

Emoční inteligence dětí, její význam a rozvoj u dětí předškolního věku

Adéla Tihelková

Bakalářská práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Adéla TIHELKOVÁ**
Osobní číslo: **H080176**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Emoční inteligence dětí, její význam a rozvoj u dětí
přeškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Úvod do problematiky

Analýza literárních pramenů a zpracování teorie

Příprava výzkumu, stanovení hypotéz, výběr a charakteristika výzkumného souboru

Provedení výzkumu

Zpracování a analýza získaných dat, ověření nebo vyvrácení hypotéz

Přijetí získaných závěrů

Doporučení pro praxi

Závěr

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

NAKONEČNÝ, M. - Lidské emoce, Academia, Praha 2000, ISBN 80-200-0763-6 -

NAKONEČNÝ, M. - Základy psychologie, Academia, Praha 1998, ISBN 80-200-0689-3 -

GOLEMAN, D. Emoční inteligence, 1995 ISBN 80-85928-48-5

STUHLÍKOVÁ, I. 2002. Základy psychologie emocí. 1. Vyd. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-553-9.

SHAPIRO, E. Lawrence. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Praha : Portál, 1998. 272 s. ISBN 80-7178-238-6.

MATĚJČEK, Z. - Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha:Grada 2005.182s.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Jarmila Novotná, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

25. ledna 2011

Termín odevzdání bakalářské práce:

6. května 2011

Ve Zlíně dne 25. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.4.2011

Adéla Fikelbová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce je zaměřená na emoční inteligenci dětí předškolního věku, její význam a rozvoj. Obsahuje vymezení pojmu emoční inteligence dětí a jejich emočních kompetencí v předškolním věku. Důležitým bodem mé práce je pak nástin způsobů, strategií a metod, jimiž se dá emoční inteligence u dětí rozvíjet. V praktické části pak realizuji ex post facto výzkum rozvoje emoční inteligence za pomoci sestaveného programu v MŠ. Cílem mé práce je dokázat, že je možné vybranými metodami rozvíjet a stimulovat emoční inteligenci dětí v předškolním věku.

Klíčová slova:

Emoce, inteligence, emoční inteligence, osobnost předškolního dítěte, emoční kompetence a gramotnost předškolního dítěte, rozvoj emoční inteligence.

ABSTRACT

This work is focused on the emotional intelligence of preschool children, its importance and development. It contains a definition of emotional intelligence of children and their emotional competencies in preschool age. An important point of my work is to outline of the methods, strategies and methods which can be developed emotional development by children. The practical part implements the ex post facto research of development of emotional intelligence with using the assembled program in kindergarten. I intend to prove that the methods can be selected to develop and stimulate the emotional intelligence of children in preschool age.

Keywords:

Emotion, intelligence, emotional intelligence, preschool child personality, emotional and literacy skills of preschool children, the development of emotional intelligence.

„Znalost slov vede k poznání věcí.“

„Každé učení má emoční základ.“

Platón

„V drobných věcech se spolehni na rozum, ve velkých věř srdci.“

Sigmund Freud

Děkuji doc. PhDr. Jarmile Novotné, CSc. za odborné vedení, cenné podněty a rady při zpracování mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně 6. května 2011

.....
Adéla Tihelková

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 EMOČNÍ INTELIGENCE	12
1.1 EMOCE, JEJICH DEFINICE A FUNKCE	14
1.2 INTELIGENCE, JEJÍ POJETÍ A MĚŘENÍ.....	18
1.3 SOUČASNÉ CHÁPÁNÍ EI A IQ	21
1.4 PROBLEMATIKA EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ INTELIGENCE.....	22
2 EMOČNÍ INTELIGENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ VÝZNAM	24
2.1 OSOBNOST PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	25
2.2 EMOCE DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU A EMOCIONALIZACE V MŠ	28
2.3 ŠKOLNÍ ZRALOST A EMOČNÍ GRAMOTNOST	30
2.4 SOUBOR EMOČNĚ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ A ZPŮSOBY JEJICH ROZVOJE.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
3 ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ	39
3.1 CÍL VÝZKUMU	39
3.2 PROBLÉM.....	39
3.2.1 Hypotéza.....	40
3.3 CÍLOVÁ SKUPINA	40
3.4 POPIS VÝZKUMU	40
3.4.1 Metody výzkumu.....	41
3.4.2 Způsob sběru dat	41
3.4.3 Metody vyhodnocování dat	42
3.4.4 Nedostatky výzkumu	42
4 REALIZACE VÝZKUMU	44
4.1 PŘÍPRAVA VÝZKUMU	44
4.2 REALIZACE VÝZKUMU	44
4.3 ZÍSKANÉ VÝSLEDKY	45
4.4 ZÁVĚRY Z VÝZKUMU	61
4.5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	65
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM TABULEK	71

SEZNAM PŘÍLOH.....	72
---------------------------	-----------

ÚVOD

V dnešní době se upozorňuje na stále více nevladatelnou výchovu dětí a mladistvých. Nedodržování pravidel, nerespektování autority, sobeckost, neschopnost překonávat překážky, agrese, nekontrolovatelný vztek, porušování společenských norem až kriminalita, šikana, dokonce stres a sebevraždy dětí. Na děti v dnešní době působí řada vlivů, které utvářejí jejich osobnost. Moderní uspěchaná konzumní společnost, vytížený pracovní život rodičů, kteří často nemají pravidelnou pracovní dobu, problémy v rodinách, např. nezaměstnanost, některého z rodičů nebo i výskyt patologických jevů jako je alkoholismus apod. V neposlední řadě hrají velkou roli masmédiá. Děti jsou zmítány svými emocemi a často si s nimi nevědí rady a to už i v útlém předškolním věku. Rodiče při svém vytíženém pracovním životě často nemají čas, tak se stává, že dětem místo čtení pohádek a hraní si s nimi jen pouští pohádky na televizi, či počítači. Děti se nemají koho chytit za ruku a s kým prožívat emoce, které u nich pohádky, příběhy a každodenní zážitky vyvolávají. Často pak zůstávají se svým prožíváním a cítěním samy. Se svými strachy, radostmi i smutky. Takových případů emočního strádání bychom našli mnoho.

Při své práci v mateřské škole jsem hledala odpověď na otázku: Jak dětem pomoci ve zvládnutí jejich negativních pocitů a emocí? Jakými způsoby z nich utvářet celistvou vyrovnanou osobnost? Jak je připravit co nejlépe na přechod do školy? Odpověď jsem našla v problematice emoční inteligence. I přes to, že je to ještě stále poněkud nový pojem, je v poslední době emoční inteligence velmi oblíbeným tématem ve výchově dětí. Řada autorů se zabývá tímto pojmem a stále prozkoumává jeho možnosti.

Cílem mé práce je ukázat, že emoční inteligence dětí předškolního věku se dá rozvíjet a že je možné naučit děti prostřednictvím tvořivé emoční výchovy zvládat a kontrolovat své emoce v rámci jejich možností. Svou prací chci ukázat význam emočních kompetencí pro budoucí život dítěte a jak důležité je rozvíjet emoční inteligenci právě v období předškolního věku, kdy jsou emoce dětí velmi dobře formovatelné. To, co do našich dětí vložíme právě v tomto období, si ponese celý svůj život a proto je na nás, aby dětství bylo jejich nejzářivějším obdobím spokojenosti a štěstí a aby ze šťastných vzpomínek mohly čerpat celý život.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 EMOČNÍ INTELIGENCE

„*Osedlat si vlny citů je lepší než se jimi nechat zaplavit.*“ (citát in Pfeffer, 2003)

Emoční inteligence je zatím poněkud nový pojem (půl století zpět), není proto divu, že se autoři ve svých definicích tohoto pojmu liší a ve svých vymezeních rozcházejí. Tento vcelku nový pojem zasahuje hned do několika oborů a to např. psychologie, pedagogika, sociologie...

Samostatný pojem emoční inteligence byl poprvé užít v roce 1960 v odborném tisku, průvodní literární kritice Van Ghenta a Leunerové psychiatrii. Do té doby se emoce považovaly za nepříliš vědecky zkoumatelné jevy a nebyla jim věnována žádná velká pozornost. Později termín použil Payne ve své disertační práci. V roce 1990 publikovali článek o emoční inteligenci američtí univerzitní profesori John Mayer a Peter Salovey. Studium emoční inteligence vycházelo původně z univerzitních článků, které vyšly počátkem roku 1990 (Mayer & Salovey & Caruso, 2000, in *Emoční inteligence*. [online] Dostupné z [www:<http://ei.czechian.net>](http://ei.czechian.net)). Tito profesori vytvořili dva pokusné testy na měření emoční inteligence. Neměli ale úspěch, pokusy o vytvoření univerzálního testu EI se provádějí dodnes.

Podle mě nejpřesnější a nejvýstižnější definici emoční inteligence uvádí Mayera a Saloveye z roku 1990. Ti vymezili EI ve dvou rovinách: za prvé jako obecné zpracování emocionální informace a za druhé výčetem dovedností, které takové zpracování zahrnuje. V mírně upravené a rozšířené podobě z roku 1999 zní jejich definice takto: *“Emoční inteligence se vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho při usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou a emoce řídit.*“ (Mayer, J.D. et al. What is emotional intelligence? 1999, in *Emoční inteligence*. [online])

I přesto, že kořeny a první zmínky o EI sahají až do minulého století, knihy, výzkumy, recenze, odborné publikace tohoto tématu se objevují až v posledních patnácti, dvaceti letech. Veřejnost se ale o tento pojem začala zajímat ještě o něco později. O to víc byla překvapivá rychlost, se kterou byl pojem EI přijat a se kterou se začal šířit do veřejného povědomí. Autoři Schultze a Roberts (2007) dokonce uvádějí, že pravděpodobně od dob Freuda nebyl psychologický pojem tak příznivě přijat laiky, ani neměl tak rozsáhlý dopad na lidovou kulturu. Zároveň také ale uvádějí, že veřejnost problematiku EI přijímá až příliš nekri-

ticky. Otázky měření ještě nejsou zcela uspokojivě zodpovězeny a aplikovaný a teoretický výzkum a poznatky z praxe jsou ještě stále otevřeným dialogem. Jedna z výtek k EI zní, že je zobrazována jako směrodatný psychologický faktor, který nese veškerou zodpovědnost za úspěch člověka téměř v jakékoliv oblasti- rodina, pracoviště, škola. Podle autorů (Schulze, Roberts, 2007) toto tvrzení postrádá „vědeckou hloubku“, alespoň z hlediska rovnováhy dostupných důkazů. Těmito tvrzeními nechtějí autoři odebrat váhu EI, jen upozornit, že tato problematika je široká a lze se na ni dívat z vícero úhlů, vždyť na život člověka, jeho úspěch, neúspěch nebo štěstí působí velké množství determinantů. I tak se výše uvedení autoři shodují na tom, že EI je důležitý aspektem v životě člověka a stojí za pozornost. Přes výše zmíněné dosahuje EI v souvislosti s oborem vzdělávání uspokojivých a zajímavých výsledků.

Ten kdo měl především zásluhu na popularizaci tématu EI a jeho uvedení do společnosti byl Dr. Daniel Goleman, který v roce 1997 uvedl publikaci *Emoční inteligence*. Jeden z jeho názorů na EI zní:

"Emoce jsou pro naše racionální uvažování velmi důležité. Emoční inteligence by nám měla pomoci řešit stávající i nové problémy, měla by pracovat s naší racionální myslí a doplňovat ji.

Autoři děl o emoční inteligenci si myslí, že bez emoční inteligence není náš intelekt schopen využít všech svých schopností. Pokud spolupracují dobře, emoční inteligence vzrůstá, stejně jako intelektuální schopnosti. Cílem, by proto mělo být nastolení rovnováhy a souladu mezi city a rozumem. Zvládnutí emocí, vlastně jistým způsobem „vnesení inteligence do emocí“ (Golema 1997, s. 8).

A co by vlastně emoční inteligence měla obsahovat? Uvádím alespoň zkráceně, co by měla EI podle autora Golemana (1995) obsahovat:

1. Znalost vlastních emocí, sebeuvědomění si svých vlastních citů. Pokud si nejsme schopni uvědomit vlastní city, jsme proti nim bezbranní a mohou nás plně ovládnout.
2. Zvládání emocí, umění nakládat s city tak, aby odpovídali situaci. Umění setřást ze sebe dnes už tak běžné pocity úzkosti, sklíčenosti či podrážděnosti. Lidé, kteří mají tuto schopnost málo rozvinutou, se neustále potýkají s tísnivými pocity, zato

ti, kteří v ní vynikají, se dokáží z životních šoků a zklamání dostat podstatně rychleji.

3. Schopnost sám sebe motivovat, zapojení emocí do našeho snažení, jedině tak můžeme něčeho dosáhnout. Neodbíhat neustále od jednoho k druhému, ale zapojit všechny smysly k dosažení jednoho cíle a teprve potom se soustředit na další. Emoční sebeovládání, odkládání odměny nebo uspokojení a také potlačování zbrkllosti, je základem jakéhokoli úspěchu. Lidé, kteří tyto dovednosti ovládají, jsou produktivnější a výkonnější prakticky ve všem, do čeho se pustí.
4. Empatie vnímavost k emocím jiných lidí, je základní lidskou kvalitou. Lidé, kteří mají tuto schopnost rozvinutou, jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Empatičtí lidé jsou dokonaleji naladěni na subtilní projevy toho, co druzí chtějí či potřebují. Proto vynikají v profesích, kde se mohou o někoho starat, jako je povolání učitele, práce manažera či práce v odbytu.
5. Umění mezilidských vztahů. Jestli má člověk dobré mezilidské vztahy, záleží do značné míry na tom, pokud je schopen vcítit se do emocí ostatních a přizpůsobit tomu své jednání. Jsou to právě tyto vlastnosti, které jsou v pozadí oblíbenosti vedoucího postavení nebo schopnosti konstruktivně jednat s lidmi. Lidem, kteří v tomto směru vynikají, se velmi dobře daří vše, při čem je potřeba spolupracovat s ostatními lidmi a dobře s nimi vycházet.

1.1 Emoce, jejich definice a funkce

„Všechny emoce jsou ve své podstatě popudy k jednání: okamžité pokyny pro zvládnutí životních situací, které nám vštípila evoluce. Sám kořen slova motere, jež znamená pohybovat se, s předponou e, jež označuje pohyb směrem pryč...“ (Goleman 1995, s. 18)

Pojem emocí je všeobecně znám. Toto slovo používáme v každodenním životě a spojujeme ho s významově podobným pojmem city a prožívání stavů jako radost, smutek, hněv, strach, atd. Psychologové se však na jednotném označení pojmu neshodnou a jeho jednotné definování je přímo nemožné. O přesném významu termínu emoce se filozofové a psychologové dohadují již více než sto let. V psychologických slovnících se uvádějí následující významy pojmu emoce:

1. komplexní citový stav doprovázený charakteristickými motorickými a žláзовými aktivitami,
2. komplexní chování organismu, v němž dominují viscerální komponenty, resp. - mentální stav charakterizovaný cítěním a doprovázený motorickými projevy, který se vztahuje k nějakému objektu nebo vnější situaci - excitovaný stav mysli, který doprovází k cíli zaměřené chování - afektivní stav, který je důsledkem překážky nebo oddálení instinktivní akce - dynamický projev instinktu (psychoanalýza) - dezorganizovaná odpověď organismu - totální akt organizovaný kolem autonomně kontrolovaného komplexu chování. (H. B. English a A. C. Englishová, 1958, s. 176 in Nakonečný, 2000) Toto je spíše jen přehled různých emocí z psychologického hlediska.

Definice se různí jak podle autorů, tak podle směrů a hledisek, které ti kteří autoři upřednostňují, např. z hlediska fenomenologického, behaviorálního, smyslově-organického atd. Pro ukázkou pár nejvýstižnějších definic:

Podle Kreche a Crutchfielda (1958, in Nakonečný, 2000) se psychologický význam vztahuje na stav iritace organismu, který se projevuje třemi způsoby: 1. emocionální zkušeností (zážitkem), tj. citem (individuum pociťuje emoci) 2. emocionální chování (individuum se emocionálně chová, např. útočí nebo utká) 3. fyziologickými změnami v organismu (vedle útrobních změn jsou to také projevy motorické, zahrnující i výraz obličeje).

Podle Izarda (1981, in Nakonečný, 2000) definice emocí musí zahrnovat následující komponenty - prožívání nebo vědomé pociťování - procesy, které se odehrávají v mozku a nervovém systému vůbec - pozorovatelné vnější projevy, zvláště v obličeji.

Hartl, Hartlová (2000)- Psychologický slovník:

„Širší pojem než cit, zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší či větší pohotovosti a zaměřenosti; lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu a čas trvání.“

Autor Goleman (1995) pak slovo emoce používá k označení pocitů a s nimi spojených myšlenek, psychických a fyzických stavů, a také řady pohnutek k určitému jednání.

Některé definice jsou si ve své podstatě velmi podobné, jiné se velmi liší, existuje jich nepřeborné množství, někteří psychologové je popisují jen jako povrchní city a přidružené

jevy či jevy odvozené. Jejich důležitosti v lidské psychice nekladou přílišný význam a odmítají je uznat a zabývat se jimi. Jejich oponenti proti tomu ostře vystupují a rozhořívá se tady zajímavá psychologická diskuse nebo i spory.

Ve své charakteristice emocí se odborníci také většinou rozcházejí. Za základní charakteristiku považují komplexnost emocí, dále se různí podle směrů.

Např. Young (in Nakonečný, 2000) behavioristické hledisko charakteristiky emocí:

- emocionální chování je " rozbouřené" a dezorganizované,
- emocionální chování začíná v psychologické situaci,
- emocionální chování je charakterizováno zeslabením nebo vyloučením korové kontroly,
- emocionální chování je doprovázeno fyziologickými změnami v organismu,
- emocionální chování vyjadřuje apetenci (touhu) nebo averzi k podněcující situaci.

K emocím patří neodmyslitelně pojem emocionalita. Tento pojem znamená vlastnost člověka charakterizující obsah, kvalitu a dynamiku jeho emocí, citů a prožívání. Emocionalitu můžeme také zařadit do základních složek temperamentu. (Semanová, Miňová, 2008)

Jednou z nejdůležitějších funkcí emocí je jejich **regulace** psychické činnosti individua. V souvislosti s tím vystupuje především **hodnotící** funkce emocí jako citů. V evoluci příjemný zážitek signalizoval biologicky prospěšný podnět či situaci a zážitek nepříjemný biologicky škodlivý podnět či situaci. Dále pak emoce **integrují psychické** funkce poznávací a motivační v jednotně fungující celek prožívání, kde se na základě této jednoty utvářejí významy podnětů a situací a s tím spojené motivace. Obecně tyto skutečnosti vyjadřuje **organizační** funkce emocí, emoce organizují vnitřní dynamiku psychiky v jednotně fungující celek a vnější projevy této vnitřní organizace v chování. A právě chování je důležité pro další funkci emocí a tou je **sociální** funkce, tj. role emocí v sociální interakci (od dyadické úrovně až po úroveň kulturní). (Nakonečný, 2000, s. 30)

Young (1961) se pokusil o vymezení funkcí emocí z behavioristického hlediska:

- emoce aktivují, provokují akci, přičemž aktivace je závislá na sensorické stimulaci a na afektivním vzrušení - emoce udržují a vymezují chování - emoce mají regula-

tivní funkci, determinují, zda se vyvine apetitivní nebo averzivní chování, umožňují primitivní způsoby hodnocení bez užití specifických kognitivních informací;

- emoce organizují neurobehaviorální vzorce, které mají být naučeny, díky asociacím emocí s určitými aktivitami a situacemi vyvíjí organismus vzorce apetence a averze vůči určitým podnětům a "toto organizování neurobehaviorálních vzorců prostřednictvím subkortikálních afektivních vzrušení je snad nejdůležitější funkcí afektivity". (in Nakonečný, 2000, s. 31)

Tyto základní uvedené funkce emocí vychází z evolucionalistického pojetí psychiky. Tato hypotéza se ukázala dosud jako nejspolehlivější vysvětlení o fungování emocí. Protože je to právě evoluce, která nám ukazuje důležitost a význam emocí v životě člověka.

Při rozdělení emocí a určování jejich druhu nejsou vědci jednotní. Většina předpokládá, že existují primární emoce, což znamená základní spektrum citů, při jejich mísení by pak měly vznikat všechny ostatní emoce.

Některé primární emoce:

- **Hněv:** zuřivost, hrubost, nenávisť, zloba, popuzenost, rozhořčení, roztrpčenost, zatrpkllost, zaujatost, podrážděnost, otrávenost, nepřátelství a v extrému až patologická nenávisť a násilí.
- **Smutek:** žal, zármutek, neradostnost, sklíčenost, neveselost, melancholie, sebeobviňování, osamělost, zoufalství a v patologickém extrému až těžká deprese.
- **Strach:** úzkost, nervozita, ustaranost, zděšení, obavy, zlé předtuchy, ostýchavost, podezřívavost, popudlivost, pochybnosti, hrůza, děs, lekavost, v psychopatologii pak fobie a panika.
- **Radost:** štěstí, úleva, spokojenost, blaho, potěšení, pobavenost, hrdost a zadostiučinění, smyslové potěšení a rozkoš, vzrušení, nadšení, zanícení, uspokojení, euforie, extáze, rozmarnost, v extrému pak mánie.
- **Láska:** přátelství, důvěra, tolerance, vřelost, přijetí, laskavost, přitažlivost, oddanost, obdiv, zamilovanost, okouzlení.
- **Překvapení:** šok, údiv, ohromení, úžas.
- **Rozhořčený odpor:** pohrdání, opovržení, znechucení, přezíravost, averze, nelibost, zhnusení, ošklivení si.

- **Hanba:** vina, stud, zármutek, zklamání, výčitky svědomí, poníženost, lítost, pocit pokoření, zkroušenost a kajícnost. (Goleman 1995, s. 18, 19)

Toto dělení je také zároveň považováno za zavádějící a nedostačující.

Emoce můžeme taky jinak rozdělit na vyšší a nižší city.

U některých autorů se také setkáváme s termíny vyšší city - naučené city, které se obvykle třídí na etické, estetické a intelektuální, citové vztahy - komplexní a déle trvající city vůči osobám i různým dalším objektům, smíšené city - např. míšení smutku a hněvu vzniká žárlivost. Tyto city můžeme označit také jako city společenského vědomí, které vznikají v průběhu socializace člověka. Nižší city, označované v užším smyslu také jako emoce, jsou spojené především se základními biologickými potřebami a jsou podmíněny situačně (např. hlad,...).

Přesnější klasifikaci podali Krech a Crutchfield (in Nakonečný 2000, s. 64), kteří rozlišili:

1. primární emoce – vrozené,
2. emoce vyvolané senzoricou stimulací,
3. emoce vztahující se na ostatní lidi (láska, závist),
4. emoce vztahující se k sebeoceňování (stud, pýcha),
5. hodnotící emoce (humor, krása, obdiv),
6. nálady (déle trvající stavy, např. zasmušilost).

