům oblíbenou knihu. Presentace knihy má svá pravidla – krátce povědět něco o autorovi, název a stručný obsah knihy, proč se kniha líbila a přečíst úryvek z knihy. Děti si vedou čtenářský deník a jejich úkolem je přečíst jednu knihu za dva měsíce, první na konci měsíce října. Knihu mají přinést do školy, připravit si o knize krátkou informaci. Ve škole se pak domluví, jak knihu do deníku zapsat. Samotný zápis je možno připravit doma nebo v odpolední škole. Mezi další povinnosti a funkce dětí patří prezident třídy, elipsář, správce, botanik a zoolog. Součástí výuky jsou pro montessori pedagogiku presentace. Je to vlastně výuková látka, kterou prezentuje učitel, asistent nebo žák. Každý student si někdy vybere téma, které zkonzultuje s kantorem a domluví si formu zpracování na papír nebo v power point presentaci, vypracují ji v samostatné práci nebo doma, možno pracovat i ve dvojicích. Na vytvoření práce je maximálně čtrnáct dní a dva dny předem je nutné domluvit termín prezentování. Papírová forma vyžaduje velikost A3, barevná, zdobená obrázky, velké čitelné písmo se správným pravopisem. V power point podobě, je potřeba řešit průběžné komentáře, také dbát na pravopis a velké písmo.

Rozložení prostoru učebny je rozmanité a účelné. Třída obsahuje koutek pro práci na počítači, jsou zde umístěny čtyři kusy, dále koutek pro hudební výchovu, prostor s umyvadlem pro hygienu, svačinu i nápoje, police pro uskladnění pomůcek na výtvarnou a pracovní výchovu. Podélný koberec a dvě kobercová kola na kterých se pracuje je umístěn ve středu. Jsou zde i dvě skupinky stolků, pro chlapce a dívky zvlášť. Nástěnky podporují výuku, vynikající je časová přímka zachycující významné události dvacátého století, dlouhá přes celou stěnu, doplněná fotografiemi. Třída je vyzdobena žákovskými výtvary, je možno vidět práci s barvou, tvarem i mozaikou. Nástěnky obsahují také informace o výuce matematiky, českého i anglického jazyka a mapu Evropy a světa. Speciální místo je věnováno úkolům týdne, a to větě týdne a básni týdne.

## **Montessori škola– pozorování č.2**

V této třídě je přítomno sedmnáct žáků, o něž se starají dvě učitelky. Děti jsou věkově smíšené, narozené v roce 2008–2010, tedy ve věku sedm až devět let. Na začátku dne

učitelka přivítá děti a seznámí je s plánovaným programem, který bude obsahovat samostatnou práci, společnou činnost, při které zopakují včerejší téma, a před obědem pobyt v zasněžené přírodě. Jemným zvonečkem je oznamována změna činnosti. První dopolední blok je věnován samostatné práci, ve které děti plní úkoly týdne, většinou u stolečku, kdy učitelka pouze koordinuje práci dětí a vysvětluje, pokud někdo potřebuje poradit. Nikomu neurčuje, co má dělat, děti jsou vedeny k samostatnosti a vlastnímu účelnému hospodaření s časem. Následuje svačina a odpočinek. Při vhodné příležitosti učitelka nabádá k tomu, aby si děti pomáhaly, je konkrétní. Po svačině je Anna smutná, že neudělala svou samostatnou práci, učitelka ji řekne, že měla lépe využít svůj čas. Tón hlasu je přímý, jasný, ale ne káravý, spíše vybízí k zamyšlení. V druhém bloku, pracují na koberci, kde sedí v kruhu, obě paní učitelky také. Dnešní téma je doprava a navazuje na včerejší výuku. Při povídání na koberci mluví jedna paní učitelka a opakuje, co se včera dozvěděli o dopravě, jak se dělí a co vše zahrnuje. Děti jsou hodně zapojovány do opakování a vedeni k samostatnému myšlení. Učitelka vytvoří tři velké plakáty, na které děti mají napsat, co je napadá k letecké dopravě, pozemní a lodní dopravě. Tři různé plakáty jsou umístěny na různých stanovištích na koberci a žáci přechází od jednoho k druhému a zapisují vlastní nápady. Po patnácti minutách učitelka zazvoní na jemný zvoneček a oznamuje konec zapisování. Všichni se sesednou zpět do kruhu pročítají a diskutují co je napsáno, tuto část vedou děti samostatně. Nezjišťuje se, co kdo napsal. Děti jsou po celou dobu uvolněné, nestresované, atmosféra je příjemná, dveře na chodbu stále otevřené.

Interiér třídy je prostorný, opticky dělený na část k práci u stolků a volný prostor s kobercem na různé činnosti. Po obvodu místnosti najdeme koutek a se dvěma počítači, pracovní stůl pro pedagogy, v rohu koutek s umyvadlem pro hygienu. Stěny jsou zdobeny pomůckami a nástěnkami k výuce většinou zaměřené na český jazyk, tedy vyjmenovaná slova, tvrdé souhlásky, a abecedu, Také kruhový kalendář, který zachycuje roční období, měsíce i data narození dětí, včetně fotografií dětí.

Za povšimnutí stojí prostor chodby, který je velký a členitý. Poskytuje místo k hraní, posezení u stolů, a příjemnému sdílení, vyjadřuje „jsme tady společně“. Po obvodu chodby jsou uloženy pomůcky v otevřených dřevěných policích, roztríděny podle výukových předmětů. Pozornost upoutají fotografie Marie Montessori a její citáty:

„Pomoz mi, abych myslel sám“, „Dát dítěti svobodu neznamena, že může vse, co chce.“  
„Žij, jako bys měl zítra zemřít, uč se, jako bys žil na věky.“

### **Montessori škola – pozorování č. 3**

Třetí pozorování dáva možnost sledovat žáky při výtvarné výchově, kde úkolem je kresba tužkou. Dnešním tématem jsou postavičky ze čtyřlístku, kreslení navazuje na přednášku z minulého týdne. Výtvarná výchova probíhá na chodbě, děti si přinesly židle, někteří sedí na stole, podle toho, jak jim to vyhovuje, jak je to pohodlné. Před sebou vidí kreslené velké postavičky jako vzor. Kdo je s prací hotový odevzdává výkres do třídy na určené místo, na koberci se obrázky skládají do kruhu. Tomáš ukazuje práci asistence, ta hodnotí, povedlo se ti to moc hezky, jen tady jsem si všimla, že... Hodnocení je milé, pouze polohlasné, patří Tomášovi. Kluci jsou na chodbě při kreslení trochu hluční, jsou napomínáni. Pokyn je jasný, přesvědčivý, polohlasný. Po neuposlechnutí jde jeden z chlapců do třídy, nikdo není rozčilen, nekřičí se.

Souběžně probíhá ve třídě samostatná práce, žáci sedí u stolků, vypracovávají zadané úkoly, někteří společně hovoří, není zde úplné ticho, asistentka ho nevyžaduje. Kdo nechce být rušen, vezme si sluchátka, která tlumí zvuky z okolí. Děti jim říkají hluchátka.

Ve druhé části dopoledního bloku se uskuteční prezentace o Indii, patří mezi volné prezentace, a proto se žáci opět zúčastní na základě dobrovolnosti, motivování vlastním zájmem.

Chodba je pracovní část prostoru školy. Probíhá zde výtvarná výchova a opodál diskutují pedagogové. Rozebírají, proč děti neumí prostorově nakreslit kvádr a krychli a jak docílit toho, aby si uvědomily i zadní část těles a uměly je zachytit. Ve společných prostorech jsou umístěny rozvrhy prezentací i mnoho pomůcek pro výuku.

V této škole jsou na návštěvy a zájem veřejnosti zvyklí, u vstupu je umístěna tabulka, kde je podrobně vypsán řád pro hosty s informacemi, co je při výuce vhodné a co ne, i které prostory se mohou navštěvovat. Všichni jsou ochotní a milí, nejen k návštěvám, ale i k sobě navzájem.



## **Montessori shrnutí**

Pozitivní přístup k emoční inteligenci žáků a její rozvoj je zakotven v koncepci školy a pedagogičtí pracovníci se této oblasti věnují. Systém vzdělávání zde, podporuje studenty v seberozvoji a je založen na přirozené dětské zvědavosti, vnitřní motivaci a touhy něčeho dosáhnout. Studenti ví, že poté přichází pocit sebeuspokojení i kladné sebehodnocení. V průběhu pozorování se děti jeví jako emočně vyspělé. Žáci, pedagogové i asistenti jsou milí a ochotní a nemají projevy vystresované společnosti.

V dalším výzkumu by bylo přínosné zhodnotit rozsah učiva a hloubku načerpaných studentských vědomostí, aby bylo možno doporučit tento vzdělávací systém o ohledem na celou šíři vzdělání.

## **5.2 Rozhovor ve waldorfské škole**

Respondentka je žena, 37 let, která vystudovala Pedagogickou fakultu University Karlovy v Praze. Po vystudování se věnovala práci s dětmi vyloučenými ze sociální skupiny, vedla dětské sportovní kroužky a dětské sociální hry. Pracovala jako lektor primární prevence, kde vedla také školení primární prevence dětí. Poté se věnovala práci s dětmi se vztahovými problémy, kde se zabývala především agresivitou mezi dětmi i mezi žáky a učiteli. Respondentka pracovala i v zahraničí pro nadaci Divoké husy v Holandsku s tureckou menšinou a v dalších letech v Brazílii s dětmi ze slamů.

Ve waldorfské škole je respondentka zaměstnaná čtyři roky. Nejprve pracovala na pozici terapeuta a nyní působí jako třídní učitel. Jako každý učitel ve waldorfské škole prošla tříletým školením, kde si osvojila principy a metody waldorfské pedagogiky. Z počátku pracovala pod vedením mentora, tedy zkušené kolegyně ze školy, která jedenkrát týdně navštíví vyučování, vede a radí, jak takticky pracovat s dětmi, aby výsledek byl co nejlepší. Učitel ve waldorfské škole se stále učí, navštěvuje různé přednášky a semináře. Respondentka také zpracovává své bohaté zkušenosti s dětmi a předává je dále formou přednášek, například přednášky o šikaně.