Druhů a rozlišení emocí existuje široká škála, mění se podle pojetí autora a také podle hledisek, které autor bere v úvahu, dále pak i podle směrů.

1.2 Inteligence, její pojetí a měření

Samotný základ slova znamená: Intellectus = rozum; intelligens = chápající, bystrý; intellego = poznávám, chápu, myslím, rozumím, vím.

Pojem inteligence pochází již ze čtrnáctého století, v tomto období je to však pouze neurčitý pojem k označení myšlení člověka a není přesně definován. Pokus o první definice přichází až s Darwinovou teorií, kdy se také inteligenci jako takové věnuje mnohem větší pozornost a vyskytují se také spekulace o inteligenci ostatních zvířat a živočichů. Postupem času a v různých obdobích dějin se definice inteligence měnila. Ani dnes nenajdeme zcela

jednotný názor na její definici, mění se podle autora, jeho zaměření a směru, který preferuje. Některé definice jsou si podobné, jiné se zásadně mění. Mladší autoři si berou inspiraci od starších, doplňují a dále ji rozšiřují.

Jedny z prvních pojetí inteligence jsou například pojetí Ebbinghause, který chápal inteligenci jako schopnost kombinace, nebo pojetí Wunda, který chápal inteligenci za součinnost představivosti a rozumu.

Definic inteligence tedy bylo mnoho, rovněž jako pokusů o její změření. První pokus o vytvoření inteligenčního testu k měření inteligence učinil Galon, jeho pokus byl ale v praxi nepřesný a nepoužitelný.

Binet, který sestavil první testy, kterou jsou více podobné tím dnešním, už byl o něco blíže, inteligence měla být měřena pomocí úkolů. A to především za pomoci perцепčně motorických dovedností. Binet byl také jedinečný v tom, že zavedl do měření pojem mentální věk, který se stanovuje podle obtížnosti plnění úkolů. Tyto testy byly zatím určeny dětem na zjištění jejich předpokladů pro studium. Kritériem bylo tedy porovnání mentálního a chronologického věku. U nadaných dětí je mentální věk vyšší než věk chronologický a u dětí pomalejších naopak nižší. Toto bylo podkladem pro vytvoření Binetovy škály, kterou upravil Terman ze Stanfordské univerzity - test je známý jako - Stanfor-Binetova škála.

Samotná zkratka IQ byla navržena Sternem v roce 1912, jako inteligenční kvocient, který vyjadřuje inteligenci jako poměr mentálního věku k chronologickému věku násobený stem.

„V době stanovení inteligenčního kvocientu W. Sternem je inteligence definována jako schopnost učit se ze zkušenosti, přizpůsobit se, řešit nové problémy, používat symboly, myslet, usuzovat, hodnotit a orientovat se v nových situacích na základě určování podstatných souvislostí a vztahů“ (Hart, Hartlová, 2000, s. 233).

Wechsler vytvořil v roce 1939 nový test, který již nebyl tak závislý na jazykových schopnostech jako Binetův a byl určen pro dospělé. Jeho název je WAIS a je používán dodnes. Pro děti pak byl určen test WISC.

Wechslerův test se skládá z několika subtestů, a proto umožňují rozpoznat silné a slabé stránky testovaného. Výrazný rozdíl mezi úrovní verbální a názorovou může upozorňovat na možné problémy dítěte, zejména na vývojové poruchy učení, jako dyslexie,...

Binet i Wechsler považovali inteligenci za obecnou schopnost uvažovat.

Inteligenci obecnou odmítal Spearman, který předpokládal, že „*intelligence je množství schopností, které člověku umožňují přizpůsobit se různým situacím a současně učit se v různých situacích, umět sbírat a abstrahovat fakta, rychle a přesně se soustředit na mentální procesy, rychle a pružně řešit situace*“ (Dočkalová, Sobotková, s. 135, 1994). Tento přístup se nazývá faktorový.

Thurstone se domnívá, že inteligence se skládá z řady primárních schopností. Thurstone rozlišuje slovní porozumění, slovní plynulost, zacházení s čísly, prostorovou představivost, paměť, pohotovost vnímání a usuzování, je to tzv. multifaktorová teorie inteligence (in Dočkalová, Sobotková, 1994). Faktorový přístup převládal do šedesátých let dvacátého století.

Od 60. let můžeme v psychologii sledovat vznik nového směru, zaměřeného především na kognitivní procesy, na pochopení mentálních procesů a zpracovávání informací. Jedny z hlavních teorií tohoto období jsou např. Gardnerova (1999) teorie mnohočetné inteligence a Sternbergova triarchická teorie.

Gardner v roce 1983 vytvořil teorii mnohočetné inteligence. Její hlavní myšlenkou je, že lidé nemají pouze jednu obecnou schopnost, ale stanovuje hned sedm druhů inteligence. Svou teorii postavil na základě pozorování množství rolí, které jsou odlišné v závislosti na odlišnosti každé kultury. Protože každá kultura považuje za důležité něco jiného, definuje inteligenci jako: „*schopnost řešit problémy, které jsou důležité pro konkrétní kulturu nebo komunitu*“ (Atkinson, 2003, s. 442). Gardner (1999) dal pojmu inteligence nový rozměr ve své knize *Dimenze myšlení*, kde propagoval hned několik druhů inteligence: jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně pohybovou, interpersonální, intrapersonální.

Sternberg (2001) ve své teorii mluví o úspěšné inteligenci a o jejích třech složkách, analytické, praktické a tvůrčí inteligenci. Analytická inteligence, která se zjišťuje v IQ testech je jen jednou z částí a sama o sobě ještě nezaručuje úspěch v životě. K tomu podle Sternberga naopak významně přispívá právě inteligence praktická a tvůrčí.

V teorii Sternberga a Gardnera je již počítáno s emoční inteligencí.

1.3 Současné chápání EI a IQ

V dřívější době bylo vždy vyzdvižováno IQ, jako vrchol rozumových a poznávacích schopností člověka. Předpokládalo se, že člověk s vysokým IQ má všechny předpoklady proto, aby žil úspěšný a spokojený život. V současné době se ale zjišťuje, že vysoké IQ není v žádném případě zárukou úspěšného, spokojeného a už vůbec ne šťastného života. Preferování IQ bylo podrobeno kritice. Posledních pár desetiletí je to právě emoční inteligence, která je ve středu pozornosti širší společnosti, je zkoumána a je o ni projevován velký zájem. Proč tomu tak je? Možná proto, že tam, kde člověku rozum nestačí musí nastoupit srdce a city. Podle více autorů právě emoční inteligence a sociální inteligencí, jsou skvělou kombinací spolu s IQ a mohou vytvářet opravdu dobrý předpoklad k úspěšnému, spokojenému a šťastnému životu.

Mnoho odborníků se shodne na tom, že IQ a EI se nedá spolu tak docela porovnávat, protože obojí představuje úplně jinou formu inteligence. Obojí inteligence, pokud ji máme alespoň v průměru, nám může zjednodušit život a naopak pokud nám chybí, může nám to život zkomplikovat. Co je důležitější? Velmi těžké rozhodnout, hlavně i proto, že EI není zatím ještě standardně měřitelné pomocí testů, takže se nedá tak přesně určit. Proto může být i zavádějící používání zkratky EQ (emotional quotient - je běžně používaná zkratka pro kvocient EI) což nás může vést k domněnce, že EQ je měřitelné testy. IQ můžeme měřit testy školní inteligence, psychologickými testy a klasickými IQ testy, ale tyto testy nám ukazují "pouze" naše verbální a neverbální schopnosti, rozsah paměti, slovní zásoby, naše chápání, rychlost řešení problémů, abstrakt v myšlení, vnímání, zpracování informací a vizuálně motorických dovedností (Wechslerův test). Ale neříkají nám nic o tom, kdo jsme, jací jsme a jací budeme v životě. I když nemůžeme změřit laskavost, sebevědomí, úctu, empatii, víme, že jsou pro nás důležité a umíme je rozpoznat. Citové nadání rozhoduje o tom, jak dobře dokážeme použít naše ostatní schopnosti, včetně logického myšlení. Harmonický citový život nám přináší uspokojení a naplnění a to je přece cíl života člověka - být šťastný. Emoce nelze chápat jako protiklad rozumu, naopak měly by se doplňovat, sladit a vyvážit. IQ se považuje za velmi stabilní po dosažení šestého roku věku dítěte. Uvádí se, že IQ je částečně geneticky předurčeno a v průběhu života se dá jen nepatrně zvýšit cvičením. Naopak EI nemusí být předurčeno geneticky a dá se velmi dobře výchovou ovlivňovat. Emoční inteligence nám tedy dává možnost ovlivňovat své touhy, vášně a emoce.

Vysoké IQ není v žádném příkladě zárukou úspěšného života, na tomto faktu se shodla již řada psychologů. Dokonce lidé s nadprůměrně vysokým IQ mají v životě mnohem větší obtíže než bychom si dovedli představit, zvláště v sociálním kontaktu, protože jejich racionální část mozku pracuje jinak než lidem s průměrným IQ a je tedy pro ně občas obtížné dostat se na stejnou úroveň cítění. Člověk je tvor společenský a proto potřebuje sociální kontakt, tady už je nám naše IQ docela k ničemu. Naopak pochopení a ovládnutí našich emocí nám může v mnohém pomoci.

IQ je pro život nesporně velmi důležité, ale proto, aby člověk byl šťastný, ještě samo o sobě nestačí. A co je může doplnit, je otázkou. Neměla by to být právě emoční inteligence, jak se někteří odborníci domnívají? Problematikou emoční inteligence se zabývalo a zabývá vícero autorů. Z dřívějších autorů, kteří začali dávat pojetí emoční inteligence obsah a začali se podrobněji touto problematikou zabývat, jsou zahraniční autoři Gardner, Goleman, Salovey a Mayer, Stenberg. Na tyto autory pak dále navazovali a z nich vycházeli např. Shapiro, Pfeffer. U nás, v Česku a na Slovensku, je také řada výborných autorů zabývajících se touto problematikou, jsou to např. Zelina, Garrgová, Gajdošová, Pružinská, Zelinová, Nakonečný, Stuchliková a další.

1.4 Problematika emoční a sociální inteligence

Jak už jsem výše zmínila, podle některých autorů existuje hned několik typů inteligence. To, že se akademické, sociální, emoční, nebo třeba i prostorové inteligenci, říká inteligence, naznačuje, že příslušné schopnosti a dovednosti jsou vlastnostmi jednotlivce, které se mohou projevit různými způsoby (rychlost, výjimečné znalosti) v nejrůznějších podmínkách a prostředích (při testu, v interakci) (Zeidner, Roberts a Matthews, 2002 in Schulze, Roberts, 2007). Druhy inteligence, na které se chci zde zaměřit, jsou sociální a emoční inteligence, a to z důvodu že schopnosti, které má obsahovat emoční inteligence, jsou velmi podobné schopnostem, které se často řadí do sociální inteligence. Kam tedy zařadit emoční a sociální inteligenci? Překrývají se nebo jsou totožné? Definice emoční i sociální inteligence jsou v mnohém velmi podobné - *def. "SI porozumění druhých a moudré jednání v interakci s ostatními."* *Def. "EI vnímání a vyjadřování emocí, porozumění emocí a odůvodňování, regulace emocí u sebe a druhých."* (Mayer 2000 in Schulze, Roberts, 2007, s.112). Autoři Schulze a Roberts (2007) se domnívají, že SI a EI mají nejspíš složky, které jsou na sobě vzájemně závislé a to zavádí k jejich vzájemnému překrývání. Příkladem mů-

že být vnímání emočních stavů u druhých, což je složka, která je obsažena v obou inteligencích. „*Správné vnímání pocitů druhých lidí je nejspíš nutným (i když sám o sobě nedostačujícím) předpokladem citlivých sociálních reakcí, a proto se ho výzkum SI snaží měřit. A přesto je možné správné vnímání emocí druhých konceptualizovat přesněji jako komponentu EI, ...*” (Schulze, Roberts 2007, s. 119). Dalším příkladem mohou být sociální znalosti, které se řadí jako komponent SI, ale jejich realizace by nebyla možná bez dřívějších emočních zkušeností a znalostí - což jsou komponenty řadící se do EI. Gardner ve své teorii mnohočetné inteligence zařazuje emoční inteligenci do inteligence intrapersonální, která je zaměřena spíše na osobnost jedince a jeho schopnosti. A sociální inteligenci do inteligence interpersonální, která by měla obsahovat dovednosti, které nám mají umožnit dobré sociální vztahy (Schopnost osobního spojení, schopnost sociální analýzy, schopnost dojednat řešení, schopnost organizovat skupiny- Gardner, 1999, in Pfeffer, 2003). Naproti tomu z trochu jiného pohledu definovali emoční inteligenci autoři Salovey a Mayer, kteří se domnívají, že EI je součástí sociální inteligence, která obsahuje schopnosti pozorovat vlastní a cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat ve svém chování a myšlení (Zelina 2004, in Fábiková, Miňová, 2008, s. 12). Podle Mayera & Gehera se sebou dokonce tyto dva konstrukty soupeří. V dnešní době je nedostatek studií, které by přímo porovnávaly tyto inteligence, proto je obtížné přesně definovat rozdíly, vzhledem k podobnostem a vzájemnému propojení SI a EI. Můžu uvést alespoň krátké pojednání o rozdílnosti dle odborného textu Schulze a Robertse. EI je definována jako inteligence s inter a intrapersonálními komponentami. Díky nim můžeme posuzovat individuální rozdíly např. v regulaci nálad a zvládnání stresu. Naproti tomu SI je definována jako soubor interpersonálních dovedností a znalostí sociálních pravidel a konvencí. Dá se říct, že v tomto bodu se překrývá SI s intrapersonálními dovednostmi EI. Rozdílný je náhled na řešení konfliktních situací, kdy SI radí, asertivní, prosazující se až mírně agresivním chování jedince vůči společnosti. Naproti tomu EI prosazuje řešení konfliktů pomocí empatie (Schulze, Roberts, 2007, s. 132, 133).

Tímto jsem uvedla alespoň krátký nástin problematiky emoční inteligence a jejího pojetí. Je to ovšem jen kapka v moři, protože tato problematika je opravdu široká. Nabízí se zde, ale několik důležitých otázek. Kdy se vlastně emoční inteligence začíná projevovat? Kdy je možné ji začít rozvíjet? A lze to vůbec?

2 EMOČNÍ INTELIGENCE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A JEJÍ VÝZNAM

Emoce provázejí člověka už od narození. Dítě již v prvních měsících života dává najevo libost a nelibost, strach a radost. Čím starší dítě je, tím více vnímá a dává najevo své emoce. S každým rokem se emoční nabídka dítěte zvětšuje. Do 1. roku jde o pocity radosti, zlosti, překvapení, smutku (2-4 měsíce), strachu (4-7 měsíců), sebevědomí, hanby, viny, pýchy, soucitu, plachosti, nesmělosti, žárlivosti (9-12 měsíců), opovržení (12-18 měsíců). V období mezi 3-6 rokem se kvalita jeho citového života mění, dítě získává více zkušeností a city se stávají komplexnějšími. V tomto období probíhá "citová revoluce" a v čase vstupu do školy city dozrávají, z neuvědomělých emocí se stávají vyšší city (Vygotskij, in Pružinská, 2006) a nastupuje tzv. intelektualizace citů. Právě proto se domnívají mnozí autoři, že toto je to správné období na záměrný rozvoj emoční inteligence. K rozvoji citů, který je dosud podmíněn jen přirozeným prostředím (výchovou v rodině) je dobré zařadit cílený rozvoj emoční inteligence. Záměrný rozvoj je i proto důležitý, že v tomto děti čeká přechod na základní školu a zde budou emoční kompetence obzvláště potřebovat.

Dnešní společnost je velmi zaměřena na to, jak správně vychovávat dítě. Zajistit harmonický vývoj osobnosti dítěte není lehký úkol, ani jednoduchý. Existuje řada rozličných teorií a metod a je těžké najít mezi nimi tu, která by zajistila úspěch. Náповědou nám může být např. Maslowova hierarchie potřeb (in Pfeffer 2003). Maslow na základě svých zkušeností vytvořil hierarchicky uspořádaný systém lidských potřeb. Potřeby jsou uspořádány od nejzákladnějších (nejnižších potřeb), které musí být uspokojeny apriorně až po nejvyšší potřeby, které vytvářejí celkovou vyrovnanou osobnost. Jsou to biofyziologické potřeby, potřeby bezpečí a jistoty, sociální potřeby, potřeby sebeúcty, kognitivní potřeby, estetické potřeby, potřeba seberealizace. Podle zákonů motivace - vyšší potřeby nastupují obvykle tehdy, když jsou přiměřeně uspokojeny potřeby nižší. Není-li naplněna potřeba nižší (vyšší), tak se tlak na její uspokojení zvyšuje (snižuje). Pokud jsou zajištěny základní potřeby dítěte, je na řadě zajistit ostatní, a to především jeho klidný psychický a emocionální vývoj. K tomu aby dítě uspělo v dnešním světě, mu už nestačí jenom vysoké IQ a talent, je potřeba také zařadit se do společnosti a naučit se v ní žít. Nebát se sama sebe, ostatních ani překážek, jež nám vstupují do cesty. V tomto směru má člověk s velkou dávkou emoční inteligence nepopíratelnou výhodu. A je úkolem rodičů a pedagogů co nejvíce pomoci dítěti ve vstupu do společnosti a vybavit ho co nejlépe do života.

Pro rozvoj emoční inteligence mluví i fakt, že děti, které umí přesněji rozpoznávat pocity druhých, jsou u svých vrstevníků oblíbenější. V tomto významu mají nezastupitelnou roli rodiče, kteří svým příkladem a pomocí dávají dětem obrovskou šanci "zapadnout" do společenského dění a porozumět emočním interakcím, které v něm probíhají. Rodiče mohou děti naučit chápat význam citových prožitků, učit je porozumět emočním situacím a reakcím na tyto situace. Slovník předškolního dítěte je již dostatečně zásobovaný a proto umí pojmenovat své pocity a prožívání. V interakci s dospělými, při hře, povídání, společných zážitcích, čtení pohádek a vyprávění si, se dítě stále více obohacuje informacemi o vzájemných vztazích a blízkost drahé osoby má pro něj velký emoční význam. V opačném případě pokud jsou o tento kontakt s rodiči ochuzeni nebo není takový, jaký by měl správně být, (např. děti z dětských domovů), jsou o tuto počáteční zkušenost ochuzeni, (může být důsledkem např. taková emoční slabost, nebo spíše nevyzrállost), což může mít negativní důsledky na jeho další vývoj a budoucí život. V tomto období života se objevuje velká změna a tím je vstup do společnosti a osamostatnění se, které probíhá nejprve na základě odpoutání se od rodičů a vstupem do mateřské školy, (je proto velmi důležité, aby na tento krok bylo dítě připraveno po emoční stránce) a dále pak, aby se správně vyvíjelo v průběhu docházky do školky a bylo schopno na sebe převzít důležité úkoly, které na něj čekají při vstupu do základní školy. Na tento úsek života by jej měli připravovat nejen rodiče, ale také učitelky a vychovatelky v MŠ. Při vstupu do základní školy by mělo být dítě vybaveno určitým balíčkem emočních a sociálních dovedností, aby bylo schopno v novém prostředí uspět. Požadavky na dítě v tomto období jsou velké, rodiče od nich očekávají bezproblémový přechod, učitelky v MŠ provádějí celou řadu diagnostik a základní škola samotná požaduje již určité znalosti a schopnosti. A s tímto vším se musí dítě vyrovnat, plus také své vlastní očekávání, těšení a obavy. Inteligence dětí se většinou vyvíjí rychleji než jejich emotivní stránka a tak se může stát, že dítě podle požadavků ZŠ je po stránce inteligentní, psychické a fyzické schopno školní docházky, ale po stránce emotivní je ještě nezralé a právě toto může způsobovat problémy v prvních letech základní školy.

2.1 Osobnost předškolního dítěte

„Předškolní období trvá od tří přibližně do šesti let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rovinu a rozvoj aktivity, která už není tak samou-

čelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem“. (Vágnerová, 2000, s. 102)

Předškolní věk je obdobím představivosti, fantazie a magičnosti.

Dítě své představy zcela přizpůsobuje svým vlastním možnostem poznání a potřebám. Na svět si utváří svůj vlastní pohled a nenechá si ho vyvrátit, tento pohled mu dodává pocit jistoty a bezpečí. Piaget (1998, in Langmeier, 1998) toto období označil jako období názorného intuitivního myšlení. Dítě vidí svět centricky- ulpívá na jednom nápadném znaku, typický je také egocentrismus - prosazování ulpívání na subjektivním názoru. Dítě v tomto období nezvládne posuzovat situaci z více hledisek, má zkruslený úsudek na základě vlastního postoje a preferencí. Svět je pro dítě takový jaký vypadá s jeho viditelnými znaky (tj. fenomenismus), akceptuje pouze jeho aktuální podobu a to co je přítomné. Ve způsobu jakým zpracovává své informace, převládá magičnost a fantazijní zkruslení. Rozdíl mezi fantazií a skutečností má pro něj pramalý význam. Pro dítě tohoto věku je také typický absolutismus, to jest jednoznačná platnost poznání, relativita názorů dospělých je pro ně nepochopitelná (příkladem můžou být reklamy, které mají na dnešní děti obrovský vliv, nutno poznamenat, že až škodlivý, dítě vidí reklamu vychvalující výrobek a to co se v ní řekne, bere jako danou skutečnost). 4 až 6 leté děti ignorují informace, které by jim překážely, proto neberou v potaz i určité protichůdné pocity a emoce, které zažívají dospělí. Pro ně je svět černobílý, skutečnosti jsou dobré nebo špatné a to v závislosti, jestli jsou dobré nebo špatné pro ně samotné.

Co se týče dítěte a jeho schopnosti poznávat věci kolem sebe a sbírat o nich informace, dítě zkoumá jednu část po druhé. Dětská pozornost bývá upoutána tím, co je nejnápadnější. Jednotlivé složky pozornosti v této fázi ještě nejsou rozvinuty. A pracovní paměť nemá dostatečnou kapacitu. Dětskému myšlení v tomto období říkáme prelogické. Dítě často využívá analogie- připodobňuje a srovnává pojmy. Není schopno induktivního a deduktivního myšlení, ulpívá pouze na vnější podobnosti a má potřebu si všechno empiricky potvrdit. Myšlení je většinou útržkovité, nekoordinované a nepropojené. Používá také antropomorfní myšlení - dítě připodobňuje lidské vlastnosti neživým věcem. Pravidla přejímají

nebo je odvozují, ale jen ze zřejmé skutečnosti. Dítě si je dobře vědomo co je jeho povinností, co má a co nemá dělat a proč (pokud mu jsou mu pravidla stanoveny). Logických závěrů nejsou schopny. Pouze zkušenost ovlivňuje jejich očekávání a usnadňuje volbu řešení. Nerealistická řešení, ke kterým děti předškolního věku často docházejí, vyplývají z jejich nepřiměřeně optimistického sebehodnocení, např. "Mami já to auto klidně budu řídit za tebe.". Vznikají tak často humorné situace. Plánování probíhá zatím jen na základě aplikace již naučeného, plánování samostatné s na sebe navazujícími kroky ještě nejsou schopny zvládnout vlastními silami. Chovají se totiž impulzivně, ovládnuti svými emocemi a potřebami, které jsou pro ně aktuální a proto jednájí bez rozmyslu (příčinou je nedostatečná zralost kůry frontálního laloku, která je důležitá pro rozvoj exekutivních funkcí a k jejímuž dozrání dojde až v 6-7 letech.). *"Emoční bariérou hledání samostatného řešení je tendence spoléhat na pomoc druhých"* (Langmeier, 1998, str. 182) Dítě musí samo "dozrát" a najít odvahu k samostatnosti, udělat krok, kterým postoupí do další fáze, kdy už nebude zcela závislé na dospělém.