Na otázku, jakým způsobem rozvíjíte emoční inteligenci dětí, respondentka odpovídá, že využívá sociální a edukační hry. Pro vývoj emoční inteligence dětí je důležité nesoutěžit. V první a druhé třídě děti mezi sebou nesoutěží a nejsou k tomu v žádném

případě podporování. S ohledem na individuální zvláštnosti dětí nejsou vedeni ke srovnávání se mezi sebou. Cílem prvních dvou ročníků školní docházky ve waldorfské škole je dělat vše spolu. Práce spolu a řešení společných úkolů, znamená například řešení matematických úkolů v kroužku. Děti se kromě výkladu učitelky učí jeden od druhého. Práce spolu přináší také příležitost poznat své spolužáky. Až ve třetím ročníku základní školy dítě ukazuje, zda umí probíranou látku, zda rozumí problému a srovnává se sám se sebou, se svými ambicemi a aspiracemi. V této škole si musí děti připadat úspěšní, rozvíjí se tím sebedůvěra dětí. Waldorfská škola nepěstuje v dětech konkurenci. Děti jsou zde vedeny k pravdomluvnosti a nepodvádí, například se přiznají, když sami nevypočítají zadané příklady. Učitelka za nevypočítané příklady nekárá ani jinak negativně nehodnotí, pouze slovně motivuje k další snaze a pílí. Děti ve Waldorfské škole nejsou tlačeni k výsledku, některé děti si osvojí danou činnost později, jiné dříve. Učitelka vhodně využívá rozdílných schopností dětí, šikovné, rychlejší a komunikativní jsou určeny jako „vysvětlovači“ a pomohou vyložit a zopakovat látku pomalejším kamarádům nebo dostanou úkol navíc.

Na otázku máte dostatek prostoru k realizaci vlastních představ rozvoje emocionální inteligence dětí odpovídá respondentka, že vlastních nápadů na rozvoj emoční inteligence má stále mnoho a každodenní situace přináší nové a nové náměty. S realizací těchto nápadů není ve waldorfské škole problém, neboť zde nejsou tak veliké nároky na kvantitu zpracovaného učebního materiálu (množství vypočítaných příkladů atd.), ale spíše na kvalitu, a to umožňuje kantorovi věnovat čas sociálním kontaktům a například komunikaci s žáky. Učitelka často zařazuje práci v kroužku, kde výrazně podporuje komunikaci a emoční inteligenci tím, že promíchává jednotlivé pozice dětí v kruhu. Podporuje tím poznávání se dětí a tím vzájemné vztahy. Podobně působí i plnění zadaných úkolů ve dvojicích či trojicích. Těchto malých skupinek využívá učitelka zejména při plnění manuálních zadání, jako jsou zahradnické práce, či například vaření. Takto organizovaná práce je pro pedagoga více náročná, je potřeba udržet klid a příjemnou atmosféru i pozornost dětí. Pozitiva vstřícného a citlivého přístupu k žákům i výuce se ukáží až časem. Ve třídě je 26 žáků.

Respondentka uvádí, že pro dobrý vývoj emocionální inteligence je potřeba přinášet stále nové stimuly a podporovat tak vnitřní motivaci dětí. Je to i jeden z principů zdejší waldorfské školy. S motivací se pracuje pomocí vyprávěcí látky, jako jsou pohádky,

příběhy z přírody, příběhy svatých, pro větší posluchače jsou připraveny báje, pověsti a příběhy z mytologie a další. V první třídě jsou dětem vyprávěny pohádky, kde mohou rozeznat dobro, zlo, a kde dobro vítězí nad zlem. Ve druhém ročníku se dětem vypráví příběhy z přírody a příběhy svatých, jako příběh Františka, který hýřil. Děti se zde učí nejen rozpoznávat dobro a zlo, ale určit také, co je morální a správné a co ne. Příběhy svatých a také slavnosti svatých jsou pro waldorfskou školu typické, ukazují tímto způsobem odkaz k historii. Příběhy a vyprávění o svatých bývá často doplněno výlety s podobnou tematikou a odpočinkem v přírodě. Víra v Boha pro žáky školy není podmínkou. Od třetí třídy žáci poslouchají složitější příběhy, kde ne vždy dobro vítězí nad zlem a život není vždy tak idealistický jako v pohádkách. Příkladem může být vyprávění o ukradených skřítčích a duhové kuličce. Čtvrtá třída přináší těžší příběhy. V tomto ročníku se probírá severská mytologie. Drsnou severskou krajinu doprovází i drsné příběhy. Už to není pohádka, ale život. Statečnost hrdinů a řešení problému v příběhu nutí děti k zamyšlení. V tomto období se výuka zabývá také aliterací. Rým, který je neobvykle tvořen na začátku verše nutí děti být soustředění a bdělí. Pátá třída je věnována z hlediska vyprávění řecké mytologii, která je zpravidla velice oblíbená. Pro velký zájem bývá řecké mytologii věnován velký časový prostor a děti proto poznají a pochopí řecké dějiny.

Na otázky zaměřené na projevy dětí z hlediska emoční inteligence, tedy sociální kontakty, emoční vyspělost, a komunikační dovednosti respondentka odpovídá, že děti se znají, respektují se. Využívána je často práce v kolektivu v kruhu a ve skupinkách. I tak se tvoří kamarádké vztahy, tak zvaní „nejlepší kamarádi“. Děti jsou vedeni ke vzájemnému respektu. Vztahům prospívá spolupráce a hry jako tichá abeceda - zprávy psané na záda nebo tichá pošta – šeptané zprávy. Účelem je vzájemný kontakt, dotyk, šeptání, prožívání. Při ozdravném pobytu pedagog rozděluje děti do pokojů a zajišťuje tak nejen lepší kázeň, ale také napomáhá novým sociálním vztahům. Na waldorfské škole se dbá na propojenost žáků mezi třídami. Děti ze šestého ročníku se stávají patrony dětí z první nebo druhé třídy. Lze tedy říci, od první do třetí třídy mají žáci ve škole svého staršího kamaráda, patrona a od šesté třídy se sami patrony stávají. Patron má za úkol pečovat o svého svěřence, pomáhat mu, někdy poradit, jindy přinese drobný vyrobený dárek.

V rozhovoru respondentka pokračuje, emoční inteligence obsahuje také umět odpustit nebo přiznat se. Pro dětský vývoj je důležité obě situace zažít a prožít. Dojde-li ke konfliktu mezi žáky, kde je důležité odpustit, navodí pedagog situaci vysvětlování, rozmýšlení a poté odpuštění. Ve waldorfské škole se víceméně nekřičí a spory či nedorozumění se řeší poklidnou cestou rozumu a srdce. Podobně se přistupuje k přiznání se. I v této škole se stává, že děti udělají něco, co se nesmí a pak to tají. Třídní učitel pak volí citlivou taktiku, vhodnou pro to, aby se viník přiznal nebo alespoň svůj prohřešek napravil. Přístup učitelky se vždy odvíjí od věku žáků a závažnosti problémů. Řešení přestupků, přiznání se a odpouštění bývá příkladem pro ostatní a všichni ve skupině mají možnost situaci prožít.

Z hlediska celkového vývoje dítěte, tedy i vývoje emocionální inteligence musíme dbát na citlivý individuální přístup a dítě tak zvaně „nezablokovat.“ Zablokované dítě přestává komunikovat, ztrácí důvěru v učitele, necítí se ve škole příjemně, uzavírá se do sebe a přestává mít chuť chodit do školy. Tato situace je nežádoucí a každý pedagog by jí měl předcházet.

V rozhovoru respondentka uvádí, že vývoj emoční inteligence je ovlivněn podstatnou měrou vzory dospělých. V rodinném prostředí jsou to rodiče, jako největší vzor dětí od narození. Vzorce chování přijaté v dětství jsou často neměnné a provází osobnost po celý život, aniž si to jedinec uvědomuje. Vzory z rodiny zřídka kdy hodnotíme, zda jsou dobré či špatné a přebíráme je automaticky. Ve školním prostředí je pro děti největším vzorem třídní učitel. Děti se zde učí nápodobou. Hodnotí svého učitele i spolužáky, a to jakým způsobem učitel řeší situace, které ve škole nastanou. Učitel tak podporuje vnitřní sílu dítěte i respekt k dalším učitelům. Dospělí často dávají (informace, rady ev dary) a děti přijímají. Pozitivně působí, když se obě strany nebojí přijímat i dávat. Emoční inteligenci dětí ovlivňuje i to, jak funguje celý kolektiv učitelů na škole. Vztahy ve škole se odráží i ve třídách, žáci vnímají dospělé, kopírují je a atmosféra se přenáší do tříd. Waldorfská pedagogika dbá na vztahy mezi učiteli. Ti se podílejí na vedení a organizaci programu pro žáky. Na poradách, které se konají jedenkrát týdně, jsou vedeni k otevřenosti. Řeší zde plány do budoucna, i konflikty ve třídách tak, aby učitel neměl pocit vlastního selhání. Nově příchozí kantoři jsou vedeni pomocí mentora. Pedagogové ve škole si navzájem pomáhají.

Na waldorfské škole se pěstuje velká spolupráce s rodiči, kteří se někdy podílejí na výuce a často navštěvují školní slavnosti. Při vyučování praktických činností se rodiče mohou zapojit. Učitelka uvádí příklad, kdy při probíraném tématu – stavba domu – rodiče žáka umožnili návštěvu rozestavěného domu spojenou s ukázkou, výkladem a možností částečně pomoci při práci. Výuka je zde hodně praktická. Jeden z nejcennějších úkolů rodičů, je vyrábění čítanky. První školní čítanku žáků vyrábí rodiče. Děti k ní pohlížejí s úctou a s úctou pak přistupují i ke čtení samotnému. Třídní schůzky se konají jednou za měsíc.

V průběhu rozhovoru vysvětluje respondentka způsob výuky a zmiňuje některé zvláštnosti. Školní vyučování je rozděleno do epoch, jedna epocha je jedno vyučovací téma a trvá jeden měsíc. Sestavení rozvrhu hodin je každý den stejné, tedy začíná se vždy českým jazykem, pak následuje matematika. Počítání je zařazováno téměř ve všech předmětech, využita je každá příležitost. Například při vaření děti počítají množství, váží suroviny i kolik produktů vytvořili, také kolik se najedlo dětí, kolik jim zbylo a na jak dlouho jim zásoby vydrží. Vše přiměřeně věku. V první a druhé třídě pracují žáci společně, jsou „neseni“ kolektivem. Učí se nápodobou a pracují s učitelem. V tomto období potřebují jasné instrukce. Jedenkrát týdně probíhá výuka v Prokopském údolí. Ve třetí třídě se dítě osamostatňuje, provádí samostatnou práci, je zkoušené, přijímá hodnocení, z počátku je obrázkové – sluníčko či mráček. Žáci si stále více cvičí vlastní vůli. Ve třetí třídě se český jazyk věnuje vyjmenovaným slovům, jako běžná základní škola. V této době děti začínají probírat řemesla, která přináší mnoho praktických činností, ale i fyzickou práci s přiměřenou zátěží. Řemesla se týkají vaření, stavby domu, práce na poli, pěstování rostlin a chování zvířat. V tomto věku je třeba zažít přiměřenou fyzickou práci. Společné zážitky při práci tmelí kolektiv. Děti se začínají sebehodnotit.