Důležitá je epizodická paměť, která se rozvíjí v interakci s jinými lidmi (dospělými, kamarády), kromě kognitivní hodnoty je její důležitost především v sociálním a emočním významu.

Dítě v této etapě života- jako i v těch předchozích, potřebuje ke správnému vývoji především uspokojení svých základních potřeb (které jsou definovány podle Maslowa v jeho pyramidě potřeb). Kromě fyziologických jsou pro něj apriorní pocit bezpečí a jistoty. Tohoto pocitu chtějí dosáhnout jakkoliv, např. v pro ně emočně nepřijatelné skutečnosti uvažuje nesprávně a zkresleně. Interpretuje si situace tak, aby byla pro něj emočně přijatelná. To může vést ke vzniku konfabulací tj. nepravé lži- ovlivnění vzpomínek fantazijní představou, aktuálním dějem a vlastním citovým naladěním. Čas od času se to stává každému dítěti, že přizpůsobuje skutečnost svým přáním a potřebám. Většinou míra intenzity tohoto jevu závisí na splnění potřeb dítěte, na jeho spokojenosti v životě a vyrovnaném, emočním cítění.

"Předškolní dítě svůj vlastní názor na svět vyjadřuje v kresbě, vyprávění nebo ve hře" (Langmeier, 1998, str. 183) Dítě zobrazuje realitu tak, jak ji vnímá ono samo. Projevuje zde také své emoce, jeho vnitřní, niterné myšlení a cítění. V kresbě symbolicky vyjadřuje to, co mu připadá na daném tématu kresby nejdůležitější, např. u dětí 3letých je to obličej. Hru může použít jako prostředek vyrovnání s realitou (tuto metodu využívají psychologo-

vé). Ve hře je dítě svobodné a v klidu, samo pro sebe si může přehrát situaci, která ho tíží, nebo ho nějak zaujala, aby ji lépe pochopilo. Při hře může také dítě procvičovat budoucí role a využívat symbolické řeči.

Velký význam pro emoční citění dětí mají pohádky. Příběh se vyznačuje jasnými, jednoznačnými pravidly. Dobro vždycky zvítězí a zlo je potrestáno. Takový svět je pro dítě bezpečný, rozumí mu a chce se do něj neustále vracet, když ho už znát nazpaměť. V pohádce je navíc vítězství dosaženo podporou a pomocí ostatních postav, které hrdinovi ukazují správnou cestu. Tento jev podporuje v dítěti prosociální chování a ukazuje mu důležitost dobrých mezilidských vztahů- kamarádství. Zároveň to uspokojuje potřebu naděje, která je pro děti důležitá- všechno dobře dopadne- pocit jistoty.

Osobnost dítěte se tedy v tomto období projevuje egocentristem, sobeckostí a impulzivností, prochází různými vývojovými stádii a není ještě utvořena, ale teprve se formuje a utváří.

2.2 Emoce dětí v předškolním věku a emocionalizace v MŠ

Emoce se projevují větší stabilitou než v batolecím věku. Prožitky jsou velmi intenzivní a osobní, zároveň se může rychle měnit- střídání smíchu a pláče, což se dá označit jako citová labilita. Vyznačují se určitým paradoxem - ač jsou emoce navenek velmi silný, vevnitř jsou spíše povrchní (dítě i z banálního důvodu se velmi rozpláče). Hluboké emoce mají většinou krátký průběh a rychle odeznívají. Rozvíjí se emoční paměť. Děti bývají většinou pozitivně laděné, ubývá negativních reakcí, které byly typické pro vyjádření aktuálních potřeb v batolecím věku. Prožívání je závislé na zrání CNS. Jedny z typických emocí dětí tohoto věku jsou: vztek a zlost- méně časté, např. při hře s vrstevníky, při zákazech je to frustrace, strach- závislé na představivosti, temperamentu a bázlivosti, která je individuální u každého dítěte, veselost, radost- vznikají první projevy humoru, většinou lehké, banální, opakování nesmyslných slov, radost z budoucího očekávání.

Emoční vývoj se dostává na takovou úroveň, kdy dítě už začíná chápat příčiny vzniku některých emocí. Děti poznají, že mají radost, vztek, nebo smutek a chápou většinou, co je k tomuto pocitu vedlo- např. nová hračka, škádlení sourozencem, ztráta panenky,... Učí se odhadovat prožívání jiných lidí, začínají rozpoznávat výrazové prostředky emocí např. maminka pláče- je smutná. Základní emoce poznají snadno, ale s jejich jemnějšími odstíny

mají už problém identifikovat. Jejich egocentrismus spočívá v tom, že předpokládají, že lidé prožívají totéž co oni sami. Chápu, že je možné cítit dvě podobné emoce současně – být smutný a stydět se. To co jim dělá obtíže je výskyt protichůdných emocí jako být smutný a zároveň mít radost. Jednou, v tomto období novou emocií, je pocit viny. Tento pocit se objevuje v souvislosti na projevující se sebehodnocení. Pocit viny je dále podmíněn určitým stupněm morálního uvažování, s kterým mají některé děti ještě obtíže.

Pro předškolní věk je zásadní, že s rozvojem rozpoznávání emocí, se rozvíjí i emoční inteligence. Děti lépe rozumí pocitům, dovedou soucítit s ostatními lidmi, snaží se oddálit svoje uspokojení a jako výraz prosociálního chování ovládat své citové reakce a projevy, protože to vyžaduje společnost. Především se jedná o negativní emoce. Emoční autoregulace je ale zatím jen v základech, a tak se ještě stále silné citové prožitky vymykají dětem z kontroly. Díky nové roli ve společnosti, do které se dítě začleňuje, se rozvíjí vztahové emoce – láska, sympatie, soucit, přátelství, atd. U dětí, které mají harmonický vývoj a dobré rodinné zázemí převládají pozitivní emoce a jsou otevřené k citům a prožitkům druhých lidí a také je snáze chápou. Dítě se učí od jiných, převážně blízkých lidí, proto citová rovnováha závisí především na jejich projevování citů a kladných reakcích na projevování emocí dítětem. Důležitou složkou emoční inteligence je empatie. "*Mladší předškolní děti posuzují emoční projevy jiných lidí subjektivně a situačně.*" (Langmeier, 1998, s. 199) Až ve věku 5-6 let dovedou lépe rozpoznávat citové projevy druhých a tak poznají, že ne vždy má vnější výraz jednoznačný význam. Učí se, že některé emoční prožitky je vhodnější v některých situacích nedávat najevo, jiné musí kontrolovat a projevovat jen v určité míře. Proto nejdůležitějším úkolem z hlediska emocí v tomto období je uvědomit si své emoce a prožívání a dostat je pod kontrolu jak to jen jde (Langmaier, 1998).

Tématem emocionalizace se zabývají osnovy mateřských školek. Kromě ostatních oblastí je v dnešní době nově zařazováno do edukačního obsahu také téma emočního vývoje dítěte a jeho emoční gramotnost. Cílem školek, ve kterých probíhá emocionální výuka je naučit dítě prožívat štěstí, radost, získat životní optimismus a naučit kontrolovat negativní city a prožitky (Semanová, Miňová, 2008). Emocionalizace je součástí prosociální výchovy, která je již v osnovách zakotvena po delší dobu. Týká se především úlohy vychovávat dítě jako člena společnosti a vytvářet spolu s ním jeho systém hodnot, vzorce chování, dobrých mravů a etické výchovy. Autorky Semanová a Miňová přizpůsobují cílům prosociální výchovy tématické celky, které již počítají s emocionalizací a to jsou: utváření pozitivního

vztahu k sobě, osvojení si zručnosti v sociální komunikaci a utváření si pozitivních mezilidských vztahů, pozitivní hodnocení druhých a úcta k druhým, komunikace citů a empatie, nenásilné a asertivní chování, kooperativní chování, pomáhat a rozdělit se s ostatními (Seamanová, Miňová, 2008).

I když je problematika emocí a emoční inteligence již většinou zařazena teoreticky do osnov MŠ, mnoho odborníků zabývajících se touto problematikou v rámci MŠ se shoduje na tom, že EI dětí by měla být v MŠ záměrněji a cíleněji rozvíjena a mělo by se této problematice věnovat více pozornosti a času, než je tomu v praxi doposud.

Ve shrnutí je dětské prožívání především impulzivní, v důsledku nedostatku předcházejících zkušeností infantilní, naivní, v důsledku silných intenzivních emocí nekontrolovatelné, bez nadhledu a odstupu prožívání. Vývojoví psychologové se domnívají, že do konce šestého roku věku by měl být emoční a duševní vývoj dítěte dokončen. Autorky Fábiková, Miňová (2008) označují dětské prožívání jako emoční "podklad", z kterého čerpáme celý život. To co se v dítěti utvoří, nebo neutvoří, co se zanedbá, nebo nezanedbá, to si dítě ponese celý svůj život a je těžké nebo dokonce nemožné chybějící, nebo zanedbané části emoční výchovy později dohonit a doplnit. Nakonečný (1997) označuje toto období za období neverbalizovaných emocionálních zkušeností, což znamená, že dítě se učí tzv. "skrytým učením", založeným na emočních zkušenostech, které vedou k nezvratným sklonům a postojům dítěte- utváří se jejich povahové rysy, které mohou v pozdějším věku vést k apatii a úzkosti, nebo naopak k aktivitě a sebejistotě. Podle Golemana (1996) kritičnost období spočívá také právě v tom, že v tomto momentu se začínají utvářet postoje dítěte k sobě a druhým lidem a životní postoj vůbec. V tomto období nejvíce působí determinanty emocí- rodina, školka, které mohou způsobit citové přetěžování, nebo naopak citovou chuď, labilitu. Zde můžou vzniknout v extrémních případech také určité formy patologie- jako jsou poruchy a problémy v citové sféře- neuróza (která se může překlenout až do hysterie), psychopatie, nebo asociálnost citů. Determinanty jsou v tomto směru zodpovědné za vytvoření citově podnětného a vyváženého prostředí. K tomuto úkolu jim může významně vypomoci právě rozvoj emoční gramotnosti a inteligence.

2.3 Školní zralost a emoční gramotnost

Podmínkou pro vstup do školy je tzv. "školní zralost", což může také znamenat připravenost nebo způsobilost k tomu, zahájit školní docházku. Stanovy jsou v tomto směru jedno-

značné- dítě musí být zralé po stránce fyzické, psychické a nově v dnešní době i po stránce emocionální a sociální. Já nemohu než souhlasit s tímto pojetím. Dříve závisela školní zralost hlavně na procesu zrání, na tom, jestli dítě je po fyzické stránce a psychické stránce schopno školu zvládnout. Emoční citění dítěte bylo zcela opomíjeno, i to, že dítě musí být na určité úrovni sociálního citění, aby se dovedlo zařadit do kolektivu. Dnes se při rozhodování zda-li dítě bude moci nastoupit do školy, přihlíží i k emoční gramotnosti, bohužel z mých zkušeností z praxe, ještě stále málo. Vágnerová, M. (1999) uvádí jedny ze základních kompetencí, důležitých pro školní zralost a to: (kompetence, které jsou závislé na zrání organismu), > emoční stabilita a odolnost proti zátěži; > kvalitnější koncentrace pozornosti; > odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim); > lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost; > sluchová diferenciacce; > koordinace obou hemisfér; > vizuální diferenciacce a integrace (zralost očních pohybů); > myšlení na úrovni konkrétních logických operací; > autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti. Dále jsou to kompetence, které jsou do určité míry závislé na prostředí a učení; > respektování hodnot a smyslu školního vzdělání (motivace ke školní práci); > rozlišování různých rolí a chování s nimi spojených; > respektování běžných norem chování a hodnotového systému; > úroveň verbální komunikace. Valentová (in Kolláriková, Pupala, 2001, s. 219) také rozlišují termín školní zralost a školní připravenost - jako stupeň biologického a psychického vývoje dítěte, také i sociální a výchovné vlivy působící na dítě a požadavky, které škola požaduje, aby zajistila kvalitní průběh výuky.

Z oblasti fyzické je posuzována tělesná vyspělost a to především potřebná výška (cca 120 cm), váha (20), stav dentice. Jedním z ukazatelů je tzv. filipínská míra, kdy je kontrolován stav délky trupu- dítě se snaží položit levou dlaň, shora přes hlavu, na svoje pravé ucho. Pětileté dítě, u kterého neproběhla změna proporcí, to nedokáže (Langmeier, 1998). Z oblasti psychické se hodnotí oblast poznávacích procesů, grafomotorika, pracovní vyspělost. Dále pak vnímání v oblasti sluchové a zrakové (od globálního k diferencovanému, rozlišit tvar písmene, počet předmětů, zvuk podobně znějících hlásek...). Důležitá je analyticko-syntetická schopnost, kdy dítě musí umět složit části celku, rozebrat je a znovu složit. Nesmíme zapomenout na paměť, která má velký význam. Zvyšuje se její kapacita, dítě už nabývá schopnosti záměrně si něco zapamatovat a znovu si to vybavit. Při nástupu do školy je podstatné to, aby se dítě, narozdíl od předškolního věku, dovedlo oprostít od svého egocen-

trismu a přehnané fantazie. Aby dítě dovedlo správně komunikovat s pedagogem a se spolužáky, požaduje se určitá úroveň řečových schopností a dostatečná slovní zásoba. Spousta dětí má v dnešní době problém s řečovými schopnostmi a i toto je důvodem odložení školní docházky. Kvůli náročným osnovám je již v MŠ procvičována grafomotorika, spojená s lateralizací ruky a uvolňování ruky, při nástupu musí dítě zvládat špetkový úchop a jeho kresby musí být bohaté na detaily, tak jako zobrazení člověka, které má také požadovaná svá specifika. A to, bez čeho by dítě v první třídě nemělo možnost uspět, je udržení pozornosti, aktivita a samostatnost.

Přes tyto dvě velmi důležité oblasti není ale ještě stále zaručen úspěch dítěte ve škole. To, co mu poskytne odvalu překročit práh školy a doufat v úspěch, je jeho vnitřní prožívání a sebedůvěra a to mu poskytne jen jeho emoční zralost spolu se sociální, která mu pomůže "zapadnout" do třídního kolektivu a najít si přátele.

Jak uvádí Langmeier (1998), sociální zralost je charakterizována především schopností přijmout a plnit novou sociální roli – roli školáka a spolužáka. Odpoutat se od rodiny, přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, respektovat školní normy chování a řád školy, komunikovat s učitelem, spolužáky atd. Baďuríková (in Semanová, Miňová, 2008) uvádí, které kompetence emoční gramotnosti by dítě při vstupu do školy mělo mít a to schopnost emočního sebeuvědomění, ovládnání emocí, komunikace, osobní rozhodování, empatie, zaobírání se vztahy.

Důležitým poznatkem je to, že vývoj fyzický a psychický nemusí být vždy paralelní. A to se týká také vývoje emočního, dítě může být psychicky a fyzicky připravené a schopné první třídu zvládnout, ale emoční a sociální gramotnost ještě nedosahuje potřebné úrovně, následkem by mohlo být školní selhání, i když má dítě potřebný stupeň IQ a výsledky by mohlo mít daleko lepší.

2.4 Soubor emočně sociálních dovedností a způsoby jejich rozvoje

Jedním z nejdůležitějších cílů emoční inteligence a jejího rozvoje v MŠ je naučit děti být šťastnými, prožívat štěstí, radost, učit se optimismu a kladnému postoji k životu i překážkám, odstranit své negativní pocity a naučit se je dostat pod kontrolu a ovládnout.

Dovednosti, které by měly děti rozvíjet v MŠ a zvládat při vstupu do školy jsou:

Sebeuvědomění znamená schopnost orientovat se ve vlastních citech, emocích, prožívání. Tato složka je pro děti obzvláště důležitá, protože na ní navazují všechny ostatní. Věk 2- 6 let je věkem, kdy si děti začínají uvědomovat sami sebe, svou odlišnost od ostatního světa. Začínají si prosazovat svou autonomii a to především ve věku 3-4 let, což my ostatní pozorujeme jako období vzdoru. Je důležité, aby si děti v tomto období uměly si uvědomovat své prožívání a základní emoce. Zvláště hněv, radost, smutek, vztek, protože pak, když si jich budou vědomy a budou je umět správně identifikovat, můžou se je pokusit ovládnout a dostat pod kontrolu za pomoci vedení, motivace a podněcování, které jim mohou poskytnout rodiče, nebo učitelky v MŠ.

Sebeovládání *"Jde o schopnost přiměřeně jednat a reagovat, tlumit působením rozumu a vůle okamžité emoční popudy. Cílem je vyváženost jednání, tedy potlačování impulzivnosti, nikoliv emocí."* (Pfeffer, 2003, s.14) Schopnost ovládání a kontrolování svých emocí a prožívání. Tato schopnost je pro děti velmi obtížná. Děti totiž většinou reagují impulzivně a bez většího rozmyslu. Jejich reakce jsou velmi bezprostřední. Většinou jsou jen velmi těžko schopné ovládat svůj hněv a frustraci. Děti jsou schopné sebekontroly jen intuitivně, cíleně se dá sebekontrola rozvíjet jen za předpokladu vedení a kontroly z vnější strany. Patří zde také vědomí si vlastních činů a odpovědnosti za ně, jako např. pocit viny, který je pro děti v tomto období nový. K sebeovládání se také vztahuje schopnost přizpůsobit se změnám a jejich akceptace, což dětem, které nejsou zvyklé ovládat své emoce, dělá také nemalé problémy. Vnímání sebe sama a sebekritičnost je pro děti v tomto období nezvládnutelným požadavkem.

Goleman (1995, str. 85,86) "Test s bonbóny" v této zkoušce jde především o zvládnutí netrpělivosti, zbrklosti a umění oddálení uspokojení, což nám může být v životě velmi prospěšné. *"Test s bonbóny. Představte si, že jsou vám čtyři roky a někdo vám udělá takovýto návrh: pokud trpělivě počkáte, až si něco vyřídí, dostanete za odměnu dva cucavé bonbóny. Když ale počkat nedokážete, dostanete jenom jeden, ale zato ho dostanete hned. Pro mysl dítěte je to závažné rozhodnutí, jakási zmenšenina věčného souboje mezi pohnutkou a vnitřním odepřením. Diagnostická hodnota toho, jak se děti k tomuto okamžiku pokušení postavily, se ukázala o nějakých dvanáct či čtrnáct let později, když tyto děti vyrostly v adolescenty. Emoční a sociální rozdíl mezi těmito dvěma skupinami dětí byl skutečně výrazný. Ti, kteří ve čtyřech letech pokušení odolali, byli nyní – adolescenti – daleko schopnější, asertivnější pracovně výkonnější a lépe se dokázali vyrovnat s frustracemi,*

kteřé život přináší. Zhruba třetina dětí, jež si bonbón vzala hned, měla tyto kvality méně rozvinuty, vesměs šlo o problémově děti. V dospívání byly ostýchavé a stranily se společenského života, měly sklony k neústupnosti a nerozhodnosti a těžko snášely frustraci."

Motivace jako ctižádost, iniciativa a snaha dosahování vyšších cílů je pro děti v tomto období téměř nulová. Sami ještě nejsou schopny motivovat sami sebe k větším úkolům nebo vyšším cílům. Ze strany učitelů dochází k motivování dětí, tzv. vnější motivace, kdy učitelé musí podněcovat děti k výkonům. K přechodu vnější motivace na vnitřní dochází u dětí až později (někdy kolem 12 roku), kdy dítě začne být motivované samo sebou a činnost vykonává kvůli vlastnímu dobrému pocitu, ne kvůli hrozbě trestem (Lokšová, Lokša, 1999).

Empatie - vcítění uvědomění si pocitů, potřeb, prožívání a cítění ostatních lidí. Jak uvádí Pfeffer (2003) jde o to, představit si sebe samého na místě druhého člověka. Empatie je velmi důležitá složka emoční inteligence. Z hlediska vývoje předškolního dítěte je empatie omezená jen do určité míry. Dítě se dovede vcítit, ale jen částečně. Posuzuje podle svého prožívání a stále ještě převažuje jeho egocentrická část osobnosti. Cílem je ukázat dítěti prožívání druhých, aby se pokusilo se vcítit do druhého.

Sociální kompetence jsou nezbytné pro vstup dítěte do širší společnosti, tentokrát do základní školy, která vyžaduje po žácích již určitou úroveň komunikačních schopností, ochotu ke změnám, k spolupráci v kolektivu, schopnost vytvářet vazby. Pro získání souhlasu při přesvědčování o vlastním dobrém nápadu je důležitá schopnost ovlivňování a vůdcovství. Ale opět kvůli končícímu egocentrickému období u předškoláků je málo reálné u nich očekávat bezproblémovou spolupráci v kolektivu. U dítěte právě probíhá proces socializace, takže většina těchto kompetencí je ještě v začátcích rozvoje. Dítě se musí učit být dobrým posluchačem, dávat vhodné otázky a vhodné odpovědi. Učí se sociálním rolím a vydobývá si své sociální postavení.

K tomu, abychom byli schopni rozvíjet emoční kompetence a celkovou gramotnost emoční a sociální, si musíme nejprve stanovit všeobecné cíle, kterých chceme rozvojem dosáhnout. Za tyto cíle můžeme označit stimulaci a růst emocionality dětí. Rozvíjení osobnosti dítěte v rovině interpersonální i intrapersonální. Poznání, porozumění a kontrolu vlastních emocí dítěte. Formování pozitivního smýšlení o sobě. Získání sebedůvěry, autonomie a afektivní jistoty v konání. Utvářet a rozvíjet empatii. Utvářet a udržovat vzájemné vztahy s dospělý-

mi a dětmi. Využívat verbální řeč, vyjadřovat své myšlenky, pocity a city. Regulovat své chování a reagovat přiměřeně na chování druhých- toto je malá ukázka cílů podle autorek Semanové a Miňové (2008). Ve svém rozvíjícím programu emoční inteligence dětí však jdou ještě dál a stanovují specifické cíle jako využívání sociálně- emocionálních kompetencí, utváření vlastní identity a sebeuvědomění. Rozvíjení smyslů za pomoci dramatizace ve hře, vnímání a pozorování svých vlastních emocí, seberegulace při vyjadřování negativních emocí, podněcování kritického myšlení při analyzování a uvědomování si svého vnitřního rozpoložení, prezentování a aplikování emocí, jejich reprodukce a rozšiřování kompetencí neverbální komunikace, kritické myšlení při emocionálním vztahu k druhým osobám a kamarádům, zkvalitnění kritického myšlení při analyzování emocí verbálním i neverbálním vyjádřením, vyjadřování emocí umělecko-expressivním způsobem, kreativním způsobem rozvíjet emocionální kompetence, způsobilost k empatii při poskytování pomoci druhým, prosazování autonomie s ohledem na sebe a na druhé, rozvíjet schopnost spolupracovat ve skupině cestou společného zážitku, přijetí společenských pravidel a aplikaci domluvy se skupinou, budování důvěry ve skupině, úcty k druhému prostřednictvím náklonnosti, přijmout pochvalu od jiných, aktivizovat porozumění při aplikaci pravidel vhodného chování, projevování přátelských citů, rozšiřování autonomie dítěte při navozování kontaktů a utváření vztahů s druhými, stimulování interpersonálního porozumění mezi dětmi, aj.

Z cílů všeobecných a dílčích pak vychází základní strategie rozvoje emoční inteligence dětí, která zahrnuje přístup dospělého k citovému rozvoji dítěte: *výchova jako vztah*- bezpodmínečné přijetí dítěte a pozitivní přístup k němu, *otevřená komunikace* - je důležitá pro získání důvěry dítěte a učení k prosociálnímu chování, *projevování citů* - dítě s učí projevovat city od dospělého, mělo by to být pro něj přirozeností, *společné řešení problémů* - učí se zvládání náročných situací, *tvořivý přístup k výchově* - vyžaduje od rodičů a učitelů, být otevřený k novým způsobům řešení a dát dítěti možnost projevit se tvořivě, *svět příběhů a pohádek* - využívat pozitivního vlivu, který mají pohádky na dětskou psychiku, *práce s fantazií a imaginací* - tento způsob myšlení je pro děti velmi přirozený, proto je třeba ho využít (Pružinská, 2006, s.37).

Konkrétnější podobou strategie jsou pak metody rozvoje emocionality, které se dělí do třech základních okruhů (Zelina, Zelinová, in Pružinská 2006, s.38): *psychologická podpora dětí ze strany učitele* - učitel má přijmout pocity dítěte, které musí cítit, že se mů-

že volně vyjadřovat a projevovat, vytvářet podněty pro jejich city, emoce a nálady, *samoorganizování činností dětmi* - důležité pro vzájemné učení se, hodnocení, podporu, organizaci práce, učitel má být spoluorganizátorem, zapojovat děti do plánování činností, organizování i vyhodnocení, vytváří prostor dětem, aby více tvořili, *interakční cvičení* - dospělý se zde stává členem skupiny- komunikuje, diskutuje, hodnotí a pak také usměřňuje, když je třeba.

Uvádím zde některé techniky (cvičení) rozvoje EI, kterými se lze inspirovat, ale v konečný způsob rozvoje EI závisí vždy na každém učiteli, jaké on sám zvolí techniky rozvoje. Technika rozhovoru- děti ve skupince hovoří o sobě, o svých zájmech, o tom co prožily. Technika aktivního naslouchání - děti poslouchají vyprávějícího kamaráda. Technika typu souhlasím- nesouhlasím, děti se rozdělí do skupin podle názorů na téma, které zadal učitel, a vedou diskusi. Technika společného řešení problému. Diskusní techniky řízené dětmi, konstruktivní polemika, brainstormingová cvičení - tyto techniky jsou zaměřené na oblast rozvoje sebekontroly a sociálních kompetencí. Cvičení hraní rolí - dramatizace výchovy - technika zaměřená na empatii, vcítění se do druhého. Techniky zaměřené na umělecké vyjádření sama sebe, s využitím výtvarných technik, hudebně - pohybového vyjádření, dramatizace, technika panáčka, který vyjadřuje svůj momentální emoční stav - mají rozvíjet oblast - sebeuvědomění. Dále pak deníky a kreativní písňe, které mají rozvíjet tvořivost, poznání citů i podněcování motivace.

Technikou nebo spíše nástrojem rozvoje emočních schopností je pak především *hra*. Hra je nejpřirozenější a nejúčinnější prostředek rozvoje EI dětí. Hra nabízí dítěti zážitek, tvořivou atmosféru, humor, pozitivní prožívání, spontánnost, důvěru, bezpečí, celý vlastní svět. podporuje kooperaci ve skupině, pomáhá pochopit potřebu pravidel, rozvíjí fyzickou a mentální obratnost, podporuje intelekt a emocionalitu. A dokáže rozvíjet hned několik oblastí zároveň. Děti ji mají velmi rády a rozvíjejí své schopnosti, aniž by si toho byly vědomy. Hra nám dává také možnost přiblížit se dítěti, být na chvíli součástí jeho světa. "*Když má dítě dostatek příležitostí hrát se, je spokojené.*" (Pružinská, 2006, s.40). Dítě se ve hře realizuje, ve hře dítěte můžeme vidět jeho emocionální svět. Prostřednictvím hry rozvíjíme cíle, specifické i dílčí. Využíváme při ní tvořivé kreativní činnosti, dramatizace hry, metod relaxace, aktivizace hry.

Při rozvoji emočních schopností dětí je velmi důležité pracovat stále, realizovat činnosti rozvoje každý den a vytvářet pozitivní sociálně- emoční klima ve třídě. Využívat všechny

pedagogicko- didaktické aktivity, které lze. Působit na emocionální stránku dítěte, vhodné je např. hned po příchodu dítěte do MŠ citově naladit dítě do nového dne. Využít při tom můžeme např. pohádky, hudby, nebo různých rituálů. Jednou z osvědčených metod je také zážitková pedagogika, protože je to právě zážitek, prostřednictvím kterého vznikají a rozvíjejí se emoce, ale i tvořivost, spolupráce a motivace (Fábiková, Miňová, 2008). Hlavní zásadami pro vyučování podle Guziové (1998, s. 6, in Fabiková, Miňová, 2008) jsou pak vedení třídy jako výchovného společenství, akceptace osobnosti dítěte, atribuce dítěte- přisouvání dítěti pozitivní vlastnosti, formulování jasných a splnitelných pravidel hry, indukativní disciplína- což znamená klidné upozornění na důsledky negativních jevů, povzbuzování jak osvědčený výchovný prostředek, stimulace prosociálnosti, zapojování rodičů do výchovného procesu jejich dětí.

Ve své práci jsem doposud otevřela problematiku emoční inteligence a nastínila možnosti jejího rozvoje, v praktické části bych chtěla tyto poznatky uvést do praxe, abych zjistila, jestli opravdu možné, za pomoci sestaveného programu her rozvíjet EI dětí předškolního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 ROZVOJ EMOČNÍCH KOMPETENCÍ DĚTÍ

Ve výzkumné části mé práce chci potvrdit, že lze rozvíjet emoční kompetence- sebepoznání, sebekontrolu, sebemotivaci, empatii a sociální schopnosti dětí předškolního věku. Jedná se o výzkum kvantitativní, zaměřený na stanovený cíl. Výzkum je kvantitativní a využívá výzkumu ex post facto, prostřednictvím něhož chci dokázat, že za pomoci mnou sestaveného programu, který bude realizován zařazením do programu MŠ, je možné rozvíjet dětskou emoční inteligenci a to zábavnou a pro děti zajímavou formou hry. Sestavený program se opírá o poznatky z odborné literatury a předem vybrané techniky a metody, u nichž je předpoklad, že by měli rozvíjet EI u dětí. Pro děti to má být především zábava a zážitek. Získané informace budou porovnány s třídou dětí stejného věku, u níž aplikace programu pro rozvoj EI neproběhne.

V závěru praktické části jsou získané výsledky doplněny o zpětnou vazbu prostřednictvím rozhovoru s učitelkou MŠ, která realizovala rozvíjející program EI. Konečným závěrem praktické části budou poznatky k doporučení pro praxi.

3.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl:

Cílem výzkumu je stimulace a rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku.

Díličí cíle:

Pro naplnění tohoto cíle využiji mnou sestaveného programu rozvoje EI, který je sestaven tak, aby záměrně stimuloval a rozvíjel u dětí oblast sebeuvědomění, sebekontroly, empatie, motivace a sociálních dovedností.

Tohoto cílu dosáhneme sledováním emocionálních změn u dětí předškolního věku v sledované skupině. Z výsledku potom získáme potřebné závěry pro ověření cíle.

3.2 Problém

Problémem výzkumu je, zda-li jsou děti předškolního věku schopné za pomoci vybraných metod a technik rozvoje schopny rozvíjet emoční inteligenci v mnou zvolených oblastech?

3.2.1 Hypotéza

Předpokládám, že dojde k pozitivním změnám v oblastech emoční inteligence dětí předškolního věku, jestliže budou tyto oblasti záměrně rozvíjeny za pomoci sestaveného programu.

Pro výzkum byla stanovena nulová hypotéza, při níž vycházíme z předpokladu, že všechny děti, bez cíleného působení a speciálně zařazeného programu rozvoje EI, jsou přibližně na stejné emoční úrovni. Podkladem při tomto tvrzení je pro nás výše uvedená teorie Emočních kompetencí dětí předškolního věku. Nezávislou proměnnou zde můžeme stanovit jako platné techniky rozvoje a závislou proměnnou pak samotnou Emoční inteligenci dětí.

Za pomoci námi zvolených metod výzkumu bude hypotéza potvrzena nebo vyvrácena.

3.3 Cílová skupina

Zvolenou cílovou skupinou jsou děti od 5-6 let, tedy děti předškolního věku. Tuto skupinu jsem si zvolila záměrně, protože děti čeká přechod z mateřské školy do základní školy. Tímto pro ně tzv. "končí období her" a začíná období školní docházky, které sebou nese určitá úskalí, na děti jsou kladeny vyšší nároky, zodpovědnost, školní povinnosti, dodržování školního řádu a společenských pravidel. Tento přechod není snadný a v případě, že by byl provázen většími problémy, může děti poznamenat emočními jizvami, které si ponese celý život. Rozvoj emočních kompetencí naopak, jim může toto období pomoci snáze zvládnout. Celkový vzorek dětí byl 24. Počet dětí v každé skupině je 12. Výběr vzorku byl záměrný- podle zvoleného kritéria věku, při čemž pohlaví dítěte není významným faktorem, zatím nebyl dokázán rozdíl mezi EI dětí předškolního věku u chlapců a u děvčat.

3.4 Popis výzkumu

"Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy." (Kerlinger 1972)

Experiment proběhne ve dvoutýdenní lhůtě. Je použit výzkum ex post facto. Jedná se o tzv. nepravý experiment zpětně formulovaný, využívá nezávislé proměnné. Rozlišujeme tedy výzkumy ex post facto a výzkumy experimentální (experimenty) (Chráška, 2007). *"Experiment ex post facto (z lat. ex post facto = po skončení děje nebo stavu, dodatečně) vlastně*

v pravém slova smyslu neoznačuje skutečný experiment, protože chybí zásah experimentátora do výzkumné situace (též naturalistický výzkum). " (Maňák, Švec, J., Švec, V. ed., 2005). Výzkum ex post facto, tak jako experiment, stanovuje hypotézu, která je zde nezbytná- podle ní se vyhodnocují získané údaje, fakta, posuzují se vztahy a celková situace. Přičemž vychází z předchozí analýzy nezávislé proměnné, v tomto případě analýzy technik rozvoje emoční inteligence v teoretické části, a její vzájemné vztahy a ovlivňování s proměnou závislou, tedy samotné emoční inteligence dětí. U proměnné závislé dochází nejdříve k shromažďování dat. Výzkumy ex post facto se tedy liší od experimentálních tím, že se zde nemanipuluje s nezávislou proměnou a to většinou protože manipulace není možná nebo je nežádoucí.

Výzkum ex post facto proběhl v přirozeném pedagogickém prostředí školky. Uskutečnil se ve dvou rovnocenných skupinách dvou Mateřských škol - a to v MŠ Popovice a Hradčovice. Přičemž ve skupině MŠ Popovice se objeví nezávislá proměnná a to záměrný a systematický rozvoj emočních schopností dětí. A jsou sledovány změny závislé proměnné, nárůst emočních schopností ve skupině. Byl stanoven rozvíjející program EI do 10 dní, každá kompetence byla rozvíjena ve dvou dnech. Tento program byl zařazen do týdenního programu MŠ Popovice. Po aplikaci edukačního programu byly zvlášť vyhodnoceny výsledky ve skupině MŠ Popovice a zvlášť ve skupině MŠ Hradčovice, kde program zařazený do výuky neproběhl. Údaje byly následně porovnány mezi sebou. Na jejich základě byla potvrzena nebo vyvrácena stanovená hypotéza.

3.4.1 Metody výzkumu

Metodou výzkumu byla zvolena metoda ex post facto, kdy z výše uvedené teorie předpokládáme potvrzení hypotézy, že vybrané techniky rozvoje EI dětí, pozitivně ovlivní nárůst EI předškolního věku.

3.4.2 Způsob sběru dat

Data ve výzkumu jsou sbírány za pomoci nástroje záznamového archu, který jsem sestavila za pomoci odborné literatury (pozn. záznamový arch byl sestaven za pomoci testů EI- Wood, Tolley, 2003, Brockert, Braunová, 1997) k tomuto účelu. Jelikož neexistují jednotné standardizované testy na měření EI, ani jednotné záznamové pozorovací, nebo diagnostické archy. Jak uvádí P. Gavora (2000) některé výzkumné nástroje existují v hotové formě

a jsou připraveny k použití, ale pro mnohé výzkumy se hotové nástroje nehodí, a proto výzkumníci zhotovují nástroje nové. Data zaznamenávaly třídní učitelky z MŠ do záznamového archu na základě jejich pozorování projevů dětí ve třídě. Využívají při tom techniku pedagogické diagnostiky, tj. posouzení a určení stavu rozvoje žákovy osobnosti, ke které jsou v rámci své profese kompetentní. Záznamový arch je určen pro 12 dětí ve věku 5-6 let v obou skupinách. Arch je předem strukturovaný, v jeho první části se nachází záznam emočních schopností, který je zaznamenán pomocí slovního škálování, v druhé části se nachází soubor otevřených otázek zaměřených na jednotlivé dovednosti a mnou vybrané oblasti EI. Třídní učitelka MŠ Hradčovice vyplní záznamové archy dětí, na základě jejich zkušeností s dětmi a pozorování projevů dítěte ve třídě. Ve skupině MŠ Popovice vyplní třídní učitelka totožné záznamové archy po realizaci programu rozvoje. Následně budou tyto dvě skupiny porovnány, při předpokladu, že počáteční emoční vývoj dětí je stejný. Získaná data budou numericky zaznamenána do tabulek a vyhodnocena.

3.4.3 Metody vyhodnocování dat

Získaná data jsou následně porovnány, zaznamenány a uspořádány čárkovací metodou - je zaznamenán počet jejich výskytu - v části škál a dále u otevřené části otázek zpracovány technikou kódování, tzn. převádění informací z jednoho systému znaků do druhého, odpovědím je přiřazen kód jimiž jsou data parafrázována. Kód zaznamenává jeden typ odpovědi, dále se pak prvotní kategorie dělí do menších celků, čímž dojde k redukci textu. Získáváme obraz o zjišťované problematice. Data jsou obsahově analyzována a slovně vyhodnocena. U obsahové analýzy je text, který je sám o sobě složen ze slov a vět, převeden na kvantitativní míru. Podle Kerlinga (1972) jsou všechny texty potencionálně kvantifikovatelné. Data jsou dále slovně interpretována a zhodnocena. Pro větší přehlednost jsou získaná data uspořádána do tabulek a následně grafů, při čemž pod každým získaným údajem, zaznamenaným v tabulce a grafu, je následně interpretovaný výsledek pozorovaného jevu porovnáním (pro lepší přehlednost jsou některá data uváděna v procentech).

3.4.4 Nedostatky výzkumu

Nedostatkem výzkumu by mohlo být to, že experiment *ex post facto* je limitovaný tím, že se zde nemůže manipulovat s nezávislou proměnou, lze ji tedy jen velmi obtížně kontrolovat, nedochází v něm k náhodnému výběru zkoumaných jevů a může zde se zde tedy

objevit riziko nesprávné interpretace dat. Z těchto důvodů bývají výsledky těchto výzkumů méně věrohodné než výsledky výzkumů experimentálních. (Kerlinger, 1972)

Dalším z možných nedostatků výzkumu by mohla být subjektivnost pohledu učitelek MŠ na osobnost každého jednotlivého dítěte.

4 REALIZACE VÝZKUMU

4.1 Příprava výzkumu

Příprava výzkumu probíhala sestavením programu rozvoje emoční inteligence a konzultací programu s vedoucí učitelkou MŠ. Program byl sestaven dle odborné literatury, která je zaměřena na rozvoj EI u dětí předškolního věku - Fábiková, Míňová, Semanová, Lacová, Pružinská, Müllerová, Molicka, Šimová, Dargová jsou jedny z řady autorů, kteří se podrobně věnují metodám a technikám rozvoje EI a rozvoje dětské osobnosti, prostřednictvím tvořivých her. Program se sestává z 5 bloků (oblastí): sebeuvědomění, sebekontrola, empatie, motivace, sociální dovednosti. Každý blok je rozdělen do dvou částí, každý z nich byl realizován v jeden den. Jednotlivé bloky se skládají ze souboru her a aktivit, které mají rozvíjet dané emoční oblasti - sebeuvědomění, sebekontrolu, motivaci, empatii, sociální dovednosti, hravou, zábavnou a pro děti zajímavou a jednoduchou formou.

4.2 Realizace výzkumu

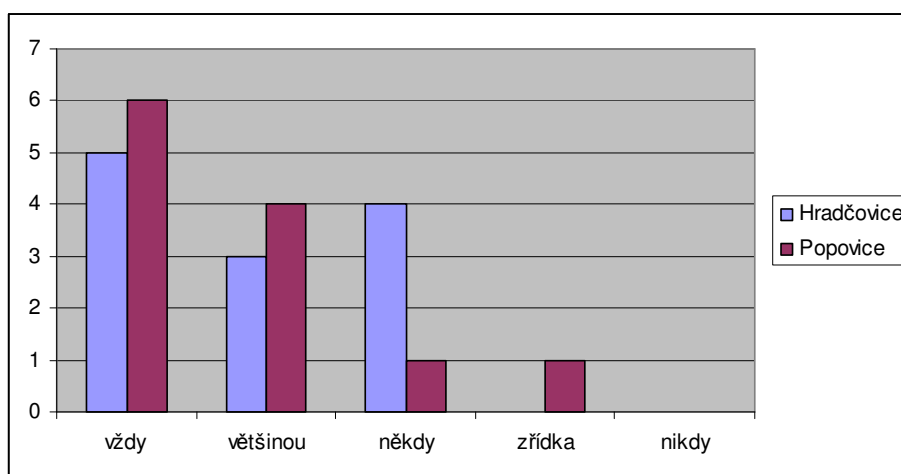
Výzkum proběhl od 11. 4. 2011 do 22. 4. 2011 v MŠ. Výzkum probíhal každý den v týdnu a byl třídní učitelkou zařazen do denního programu. Cílem realizace výzkumu bylo plynule zařadit rozvíjící program EI do výuky a navodit přirozenou atmosféru, aby děti nevěděly, že jsou zkoumány a chovaly se spontánně. Za pomoci námi zvolených technik - hry, relaxace, hudby, pohádek a dramatizace byly cíleně rozvíjeny oblasti EI - sociální, empatické, sebepoznávací, motivační a sebeovládání (sebekontroly). Na začátku každého bloku použila učitelka relaxační cvičení na zklidnění dýchání za pomoci tiché, uklidňující hudby. Pak si s dětmi povídala k danému tématu, na něž plynule navazoval soubor her, které byly zaměřené na danou oblast rozvoje. Na závěr si děti mohly vybrat za odměnu za spolupráci pohádku k tématu ze sbírky Pohádky z měsíční pohádky a Příběhy které léčí, jako zpětnou vazbu si s dětmi povídala o jejich pocitech z pohádky a z her. Na konci si s dětmi shrnuly a zopakovaly, co se za týden naučily, co je bavilo a zaujalo. Po aplikaci výzkumného programu rozvíjícího EI byly následně učitelkou MŠ Popovice vyplněny záznamové archy, taktéž byly vyplněny záznamové archy i v MŠ Hradčovice.

4.3 Získané výsledky

Tab. 1. Sebevládnání 1

Dítě při hře a společné práci projevuje trpělivost.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	5	3	4	0	0
Popovice	6	4	1	1	0

Zdroj: Záznamový arch



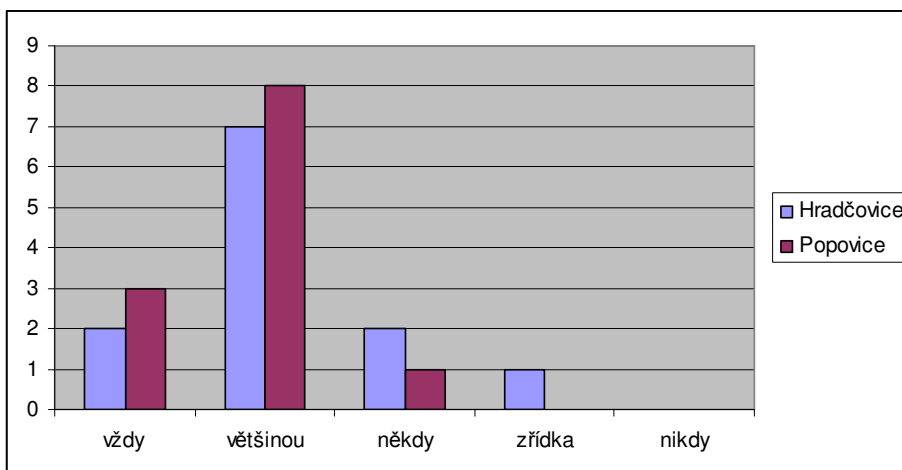
Obr. 1. Sebevládnání 1 - trpělivost

Otázka měla odhalit míru sebevládnání dítěte a tedy jeho emoční schopnost sebekontroly, děti z Popovic měly o něco málo větší naměřené hodnoty, o 16,7% při odpovědích *vždy* a *většinou*, zatímco děti z Hradčovic měly oproti Popovicím zvýšenou hodnotu v projevu trpělivosti odpovědi *někdy*, o 3 děti více - 25%. Celkově lze usoudit, že děti z Popovic projevují více trpělivosti.