Waldorfská škola má odlišný přístup k výuce čtení. Od první třídy se děti učí písmena doprovázena básničkou. Písmenka pak spojují do slabik. Písmena se učí psát ne číst. Waldorfská pedagogika učí vnímat život v celku, podobně i čtení se zde vyučuje v celku. Užívá se zde čtení v obrazech, kdy jedno slovo znamená jeden obraz. Waldorfská pedagogika chová čtení ve velké úctě. Rozpoznávání slov je jako rozkryté tajemství. Úctě ke čtení napomáhá i to, že první školní čítanku vyrábí pro děti rodiče. Bývá pokladem uchovávaným po celý život. Žáci začínají číst později, když mají sami

zájem, a až si schopnost osvojí. Ve zdejší škole je pravidlem, že čtení nesnese imperativ, neboť je to dar.

Během rozhovoru se naskytla příležitost zeptat se respondentky na její názor na vývoj emoční inteligence dětí a ovlivňování dětí počítačovou technikou a televizními programy. Podněty z televize a IT techniky přichází snadno a často přemohou jiné činnosti, jako je například čtení či kreslení. Je úkolem dospělých vychovávat silné jedince a učit děti podněty vyhledávat a přijímat. Programy a hry si vybírat a nepřijímat je plošně. Paní učitelka doporučuje dávat techniku dětem až později na vyhledávání informací. Pro zábavu dětí je lépe využít hry, hračky, kreslení vyrábění hudbu či pohyb.

Waldorfská pedagogika má pozitivní vztah k umění a při vyučování jej hojně využívá. Děti se často zabývají výtvarnou výchovou, hudbou a tancem. Při těchto hodinách děti tvoří a využívají své vlastní nápady. Seberealizují se, což přináší uspokojení. Pro dobrý vývoj emoční inteligence je umění velmi přínosné. Při výukových blocích zaměřených na tvořivost žáci nedostávají pracovní listy, ale sami si je vyrábí. Tento způsob je časově náročný, ale zaměřený na kvalitu ne množství.

Škola podporuje vtip, humor a odhalování záhad. Ten je využíván nejen při slavnostech a výletech, ale i v českém jazyce a matematice. Výsledkem výpočtů bývá číslo, které dává další smysl – datum, nebo násobky osmi. Vyučování vždy zahrnuje zábavu, hádanky či tajenky.

Hodnocení žáků na waldorfské škole probíhá průběžně, individuálně, písemně do notýsku nebo elektronickou formou na stránkách určených pro komunikaci s rodiči. Po epoše, tedy jednou měsíčně, učitelka vypracuje delší hodnocení. Pomocí pochvaly podporuje motivaci pro další snažení a uvádí, co je třeba procvičovat a co hodnocenému nejde. Poukazuje se také na to, zda si dítě udržuje věci v pořádku. Žáci se sami hodnotí jedenkrát měsíčně. Učí se myslet pozitivně a v tomto duchu píše i hodnocení. Známkování se ve zdejší škole nepoužívá, od třetí třídy pro hodnocení využívají obrázky, sluníčko a mráček. Během dne využívá pedagog k hodnocení pohledy, úsměv i jiná gesta, přiměřená věku.

Na otázku, z jakých rodin přicházejí děti do této školy respondentka odpovídá, že škola je pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče. Rodiče bývají často vysokoškolsky

vzdělání, hodně umělecky zaměření, někteří uznávají alternativní způsob života, pečovací typy, někteří jsou věřící. Školu nevyhledávají materiálně zaměřené rodiny.

Po absolvování waldorfské školy mohou děti pokračovat na waldorfském liceu nebo zvolit jinou střední školu. Často si vybírají umělecké střední školy. Na běžných středních školách studentům většinou chybí podrobné vysvětlování nové látky a možnost diskutovat o problému. Absolventi waldorfské školy nejsou poznamenáni srovnáváním a soutěžením. Je třeba srovnávat se sebou, vlastní silou a pílí, pracovat na sobě. Mívají proti většinové společnosti větší nadhled než hlubší vědomosti.

### **Shrnutí – waldorfská škola**

Respondentka má o emocionální inteligenci velké znalosti, které aplikuje v práci s dětmi. Přesně ví, kdy a čím na kterou oblast dětského vnímání a následně na emoční inteligenci působí. K rozvoji využívá sociální a edukační hry, práci v kolektivu, skupinkách, dvojicích i jednotlivě. Podporuje komunikaci i sociální vztahy v ročníku i se staršími spolužáky. Ve waldorfské škole si děti musí připadat úspěšní, podporují se zvláštnosti, vyzdvihuje nadání, buduje sebedůvěru. Pedagogové nepodporují srovnávání se s ostatními, předbírání se, tedy konkurenci. Práce je zaměřena na kvalitu než kvantitu. Učitel cíleně stimuluje a podporuje vnitřní motivaci vhodnými příběhy a vyprávěcí látkou, snaží se přiblížit historii národa. Kolektiv učitelů spolupracuje v přátelské atmosféře. Do výuky je zařazováno umění, vtip, humor, tajenky a odhalování záhad. Žáci se učí myslet pozitivně a budovat si nadhled. Koncepce Waldorfské školy rozvoj emocionální inteligence podporuje.

### **5.3 Empirické šetření v základní škole**

Respondentka vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, je jí třicet devět let a uvádí desetileté zkušenosti v práci s dětmi, pracuje jako učitelka na základní škole, specializuje na výuku a vedení dětí v průběhu první a druhé třídy, její zaměření je tedy elementaristka.

Respondentka uvádí, že historicky, v pohledu na studia na pedagogické fakultě nepadla o emoční inteligenci ani zmínka. Někteří, právě studující kolegové se také o emocionální inteligenci nic nedozvídají. Taktéž v počátku praxe se tímto tématem

nikdo nezabýval. Jde o moderní pojem, se kterým se respondentka setkává až nově, v průběžném vzdělávání zaměřeném spíše na sociální oblasti, konkrétně v kurzech pro komunikaci. Škola preferuje a prostřednictvím učitelů uplatňuje individuální přístup ke svým studentům, ale na podporu a vývoj emoční inteligence zaměřená není. Při vyučování se oceňuje přiměřené tempo a množství probíraného učiva, dostatečný počet procvičování dané látky. Za stěžejní v rozvoji emoční inteligence respondentka považuje, učit děti vlastním vzorem. Jako nevhodné, považuje paní učitelka časté výměny kantorů, nebo rozdělení třídy ve třetím ročníku, ke kterému ve škole ob rok dochází, z důvodu menší kapacity školy.

Pro podporu sociálních kontaktů ve škole není mnoho času, vytváří se díky sympatiím. Podporou bývá občasné přesazování dětí v lavicích, které pomáhá vytvářet nové vztahy. Prostor pro působení na děti přichází při projektech. Zde se žáci učí spolupracovat v rámci skupiny, umět si rozdělit role, připustit, že všichni něčím přispějí, respektovat, že každý je dobrý v něčem jiném. Úkolem učitelky v této situaci je koordinovat práci. Dobře vedený projekt podporuje spolupráci a toleranci. Společné dílo je třeba umět společně zhodnotit. Je vhodné zařadit i hodnocení žákem, tak aby se děti naučily vidět výsledek snažení. Další vhodné situace pro poznávání kamarádů a navazování vztahů přicházejí spolu s výlety a ozdravnými pobyty v přírodě.

Respondentka se zastavuje u oblasti komunikace, kterou považuje za nejdůležitější z hlediska vývoje žáka. V první a druhé třídě jsou děti ještě malé a školním systémům a samostatné práci se teprve učí. Téměř každý den žáky čeká něco nového a jsou plni očekávání, ale i obav. V komunikaci s žáky i rodiči preferuje paní učitelka otevřenost, která podporuje vzájemnou komunikaci, buduje důvěru i respekt. Každodenní komunikace, zahrnuje vykládání látky, vysvětlování různých situací, drobné rozhovory s dětmi, řešení kázeňských přestupků. Respondentka se snaží střídat frekvenci řeči, různost tónů i řeč těla podle nastalé situace. K výkladu používá trpělivý tón, vysvětlené učivo ráda zopakuje, k pokynům, co udělat použije hlas o něco přísnější, mile a přirozeně si povídá s dětmi při rozhovoru a přísného hlasu využívá pro řešení kázeňských prohřešků. S poslušností je to složité, zde je třeba využít i individuální přístup, protože citlivost dětí na výtku je různá a je nežádoucí žáka zablokovat. Názor dětí na to, co se smí a co se nesmí se různí i z důvodu přístupu v rodině. Děti si logicky myslí, že domácí pravidla je možné využívat i ve školním prostředí a trvá poměrně



dlouho, než se naučí respektovat školní řád. U některých k tomu ani nedejde. Kromě každodenní komunikace využívá respondentka písemnou komunikaci s rodiči i žáky, tak zvaný týdenní plán. První strana týdenního plánu je věnována vzdělávání. Učitelka zde sděluje rodičům i dětem, čím se budou v příštím týdnu zabývat a co je čeká. Pokud se chystá něco mimořádného, například výlet, co si mají vzít s sebou. Další část týdenního plánu je věnována vzájemné komunikaci. Učitel, rodiče i žák tu mají vlastní kolonku, kde mohou zapsat pozitiva, negativa, dojmy i problémy. V prostoru věnovanému dítěti, se paní učitelka konkrétně ptá, co se ti líbí, co tě těší, co tě trápí, čemu nerozumíš. Tak by žáci tohoto věku pochopili, co paní učitelku zajímá a mohli odpovědět i jednoslovně. Na zapsané poznámky kantorka obratem odpoví. Pedagog vypracovává také měsíční zprávu, kde se rodiče dozvídají, co se dělo, co se chystá a drobné hodnocení. Tato zpráva je pro všechny rodiče stejná má obecnější charakter a rodiče si ji mohou přečíst na webových stránkách školy v sekci bakalář určený pro komunikaci učitele s rodiči. Pomocí bakalářů je komunikace také možná, a to i bez účasti žáka. Milou komunikaci s žáky prokazuje učitelka anglického jazyka, která po dokončení písemného testu dovoluje dětem na poslední řádek připsat jakýkoli dotaz. Při opravování testu na dotazy odpoví. Třídní schůzky se konají třikrát ročně, a to začátkem školního roku v září či říjnu, koncem prvního pololetí a koncem druhého pololetí. Komunikace s rodiči je podstatná pro to, aby se učitel se mohl vyjádřit ke školnímu dění a rodiče měli přehled o svém dítěti a nedošlo k překvapení při pololetním hodnocení a odhalení problémů.

Z hlediska hodnocení odvedené práce žáků respondentka uvádí, že je důležité jasně specifikovat, co se po dětech žádá a za co jsou hodnoceni. Příkladem může být matematika, kde hodnotíme za výpočty, na eventuální chyby v pravopise jsou děti upozorněni, ale ne hodnoceny. Učitelka zařazuje diktované pětiminutovky z matematiky, kde děti počítají z paměti a pouze zapisují výsledky. Jednou mělo hodně dětí chybné výpočty. Žák Kubík sebral odvalu a poprosil paní učitelku, zda by si to mohl opravit a zda by diktovala trochu pomaleji, učitelka odpověděla, že doma přemýšlela, proč tolik žáků udělalo chybu a že má Kubík pravdu, a tedy kdo si chce známku opravit může, diktovat se bude pomaleji. Přiznání chyby na straně učitele pomůže vzájemné důvěře a respektu. Ve výtvarné výchově se hodnotí práce, v některých případech se snižuje známka za nekázeň při hodině, tedy obrázek je hezký,

ale dostáváš dvojku, protože jsi zlobil. Nebo se zohledňuje snaha i když výsledek není tak dobrý, tedy obrázek se ti moc nepovedl, snažil jsi se, dostáváš trojku. Ve výtvarné a pracovní výchově by měl pedagog zohlednit toleranci kreativity a respektovat dětský výtvarný pohled na svět. Je možné také jasně zadat „dnes potřebujeme zachytit realitu, příště ocením vlastní invenci“. Hodnocení pomocí známek, tedy klasifikace považuje pedagožka za na tolik zaběhlé, již tradiční a není třeba ho měnit. Z počátku první třídy se využívá převážně motivačních jedniček a teprve později s ohledem na individuální zvláštnosti dětí se přechází na spravedlivé oceňování známkami. Postupný systém umožní žákům si na známkování zvyknout. Učitelka má vždy možnost doprovodit známku slovy, ale u běžného známkování to málo využívá. Slovní hodnocení respondentka zařazuje a dětem předává každé čtvrtletí, což je dobré pro zpětnou vazbu dětské školní práce. Malé děti slovní hodnocení lépe chápou. Klasické vysvědčení obdrží dvakrát ročně, v pololetí a na konci školního roku. V poslední době se ve třetím ročníku základní školy přistupuje i písemnému sebehodnocení, kdy žák napíše, jak hodnotí své vlastní výsledky, co mu jde, co ho baví a v čem se musí zlepšit.

Na téma sebejistota dětí, respondentka říká, že je potřeba respektovat dětskou osobnost. I když se stále vyvíjí, už je to osobnost a je vhodné podporovat ji především v tom v čem vyniká. To dává základ dětské sebedůvěře. Někteří rodiče jsou zvyklí používat direktiva, sami tak byli vychovaní a vedou stejným způsobem i své potomky. Děti pak jen v obavách plní úkoly, bojí se, neuvažují, nebudují si nadhled a mají špatné sebehodnocení.

Závěrem rozhovoru se respondentka zamýšlí nad tím, zda by bylo možné věnovat se ve výuce také rozvoji emoční inteligence a poukazuje na to, že letošní třída je velice živá, součástí kolektivu je i Honzík s diagnostikovaným Aspergerovým syndromem, který je chytrý, ale často vybočuje chováním. Jeho náhlé nepřiměřené reakce komplikují průběh vyučování a zabírají tolik potřebný čas. I když má Honzík nárok na asistenta a využívá ho, řešení chování přeci jen bývá nejčastěji na pedagogovi jako na vyšší autoritě, která musí ukázat svůj postoj k problému ostatním žákům. U potíží Aspergerovým syndromem není postižení patrné a o to více překvapí. Situace ve třídách není jednoduchá, téměř v každé se najde žák se speciálními potřebami, hyperaktivní jedinci nebo děti, které potřebují zvýšené výchovné vedení. Spolu s plánovaným uzavíráním speciálních škol se budeme věnovat i dětem v inkluzi.

## **Shrnutí – základní škola**

Respondentka s emocionální inteligencí nepracuje cíleně, s jejím obsahem se seznamuje až v poslední době na kurzech zaměřených sociálním směrem, na průběžném pedagogickém vzdělávání vůbec ne. Podle rozhovoru lze usuzovat, že má pozitivní přístup ke komunikaci s dětmi a rodiči a také k hodnocení odvedené žákovské práce. Je možné předpokládat, že k řešení kázeňských problémů přistupuje vhodně, přiměřeně a s nadhledem a tím k rozvoji emoční inteligence částečně přispívá.

### **5.4 Rozhovor v základní škole logopedické**

Respondentka vystudovala pedagogickou fakultu a má dlouholetou praxi. Jako učitelka pracuje třicet dva let, z toho pět let na pozici ředitelky logopedické školy, před tím deset let vykonávala funkci zástupkyně školy. Respondentce je 61 let.

V úvodu rozhovoru paní ředitelka zmiňuje, že logopedická škola podle školského zákona §16 2016 od 1.9.2016 mění název a povinnosti. Nově škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami musí vzdělávat žáky podle rámcově vzdělávacího plánu. Děti na této škole mají problémy v oblasti logopedie, a proto má každé dítě zvláštní individuální program. Na této škole museli vytvořit šedesát šest individuálních programů, a to je velká zátěž pro všechny pedagogy i vedení školy. I přes potíže v oblasti papírové dokumentace se učitelky dětem naplno věnují. Na emoční inteligenci se pracuje stále, a to ve vztahu k dětem, i k rodičům, dbá se také na dobré vztahy mezi učitelkami. Ryze ženský kolektiv vyžaduje více péče.

V každé třídě je zařazeno devět žáků, každé z nich má diagnostikovaný logopedický problém. Malý počet žáků ve třídě dává dostatečný prostor kantorovi pro individuální přístup ve výuce i v logopedické péči. Každý pedagog v této škole má i logopedické vzdělání. S dětmi se pracuje na bázi pozitivní energie. Zadané úkoly vypracovávají děti většinou samostatně v lavicích. Pro vytváření a podporování sociálních kontaktů učitelka někdy volí práci ve dvojicích. Ve skupině nepracují, není pro ně vhodná nezvládají rychlé vyjadřování nutné pro práci v kolektivu, někdy si i obtížně rozumí.

Logopedické odchylky dětí se odráží v komunikaci, kde je kvalita nízká. Děti nejsou zatíženi dyslálií (šišlavost), ale mají většinou poruchu porozumění. Z toho důvodu se

učitel musí vyjadřovat jasně, pomalu a vše vícekrát opakovat. Příjem informací je zde pozmeněn a děti se často chovají jako cizinci. I když se děti domluví, dá se říci, jejich vyjadřovací schopností jsou chudé. Na prosbu přines smetáček a lopatku, dítě přinese třeba rýč. Reakce se tedy podobá velmi malým dětem. Komunikace je nedostatečná a velmi izoluje od okolí.

Komunikační handicap přináší problémy s emocemi, a to často v podobě agresivity od mírnějších projevů až po výbuchy. Objevuje se disfázie (funkční narušení centra řeči) až autistické rysy. Protipólem agresivního chování je uzavírání se do sebe i takové chování se mezi dětmi objevuje. V obou případech pomáhá školní psycholog.

V tělesné výchově, kde jde o výkon, jsou děti hodně soutěživé a ambiciózní. Chtějí vyhrávat a být nejlepší. Někdy jsou v tělocviku dětské ambice přehnané a uznávají výhru nebo nic. V tomto předmětu neradi přijímají výtky. Kritika v tělocviku spouští u některých lavinu záchvatu, sebeponižování až sebepoškozování. I v těchto případech pomáhá školní psycholog. V průběhu studia se ambiciózní jedinci naučí zvládat své emoce a zlepšit své chování při prohře.

Ve výukových předmětech nejsou žáci vedeni k soutěžení, není kladen důraz na výkon a kvantitu, ale na klid a kvalitu. Děti se učí pracovat pomalu, a dobře. Vzhledem ke snížené možnosti komunikace, je to obtížný úkol. „Školková“ soutěživost zde není.

Na otázku, jak jsou děti zvědavé a jakou mají sebedůvěru respondentka odpovídá, že zvědavost se u dětí projevuje přirozená a je stran pedagogů velice podporována. Žáci nemají strach se zeptat. Sebedůvěra i zvědavost je podněcována na výletech a zimních i letních ozdravných pobytech. Praktický život je zde nejdůležitější a děti se učí si poradit v různých situacích. Na výjezdech dostávají úkoly praktického typu a plní je. Například chodí nakupovat. Úkol zní – kup prášek do pečiva. I když zboží neznají zkouší si poradit s danou situací. Někdo se snaží si věc nakreslit, někdo napsat, někdo využívá paměť. Umění poradit si s praktickým životem posiluje sebedůvěru dětí.

I přes komunikační nesnáze si děti vytváří kamarádké vztahy mezi spolužáky. Díky handicapu drží pospolu a jsou ochotni si pomáhat i vzájemně se chránit. Pozitivně reagují na projevy nejistoty i žádosti o pomoc.

Hodnocení dětí probíhá běžnou formou známkování. Někdy se učitelka záměrně vyhne a vytvoří tak motivaci pro další práci žáka. V pololetí i na konci

školního jsou žáci hodnoceni klasickým vysvědčením. Slovní hodnocení se ve škole nezařazuje.

Většina dětí z logopedické školy přechází do běžné základní školy. V loňském roce přestoupilo dvacet žáků. Změnu školy zvládají děti bez větších obtíží a rychle se zapojují do nového kolektivu. Zde sebejistotu naplno využijí, aby čelily případným nástrahám.

### **Shrnutí – základní logopedická škola**

Logopedická škola sdružuje žáky s logopedickými odchylkami, věnuje se vzdělávacímu procesu a odstraňování logopedických vad, tak aby žáci mohli být zařazeni do běžných základních škol, což je úspěchem. Škola klade důraz na vedení dětí k praktickému životu, tím podporuje sebejistotu. Rozvoji emocionální inteligence žáků v plné šíři se pedagogové nevěnují.