Tab. 2. Sebevládnání 2

Dítě dovede ovládnout svou zlost.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	7	2	1	0
Popovice	3	8	1	0	0

Zdroj: Záznamový arch



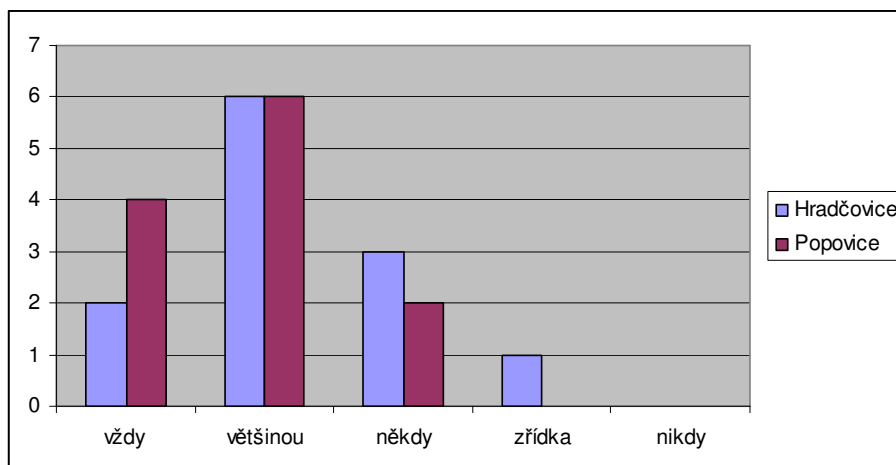
Obr. 2. Sebeovládání 2 - ovládnání zlosti

Další otázka zaměřena na sebeovládání dítěte. Pro dítě je důležité naučit se ovládat své negativní pocity a projevy, jak pro jeho vnitřní duševní rovnováhu, tak pro jeho sociální vztahy. Tabulka a následný graf nám ukazují, že děti z Popovic jsou schopné ovládat svou zlost pokud se jedná o odpověď *většinou* z 25% a *vždy* z 66,7%. Dále vidíme, že děti z Hradčovic *vždy* ovládají svou zlost z 16,7% a *většinou* z 58,3%. Hodnota *někdy* se objevuje u 1 dítěte z Popovic (8,33%) a u 2 dětí z Hradčovic, *zřídka* se objevuje u 1 dítěte z Hradčovic.. Podle výsledků u žádného dítěte se nevyskytuje absolutní neschopnost ovládnutí své zlosti.

Tab. 3. Sebeovládání 3

Dítě projevuje své pocity, emoce navenek.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	6	3	1	0
Popovice	4	6	2	0	0

Zdroj: Záznamový arch



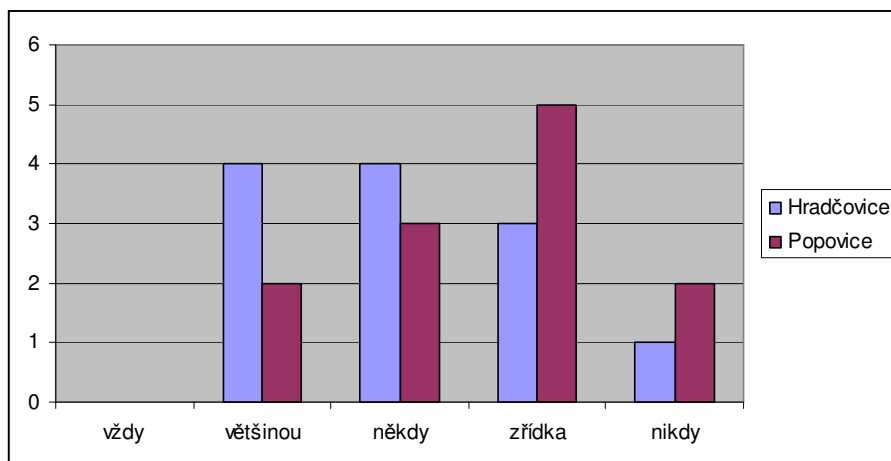
Obr. 3. Sebeovládání 3 - projevování emocí

Pro emoční inteligenci dítěte a jeho následný život ve společnosti je důležité, aby umělo projevovat své pocity navenek a to v přijatelné míře- není dobré neprojevovat své emoce, vede to k hromadění emocí uvnitř bez psychické ventilace a zároveň není v pořádku, když jsou emoce proječovány v nepřiměřené, nekontrolovatelné míře. Graf nám ukazuje, že v naměřené hodnotě *vždy* jsou děti z Popovic o 2 žáky více schopné projevovat své emoce navenek. Zajímavou hodnotou je pak zde naměřená míra *většinou*, kdy hodnoty v Popovicích a Hradčovicích jsou totožné. *Někdy* své emoce projevují 3 děti z Hradčovic a 2 z Popovic. 1 dítě z Hradčovic pak projevuje své emoce navenek jen *zřídka*, což se může později projevit jako sociální překážka.

Tab. 4. Sebeovládání 4

Dítě vynucuje si splnění své potřeby za každou cenu.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	0	4	4	3	1
Popovice	0	2	3	5	2

Zdroj: Záznamový arch



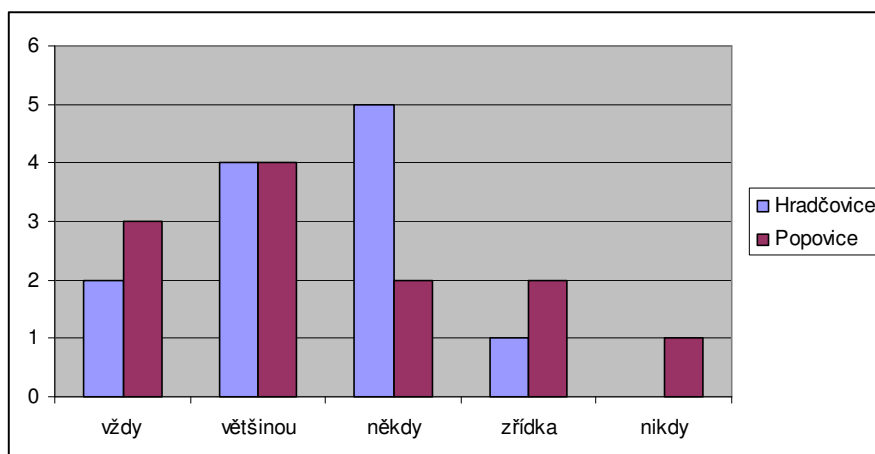
Obr. 4. Sebeovládání 4 - vynucování potřeb

V této otázce jde o projev negativní emoce. Program MŠ se snaží o to, aby dítě bylo schopno kontrolovat své potřeby a tužby a jejich plnění. Ani jedno dítě z obou skupin si nevynucuje splnění své potřeby za každou cenu, což je velmi dobrý poznatek. *Většinou* splnění své potřeby vynucují 4 děti z Hradčovic a 2 z Popovic. *Někdy* 4 děti z Hradčovic a 3 z Popovic. *Zřídka* 5 dětí z Popovic a 3 z Hradčovic. *Nikdy* 2 děti z Popovic a 1 z Hradčovic. Z grafů je patrné, že děti z Hradčovic si své potřeby vynucují častěji než děti z Popovic.

Tab. 5. Sebeovládání 5

Pokud se k dítěti projevuje spolužák agresivně- stáhne se.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	4	5	1	0
Popovice	3	4	2	2	1

Zdroj: Záznamový arch



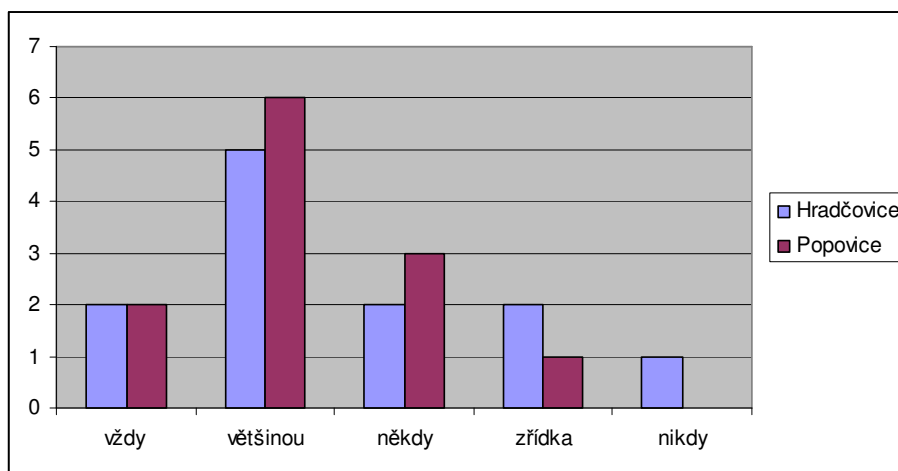
Obr. 5. Sebeovládání 5 - ovládnání reakcí

V této otázce opět zjišťujeme míru sebeovládání, kdy je typickým ukazatelem pro děti předškolního věku, že většinou na podnět agrese reagují zpětnou vazbou, místo toho, aby se kontrolovaly a tzv. "vyklidily pole". Graf uvádí, že 4 děti z obou skupin o 12 dětech jsou schopné *většinou* sebeovládání a nereagování agresí na agresi. Při čemž *vždy* jsou schopné se ovládnout jen 3 děti z Popovic a 2 z Hradčovic. *Někdy* se dokáže ovládnout 5 dětí z Hradčovic a 2 z Popovic. *Zřídka* 2 děti z Popovic a 1 z Hradčovic. *Nikdy* se neovládá a reaguje na agresi jedno dítě z Popovic, což může být ukazatelem nezvládnuté sebekontroly a konfliktnosti v komunikaci.

Tab. 6. Motivace 1

Zadané úkoly se snaží řešit, i když jsou těžší.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	5	2	2	1
Popovice	2	6	3	1	0

Zdroj: Záznamový arch



Obr. 6. Motivace 1 - překonávat překážky

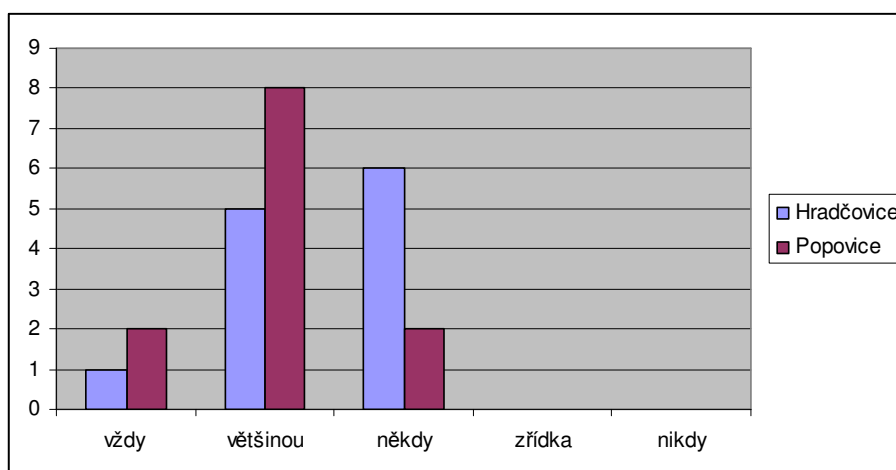
Motivace je pro děti velmi těžkou schopností, většinou se jedná jen o motivaci danou z vnějšku, je důležité sledovat vývoj motivace u dětí a podněcovat ji. Děti předškolního věku, které čeká nástup školní docházky by měly mít motivaci řešit těžší úkoly a překonávat vzniklé problémy. Dle výsledků mají 2 děti z obou skupin snahu překonávat překážky, většinou má tuto snahu 6 dětí z Popovic a 5 z Hradčovic. *Někdy a zřídka* řeší problémy 4 děti z Popovic a 4 z Hradčovic. *Nikdy* se nesnaží překonávat překážky jedno dítě z Hradčovic, můžeme se jen domnívat z jakých důvodů neprojevuje toto dítě ani malou snahu

řešení problémů- je introvert, méně oblíbené, nemá dostatečnou motivaci a dostatek podnětů, je to jen krátkodobá přechodná záležitost, nebo jsou za tím dlouhodobější příčiny, které by se měly odhalit a řešit ?

Tab. 7. Motivace 2

Dokončuje svou práci.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	1	5	6	0	0
Popovice	2	8	2	0	0

Zdroj: Záznamový arch



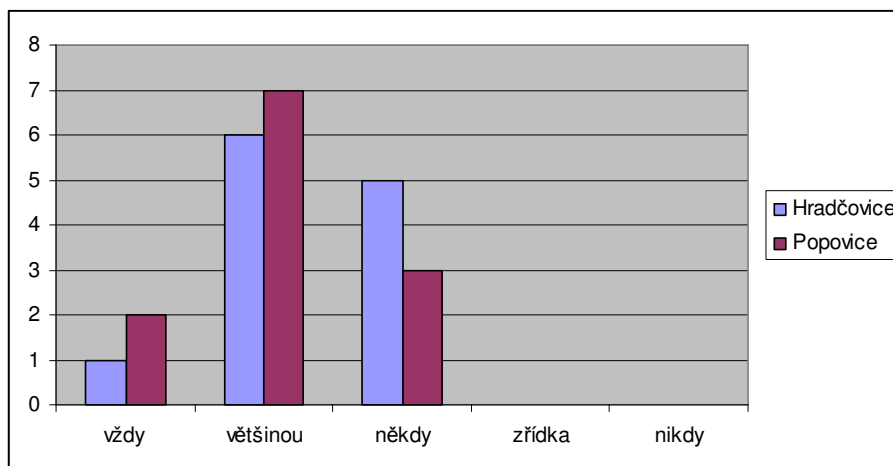
Obr. 7. Motivace 2 - dokončit práci

Tato otázka sleduje motivovanost dítěte k dokončení svých úkolů a započatých prací. schopnost dokončovat zadané úkoly, bude děti provázet jak v základní škole, tak celý život. Je důležité, aby ke své motivaci úkol dokončit měly také jistou dávku disciplíny a sebekontroly. Dítě se musí naučit "donutit se" úkol splnit, naučit se vytrvalosti a významu úsilí. V pozorovaných skupinách se ukázalo, že děti se snaží splnit své zadané úkoly a hodnoty *zřídka* a *nikdy* se nevyskytují, což je pro předškolní děti velmi dobrým ukazatelem. Dále můžeme vyčíst z tabulky, že 2 děti z Popovic jsou schopné dokončit *vždy* svou práci a 1 dítě z Popovic. Největší ukazatel se projevuje v časovém úseku *většinou*, kdy 8 dětí z Popovic dokončuje svou práci a 5 z Hradčovic. *Někdy* dokončuje svou práci 6 dětí z 12 v Hradčovicích, což je polovina a 2 děti z Popovic. Celkově se dá shrnout, že děti z Popovic jsou více motivovány dokončovat svou práci.

Tab. 8. Sebeuvědomění 1

Dokáže pojmenovat emoce, které prožívá – vztek...					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	1	6	5	0	0
Popovice	2	7	3	0	0

Zdroj: Záznamový arch



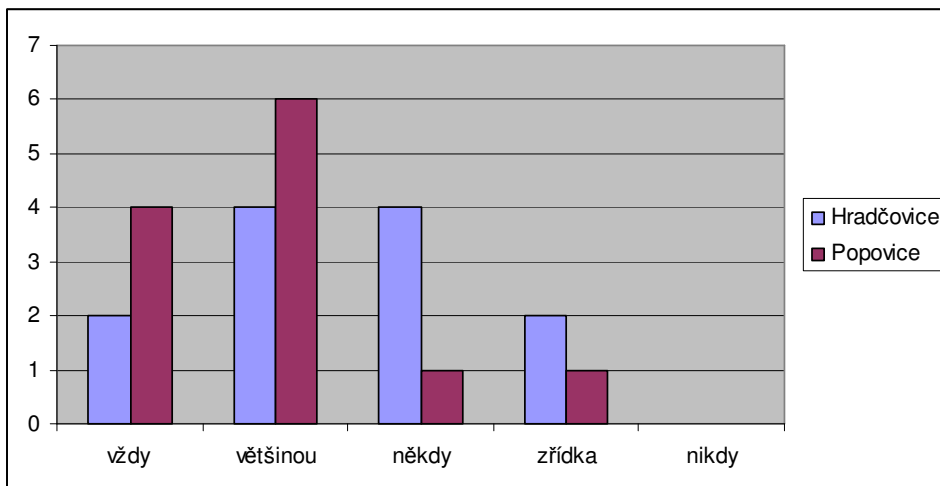
Obr. 8. Sebeuvědomění 1 - pojmenování emocí

Uvědomovat si sebe sama, své prožívání, cítění je důležitým aspektem proto, aby se děti později naučily své analyzované cítění ovládat. Sebeuvědomění je prvním krokem k sebekontrole. Verbalizace cítění a emocí je pro učitelky ukazatelem, že dítě je schopno tyto pocity u sebe rozpoznávat. *Většinou* a *vždy* jsou schopny pojmenovat své emoce 9 dětí z Popovic a 7 dětí z Hradčovic. *Někdy* pojmenovávají své emoce 3 děti z Popovic a 5 z Hradčovic.

Tab. 9. Empatie 1

Pomáhá druhým, když je to potřeba. (paní učitelce, spolužákům...)					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	4	4	2	0
Popovice	4	6	1	1	0

Zdroj: Záznamový arch



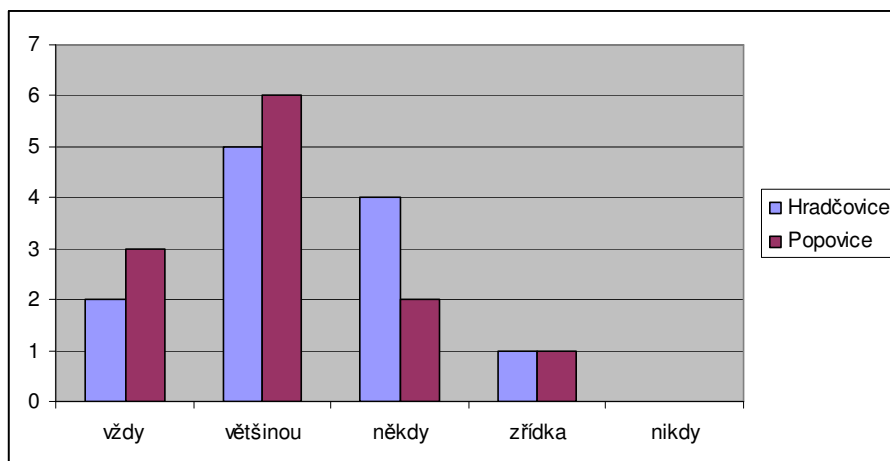
Obr. 9. Empatie 1 - pomoc druhým

Empatie je pro děti nezřídka obtížná schopnost, o to více je ale důležitá pro jejich sociální kontakt. Pomoc druhým nám ukazuje určitou dávku empatie a solidarity k ostatním. Děti z Hradčovic jsou podle tabulky ochotné pomoci *někdy* a *zřídka* z 50% ,jako jsou schopny pomáhat *vždy* a *většinou* také z 50 %, čímž nám tabulka ukazuje, že ve vybrané skupině jsou děti půl napůl schopné ochotně pomáhat, tak jako pomáhat míň ochotněji. Dobrým ukazatelem je, že se u dětí v obou skupinách nevyskytuje možnost, že by *nikdy* nebyly ochotné pomoci druhému. Děti z Popovic jsou pak ochotné pomoci *vždy* z 33,4 %, *většinou* z 50 % a *někdy* a *zřídka* přispěchají z pomoci z 16,7 %. Závěrem lze říct, že více projevují ochotu pomoci.

Tab. 10. Sociální dovednosti 1

Dokáže se zapojit do hry s dětmi.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	5	4	1	0
Popovice	3	6	2	1	0

Zdroj: Záznamový arch



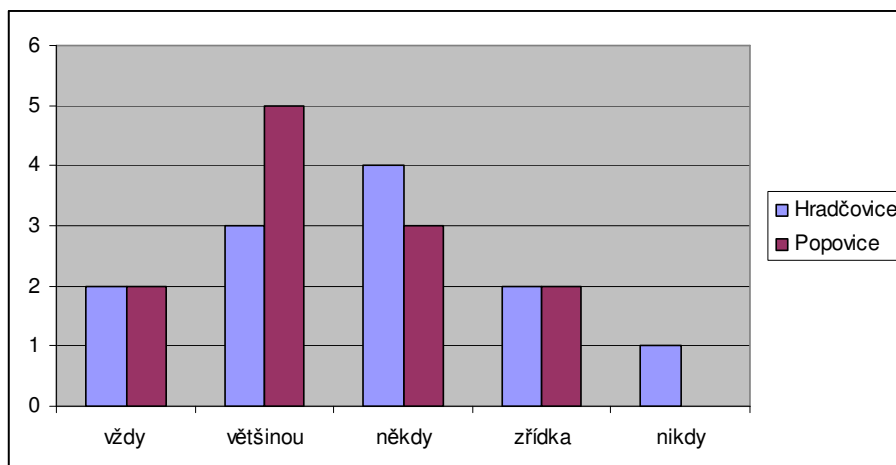
Obr. 10. Sociální dovednosti 1 - zapojení se do hry

Pro nástup do ZŠ je potřebné, aby děti byly schopné zapojit se do kolektivu, jestli jsou toho schopné už v MŠ nám ukazují prostřednictvím hry. Kolektiv je pro děti vstupem do společnosti a navíc si zde můžou najít přátele. Shapiro (2009) dokonce považuje přátelství za jeden z nejdůležitějších prvků ve vývoji dítě, který může ovlivnit jeho vztahy v dospívání a dospělosti. A jak jinak se dá v tomto věku navazovat přátelství než prostřednictvím hry? Tabulka uvádí, že 9 dětí z 12 v Popovicích, tedy 75% je schopno zapojit se do hry s ostatními *většinou* a *vždy*, což je velmi dobrý ukazatel. Děti z Hradčovic se zapojují do hry *většinou* a *vždy* z 58,3 %, což je také dobrý ukazatel, jelikož je to větší polovina dětí - 7. *Někdy* a *zřídka* se zapojuje 25% dětí z Popovic a 41% dětí z Hradčovic. Žádné z dětí se neprojevovalo, že by se nikdy nepřipojilo ke kolektivu.

Tab. 11. Sociální dovednosti 2

Dokáže zaujmout skupinu.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	2	3	4	2	1
Popovice	2	5	3	2	0

Zdroj: Záznamový arch



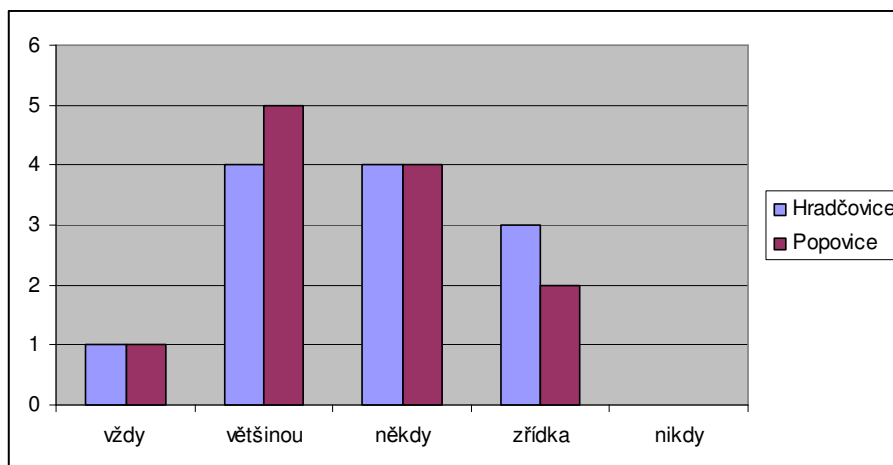
Obr. 11. Sociální dovednosti 2 - zaujmutí skupiny

K důležité sociální dovednosti se řadí i schopnost zaujmout kolektiv. Strhávat na sebe pozornost je pro děti v tomto věku typické, ale opravdu zaujmout skupinu není jednoduchým úkolem, pro děti ani pro dospělé. Data ukázala, že *vždy* zaujme skupinu svým chováním 2 děti z obou skupin, lze se domnívat, že tyto děti pak mají ve skupinách nějakou vedoucí roli, nebo roli baviče. *Nikdy* je uvedeno u jednoho dítěte ve skupině z Hradčovic, i zde se můžeme jen domnívat co bylo příčinou tohoto jevu, jestli je dítě spíše ostýchavé, nebo neumí zaujmout spolužáky, nebo nemá vůbec potřebu strhávat na sebe pozornost kolektivu. *Zřídka* se podaří zaujmout 2 dětem z obou skupin. Většinou a někdy zaujme skupinu 66,7% dětí z Popovic a 50 % dětí z Hradčovic. hodnoty v Popovicích jsou o něco málo větší - téměř o 17%.

Tab. 12. Sociální dovednosti 3

Dokáže ostatní rozesmát.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	1	4	4	3	0
Popovice	1	5	4	2	0

Zdroj: Záznamový arch



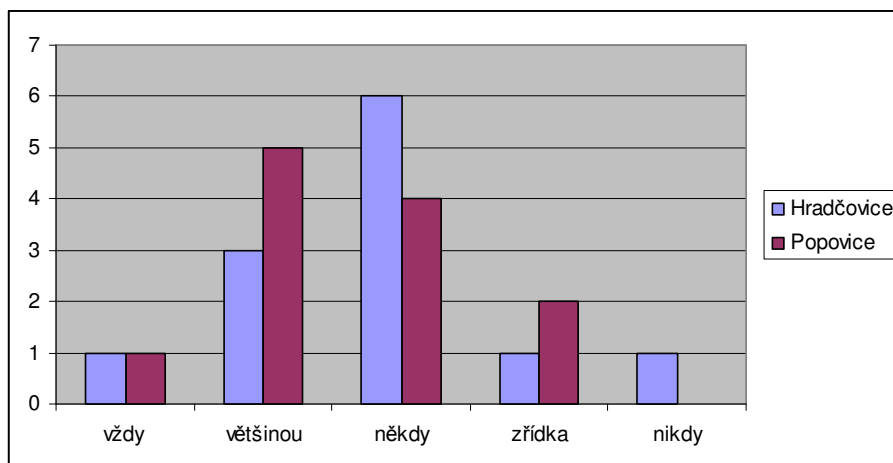
Obr. 12. Sociální dovednosti 3 - rozesmání ostatních

Humor je důležitou sociální dovedností. Jak uvádí Shapiro (2009) je to jeden z nejvíce oceňovaných povahových rysů u dětí i u dospělých. Během celého života člověka mu humor může pomáhat vycházet s druhými a vyrovnávat se s nejrůznějšími problémy. A také kdo by se rád nesmál a nebyl v blízkosti někoho zábavného? Tabulka ukazuje 2 děti- jedno z Hradčovic a jedno z Popovic, které *vždy* dokážou rozesmát ostatní, podle záznamových archů jsou to tytéž děti, které v předchozí tabulce byly uvedeny, že dokážou vždy zaujmout kolektiv. Domnívám se, že právě humor je prostředek, kterým zaujímají své spolužáky a stávají se pro ně atraktivními. *Většinou* dokáže ostatní rozesmát 41% dětí z Popovic a 33,4% z Hradčovic. Stejná hodnota je naměřena u časového úseku *někdy*, 33,4% dětí z obou skupin. *Zřídka* rozesměje ostatní 25% z Hradčovic a 16,7 % z Popovic. Učitelky nezaznamenaly, že by některé dítě nebylo vůbec *nikdy* schopné rozesmát ostatní.

Tab. 13. Sociální dovednosti 4

Dokáže se prosadit ve skupině.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	1	3	6	1	1
Popovice	1	5	4	2	0

Zdroj: Záznamový arch



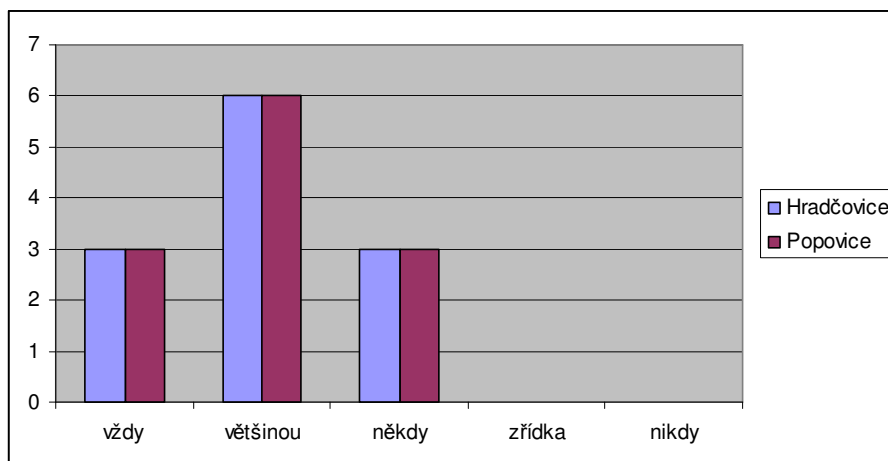
Obr. 13. Sociální dovednosti 4 - prosazení se ve skupině

Prosadit ve skupině sebe a svůj názor je pro děti také důležitým faktorem do budoucna, kdy se budou muset často prosazovat a "bojovat" za sebe, aby uspěly. Tabulka opět ukazuje na 2 děti z obou skupina, které jsou schopné *vždy* jak zaujmout, tak pobavit, tak i prosadit sebe sama v kolektivu. 5 dětí z Popovic je schopné *většinou* prosadit své zájmy ve skupině a 3 děti z Hradčovic. Vyšší počet dětí - 6 z Hradčovic se dokáže prosazovat *někdy*. U Popovic jsou to 4 děti. zřídka nebo nikdy se prosazují 2 děti z Hradčovic a 2 z Popovic, při tom jedno dítě z Hradčovic se neprosazuje *nikdy*, ukazuje nám to i tabulka č.11, kdy to jisté dítě nedokáže skupinu zaujmout. To nám ukazuje vzájemnou provázanost jednotlivých sociálních dovedností.

Tab. 14. Sociální dovednosti 5

Komunikuje bez problémů s ostatními.					
	vždy	většinou	někdy	zřídka	nikdy
Hradčovice	3	6	3	0	0
Popovice	3	6	3	0	0

Zdroj: Záznamový arch



Obr. 14. Sociální dovednosti 5 - komunikace s ostatními

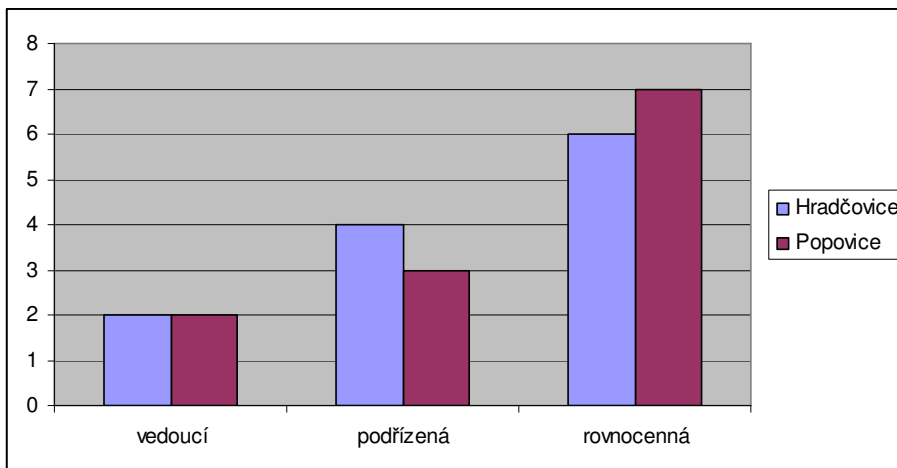
Najdeme mnoho dětí v předškolním věku, které mají problém s komunikací a konverzačními dovednostmi. Může za to moderní společnost a pasivně trávený čas? Můžeme se jen domnívat. Z důvodů špatné komunikační schopnosti hrozí dítěti až odloučení z kolektivu. Jen díky tomu, že není schopno dostatečné interakce se z něj může (ale i nemusí) stát tzv. outsider. Komunikace sbližuje jednotlivce i kolektiv. Získané data nám přinesly velmi zajímavý poznatek a to, že děti z obou skupin jsou schopné verbální komunikace na stejné úrovni. Proč se nezvýšila data ve skupině v Popovicích se lze jen domnívat, při zpětném rozboru jsem zjistila, že přímo a cíleně na rozvoj verbálních komunikačních schopností nebyla zaměřena žádná disciplína, tato schopnost byla u realizovaných her rozvíjena jen podružně, hry se spíše zaměřovaly na spolupráci a utužení celého kolektivu.

V druhé části záznamového archu byla data obsahově analyzována, zakódována a zredukována do následujících výsledků. Otevřená část otázek byla zařazena do archu z důvodu, že technika škálování by nemusela uspokojivě obsáhnout veškerá hledaná data. Získaná data vždy nedávají celkový počet dětí 12, jako tomu bylo v tabulkách škálovacích, protože některé jevy se u dětí mohou vyskytnout zároveň nebo v kombinaci.

Tab. 15. Sociální dovednosti 6

Charakterizujte postavení dítěte v rámci třídního kolektivu.			
	vedoucí	podřízená	rovnocenná
Hradčovice	2	4	6
Popovice	2	3	7

Zdroj: Záznamový arch



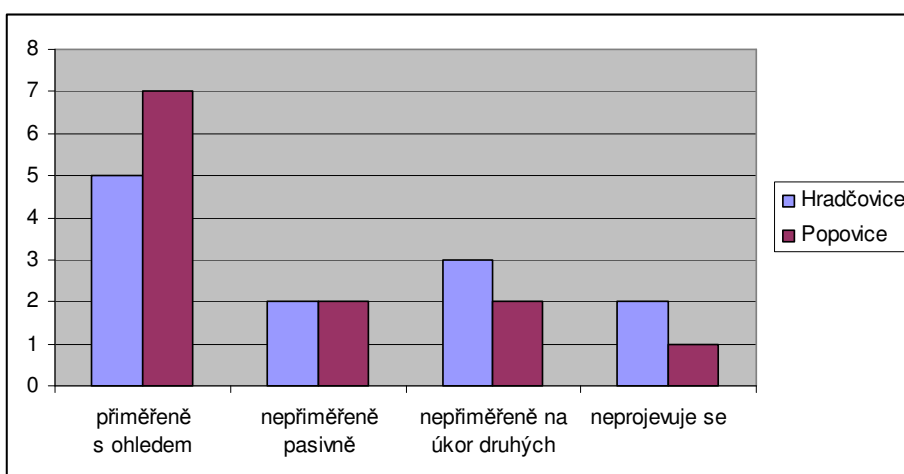
Obr. 15. Sociální dovednosti 6 - postavení v kolektivu

Z textu jsme vytrídily údaje a dostaly jsme 3 typy rolí, které se v obou skupinách objevují. Vedoucí roli ve skupinách mají 2 děti v každé skupině. V Hradčovicích jsou 4 děti v podřízené roli a 3 děti z Popovic. 7 dětí z Popovic se projevuje jako rovnocenní partneři a 6 z Hradčovic.

Tab. 16. Sociální dovednosti 8

Ve skupinové hře se projevuje.				
	přiměřeně s ohledem	nepřiměřeně pasivně	nepřiměřeně na úkor druhých	neprojevuje se
Hradčovice	5	2	3	2
Popovice	7	2	2	1

Zdroj: Záznamový arch



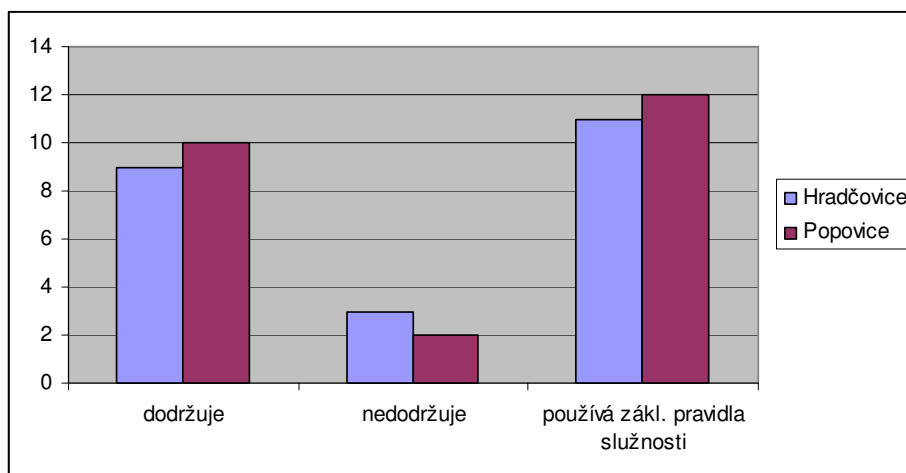
Obr. 16. Sociální dovednosti 8 - projevy ve hře

Otázka nám má ukázat, jak se dítě projevuje v kolektivu. Data byla zpracována do 4 skupin podle projevů dítěte. 7 dětí z Popovic se *projevuje přiměřeně s ohledem* na druhé, což je velmi dobrý ukazatel pro sociální skupinu. 5 dětí z Hradčovic se projevuje také přiměřeně s ohledem na druhé. 2 děti z obou skupin se projevují *nepřiměřeně pasivně* - což nám potvrzuje získaný údaj z tab. 10, kdy 2 děti, tytéž, se projevují ve skupinové hře zřídka. *Nepřiměřeně na úkor* druhých se projevují 3 děti z Hradčovic a 2 z Popovic. *Neprojevují se* 2 děti z Hradčovic a jedno z Popovic.

Tab. 17. Sociální dovednosti 9

Jak dodržuje stanovená pravidla.			
	dodržuje	nedodržuje	používá zákl. pravidla slušnosti
Hradčovice	9	3	11
Popovice	10	2	12

Zdroj: Záznamový arch



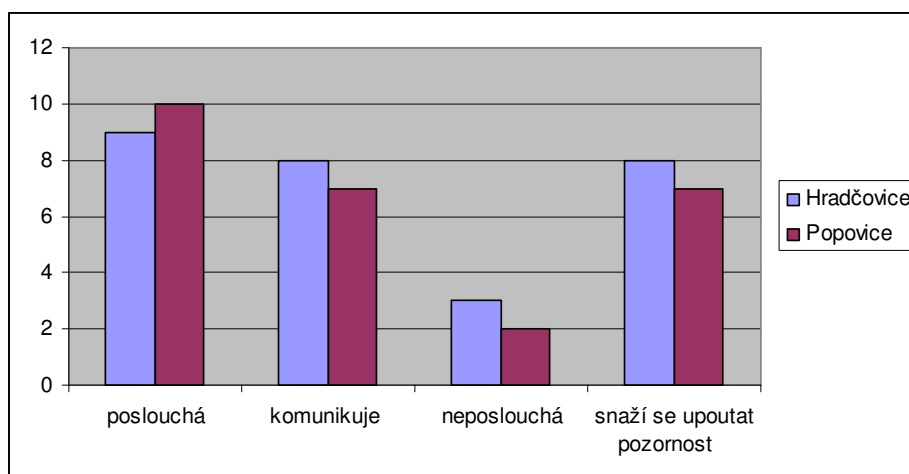
Obr. 17. Sociální dovednosti 9 - dodržení pravidel

Dodržování stanovených pravidel je důležitou podmínkou při vstupu do ZŠ, v opačném případě- nedodržování pravidel- bude mít následně dítě problémy socializovat se a zařadit se do kolektivu i společnosti. Získané hodnoty jsou velmi podobné, vyšlo, že 9 dětí z Hradčovic a 10 ze skupiny Popovic dodržují pravidla. Doplněním bylo používání základních pravidel slušnosti, což je také nezbytná vlastnost prosociálního chování. Jedno dítě z Hradčovic má problémy s dodržováním těchto pravidel- poděkování, poprosení, požádání, pozdravení.

Tab. 18. Sociální dovednosti 10

Popište chování dítěte k autoritě (učitelka MŠ).				
	poslouchá	komunikuje	neposlouchá	snaží se upoutat pozornost
Hradčovice	9	8	3	8
Popovice	10	7	2	7

Zdroj: Záznamový arch



Obr. 18. Sociální dovednosti 10 - chování k autoritě

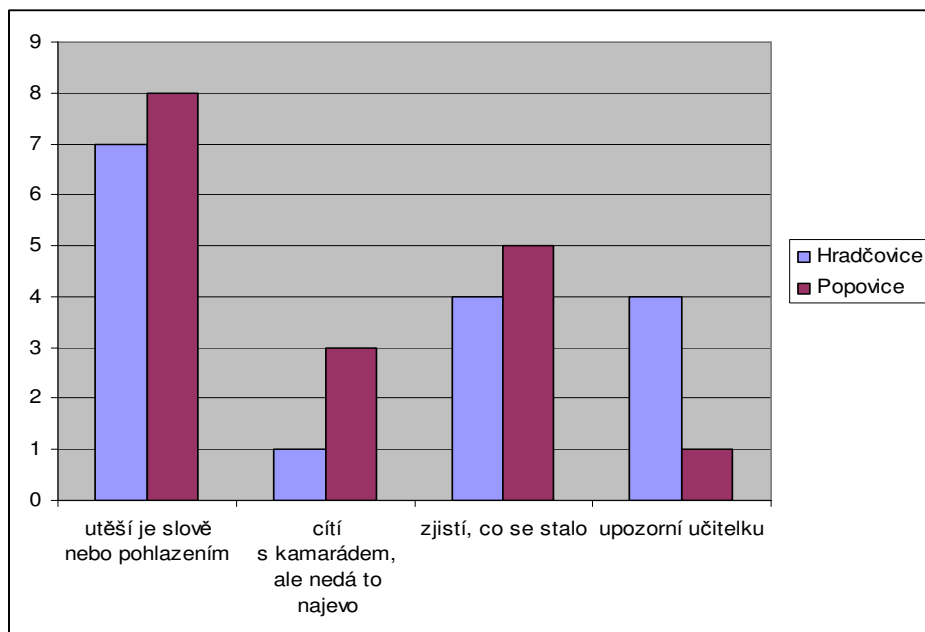
Na dodržování pravidel navazuje plynule také aspekt chování k autoritě. V budoucí školní docházce, jakož i v životě bude po dětech vyžadováno respektování autority, proto je důležité, aby si tuto dovednost osvojily už v MŠ. Respektování autority je přitom vázáno na samotnou sebekontrolu dítěte, s kterou mají občas některé děti obtíže. Z tabulky vychází, že 83,3% dětí z Popovic poslouchá autoritu- respektuje. 75% dětí z Hradčovic poslouchá autoritu, což je také velmi dobrým ukazatelem. 3 děti z Hradčovic mají obtíže s absolutním podřízením se autoritě a 2 děti z Hradčovic. Ze získaných dat dále vyšlo, že 66,7% dětí z Hradčovic komunikuje s autoritou a 58,3% z Popovic, stejné děti v obou skupinách se snaží upoutat na sebe pozornost autority.

Tab. 19. Empatie 2

Popište chování dítěte k smutnému kamarádovi.				
	utěší je slově, pohlazením	cítí s kamarádem, ale nedá to najevo	zjistí, co se stalo	upozorní učitelku

Hradčovice	7	1	4	4
Popovice	8	3	5	1

Zdroj: Záznamový arch



Obr. 19. Empatie 2 - projev soucitu

Tato otázka měla být formou určitého testu směrem k dětem, tedy jestli jsou schopny reagovat na smutného kamaráda a jak se projevuje jejich empatie. Z výsledků jsme se dozvěděli, že 66,7% dětí z Popovic kamaráda utěší *slovně nebo pohlazením*, což je výborný projev empatie.

4.4 Závěry z výzkumu

Když jsme porovnali jednotlivé tabulky a grafy, zjistili jsme, že hodnoty ve skupině z mateřské školy Popovice, kde byl realizován rozvíjející program emoční inteligence jsou nepatrně vyšší, než u skupiny dětí z mateřské školy Hradčovice, kde program realizován nebyl a zjišťovány byly emoční schopnosti, které se u dětí z Hradčovic vyskytly přirozeně.

Tabulky č. 1, 2, 3, 4, 5 - nám zaznamenávají schopnosti sebeovládání. Ze získaných výsledků bylo zjištěno, že skupina mateřské školky Popovice má o něco málo více rozvinutou schopnost sebeovládání a sebekontroly. Tabulky ukazují, že ve zvládnutí trpělivosti, zlosti, projevoování emocí, ovládnutí svých potřeb a nenechání se vyprovokovat agresí, mají děti

z Popovic častěji naměřené časové hodnoty vždy – většinou - někdy více než děti z Hradčovic. Z toho usuzuji, že děti z Popovic jsou více schopné sebeovládání.

Tabulky č. 6 a 7 zaznamenávají motivaci dětí, kdy se děti z Popovic snažily o něco více překonávat překážky a dokončovat svou práci, k čemuž byly v programu rozvoje EI motivovány.

Tabulka č. 9 a 19 zaznamenává projev empatie u dětí. Děti z Hradčovic jsou ochotné pomoci kamarádovi vždy a většinou, stejně jak někdy a zřídka. A při tom projevují svou empatii ke smutnému kamarádovi nejčastěji pohlazením, nebo snahou o utěšení. Děti z Popovic projevují ve větší míře ochotu pomoc kamarádovi vždy a většinou, o 1% víc se pak snaží smutného kamaráda utěšit slovně nebo pohlazením nebo zjistit, co ho rozesmutnilo. Z toho se dá usoudit, že jsou více schopné empatie.

Tabulka č. 8 zjišťuje míru sebeuvědomění si vlastních emocí u dětí. I v tomto případě bylo více dětí z Popovic schopné rozpoznávat své emoce.