## **5.5 Průzkum v mateřské škole**

Respondentka zastupující průzkumné šetření v oblasti předškolního vzdělávání je žena, jejíž věk je čtyřicet jedna let. Jako učitelka pracuje od ukončení Střední pedagogické školy v Praze, tedy bez mála dvacet pět let. V průběhu praxe absolvovala kombinované magisterské studium se zaměřením na předškolní vzdělávání a práci v mateřské škole. Respondentka se věnuje také mimoškolní činnosti s dětmi, vede taneční kroužek a dětský pěvecký sbor, se kterým se účastní různých soutěží. Tento pěvecký sbor se může pochlubit četnými úspěchy.

Na dotaz, zda respondentka zná obsah emocionální inteligence a odkud, odpovídá, že v době jejího studia se o emoční inteligenci neučili a ani na přednáškách na vysoké škole nebylo o emoční inteligenci přednášeno. S tématem se seznamuje z literatury a z vlastního zájmu.

Respondentka uvádí, že prostor pro realizaci vlastních rozvíje emoční vyspělosti a inteligence v mateřské škole určitě máme. Program v mateřské škole vytváří pedagog sám, a i když dodržuje daný režim dne a probíraná témata, metody, formu a délku práce určuje sám. Mateřská škola je nejčastěji první kolektivní zařízení, které dítě navštěvuje. Učitelka zde navazuje na práci rodičů, na to, jak jsou děti vychované, co se doma již

naučily či nenaučily. Z hlediska emocionální inteligence se v tomto věku pokládají základy. Ovlivňují je předškolní vzdělávání spolu s působením rodiny. Děti se zde učí respektovat pravidla kolektivního zařízení. Co se v kolektivu může a co nesmí. Poměrně dlouho trvá, než děti začnou dané hranice vnímat a respektovat, úkolem učitelky pak je trpělivý přístup a neustálé opakování. Hranice a jasně zadané úkoly přiměřené věku jsou u malých dětí důležité, aby dítě mohlo úkol splnit. Zhodnocení ať už pozitivní mírně negativní nebo výtky tak, aby dítě mělo zpětnou vazbu ve smyslu: „udělal/a jsem to dobře, paní učitelka je se mnou spokojená, příště to udělám také tak“. Pokládáme tak základ sebehodnocení. Daná pravidla se nemají ve školce měnit, aby nedošlo k situaci, že za stejnou věc je dítě jeden den pochváleno a druhý den pokáráno, mělo by pak v hlavě zmatek. Pokud i tak musíme podobnou situaci odlišně hodnotit, je nutné přidat vysvětlení proč se to dnes nehodí. Krátké vysvětlování nastalých situací se naskytne během každodenní práce mnoho. Postoje učitele a vysvětlování, upevňuje správné dětské hodnocení a podporuje volní vlastnosti. Pro základy emočního vývoje je důležitý vzor učitele. Působení dospělého je vždy stěžejní, a proto je podstatné dobře vybrat kolegyně, které se na třídě střídají, aby jejich pracovní systém a přístup k dětem byl podobný. Při dlouholeté spolupráci se pak kolegyně vhodně doplňují a výuka plyne hladce ku prospěchu celkového vývoje dětí.

Vzhledem k tomu, že se jedná o děti předškolního věku, tedy od tří do šesti let, sociálním kontaktům, emoční vyspělosti a komunikačním dovednostem se teprve pokládají základy. Pro tříleté děti, jsou noví spolužáci jedni z prvních sociálních kontaktů s vrstevníky bez rodičů. Některé děti navštěvovaly kurzy dětského plavání nebo mateřská centra spolu se svými rodiči. Bez rodičů jsou zde poprvé. Srovnáme-li tříleté nováčky a šestileté děti které mateřskou školu opouští vývoj je obrovský. Během docházky do školky je velký vývoj patrný ve všech zmiňovaných sférách. Děti za tu dobu poznají všechny své spolužáky a umí se orientovat v jejich chování, vyberou si kamaráda k sobě vhodného, mnohdy se naučí sám sebe ochránit, nebo chránit druhé. V oblasti komunikace je vývoj neuvěřitelný. Tříleté děti se stále učí mnoho nových pojmů, výslovnosti, celkovým vyjadřovacím schopnostem i překonávání studu při mluveném projevu. U těch šestiletých je většinou vývoj výslovnosti završen, a děti jsou schopni souvislého vyprávění. To vše je základem pro vývoj emoční inteligence. „Při směřování dětí se snažíme učit je orientovat se také v emocích, pochopit je, a správně

s nimi nakládat. Je to oblast mnohem těžší než například komunikace. Komunikovat dítě chce a potřebuje. Chce si povídat s kamarády, s učitelem, s rodiči. Chce vyprávět, co zažilo, potřebuje položit otázky, protože je zvědavé, potřebuje o něco požádat“. Proto je podpora komunikačního vývoje snadnější. Emocionální projevy se děti nejdříve učí poznávat a pojmenovat. Určitě jde především o ty základní: radost, smutek, strach, hněv a další. Samostatnou disciplínou je emoce zpracovávat. Někdy je dítě v roli diváka, když vidí, že druhý má radost nebo vztek, jak se v té chvíli chová a co to s ním dělá. Pak také, co se děje, když má dítě samo radost, smutek či vztek. Vlastní projevy emocí a sebeanalýza jsou v tomto období těžké a děti je ještě nezvládají. Je to pedagog, kdo v emočním vypětí děti vede a učí co je správné. V této věkové skupině nejvíce uplatníme zásadu přiměřenosti, soustavnosti a názornosti. Nejobtížnější je zpracování vzteku a hněvu. S tím se lidé učí pracovat celý život a předškoláci jsou teprve na počátku. Teprve poté, co se žáci naučí vnímat emoce, mohou se objevovat první náznaky vcit'ování se a pochopení druhých, tedy empatie. Tento dar není schopen využívat každý. Dnes se u dětí setkáváme také s hyperaktivitou, což jsou jisté projevy v chování i když nejde o emoce. Hyperaktivních dětí je až udivující množství. Pro děti je tento fakt hůře zpracovatelný, více hyperaktivních jedinců dokáže zneklidnit celý kolektiv a není snadné ukázat dětem obvyklou a vhodnou normu chování.

V práci s kolektivem dětí respondentka podporuje sociální kontakty různými uskupeními při práci, konkrétně prací ve dvojicích, trojicích i skupinkách, které různě obměňuje, tak aby se děti vzájemně poznávaly, doplňovaly nebo se jeden od druhého něčemu naučily. Práce s celým kolektivem předpokládá děti pečlivě střídat v zadávání úkolů a dotazů, na nikoho nezapomenout. Střídání dvojic se zařazuje i na procházkách a výletech. Volný průběh dětského uskupení se naopak nechává při hře, která probíhá na základě dobrovolnosti a vlastní fantazie a podporuje spontánní vývoj sociálních vztahů i učení.

V dětském kolektivu dochází k drobným i větším sporům. I v tomto ohledu se mají malí žáci co učit. Pod vedením pedagogů se učí vzájemnému respektu, spravedlivosti, společenským zvyklostem, ale i tomu být silný, říci svůj názor a „nedat se“. Některé děti více chápou a lépe umí ochránit druhé než bojovat za sebe, jiní to cítí úplně naopak. Ve valné většině si tyto postoje přináší z rodinného prostředí, velmi je ovlivňuje

i osobní temperament. Výchova dětí ve smyslu respektovat a být respektován usnadní dětem přechod do školního zařízení, a je významnou prevencí proti šikaně.

Hodnocení dětské práce v mateřské škole není tak přísné a kritické jako později ve škole. Hodnotí se především snaha a dobré výsledky se oceňují slovní pochvalou, pohlazením, razítkem, či obrázkem. Negativnímu hodnocení se respondentka raději vyhýbá a vhodnou motivací podpoří příští snahu následné dosažení lepšího výsledku.

Moderní rodiče mají možnost výběru ve všech směrech, výběr základní školy a mateřské školy nevyjímaje. Respondentka preferuje výběr školky v blízkosti bydliště. Taková volba podporuje sociální kontakty dětí i rodičů a celkovou integraci rodiny v okolí. Dětská přátelství navázaná v předškolním zařízení mnohdy přetrvávají i do školních let a zpříjemňují přechod do školy, vyrůstání či dospívání.

### **Mateřská škola – shrnutí**

Mateřská škola nemá rozvoj emocionální inteligence zakotven ve své koncepci a učitelky nejsou v tomto ohledu vzdělávány. I přes to se rozvoji emoční inteligence dětí plně věnují a využívají všech obvyklých prostředků k tomuto rozvoji. Využívány jsou sociálně edukační hry, práce s vnitřní motivací a individuální přístup, rozvíjeny jsou komunikační schopnosti a dovednosti, Děti jsou vedeny i vzorem pedagogů. Žáci jsou připraveni v rozvoji těchto schopností pokračovat i v základní škole.

### **Rozhovor s psychologem**

Rozhovor s psycholožkou z pedagogicko psychologické poradny se uskutečnil na závěr. Cílem bylo vyslechnout slovo odborníka k danému tématu. Respondentka je toho názoru, že emoční inteligence je složitý soubor vlastností, který se utváří v rodinném prostředí, a pak na ně navazuje vedení učitele. Ani učitel základní školy, ani psycholog tolik neřeší emoční inteligenci, ale spíše hodnotí dítě a jeho vývoj.



## 6 VYHODNOCENÍ A ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

V této části práce jsou srovnávány informace získané v praktickém šetření pomocí rozhovorů. Porovnávání probíhá mezi školami různého typu, zaměřeno je na vedení žáků prvního stupně z hlediska rozvoje emocionální inteligence. Zařazen je i průzkum v mateřské škole, která na děti působí většinou jako první kolektivní zařízení.

Empirický průzkum probíhal od října roku 2016 do ledna 2017. V rozmezí čtyř měsíců byly uskutečněny rozhovory na všech zmiňovaných pracovištích, vždy v prostorách školy respondenta ve třídě nebo ve sborovně či ředitelně. Interview provázela vždy přátelská atmosféra a ochota věnovat se danému tématu, tomu odpovídala i délka jednotlivých rozhovorů. Ty trvaly v rozmezí jedné až tří hodin. Setkáním předcházelo vyhledávání a vytipování vhodných pracovišť pomocí internetu, a následné oslovení respondentů. Empirického šetření se zúčastnilo pět žen ve věkovém rozmezí třicet sedm až šedesát jedna let. Všichni dotazovaní prokazují více než desetiletou praxi, pro délku své praxe a množství zkušeností, jsou vhodnými kandidáty pro předávání informací. Z hlediska porovnávání věku a délky praxe, není patrné, že by zmiňované atributy ovlivňovaly znalosti o emoční inteligenci a eventuální zařazení do praxe.

### **Výsledky rozhovorů**

V průběhu rozhovorů bylo zjištěno, že oba typy alternativních škol mají rozvoj emocionální inteligence zakotven ve svých školních vzdělávacích plánech a pedagogové v těchto školách prošli speciální edukací. Přístup k žákům je proto kromě vzdělávání zaměřen také na rozvoj emoční inteligence. Toto působení se jeví jako soustavné a cílené a objevuje se ve všech částech přístupu k žákům. V obou zařízeních se přistupuje k žákům jako k rovnocennému partnerovi, vztahy jsou založeny na bázi přátelství. Oba typy škol využívají v práci s žáky různá uskupení jako skupinky, práce v kruhu na koberci, dvojice, trojice i jednotlivě. V kruhu jsou si všichni lidé sociálně rovní, proto je preferován nejvíce. Různá uskupení a jejich střídání podporují poznávání spolužáků, zprostředkovávají blízký kontakt a ukazují styl práce druhého dítěte. Podobně pedagog rozvíjí žáky pomocí sociálně edukační hry, které jsou využívány

rovněž v obou školách (stejně jako v mateřské škole). V těchto školách nepodporují nezdravou dětskou soutěživost neboli konkurenci, ale podporují vývoj osobnosti vlastním tempem s ohledem na individuální zvláštnosti. V obou typech škol je práce založena na pozitivním myšlení a práci s vnitřní motivací, kterou podporují zvědavost a touhu po poznávání. **Respondentka z montessori školy** uvádí, že u nich děti znají radost a pocit euforie z učení a dosažení svého cíle. **Respondentka z waldorfské školy** pro motivaci (kromě jiného) využívá vyprávění věkově přiměřených příběhů, od pohádek až po řeckou a severskou mytologii. Tyto alternativní školy využívají k výchově a vzdělávání odkaz k historii a národním zvyklostem, čímž podporují vývoj jedince jako součást celku. Pocit sounáležitosti je pro vývoj emoční zralosti podstatný. Oba zmiňované typy pedagogik jsou zaměřeny na kvalitu vykládané látky a nejsou zaměřené na kvantitu, není zde ani tlak na rychlost dosažení výsledků, oceněna je i rozvaha. Kvantitou se míní např. množství vypočítaných příkladů. Kvalitu nad kvantitou upřednostňuje také logopedická škola. Obě pedagogiky, montessori i waldorfská, přirozeně propojují učivo ve více předmětech, tedy aktuální téma se objeví i v kreslení a hudební výchově či eurytmii. Stejně propojení nalezneme i v mateřské škole. Alternativní školy se vyznačují i rozšířenou komunikací mezi žákem a pedagogem, která pozitivně podporuje vývoj dětské osobnosti i emoční inteligence. Také přináší příjemnou atmosféru, motivuje k učení a poskytuje stálou zpětnou vazbu potřebnou pro sebehodnocení. Podobné možnosti komunikace učitele a žáka nalezneme i v mateřské škole. Waldorfská i montessori pedagogika propojuje žáky různého věku. Montessori k tomu využívá systém trojročí, waldorfská škola zase patrony a společné slavnosti. Žáci se touto cestou učí pomáhat, přijímat pomoc, napodobovat, poznávat, navazovat nové kontakty. To vše podněcuje seberozvoj. Věkově smíšené prostředí zabraňuje vzniku šikany ve školách. Pro vývoj emoční inteligence je nenahraditelný vzor pedagoga. Děti hodnotí a napodobují jeho chování a jednání. Rovněž vzor celého učitelského kolektivu ovlivňuje dětský vývoj. Atmosféra vztahů dospělých se šíří i mezi žáky. V negativním prostředí nelze docílit pozitivního vývoje. Alternativní školy dbají na přátelské kolegiální vztahy, jsou jedním z principů škol. Za povšimnutí stojí otázka hodnocení. Žádná z alternativních škol nevyužívá k hodnocení žáků klasifikaci, tedy známkování, ale pouze slovní hodnocení. To probíhá formou individuálních konzultací s rodiči. měsíčně nebo čtvrtletně. Písemné pololetní zahrnuje formativní zhodnocení,

kteře vřdy obsahuje ocenění a doporučení. Pochvalou a pozitivním naladěním motivuje k další pílí. Vyuříváno je i sebehodnocení, které řákům pomáhá uvědomit si své přednosti a nedostatky a podporuje je v seberozvoji. I když obě alternativní řkoly vykazuřují hodně společných znaků v přístupu k rozvoji emoční inteligence, v něčem se liří. Montessori řkola vzdělává studenty na základě individualizace, která podporuje samostatnost v rozhodování, svobodné a účelné hospodaření s řasem. Waldorfská řkola, kromě vzdělávání v epochách, vyuřívá praktické činnosti a důraz klade na výchovu k umění, kde mají děti možnost seberealizace. V praktických činnostech studenti trénuří zručnost, zkouří praktické dovednosti a zařijí fyzickou práci. Obě řkoly podporuří ve výuce vtip, humor a objevování záhad. Montessori i waldorfská řkola na rozvoji emoční inteligence soustavně pracuří, tato péče se „vine jako nit“ celým vzdělávacím procesem i přístupem k dětské osobnosti.

**Vřsledky rozhovorů v základní řkole a základní logopedické řkole** ukazuří přístup k emoční inteligenci. Ani jedna z těchto řkol nemá rozvoj emoční inteligence ve řkolních vzdělávacích plánech. Učitelé nejsou v této problematice řkoleni. V současné době se s ní individuálně seznamuří. Učitelé na základní a logopedické řkole přístupuří k dětem z pozice autority a dbaří na vývoj řáka s ohledem na individuální zvlářtnosti. Komplexní emoční inteligenci nezahrnuří. Řáci pracuří v lavicích nejčastěji samostatně. Podpora sociálních kontaktů je omezena, pomáhá občasné přesazování řáků v lavicích a zařazování práce na projektech, kde řáci spolupracuří, poznávuří se, respektuří se a společné dílo mohou zhodnotit. Další rozvoj sociálních vztahů přicháři na řkolních výletech a ozdravných pobytech. I když pedagogové pracuří s ohledem na individuální vývoj, mezi řáky se objevuje nezdravé soutěření, tedy konkurence v činnostech, které vyřaduří klid a rozvalu. Ti pomaleřší jsou pak vystaveni stresovým situacím, se kterými si neumí poradit. Ve řkolách je podporována zřídavost a učení se. Motivace probíhá především na principu zřískávání dobrých známek, ale řákazy a příkazy a hrozby přilíš motivuřící nejsou. Základní řkola dbá na kvalitu, ale dá se říci, že upřednostnuří kvantitu a neustálé procvičování i tlak na rychlost, což podporuje soutěření. Logopedická řkola se zaměřuje na kvalitu výuky a odstraňování logopedických vad, učitelé respektuří pracovní tempo jednotlivců. Konkurence a nezdravé soutěření se objevuje v tělesné výchově při sportovních aktivitách, kde rivalita ař nezvladatelná. Komunikace s řáky je zaměřena na probírané učivo, kdy

učitelka vykládá látku a odpovídá na dotazy, ale k širší komunikaci či rozhovoru nedochází. Zpětná vazba pro děti plyne z dosažených známek nebo napomínání při nekázni. V klasickém školství nedochází k propojování věkových skupin, tak jako tomu je v alternativních školách, předpokládá se, že děti stejného věku budou učivo lépe chápat. Učitel bývá pro děti ve všech ohledech vzorem. Aby mohl rozvíjet emoční inteligenci svých žáků, měl by být v tomto směru školený a na vývoj působit. Respondentka z logopedické školy uvádí, že kolektiv pedagogů není harmonický, a tedy nemůže být žákům vzorem. Podobné problémy mívá i kolektiv běžné základní školy. V klasických školách se využívá hodnocení formou klasifikace, které je v naší společnosti považováno za tradiční. Učitelka základní školy doplňuje čtvrtletní výsledky i pololetní vysvědčení slovním hodnocením, které vystihuje širší souvislosti. Může obsahovat pochvaly či ocenění a dětem je mnohdy lépe srozumitelné. Děti se nově učí hodnotit samy sebe. Záměrem klasického školství je vybavit žáky potřebnými vědomostmi pro další studium. V logopedické škole ještě přibývá úkol odstranit logopedické vady. Pedagogové klasického školství uvádějí, že značný čas tráví umravňováním nekázně a zklidňováním kolektivu a na rozvoj emocionální Inteligence nezbývá mnoho času.

**Mateřská škola** byla do průzkumu zařazena proto, že připravuje děti na školní vzdělávání a je tedy v zájmu průzkumu ukázat, zda se příprava dotýká i emoční zralosti. Data sebraná v mateřské škole ukazují následující výsledky. V koncepci mateřské školy emocionální inteligence stanovena není, ale cílem tohoto předškolního zařízení je celkový rozvoj osobnosti dítěte, a proto dobrý pedagog většinu složek emoční inteligence přirozeně rozvíjí. V průběhu kombinovaného studia na vysoké škole zaměřeného na učitelství pro mateřské školy se o emoční inteligenci nevyučovalo. Edukační kurzy zabývající se emoční inteligencí pro učitele MŠ zaměstnavatel nenabízí. V předškolním zařízení se přistupuje k žákům na bázi přátelství, s respektem k autoritě a pravidlům předškolního zařízení. Ve výukových činnostech jsou využívána různá uskupení (podobně jako v alternativních školách) jako v řadě na lavičce, kdy děti dobře sledují učitele, nebo v kruhu na koberci, ve skupinkách, trojicích, dvojicích i samostatně. Takto připravená činnost podporuje sociální kontakty a vzájemné poznávání dětí a tím rozvíjí i pocity. V mateřské škole jsou často využívány sociální a edukační hry, tvoří podstatnou část výukového plánu. Při plnění úkolů děti mají

možnost pracovat vlastním tempem v souladu s individuálním vývojem, na rychlost není vyvíjen tlak. Kvalita práce se upřednostňuje nad kvantitou. Nezdravá soutěživost a konkurence se mezi dětmi objevuje. V mateřské škole jsou děti vedeny k pozitivnímu myšlení a stále motivovány ke zvědavosti a plnění úkolů. Typické pro práci v předškolním zařízení je prolínání se daného tématu do více předmětů, například probírá-li se jarní příroda, objeví se téma i v kreslení a hudební výchově (podobně se prolínají témata v alternativních školách, ne tak v klasickém školství). V mateřské škole se významně rozvíjí komunikační schopnosti a dovednosti. Přátelská atmosféra a dostatek času umožňují i širší komunikaci mezi dítětem a učitelkou, to prospívá vývoji emoční inteligence, poskytuje zpětnou vazbu a podporuje sebehodnocení. (podobně jako v alternativních školách). Věkově smíšené třídy se většinou v předškolním vzdělávání nepreferují, z důvodu rychlého vývoje v tomto věku. Vzor pedagoga pro malé děti je nenahraditelný a velice podstatný. Pro vývoj osobnosti dítěte i vývoj emoční inteligence má nezastupitelnou roli, děti se často učí nápodobou. Vzor celého kolektivu pedagogů je, dle respondentky dobrý a šíří pozitivní atmosféru. Hodnocení v mateřské škole bývá průběžné slovní, využívá převážně pozitivního náhledu, obsahuje pochvaly, doporučení a motivaci pro další činnosti a rozvoj. I pro malé děti je hodnocení zpětnou vazbou a základem k sebehodnocení. Výchova i výuka v mateřské škole podporují rozvoj emocionální inteligence. Výchova ve smyslu respektovat a být respektován usnadní dětem přechod do školního zařízení a je významnou prevencí proti šikaně.