Tabulky č. 10 až 18 pak mapují sociální dovednosti dětí. Zde byla zjišťovaná data zaměřena na dovednosti zaujetí kolektivu, zapojení se do hry, rozesmátí ostatních, komunikaci, postavení ve skupině, projevování se ve hře, respekt k pravidlům a chování k autoritě. V tab. č. 14 se objevil zajímavý ukazatel a to, že všem dětem vyšly stejné hodnoty, jak už jsem uvedla verbální komunikace, ač je důležitým aspektem, byla u zvoleného programu rozvíjena jen podružně. Vyšlo nám, že většina dětí komunikuje s ostatními většinou bez problémů. A jak je vidět z tabulek a jak jsem uvedla v popisících pod nimi, děti z Popovic mají vždy a většinou vyšší hodnoty než děti z Hradčovic. Děti z Popovic se ukazují tedy jako ti, kteří mají více rozvinuté sociální dovednosti, i když naměřené hodnoty jevu byly vždy velmi podobné.

Zajímavým poznatkem je také to, že hodnoty v části škál byly v naprosté většině nevyhraněné, tzn. že krajní hodnota *vždy* se vyskytovala zřídka a hodnota *nikdy* dokonce ještě méně. Ze záznamových archů nám také vychází, že v obou skupinách je jedno dítě, které se mírně vymyká z řady ostatních a má více rozvinuté emoční schopnosti.

Je důležité neopomenout to, že každé dítě je originálem a tak k němu musí být přístupováno. Získané výsledky v každé skupině nám může velice ovlivnit výkyv některých jedinců, kdy v některé skupině se objevují děti s vyšší emoční inteligencí a sociálními schopnostmi a v druhé naopak se vyskytuje jedinec nebo jedinci s méně rozvinutou EI. Paní učitelky

zaznamenaly data do archů na základě svého pozorování, projevů dětí. Tyto děti znají a pracují s nimi již delší dobu, ale jak mně samy upozorňovaly, pozorování dětí v tomto věku může být zavádějící, protože emoce dětí se velmi těžce posuzují.

Z výsledků získáváme závěr, že děti z MŠ Popovice projevují více emočních schopností, než u dětí z MŠ Hradčovice.

Stanovená hypotéza: Předpokládám, že dojde k pozitivním změnám v oblastech emoční inteligence dětí předškolního věku, jestli- že budou tyto oblasti záměrně rozvíjeny za pomoci sestaveného programu - byla potvrzena a náš předpoklad, že se emoční inteligence u dětí předškolního věku dá rozvíjet za pomoci speciálních metod a technik, je správný.

Cíl výzkumu byl naplněn. Emoční inteligence dětí předškolního věku byla stimulována a rozvíjena. A to za pomoci dílčích cílů, tedy za pomoci stanoveného programu a ověření výsledků.

Hypotéza je potvrzena, ale je důležité uvést, že získané výsledky jsou jen orientační a nemají žádnou statistickou významnost.

Abychom měli možnost nahlédnout do problematiky rozvoje EI i z druhé strany pohledu, uvádím jako zpětnou vazbu programu na rozvoj EI krátký rozhovor s paní učitelkou, která program realizovala.

Přepis rozhovoru:

1. Slyšela jste někdy o emoční inteligenci a o tom, že se dá EI rozvíjet u dětí předškolního věku?

" Slyšela jsem o ní na vysoké škole, ale jen letmo. Metodám rozvoje jsme se nevěnovali vůbec, takže ano, je to pro mě dá se říct novinka."

2. Jak se Vám pracovalo s dětmi celé dva týdny?

"Bylo zajímavé pozorovat změny v chování dětí při některých hrách, hlavně jejich projevy emocí byly zajímavé, když jsem se zaměřila na jejich pozorování, viděla jsem najednou děti v trochu jiném světle. Děti na hry reagovaly skvěle a moc je bavily."

3. Pozorovala jste při realizaci programu u dětí nějaké specifické změny v chování v průběhu her?

"Víc si všímaly prožívání druhých, při některých hrách tedy. Viděla jsem ten den co jsme mluvili o prožívání druhých- empatii a říkali jsme si různé příklady, toho co cítí ostatní, no, připadalo mi, že si víc všímali ostatních a snažili se být ohleduplnější, což se jindy až tak neprojevovalo. Ale moc dlouho jim to nevydrželo, na druhý den se už zase poždúchovaly (smích), tak jsem ji předešlé téma musela připomenout a vypadalo to, že se nad tím opravdu přemýšlí."

4. Dle Vašeho názoru, co si myslíte, že program dětem dal? A mohl je něco naučit i za tak krátkou dobu?

"Myslím právě to všímání si, co kdo prožívá, všímání si co se v jejich okolí děje. "

Jak to myslíte?

" Děti jsou zvyklé všímat si více toho, co se děje jim než ostatním, teď je hry donutily a navedly takříkajíc, aby se vcítily do toho druhého. Jakože si uvědomovaly více, že všichni prožíváme podobné pocity, když jsme si o tom povídali. Když mu někdo ubližuje, je mu to nepříjemné, to samé cítí i ten druhý. Děti to často vědí, ale to, že jsme si o tom povídali, je jakoby utvrdilo v tom, že to tak je. Ale 10 dní je opravdu krátký čas, aby se pro ně získané poznatky staly trvalejšími."

5. Myslíte, že emoční inteligence je důležitá pro vývoj dítěte v předškolním věku, že by při výuce dětí na ni měl být kladen větší důraz?

"Ano. Je škoda, že se emoční inteligenci nevěnuje tolik pozornosti jako vědomostní oblasti v osnovách. Myslím tím, že se jí nepřikládá stejná váha. Určitě by stálo zato, ji zařadit více do osnov mateřských školek."

Proč konkrétně, co se Vám na ní líbí?

" Myslím, že by hry na rozvoj emoční inteligence mohly ovlivnit celý kolektiv třídy a posilnit ho. Ty hry, které jsme hrály byly hodně o tom spolupracovat, zapojit se, najít si kamaráda. To je dobré. Míň soupeření a víc spolupráce."

Děkuji Vám za Váš čas.

"Já děkuji, byla to zajímavá zkušenost."

4.5 Doporučení pro praxi

Závěrem lze říci, že emoční inteligence dětí je důležitým ukazatelem ve vývoji dětí a v jejich budoucnosti. A protože existuje řada programů, technik a metod na její rozvoj, mělo by se tak činit a měla by být rozvíjena. A mělo by být tak činěno záměrně a cíleně. Podle autorek Lacové a Miňové (2008) by měla být emoční výchova ve spojení s výchovou prosociální a měla by tedy být rozvíjena oblast emočně -sociální.

Při edukačním rozvoji emoční inteligence by mělo být využíváno techniky zážitkového učení, dramatizace, tvořivosti a dalších.

Doporučím pedagogům MŠ tedy je, aby věnovali patřičnou pozornost emoční inteligenci dětí, aby využívali metod rozvoje, aktivně se zaměřovali na rozvoj EI.

A v neposlední řadě zařazovali programy a projekty rozvoje do každodenního vyučovacího procesu. Aby byly vyváženě a rovnoměrně zastoupeny všechny složky rozvoje, ne jen kognitivní, fyzické, kulturní, aj., ale aby byla zastoupena i emoční složka, přímo zaměřena na rozvoj emoční inteligence dětí předškolního věku.

ZÁVĚR

Emoce prostupují celým životem člověka, jsou odrazem jeho lidskosti. Jsou tím, co dělá člověka člověkem, potřebuje je k tomu, aby mohl být šťastný. Ale ještě něco potřebuje, a to je sdílet s někým svůj život, s rodinou, s přáteli, s partnerem... Emoce tady byly od začátku věků spolu s člověkem. Vždy se v jeho životě vyskytla čas od času doba, kdy ho emoce ovládaly, zmítaly jím a činily ho zmateným. Bohužel v dnešní moderní a uspěchané civilizaci, vlivem determinantů, kterých se vyskytuje bohatě, se lidem stává stále častěji, že jsou svými emocemi ovládnuti a činí je nešťastnými a ne šťastnými. Potom jsou lidé nuceni vyhledat pomoc, nebo hrozí, že stav neštěstí přejde až do dlouhodobé podoby nešťastného života. Je důležité, abychom budoucí generace, které budou čelit stále narůstajícím vlivům determinantů, naučili ovládat své emoce, být pány svého prožívání. A mým názorem je, že jsme toho schopni za pomoci rozvoje emoční inteligence, která se může stát jedním z nástrojů výchovy budoucích generací a tvorby jejich šťastného prožívání a života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BROCKERT, S., BRAUNOVÁ, G. *Testy emocionální inteligence*. Praha: Ikar, 1997. 176 s. ISBN 80-7202-149-4.
- [2] DOČKALOVÁ, V., SOBOTKOVÁ, I. *Vybrané kapitoly z psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. 116 s. ISBN: 80-7067-363-X.
- [3] CHRÁSKA, M. *Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [4] FABÍKOVÁ, A., MIŇOVÁ, M. *Rozvíjající program emocionální inteligence*. Rokus, 2008. 121 s. ISBN 978-80-89055-84-5.
- [5] GARDNER H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999. 398 s. ISBN 80-7178-279-3.
- [6] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Kolumbus, 1997. 348 s. ISBN 80-85928-48-5.
- [8] HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
- [9] KERLINGER, F. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, 1972. 705 s.
- [10] KOLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 233-257 s. ISBN 80-7368-018-1.
- [11] LACOVÁ, E., MIŇOVÁ, M. *Náš kolotoč šťastna*. Rokus, 2008. 95 s. ISBN 978-80-89055-86-9.
- [12] LANGMEIER, J., KREJČIŘÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. 368 s. ISBN 80-7169-195-X.
- [13] LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. 199 s. ISBN 80-7178-205-X.
- [14] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. ED. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno Masarykova universita, Paido (brož.) 2005. 134 s. ISBN 80-7315-102-2.

- [15] MOLICKA, M. *Příběhy, které léčí*. Praha: Portál, 1999. 141 s. ISBN 978-80-7367-203-4.
- [16] MÜLLEROVÁ, E. *Příběhy z měsíční houpačky*. Praha: Portál, 1998. 109 s. ISBN 80-7178-219-X.
- [17] NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. 335 s. ISBN 80-200-3-6.
- [18] PFEFFER, S. *Rozvíjení emoce dětí*. 2003 ISBN 80-7178-764-7.
- [19] PRUŽINSKÁ, L. *Emocionální svět dětí předškolského věku*. Rokus, 2006. 65 s. ISBN 80-89055-65-6.
- [20] SEMANOVÁ, E., MIŇOVÁ, M. *Rozvíjanie emocionality dieťaťa predškolského veku*. Rokus, 2008. 80 s. ISBN 978-80-89055-85-2.
- [21] SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 80-7178-964-X.
- [22] SCHULZE, R., ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence*. Praha: Portál, 2007. 367 s. ISBN:978-80-7367-229-4.
- [23] ŠIMOVÁ, G., DARGOVÁ, J. *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Přerov: Metodické centrum Přerov, 2001. 64 s. ISBN 80 -8045 -249 -0.
- [24] STERNBERG, R.: *Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada Publishing, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0.
- [25] VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. 210 s. ISBN 80-246-0015-3.
- [26] WOOD, R., TOLLEY, H. *Testy emoční inteligence*. Praha: Computer Press, 2003. 123 s. ISBN 80-7226-898-8.
- [27] *Emoční inteligence*. [online]. 2005 [cit. 2011-04-29]. Dostupné z www: <http://ei.czechian.net>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

EI	Emoční inteligence
IQ	Intelligence Quotient
MŠ	Mateřská škola
SI	Sociální inteligence
Def.	Definice pojmu
ŠVP	Školní vzdělávací plán
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Sebeovládání 1 - trpělivost	45
Obr. 2. Sebeovládání 2 - ovládání zlosti	46
Obr. 3. Sebeovládání 3 - projevování emocí.....	47
Obr. 4. Sebeovládání 4 - vynucování potřeb.....	48
Obr. 5. Sebeovládání 5 - ovládání reakcí.....	48
Obr. 6. Motivace 1 - překonávat překážky.....	49
Obr. 7. Motivace 2 - dokončit práci.....	50
Obr. 8. Sebeuvědomění 1 - pojmenování emocí.....	51
Obr. 9. Empatie 1 - pomoc druhým	52
Obr. 10. Sociální dovednosti 1 - zapojení se do hry	53
Obr. 11. Sociální dovednosti 2 - zaujmutí skupiny.....	54
Obr. 12. Sociální dovednosti 3 - rozesmání ostatních	55
Obr. 13. Sociální dovednosti 4 - prosazení se ve skupině	56
Obr. 14. Sociální dovednosti 5 - komunikace s ostatními	57
Obr. 15. Sociální dovednosti 6 - postavení v kolektivu.....	58
Obr. 16. Sociální dovednosti 8 - projevy ve hře	58
Obr. 17. Sociální dovednosti 9 - dodržení pravidel	59
Obr. 18. Sociální dovednosti 10 - chování k autoritě	60
Obr. 19. Empatie 2 - projev soucitu.....	61

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Sebeovládání 1.....	45
Tab. 2. Sebeovládání 2.....	45
Tab. 3. Sebeovládání 3.....	46
Tab. 4. Sebeovládání 4.....	47
Tab. 5. Sebeovládání 5.....	48
Tab. 6. Motivace 1	49
Tab. 7. Motivace 2	50
Tab. 8. Sebeuvědomění 1.....	51
Tab. 9. Empatie 1	51
Tab. 10. Sociální dovednosti 1.....	52
Tab. 11. Sociální dovednosti 2.....	53
Tab. 12. Sociální dovednosti 3.....	54
Tab. 13. Sociální dovednosti 4.....	55
Tab. 14. Sociální dovednosti 5.....	56
Tab. 15. Sociální dovednosti 6.....	57
Tab. 16. Sociální dovednosti 8.....	58
Tab. 17. Sociální dovednosti 9.....	59
Tab. 18. Sociální dovednosti 10.....	60
Tab. 19. Empatie 2.....	60

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: PROGRAM ROZVOJE EMOČNÍ INTELIGENCE DĚTÍ

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ ARCH DIAGNOSTIKY

PŘÍLOHA P I: ROZVOJ EMOČNÍ INTELIGENCE DĚTÍ (5-6 LET)

"Chvilíčka pro nás- poznávám sebe i tebe!"

BLOK

SEBEPOZNÁNÍ I.

Cíl- Poznávat, rozlišovat a identifikovat vlastní emoce i emoce druhých, vytvoření pozitivního vztahu k sobě.

HRY:

Co by si přál

Děti se v rámci rozhovoru svěřují se svými pocity, zážitky, vyjadřují svá přání, touhy.

Čarovné zrcadlo

Učitelka vyzve dvojici dětí, aby se postavily čelem k sobě, jedno z nich jako čarovné zrcadlo. Úlohou druhého dítěte je říct, "Zrcadlo pověz mi, co cítím?" Potom předvede mimikou a pohybem celého těla svůj citový vztah, např. pláč, smích, radost, zlost, smutek, bolest apod. Kamarád zrcadélko, odpoví "Ty si smutný" apod.

Moje srdíčko

V úvodu si s dětmi povíme o tom, co nám říká naše srdíčko- co máme rádi, co se nám líbí, nebo naopak proč jsme smutní, kdy jsme šťastní, pro koho bije naše srdíčko, koho milujeme. Doprostřed připraveného srdíčka děti nakreslí sebe, protože každý má rád sebe, ale i toho pro koho jejich srdíčko bije.

Grimasy - děti sedí v kruhu na zemi, vybrané děti udělají grimasu-obličej, která vyjadřuje nějaký pocit a "pošle" ji sousedovi. Ten imituje jeho výraz a pošle ho dalšímu dítěti. Když grimasa oběhne celý kruh, děti můžou hádat, jaký pocit měla vyjadřovat.

Poznej sám sebe - děti si lehnou na zem a uvolní se, poslouchají zvuky svého těla. Sledují dýchání pokojné, když jsme uvolnění, zrychlené, když spěcháme.

Když moje oči nevidí

V království zlého a nervózního krále museli být všichni zticha, kdo to nedodržel, král mu vzal zrak. Děti napodobují slepce zavřenýma očima. Ale v nedaleké krajině žije dobrá víla a má živou vodu, ona zas neumí mluvit. Proto ty slepé lidi volá hudbou. Děti si nasadily masky bez očí. Učitelka si nejdříve rozmístí po třídě hudební nástroje: triangl, paličky, flét- nu, zvonkohru. Nejprve chodí, bouchá na paličky a děti podle sluchu za ní. Podobně vy- střídá ostatní nástroje, až při zvonkohře se dostanou k živé vodě. Tu si živou vodou umyjí oči a uvidí. Následuje rozhovor o pocitech.

Kdo jsem já...

S dětmi si povídáme, co mají lidé společné (vlasy, oči, ústa,), a jaké znaky je odlišují (barva vlasů, očí, velikost úst) děti zkoumají vlastní tvář, barvu očí, ústa, nos, vlasy, Mo- hou být po jednom nebo ve dvojici vedle sebe, aby si mohly klást otázky a povzbuzovat se navzájem. Pohledem do zrcadla si zkoušejí, jak vypadá jejich tvář při radosti, smutku, úža- su, hněvu, štěstí, strachu. Následně z nabídnutých vystřihnutých částí lidské tváře (různých tvarů, velikostí a barev) vyberou a nalepují na předkreslenou tvář svůj autoportrét podle toho, jak se momentálně cítí, jakou mají náladu. Na závěr každé dítě představí svůj auto- portrét a povídají o tom, jakou emoci znázornily a proč se právě takto cítí.

Co dělám dobře -

Sedíme s dětmi v kruhu a každý povídá o tom, co umí udělat dobře. Snažíme se, aby si každý vzpomenu na činnost, kterou dělá dobře. Každého oceníme společným potleskem. Obměnou může být rozhovor s dětmi o tom, co dělají rádi, co jich těší, co se jim na oblíbe- né činnosti líbí.

Nejdůležitější osoba na světě -

V kruhu posíláme třeba zrcátko. Každé dítě se podívá a uvidí v zrcátku sám sebe. Zavře ho a pošle dál, nesmí ostatním prozradit, co vidí. Lepší se skříňkou, ve které je zabudováno zrcadlo.

Křehký balónek-

Postupné vyjadřování negativních pocitů přijatelným způsobem vyvolaných jiným dítětem. Děti se chovají podle uznávaných společenských norem. Děti sedí v kruhu, pomocí rukou se podpírají, nohy jsou vystrčené ve vzduchu. Úlohou je podávat si nohama jemný balónek

tak, aby neprasknul. Postupně si h v řadě nebo v kruhu podávají. Můžeme do hry zapojit i více balónků najednou.

Strážní věž-

Postupně přijímat bez pocitu viny negativní pocity. Dítě se přiměřeně prosazuje ve hře s ohledem na sebe a na jiné. Na začátku hry zvolíme jedno dítě- velitele. Ostatní děti vytvoří trojice, z kterých dva se drží rukama naproti sobě a vytvářejí tak jakýsi domeček - věž. Jedno dítě je uprostřed věže. Na povel "Výměna stráží" dítě uprostřed vyběhne a běží do další věže. Kdo si najde volnou věž, stává se velitelem, který zase vydává povely.

Nechci se chválit, ale...

Děti sedí v kruhu postupně povídají pozitivní informace o sobě, "Nechci se chválit,ale.." (umím hezky kreslit, pomáhám mamince, atd.) Začíná učitelka.

Seskupení podle kritérií-

Děti stojí v kruhu. Podle pokynů učitelky vstupují do kruhu ty děti, které splňují vyslovené kritérium. př. do kruhu vstoupí ty děti, které mají sourozence, blond'até vlasy, modré oči, kdo má rád zmrzlinu, babičku na vesnici, rád čokoládu,...

Dnes jsem hrdý na to, že-

Děti sedí v kruhu a postupně vyprávějí o to, na co jsou hrdé, co dobré dnes udělaly, co se jim povedlo,...

Jak jsme rostli -

Povyprávíme, jak jsme rostli a potom, popíšeme svoje zkušenosti a zážitky dětí názorně předvedeme, jak vyrostly z malého batolátka do dnešního dne (jak plakaly, lezly po čtyřech, učily se chodit)...

BLOK

SEBEPOZNÁNÍ II.

Poznej sám sebe-

Děti si lehnou na zem, uvolní se a poslouchají zvuky svého těla- tlukot srdce, dýchání hluboké a klidné, porovnáním vnímají uvolněné a napnuté svaly. Po chvilce "ze sebe samýma" vyjadřují své pocity, myšlenky. Učitelka usměrňuje rozhovor.

Jaký chci být dnes-

děti si dávají předsevzetí, jak se chtějí v průběhu dne chovat, co se budou snažit dělat, aby měly co nejvíc dobrých vlastností.

Čím budu až vyrostu-

Po motivačním rozhovoru o povoláních se učitelka zeptá dětí, čím chtějí být, až vyrostou. Děti vyprávějí, proč si vybraly právě toto povolání, co se jim na něm líbí.

Moje zájmy-

Děti vypráví o svých zájmech, koníčcích, aktivitách, které mají rády, v kterých mají úspěch. Nebo třeba co se jim líbí, co by chtěly zkusit. Po rozhovoru se mohou věnovat své oblíbené činnosti.

Citové přeladování-

Děti vyprávějí, jak se dnes cítily, když přišly do MŠ a celý den, když si hrály, co je potěšilo, co se jim podařilo, případně co je rozesmutnilo. Zapojí se i učitelka, také vypráví, co ji potěšilo atd., o svých pocitech, náladě, prožívání,...

Panenka emocí -

Z papírového sáčku si učitelka udělá vzorovou panenku, z tváře, která bude vyjadřovat některou ze základních emocí. Následně si děti udělají svoje vlastní panenky- šťastné, smutné, bázlivé, překvapené, nahněvané. Učitelka připraví různé detaily- části tváře, které děti umístí a nalepí na papírový sáček. Potom děti panenky předvedou, pojmenují emoce, případně zahrají takovou tvář, jakou představuje jejich panenka.

Dokresli tvář na papír-

Pro každé dítě připravíme papír- pracovní list, na kterém je několik oválných tvarů, které představují tváře lidí. Úlohou dětí je dokreslit detaily- části tváře tak, aby každá tvář představovala jinou emoci. Následuje rozhovor o jednotlivých emocích.

BLOK

SEBEOVLÁDÁNÍ I.

Cíl- Ovládnout své pocity a city, kontrolovat své prožívání.

HRY:

Mám strach

učitelka se ptá dětí, co znamená "mít strach". Uvede přitom několik alternativních výrazů pro strach. Vypráví dětem skutečný příběh ze svého dětství, kdy se něčeho bála, který připomíná něco, co mohly zažít děti ze skupiny. Co jste tehdy prožívaly? Třáslly jste se, bylo vám zle? Bušilo vám srdce? Co vám hrozilo, jak jste se zachovaly? Děti se střídají v rozhovoru, kdy zažívaly strach. Po rozhovoru je učitelka naučí básničku "Když dostanu strach, svět se plný nástrah zdá, chci se někam schovat ach, pomůže mi snad, dobrá rada tvá." Učitelka se pak ptá, čeho se bojí, co můžou s tím dělat, baví se s nimi o možnostech pochopení a překonání strachu, jaká je alternativní možnost požádání dospělé osoby, rozhovor o strachu apod. Je důležité dbát, aby návrhy byly přiměřené strachu, o kterém hovoří samy děti.