Následující tabulka ukazuje výsledky sběru dat v empirickém průzkumu. Ve sloupci jsou vypsány sledované složky emoční inteligence, v řádku jsou uvedena školní vzdělávací zařízení zařazená do průzkumu. Znaménka plus a mínus označují, zda se respondentka uvedené činnosti věnuje, či nikoli (Plus znamená, věnuje se, mínus značí, nevěnuje se nebo nepracuje v dané oblasti.)

Srovnávací tabulka č.1

<b>Složky podpory emoční inteligence</b>	<b>MŠ</b>	<b>ZŠ</b>	<b>Logoped ZŠ</b>	<b>Montessori škola</b>	<b>Waldorf škola</b>
<b>EI v koncepci školy</b>	-	-	-	+	+

<b>Znalost učitelů EI</b>	+	-	+	+	+
<b>Vzor kolektivu učitelů</b>	+	-	-	+	+
<b>Práce s vnitřní motivací</b>	+	-	-	+	+
<b>Individuální přístup</b>	+	+	+	+	+
<b>Individualizace</b>	-	-	-	+	-
<b>Sociální a edukační hry</b>	+	-	-	+	+
<b>Podpora sociálních kontaktů</b>	+	-	-	+	+
<b>Motivace pomocí příběhů</b>	+	-	-	+	+
<b>Dětská konkurence</b>	+	+	+	-	-
<b>Důraz na kvalitu</b>	+	+	+	+	+
<b>Důraz na kvantitu</b>	-	+	+	-	-
<b>Důraz na rychlost</b>	-	+	-	-	-
<b>Rozšířená komunikace s žáky</b>	+	-	-	+	+
<b>Hodnocení Klasifikací</b>	-	+	+	-	-
<b>Hodnocení slovní</b>	+	+	-	+	+
<b>Pozitivní hodnocení</b>	+	+	+	+	+
<b>Negativní hodnocení</b>	-	+	+	-	-
<b>Sebehodnocení</b>	-	+	-	+	+

Zdroj: Práce autorky

## **Závěr praktické části**

**Prvním předpokladem** bylo, že učitelé základních škol s emocionální inteligencí nepracují, jsou zaměřeni na výkon a věnují se pouze učivu. V průběhu praktického šetření bylo pomocí rozhovoru zjištěno, že klasické školství nemá rozvoj emocionální inteligence zakotven ve své koncepci, a že pedagogové základních ani logopedických škol nejsou v tomto směru edukováni. To se zdá být podstatné proto, že se učitelé rozvoji emoční inteligence věnují jen částečně, a to v oblasti komunikace a hodnocení. Důraz je kladen na kvalitu a výrazně i kvantitu zpracovaného učiva. Vyučování je zaměřeno především na vzdělávání a přípravu na další studium. Méně obsahuje přípravu na život.

**Druhým předpokladem** bylo tvrzení, že učitelé waldorfských a montessori škol se rozvoji emoční inteligence věnují. V praktické části bylo zjištěno, že alternativní školy mají rozvoj emocionální inteligence zakotven v koncepci školy a pedagogové jsou v tomto ohledu vzděláni. Oba tyto faktory pozitivně ovlivňují přístup k rozvoji emočních dovedností žáků. Učitel na žáky v rozvoji emoční inteligence působí stále, vytváří vhodné situace a využívá všech příležitostí. Emoční inteligence žáků je v alternativních školách rozvíjena.

**Třetí předpoklad** říká, že žádné školní zařízení nemá vývoj emocionální inteligence zakotven ve své koncepci. Empirickým šetřením bylo zjištěno, že klasické školství potvrzuje předpoklad, tedy nemá rozvoj emocionální inteligence zakotven ve svých školních vzdělávacích plánech. Waldorfská a montessori škola, tento předpoklad vyvrací. Zde bylo zjištěno, že obě alternativní školy mají rozvoj emoční inteligence zakotven v koncepci školy. Přístup je tedy zcela odlišný.

Z informací získaných v mateřské škole lze odvodit, že mateřská škola pokládá pro rozvoj emocionální inteligence dobré základy a učitelé prvního stupně základního školství je mohou rozvíjet. Alternativní školy na tyto základy navazují a na rozvoji emoční inteligence pracují. Klasické školství volí více formální, striktní výuku. Metody práce mateřské školy se v některých bodech přibližují alternativním školám. Podobnost metod rozvoje emoční inteligence můžeme nalézt v přístupu k žákům, pracovních postupech, sociálních a edukačních hrách, pozitivním myšlení, ve vnitřní motivaci,

v širší komunikaci, atmosféře školy, ve slovním hodnocení, toleranci a dalším. Výchova ve smyslu respektovat a být respektován usnadní dětem přechod do školního zařízení a je významnou prevencí proti šikaně. Z výsledků tedy vyplývá, že z hlediska rozvoje emoční inteligence alternativní školy navazují na mateřskou školu a emoční inteligenci dále rozvíjí.

Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem může učitel ovlivnit vývoj emocionální inteligence žáků. Pro vývoj emočních dovedností žáků je zapotřebí stále na děti působit, využívat každé situace a vytvářet nové příležitosti k rozvoji a rozvíjet především samostatnost, odpovědnost a zvnitřnění. Na rozvoj emoční inteligence můžeme pracovat především přístupem k žákům, pracovními postupy, využíváním sociálních a edukačních her, pozitivním myšlení, vnitřní motivaci, širší komunikaci, vzorem učitele, atmosférou školy, slovním hodnocení, tolerancí a dalšími způsoby. Za stěžejní je možno považovat častý kontakt s žáky, průběžnou zpětnou vazbu, individuální přístup a neustálou komunikaci.

V praktické části bylo zjištěno, že respondentky z klasického školství se v době studia o emoční inteligenci neučily a ani při studiu na vysoké škole nebylo o emoční inteligenci přednášeno. S tématem se seznamují z literatury a vlastního zájmu.

Závěrem praktické části lze doporučit pracovat na rozvoji emoční inteligence i na klasických školách všech typů. Přípravovat žáky nejen po stránce vzdělávací, ale dbát na komplexní rozvoj žáků, kteří budou lépe připraveni zužitkovat nabyté vědomosti, uplatnit se v praxi i v životě. Výsledkem bude schopnost sladit pocity, myšlení, chování a využití životního nadhledu.



## ZÁVĚR

Emocionální inteligence podobně jako nabyté vědomosti a vzdělání ovlivňují průběh života dětí, adolescentů, dospělých i seniorů, a výrazně ovlivňuje způsob života a úspěchy každého jedince. To je nepochybně důvod, proč stojí za to se tímto tématem zabývat a sledovat, jak je možné emoční inteligenci ovlivňovat a utvářet.

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jakým způsobem může učitel nebo lektor ovlivnit vývoj emocionální inteligence žáků nebo studentů. Zda se tímto tématem pedagogové zabývají, jaký mají na rozvoj emocí žáků názor, a zda si uvědomují, jak jsou v této oblasti nepostradatelní. Za tímto účelem byla zpracována diplomová práce, která je rozdělena do teoretické a praktické části. Teoretická část je vypracována na základě odborné literatury a rozdělena do tří kapitol. V první je definována emocionální inteligence, její složky, srovnávána IQ a EQ, a popsána role učitele v rozvoji emoční inteligence žáků. V druhé kapitole je popsáno klasické školství, vždy je zdůrazněna role učitele ve školním zařízení a postoje k emoční inteligenci. Podkapitoly se věnují popisu mateřské školy, základní školy, a základní logopedické školy. Třetí kapitola se věnuje alternativnímu školství. Popsána je waldorfská škola, záměr její pedagogiky, metody, cíle, zvláštnosti ve výuce i požadavky kladené na učitele a role učitele při rozvíjení emočních schopností. Druhá podkapitola se zabývá montessori školou, montessori pedagogikou, výukou na této škole, postojem k emocionální inteligenci i postavením učitele ve vzdělávání žáků. Ve všech kapitolách je využíváno pohledu různých autorů na dané téma.

Praktická část diplomové práce se zabývá empirickým průzkumem. Začátek praktické části poskytuje informace o přípravě průzkumu, vytipování vhodných vzdělávacích zařízení, plánování metod a stanovení cílů. Metodou šetření byl zvolen kvalitativní sběr dat, který podává podrobnější informace o menších počtů zkoumaných objektů. Sběr dat byl prováděn formou rozhovoru, který je rozdělen do tří částí. První část získává informace o respondentovi, a to zejména o jeho praxi. Druhý okruh otázek sbírá informace o působení učitele na vývoj emocionální inteligence žáků. Třetí okruh otázek je zaměřen na projevy dětí z hlediska emoční vyspělosti. Sestavený rozhovor je umístěn v příloze. V kapitole sběr dat se nachází obsah rozhovorů s pedagogy z vybraných vzdělávacích zařízení, tedy z mateřské školy, základní školy, základní logopedické

školy, waldorfské školy a montessori školy. V další části diplomové práce jsou zpracovány výsledky rozhovorů. V závěru praktické části jsou vyhodnoceny výsledky průzkumu, zhodnoceny předpoklady.