Zády k sobě

Při této hře poznáváme povahu dítěte. Můžeme ji hrát na jednoduchou hudbu. Když hudba náhle přestane, děti si najdou svého partnera. Povíme: běhejte, jak chcete, nesmíte se ale strkat, a dotýkat. Když tlesknu, najdete si nějaké jiné dítě a postavíte se zády k sobě. Hru několikrát opakujeme. Na závěr si s dětmi povídáme, jaké to bylo, když si hledaly partnera. Hledaly jste si kamaráda, nebo jste šly k nejbližšímu dítěti. Hledaly jste si pokaždé jiné dítě nebo stále stejné?

Hudební křeslo

Židličky postavíme do prostoru nebo kruhu, zní hudba, děti se volně pohybují, poskakují, tancují, když hudba přestane, každé dítě si najde svoji židličku a sedne si. Při opětovném puštění hudby se děti postaví a hra pokračuje dál. Jedno křeslo mezitím učitelka odstraní. Dítě, které si nenajde přes hudební přestávku židli, musí se posadit na část jiného křesla nebo kamarádova kolena. Takto hra pokračuje dál, děti jsou nuceny vymyslet různé způsoby jak se usadit, když na židli sedí už víc dětí. Hra končí při všeobecném veselí, když zůstávají jedno nebo dvě křesla.

Zachovej klid

Hra je mikádo- hráč, který je na řadě se snaží oddělit tyčinku z kupy tak, aby přitom nepohnul ostatními tyčinkami. Ostatní hráči ho nejrůznějšími způsoby rozčilují a vyrušují z jeho

soustředění. Nesmí se ho to však dotknout, můžou ho zahrnovat různými poznámkami, vyrušovat zvuky apod. Dítě, které je na řadě se snaží zůstat klidné a soustředit se na svoji úlohu.

Hodnocení:

1- zachovává klid a soustředí se na činnost, převažuje radost z úspěchu

2- soustředí se na pokyny a motivaci jiné osoby a dosáhne cíle.

3- dokáže se v začátcích soustředit, ale lehko se vzdá.

4- při prvním neúspěšném pokusu odstupuje ze hry.

5- ne hru reaguje negativně.

BLOK

SEBEOVLÁDÁNÍ II.

Strach a odvaha

Povídáme si s dětmi o tom, kdy se cítí v bezpečí, jestli prožívají někdy v MŠ strach. Vysvětlíme jim, že mají právo se cítit stále v bezpečí, můžou se svobodně vyjadřovat, ptát se na to, co je zajímavé, odvážně vyjadřovat svoje názory, prosby, přání. Děti si vyzkouší různé gesta. Schoulíme se do sebe- strach- obejmeme se- bezpečí- gesto siláka- odvaha- vítězné gesto- svoboda.

Děti můžou nakreslit obrázek, z čeho mají strach (zvíře, situace) a na druhý papír nakreslí to, co jim poskytuje podporu, co jim pomáhá odstranit strach. Rozhovor, čeho se bojíme.

Od strachu k odvaze

Děti si vezmou svoje obrázky, na kterých mají nakreslené, z čeho mají strach i to, co jim poskytuje oporu. Položí si svoje obrázky na zem před sebe, postaví se na obrázek znázorňující strach, zůstanou na něm chvíli stát a vzpomenou si na svůj strach, znovu ho trochu pocítí. Potom se podívají na druhý obrázek týkající se odvahy a postaví se na něj. Zůstanou tam stát až do tedy, kdy pocítí odvahu.

Chvilka smíchu

Děti vymýšlejí krátké směšné příběhy, vyprávění, humorné situace, nebo předvádějí směšné pohyby či grimasy. Do hry se zapojí i učitelka- např. bude zpívat píseň kačer Donald

farmu měl, nebo jinou a bude postupně přidávat pohyby. Při posledním opakování písničky pohybuje současně oběma rukama, nohama i hlavou, z čehož nesporně vznikne radostná nálada a atmosféra.

Žádné ruky

Děti se pohybují podle hudby ve dvojicích a snaží se udržet mezi sebou polštářek vybranými částmi těla, které postupně určuje učitelka (lopatkami, břichem, koleny, hlavami,...). Nesmí si při tom pomáhat rukama.

Kamenná socha

Určené dítě představuje sochu nebo zakletého člověka. Ostatní děti se pokouší sochu rozesmát.

Moje největší radost

Rozhovor o tom, kdy děti prožívají radost, z čeho se nejvíc těší a jak radost vyjadřují. Dítě svoje vyprávění začínají slovy "Největší radost mám,...“ Nebo pantomimicky vyjadřovat radost,...

BLOK

EMPATIE I.

Cíl- Rozvoj empatie a podpora přátelských vztahů a spolupráce, vcítit se do prožívání druhého člověka.

HRY:

Jak by ses cítil

Jak by ses cítil a co bys dělal, kdyby si byl: kočičkou, kterou chlapeček tahá za ocas, pohozenou panenkou, kterou děvčátko neodložilo na místo, děvčátkem, s kterým se nechce nikdo hrát (co byste jí poradily), kvítkem utrhnutým a pohozeným v trávě,...

Čáry máry, čarodějník Hugo

Děti leží volně na zemi, čaroděj je uspal, chodí mezi nimi a proměňuje je a reagují na navozenou situaci. Čár máry, lárý fáry at' je z tebe strašný lev, líná kočka, smutná maminka,

veselý zbojník,... Kouzelník může měnit všechny děti nebo toho koho se dotkne kouzelnou paličkou. Postavy spojujeme s konkrétní emoci - veselá princezna...

Pytel plný převleků

U babičky na půdě byly velmi dobře ukryté velké pytle plné různých věcí, které babička používala, když byla mladá. Vysypeme obsah pytle (části oděvů, dlouhé sukně, vojenské čepice, šátky různé velikosti a barev, kousky látek, záclony, kravaty, korále a kabelky, opasky,...) doprostřed na koberec a děti si z nich vyberou to, co je zaujme, nebo co potřebují. Každý si něco obleče, může to být třeba i symbol. Děti v převleku se pokoušejí vžít do své postavy, přizpůsobit jí své chování, komunikaci, mimiku i pohyby, vydají se na procházku a navazují kontakt mezi sebou. Na závěr v rozhovoru zdůvodní výběr a vyjadřují své pocity z převleku.

Cesta k domečku

Děti si hrají před domem a najednou se strhne vichřice. Některé děti mají brýle a jejich oči jsou před sněhem chráněné. Jiné děti nic nevidí, zavážeme jim oči šátkem. Děti utvoří dvojice- vidící a nevidící. Úlohou vidícího je bezpečně přivést nevidícího kamaráda po cestičce plné překážek do domečku. Děti se navzájem drží a snaží se, aby se ani jeden ve vichřici neztratil, nezůstal sám. Když se dostanou do cíle, vymění si úlohy.

Jak si najít partnera

Tato hra nám dává možnost na vytvoření partnerských vztahů. Natáhnuté (1m dlouhé bavlnky stejné barvy pro jednu dvojici) klubko položíme paralelně vedle sebe. Chytíme jej tak, aby konce vyčnívali z ruky na obou stranách v délce asi 10 cm. Každé dítě si chytí jeden konec, který si samo vybere. Po uvolnění svazku vyzveme děti, aby motanici rozmotaly, ale bez toho, aby svůj konec pustily. Podaří se všem najít partnera na druhém konci provázku, Můžeme pokračovat v hrách ve dvojicích.

Na sochy

Děti rozdělené do dvojic se dohodnou, kdo bude sochařem a kdo socha. Potom si sochař rozmyslí, co bude modelovat, ale nikomu to nepoví. Sochař má příležitost vytvarovat sochu tak, aby co nejlépe vystihovala vybraný název. Může to být např. socha neposlušnosti, radosti, smutku. Sochař formuje nejprve ruky a nohy a potom celé tělo do příslušného posto-

je. Když je socha hotová, zamyslí se ten, kdo je sochou, jak se v dané poloze cítí, a potom hádá, co představuje. Když to uhádne, vymění si úlohy.

Kdo chybí

Děti sedí v kruhu na stoličkách. Jedno dítě si prohlídne všechny ostatní. Po chvíli ho pošleme za dveře. Jiné dítě se schová někde ve třídě. Ostatní děti si vymění místa. Dítě za dveřmi se snaží uhádnout, kdo v místnosti chybí. Když to neví, ostatní mu ho popíší. Je malý, má 5 roků, má tmavé vlasy.

BLOK

EMPATIE II.

Čarovné zrcadlo

Učitelka vyzve dvojici dětí, aby se postavili čelem k sobě. Jedno z nich označí jako červené zrcadlo. Úlohou druhého dítěte je říct: zrcadlo, pověz mi, co cítím? Potom předvede mimiiku a pohybem celého těla svůj citový stav, např. pláč, smích, radost, zlost, smutek, bolest apod. Kamarád zrcadélko odpoví: Ty jsi smutný apod.

Hra s kostkou emocí

Děti házejí kostkou emocí. Po každém hodě dítě pojmenuje emoci, kterou kostka ukázala, a samo ji znázorní. Emoci se snaží vyjádřit mimikou a pohyby celého těla. Ostatní děti pozorně sledují dítě, které právě znázorňuje některou z emocí. Snaží se uhádnout, kterou ze šesti emocí dítě předvedlo. Otázky- kdy se ti stalo, že si dostal pořádnou zlost, radost, strach, smutek. Viděl si i jiné prožívat něco podobného? Jak se tvářili, Co si myslíš, kdy se cítíme nejlépe?

Zachraňování zvířátek

Na vyznačení cestičky použijeme dvě lana, vyznačíme na zemi 4-5-m dlouhou a asi 70 cm širokou cestičku. Cesta bude představovat most. Na jednom konci mostu rozložíme "ostrov" prostěradlo. Učitelka vypráví dětem příběh o zvířátkách, které žili na ostrově spokojeně až do té doby, než tam vypukl požár. Jedinou možností úniku byl úzký kamenný most. Všude však bylo plno dýmu a v tmavé noci nebylo vidět ani na krok. Zvířátka se bála přejít po mostě, aby nespada do hluboké vody. Na pomoc jim přišli dobří skřítkci, kteří převedli zvířátka po mostě do bezpečí. Následně rozdělíme děti do dvou skupin- polovina dětí bude představovat zvířátka, ostatní budou skřítkci. Zvířátkům zavážeme oči šátkem- protože ne-

vidí ve tmě a dýmu, přes most je převedou skřítkci, každé zvířátko bude převádět jeden skřítek. Později si děti vymění role. Na závěr si povyprávíme, jak se děti cítily, když byly zvířátky a jak když byly skřítkci.

Osamělá hvězdička

Učitelka povypráví dětem příběh o malé osamělé hvězdičce, která byla jedinou hvězdičkou na obloze, a proto se cítila osamělá. Poprosila o pomoc moudrého stařečka, který žil na vrcholu jedné vysoké hory. Stařeček sáhnul rukou do zázračného pytlíku a vytáhnul z něho hrst třpytivých a zářivých hvězdiček. Jediným mávnutím ruky potom zaplnil celou noční oblohu tisíce hvězdami. Od té chvíle už hvězdička nebyla sama, protože měla na obloze moc kamarádů. Následuje rozhovor o tom, co znamená být osamělý a jestli se i děti někdy cítily osaměle. Osamělý se cítí ten, kdo nemá kamarády.

Nejsem sám

Učitelka naučí děti pohybovou píseň To je fajn, nejsem sám... Po vzoru písně si s dětmi povídá o tom, kdo je kamarád.

1. To je fajn, to je fajn, kdo by nebyl rád, že nejsem sám, jeden z vás je můj kamarád (zpívá dítě, potom poví: mým kamarádem je a vybere si někoho ze skupiny)
2. to je fajn, to je fajn, kdo by nebyl rád, každý z nás, každý z nás je tvůj kamarád (dvojice se točí v kruhu a zpívají všechny děti)

BLOK

MOTIVACE I.

Cíl- Rozvoj motivace, schopnosti čelit překážkám a překonávat je.

Podej mi ten obrázek

Při hře celá třída vytvoří libovolný obrázek. Dětem rozdáme pastelky a tabulku papíru, který je podepsaný jménem dítěte. Děti na pokyn kreslí na papír to, co chtějí. Upozorníme je ale, že na to budou mít jenom krátký čas. Asi za minutu jim povíme, aby svůj nedokončený výtvar odevzdaly sousedovi po levé ruce. Každé dítě přispěje na výkres svým dílem. Každý obrázek teda obsahuje část kresby každého dítěte. Celý průběh zastavíme ve chvíli, kdy se výkresy vrátí původním dětem. S dětmi si potom povykládáme o tom, jak všichni spolupracovaly, a tak vytvořily společné obrázky. Uděláme si výstavu z těchto prací.

Moje šikovnost

Teď si vyzkoušíme vaši šikovnost, rychlou reakci, přizpůsobení se. Učitelka po této motivaci vysvětlí dětem pravidla hry. RUCÉ POZOR: děti sedí na stoličkách u stolu. Učitelka vyzve děti- ruce pozor - děti ruce pod stolem dají v pěst s palcem nahoru. Ruce zpěte - děti dají ruce na stůl dlaněmi dolů. ruky jděte pryč- děti dají ruce na kolena. Učitelka střídá příkazy pomalu, rychleji a nepravidelně. Ztížení pro starší děti- pro každou ruku jiný příkaz.

SVĚT NAOPAK - Děti se volně pohybují po místnosti, v ruce drží šátky. Když učitelka řekne šátky nahoru, děti udělají opačný pohyb- šátky dají dolů. Jak učitelka řekne - chůze po špičkách, děti udělají jiný druh chůze (po patách).

TAKTO SLYŠÍM- Správná reakce, přizpůsobení se výrazu, barvě hudby, hudebního nástroje (pomalé, rychlé tempo, staccato, smutná, veselá melodie.) Reakce na svoje jméno (hra "na čísla") při vyhození míče, puštění palice, vyzvaný adresát musí chytit míč, palici, tak, aby nespadla na zem. Jak se mu to nepodaří, musí dát zálohu- vykonat nějaký tělesný úkon.

MOTIVACE II.

Zády k sobě

Děti utvoří dvojice. Dva partneři se posadí zády k sobě. Jak budou připravení, vyzvou se, aby natáhli paže a vzájemně se do sebe zaklesli lokty. Možná jim to budeme muset nejdřív předvést. Jak budou takto do sebe zakleslí, povíme jim, aby se pokusili zvednout, ale aby se při tom nepustili. Když se jim to podaří, poprosíme děti, aby se posadili čelem k sobě, mírně pokrčené nohy a vzájemně se dotýkali špičkami chodidel. Teď se chytí za ruce a tahem rukou se pokusí postavit. Podaří se jim to? Povzbuzujte děti v tomto úsilí. Pohovořte si o tom, jak se snažily spolupracovat. Každého pochvalte osobně po jeho samostatném zhodnocení se.

Dlouhý skok

Cílem této aktivity je dosáhnout co nejlepší skupinový výkon, doskočit co nejdál. První hráč začíná na startovní čáře a jednou skočí., následující hráč startuje tam, kde skončil předcházející. Hráči usilují o to, dosáhnout co největší vzdálenost součtem skoků. Tato aktivita motivuje a podněcuje děti v dosahování co nejlepších výkonů a naplnění svého cíle.

BLOK

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI I.

Cíl- Vytváření a udržení kvalitních, hodnotných a pozitivních sociálních vztahů s vrstevníky a dospělými, chápání odlišnosti druhých, utvrzení osobní identity.

HRY:

Chvilka smíchu

Děti vymýšlejí krátké směšné příběhy, povídky, humorné situace, zážitky ze života.

Kreslím-

Děti vytvoří dvojice. Jedno dítě se postaví za druhé. Kamarádovi bude kreslit prstem na záda nějaký tvar. (kruh, čtverec, trojúhelník, domeček, sluníčko) a on ho bude hádat. Buď poví nahlas, nebo příslušný tvar nakreslí na papír nebo tabuli.

Klubko

Děti se pohybují volně po místnosti při nějaké živé, veselé hudbě. Když hudba přestane, obejmou některého ze spoluhráčů. Když hudba opět hraje, začnou se pohybovat společně se svým partnerem. V každé následné pauze se dvojice připojí k další skupině, až se na konci hry celá skupina dětí drží v jednom velkém klubku.

Objetí zachraňuje

Vybere se jedno dítě, které se bude honit. Ostatní se před ním snaží uniknout a nenechat se chytit. Děti se můžou zachránit tak, že radostně obejmou spoluhráče. Když chceme víc podnítit děti, navrhneme, že jen trojce jsou bezpečné, nebo víc. Je dobré, když se v roli naháněče vystřídá co nejvíc dětí.

Tanec vloček

Sněhové vločky, padající z oblohy vypadají, jako by tancovaly. Když z nich chceme udělat sněhuláka, potřebujeme kouli, v které je moc vloček velmi těsně spojených. Děti - sněhové vločky, se volně pohybují v prostoru rytmu hudby, když se hudba vypne, najdou si rychle kamaráda. Při opětovném zapnutí hudby znova tancují, ale už ve dvojicích. Znova vypneme hudbu a spojíme dvojice dětí tak, že vznikají čtveřice a stále se násobí, až vznikne jedna velká skupina. Všichni se spojí do jedné velké koule. Celou skupinu ovineme páskem

papíru a to je velká sněhová koule. Ta se pohybuje na hudbu po třídě tak, aby se papír neroztrhl, nebo tak by se sněhulák nepostavil. V závěru vyzveme děti, aby řekly o svých pocitech ze hry.

Noční vlak

Dohodneme se s dětmi, že si budeme hrát na vlak, který veze hračky pro děti z nedalekého města. Vlak jede nocí a osvětlená je jenom lokomotiva. Za prvním dobrovolníkem, který představuje lokomotivu, se zařadí další tři děti - vagónky, kterým však zavážeme oči. Ostatní děti se rozestaví po celé místnosti a budou představovat stromy v lese. Stromy se nesmí pohnout z místa, můžou se však ozvat, když by do nich nějaký vagón měl už už narazit. Lokomotiva dostává instrukce, aby přešla okolo co největšího počtu stromů a musí se pohybovat pomalu a opatrně. Postavíme se na druhou stranu lesa a vlaku povíme, že představujeme městečko, do kterého směřuje. Potom se už vlak dá do pohybu. Je dobré, aby se v této hře prostřídalo co nejvíc dětí (dominantní děti nedáváme jen do úloh lokomotivy).

Živý sociogram

Zaměřené na zjištění sociálních vztahů ve skupině. Chyt' za ruku toho, koho považuješ za svého kamaráda. Pohlad' toho, koho si myslíš, že tě má rád. Běž k tomu, kdo ti stále půjčuje hračku.

5 oblíbených věcí

Každé dítě si nakreslí do tabulky/čtverečků/řádků/- papíru pět pro něj oblíbených věcí. V skupině hledá partnera, který má nakreslené stejné věci a k obrázku si napíše čárku, aby vědělo, kolik dětí se s ním shoduje. Od každého dítěte můžeme dostat jen jednu odpověď. Následuje rozhovor o průběhu hry a pocitech.

Věž z rukou

Děti sedí nebo stojí okolo stolu. Jedno dítě položí ruku na stůl. Na jeho ruku položí další dítě svoji ruku atd., až vznikne věž z rukou. Potom nejdříve dítě vespod, vytáhne svoji ruku a položí ji nahoru. Všechny děti udělají to samé. Při hře postupujeme nejdříve pomalu, opatrně, potom stále rychleji až vznikne veselá motanice.

BLOK

SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI II.

Čí je to ruka

Děti rozdělíme do dvou skupin. První skupina stojí v řadě a má zavřené oči. Druhá skupina si vybere jedno dítě, které bude podávat ruku všem členům první skupiny. Děti mají uhádnout, kdo je zdravil podáním ruky. Pozn.: šátky zavázat oči - podvádějí,...

Strom přátelství

Děti společnými silami vytvoří na papír strom přátelství (nalepují vytrhané kousky barevného papíru). Potom si každé dítě udělá na stromě barevný otisk své ruky. Povyprávíme si o tom, co náš strom představuje.

Hádej, na koho myslím

Učitelka poví dětem, že bude myslet na někoho z třídy a děti budou hádat, kdo to je. Děti kladou učitelce různé otázky, až dokud neuhádnou, na koho myslí učitelka.

Magnet

Dětem povíme, že dobrý kamarád přitahuje ostatní jako magnet a vysvětlíme pravidla hry. Děti vytvoří dvojice a procházejí se v rytmu hudby. Když hudba ztichne, učitelka zavolá jméno dítěte. Všichni se musí okamžitě pustit a utíkají k jmenovanému dítěti (magnetu). Obklopí ho a jemně se ho dotknou. V roli magnetu by se měli postupně vystřídat všechny děti, aby každé dítě pocítilo, že je to příjemné, když ho všichni mají rádi.

Kdo mně zatahal za rukáv

Jedno dítě má zavázané oči. Zezadu k němu přistoupí jiné dítě a jemně ho zatahá za rukáv. "Kdo mně zatáhnul za rukáv?" zeptá se dítě se zavázanýma očima. Druhé dítě nahlas odpoví "Já". Hráč má uhádnout, kdo ho zatahal za rukáv podle hlasu.



Foto 1. Hudební křeslo

Foto 2. Zády k sobě

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ ARCH

Emoční schopnosti dětí 5-6 let

Jméno dítěte:

Rok narození dítěte:

Datum vyplnění:

Jméno pozorovatele:

(Vyberte a vypište z následující škály hodící se.)

vždy většinou někdy zřídka nikdy

- 1. Dítě při hře a společné práci projevuje trpělivost.**
- 2. Dovede ovládnout svou zlost.**
- 3. Projevuje své pocity, emoce navenek.**
- 4. Vynucuje si splnění své potřeby za každou cenu.**
- 5. Pokud se k dítěti projevuje spolužák agresivně- stáhne se.**
- 6. Zadané úkoly se snaží řešit, i když jsou těžší.**
- 7. Dokončuje svou práci.**
- 8. Dokáže pojmenovat emoce, které prožívá - vztek...**
- 9. Pomáhá druhým, když je to potřeba. (paní učitelce, spolužákům,...)**
- 10. Dokáže se zapojit do hry s dětmi.**
- 11. Dokáže zaujmout skupinu.**
- 12. Dokáže ostatní rozesmát.**
- 13. Dokáže se prosadit ve skupině.**
- 14. Komunikuje bez problémů s ostatními.**

Vypište vlastními slovy:

- 15. Charakterizujte postavení dítěte v rámci třídního kolektivu a jeho projevy v něm.**

(vůdčí typ, pasivní, aktivní,... sebeprosazování)

16. Ve skupinové hře se projevuje - (přiměřeně s ohledem, nepřiměřeně pasivně, nepřiměřeně na úkor druhých, neprojevuje se)

17. Jak dodržuje stanovená pravidla.(dodržuje, nedodržuje, používá základní pravidla slušnosti -poděkování , poprošení, požádání).

18. Popište chování dítěte k autoritě (učitelka MŠ).

19. Popište chování dítěte k smutnému kamarádovi.