První předpoklad, že učitelé základních škol s emocionální inteligencí nepracují, jsou zaměřeni na výkon a věnují se pouze učivu byl potvrzen. Bylo zjištěno, že klasické školství nemá vývoj emocionální inteligence zakotven ve své koncepci a záleží pouze na pedagogovi, zda se této oblasti ve výuce věnuje. Učitelé neprochází vzděláváním o emoční inteligenci. Ve výuce je kladen důraz na kvalitu a výrazně i kvantitu zpracovaného učiva. Vyučování je zaměřeno především na vzdělávání a přípravu na další studium. Méně obsahuje přípravu na život.

Druhý předpoklad říká, že učitelé waldorfských a montessori škol se rozvoji emoční inteligence věnují. V praktické části bylo zjištěno, že alternativní školy mají rozvoj emocionální inteligence zakotven v koncepci školy a pedagogové jsou v tomto ohledu vzděláni. Oba tyto faktory pozitivně ovlivňují přístup k rozvoji emočních dovedností žáků. Učitel na žáky v rozvoji emoční inteligence působí stále, vytváří vhodné situace a využívá všech příležitostí. Tento předpoklad je potvrzen. Emoční inteligence žáků je v alternativních školách rozvíjena.

Třetím předpokladem bylo tvrzení, že žádné školní zařízení nemá vývoj emocionální inteligence zakotven ve své koncepci. Empirickým šetřením bylo zjištěno, že klasické školství potvrzuje předpoklad, tedy nemá rozvoj emocionální inteligence zakotven ve svých školních vzdělávacích plánech. Waldorfská a montessori škola, tento předpoklad vyvrací. Zde bylo zjištěno, že obě alternativní školy mají rozvoj emoční inteligence zakotven v koncepci školy. Přístup je tedy zcela odlišný.

Empirickým průzkumem prováděným v mateřské škole bylo zjištěno, že učitelé mateřských škol se rozvoji emoční inteligence dětí věnují. Pokládají mu dobré základy a učitelé prvního stupně základního školství je mohou rozvíjet. Alternativní školy na tyto základy navazují a na rozvoji emoční inteligence pracují. Klasické školství volí více formální, striktní výuku. Metody práce mateřské školy se v některých bodech přibližují alternativním školám. Podobnost metod rozvoje emoční inteligence můžeme nalézt v přístupu k žákům, pracovních postupech, sociálních a edukačních hrách, pozitivním myšlení, ve vnitřní motivaci, v širší komunikaci, atmosféře školy, ve

slovním hodnocení, toleranci a dalším. Výchova ve smyslu respektovat a být respektován usnadní dětem přechod do školního zařízení a je významnou prevencí proti šikaně. Z výsledků tedy vyplývá, že z hlediska rozvoje emoční inteligence alternativní školy navazují na mateřskou školu a emoční inteligenci dále rozvíjí.

Bylo zjištěno, že respondentky z klasického školství se v době svého studia o emoční inteligenci neučily a ani při studiu na vysoké škole nebylo o emoční inteligenci přednášeno. Pedagogům klasického školství lze doporučit vzdělávání zaměřené na emoční inteligenci a její rozvoj u žáků.

Závěrem lze doporučit pracovat na rozvoji emoční inteligence i na klasických školách všech typů. Přípravovat žáky nejen po stránce vzdělávací, ale dbát na komplexní rozvoj žáků, kteří budou lépe připraveni zužitkovat nabyté vědomosti, uplatnit se v praxi i v životě. Výsledkem bude schopnost sladit pocity, myšlení, chování a využití životního nadhledu.

U waldorfských a montesori škol je přístup k rozvoji emocionální inteligence příkladný a lze ho doporučit. Tento průzkum přináší další otázku ke zkoumání, a to, zda studenti alternativních škol dosahují stejných studijních výsledků na středních školách a gymnáziích jako absolventi klasických základních škol. Další empirický průzkum by se tedy mohl zajímat o dosahované výsledky vzdělání studentů. Pokud by výsledky byly srovnatelné, mohlo by být alternativní vzdělávání doporučeno z celkového pohledu.

Předmětem dalšího empirického šetření by mohlo být porovnávání postojů k emocionální inteligenci z hlediska věku. Vyplývá otázka, zda věk učitele/lektora ovlivňuje postoje k emocím, a inteligenci s tím spojenou. Na tuto otázku lze rovnou odpovědět. Učitelé mladšího a středního věku emoční inteligenci, jako novější pojem více znají, rozumí ji, tedy sní mohou pracovat a rozvíjet ji. Starší učitelé jsou ovlivněni dobou, ve které vyrůstali, studovali a začínali svou praxi. V té době se emoce, empatie, sociální citění nestudovali, nerozvíjeli, ale spíše potírali. Být úspěšný, sebevědomý a silný a třeba i výjimečný nebylo žádoucí, a proto se takoví jedinci nevychovali. Cílem výchovy a vzdělávání bylo vybavit studenty přiměřenými znalostmi a vychovat poslušné jedince, kteří nevybočují ze společnosti a nemají velké ambice. Z toho lze usuzovat, že starší pedagogové nejsou zvyklí se komplexním vývojem osobnosti zabývat, a tedy k rozvoji emocionální inteligence nepřistupují. Prvním potvrzením

tohoto předpokladu je rozhovor s respondentkou z logopedické školy, jejíž věk je 61 a která o sice emocionální inteligenci mluvila, ale bylo možno vycítit, že její ztotožnění se s tématem je minimální a aplikaci v praxi nepřikládá velkou důležitost.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě: Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar, 1991. ISBN 80-900307-2-6.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9934-6.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-8670-4.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*, Praha: Metafora, 2011. ISBN 978-80-7359-334-6

KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2582-6.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Soukromá a firemní školka od A do Z: jak založit a provozovat soukromé nebo firemní zařízení předškolní výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4699-9.

PLETZER, M. A., *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*, Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-584-9

NOVÁKOVÁ, Iva. *Zdravotní nauka: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3708-9.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1.vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*, 2. vydání, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X

SCHULZE, R., ROBERTS, R. *Emoční inteligence*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.

STRNADOVÁ, Iva a Vanda HÁJKOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 9788024769431.

STUHLÍKOVÁ, I. a kol. *Zvládání emočních problémů žáků*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2

SVOBODOVÁ, J., JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠEBESTOVÁ, V., a Jana ŠVARCOVÁ. *Marie Montessori: aktuálně. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium*. 1996.

ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-747-8543-6.

VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a akt. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem*. Brno: akademické nakladatelství cerm, 2007. ISBN 978-80-7204-503-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

MEYER, D. *Hochbegabung-Schulleistung-Emotionale Intelligenz*, Münster: LitVerlag, 2002. ISBN 3-8258-7328-5.

PANJU, *7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom*. London: Continuum International Publishing Group, 2008. ISBN 978-1855-3943-91.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

Asociace waldorfských škol. In: [www.iwaldorf.cz](http://www.iwaldorf.cz) (online). 2008. Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/>

ZUZÁK. Waldorfská pedagogika v kostce. In: [www.waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz](http://www.waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz) (online). 2013. Dostupné z: <http://waldorfsky-seminar-praha.webnode.cz/co-je-to-waldorfska-pedagogika/>

Waldorfská škola Olomouc. In: [www.waldorf-olomouc.cz](http://www.waldorf-olomouc.cz) (online). Dostupné z: <http://www.waldorf-olomouc.cz/waldorf-ve-svete.html>

*Kvalifikace učitelky v MŠ* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://info.edu.cz/cs/node/4701>

*Pedagog* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: [http://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod\\_ped/web/pdf/Pedagog.pdf](http://is.muni.cz/elportal/estud/pdf/ps09/uvod_ped/web/pdf/Pedagog.pdf)

*Plán práce* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: [http://www.zsolbramice.cz/userFiles/dokumenty2015\\_2016/plan-prace-2015-2016.pdf](http://www.zsolbramice.cz/userFiles/dokumenty2015_2016/plan-prace-2015-2016.pdf)

*Rámcový vzdělávací program* [online]. [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

*Žákovské portfolio a jeho cíle* [online]. 2016 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1543/zakovske-portfolio-a-jeho-cile-v-primarni-skole.html/>

Flanderková Tatiana. Montessoriovská pedagogika. 2000 - 2017. In: [www.terapie.as4u.cz](http://www.terapie.as4u.cz). Cit. 2017-01-07. Dostupné z: <http://www.terapie.as4u.cz/cs/alternativni-terapie/terapie-rodinou/alternativni-skoly/montessoriovske-skoly/montessoriovska-pedagogika.html>

Montessori ČR. Principy. In: [www.montessoricr.cz](http://www.montessoricr.cz). Cit. 2017-01-07. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/zakladni-principy/ostatni-principy/482-partnersky-pristup>

Montessori - vzdělávací rodinné centrum. In: [www.montessori-brno.cz](http://www.montessori-brno.cz) . 2009. Cit. 2017-01-07. Dostupné z: <http://www.montessori-brno.cz/montessori-metoda/montessori-pedagogika.html>

Žijeme montessori – [www.zijememontessori.cz](http://www.zijememontessori.cz) 2014, Dostupné 7.1.2017



## **SEZNAM ZKRATEK**

EI – emocionální inteligence

EQ – emoční kvocient

IQ – inteligenční kvocient

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ŠVP – školský vzdělávací plán

RVP – rámcově vzdělávací plán

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Srovnávací tabulka č. 1.....	81
------------------------------	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A.....	I
----------------	---

## **Příloha A**

### **Rozhovor**

Otázky přinášející informace o respondentovi, tedy o Vás - délka praxe atd.

Okruh otázek týkající se role učitele ve vývoji emoční inteligence dětí

Máte dostatek prostoru k realizaci vlastních představ rozvoje EI dětí?

Jakým způsobem rozvíjíte EI ?

Co považujete za stěžejní při kontaktu a výuce s žáky z hlediska EI?

Otázky zaměřené na projevy dětí z hlediska EI

sociální kontakty,

emoční vyspělost,

komunikační dovednosti,

řešení kritických situací,

přijímání kritiky a hodnocení výsledků práce,

sebejistota a přirozená zvědavost.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Michaela Zikmundová

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Role učitele/lektora ve vývoji emocionální inteligence žáka/studenta

**Rok:** 2017

**Počet stran textu bez příloh:** 76

**Celkový počet stran příloh:** 1

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 25

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 2

**Počet internetových zdrojů:** 12

**Vedoucí práce:** Ing Magda Neuwirthová Ph.D.